

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valéria De Bettio Mattos

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE MESTRES E DOUTORES
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA: INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

FLORIANÓPOLIS
2012

VALÉRIA DE BETTIO MATTOS

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE MESTRES E DOUTORES
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA: INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bernardete W. Aued

FLORIANÓPOLIS
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mattos, Valéria De Bettio

Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina [tese] : inserção no mundo do trabalho / Valéria De Bettio Mattos ; orientador, Lucídio Bianchetti ; co-orientadora, Bernardete W. Aued. - Florianópolis, SC, 2012.
234 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Trajetória profissional. 3. Bacharéis. 4. Licenciados. 5. Mestres; doutores. I. Bianchetti, Lucídio . II. Aued, Bernardete W. . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

La idea no vive en una conciencia individual y aislada de un hombre: viviendo solo en ella, degenera y muere. La idea empieza a vivir, esto es, a formarse, desarrollarse, encontrar e renovar su expresión verbal, a generar nuevas ideas, tan sólo al establecer relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas [...] no es una formación subjetiva, individualmente psicológica, con una “residencia permanente” en la cabeza de una persona; la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica entre conciencias [...]. Igual que la palabra, la idea quiere ser oída, comprendida y respondida por otras voces desde otras posiciones.

(MIJAIL BAJTIN, 2005, p. 130)

Ao Joca Lobo

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas e instituições foram fundamentais para o resultado final desta tese, e todas merecem a minha lembrança. Mas o afeto e respeito que dedico às pessoas aqui elencadas deve-se ao fato de que ou fazem parte da minha vida há muito e ajudam-me diariamente na constituição da pessoa que sou, ou são “aquisições” mais ou menos recentes que me possibilitam refletir sobre a profissional que tenho me tornado nos últimos anos. Listo-as aqui até porque falar em agradecimento seria pura tautologia...

* Ao Lucídio Bianchetti, orientador e amigo, pelo incentivo, credibilidade e compreensão constantes.

* À Bernardete Aued, querida co-orientadora, pelas sábias conversas, em cafés, sobre a tese e a vida.

* Ao Joca, pelo silêncio que sempre me diz muito e pela retaguarda.

* Ao Theo, pela alegria, diversão e demonstração de amor, mesmo sem perceber.

* Aos queridos José e Eliana, pela confiança, amor e disponibilidade incondicional que possibilitaram o alongamento da minha escolarização.

* À Ellen, Caroline, Marilúcia, Dalva, Marita, Ilona, Ricardo e Nica, pela ajuda constante na organização da vida para além da tese.

* À Helô, pela longa amizade e ouvidos sempre disponíveis.

* À Cláudia, pela companhia tranquila e divertida em terras distantes.

* À Milu e Lú, pelos colos, cafés e conversas tão fundamentais em momentos difíceis.

* Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelas experiências compartilhadas durante os últimos oito anos de minha formação.

* Ao Didier Demazière, orientador durante o estágio de doutoramento *sandwich*, pela acolhida, precisão nas informações e banco de dados disponibilizados.

* Aos colegas da UFSC e da UFFS, pelos encontros fortuitos que renderam amparo e momentos de alegria, apesar das adversidades. Não os nomeio com receio de esquecer alguém.

* Aos professores que compõem a banca de defesa desta tese, pela atenção dispensada à leitura do texto e pelas contribuições à minha formação como pesquisadora.

* Aos mestres, doutores e doutorandos de minha amostra, pela concessão da(s) entrevista(s) e por compartilharem um pouco de suas histórias de vida. Somente assim a tese tornou-se possível.

* Ao CNPq, pelo suporte financeiro concedido entre setembro/2009 e julho/2011, que me possibilitou coletar, em território francês, o material bibliográfico que sustenta a tese, bem como ter contato com pesquisadores daquele país, que renderam e possivelmente ainda renderão novas investigações.

RESUMO

Com base num estudo longitudinal realizado por meio de entrevistas biográficas (Demazière, 2009), esta pesquisa analisa a trajetória profissional de dez egressos de cursos de mestrado oferecidos na Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados sugerem que os percursos da amostra variam de acordo com a habilitação profissional, isto é, bacharelado ou licenciatura. Levando-se em consideração que o acesso às diferentes áreas do ensino superior permanece determinado pela origem social e pela trajetória educacional anterior, bem como pelo capital cultural acumulado e pela disposição geográfica das famílias, entre os bacharéis, grosso modo, o título de mestre é suficiente para acessar um posto de trabalho estável, no âmbito público. Entre os licenciados prevalece o alongamento da escolarização em nível de doutorado a fim de lhes possibilitar maiores chances de inserção profissional futura em institutos de pesquisa e universidades públicas, onde poderão aliar ensino e pesquisa, interesse distintivo do grupo analisado.

Palavras-chave: trajetória profissional; bacharéis; licenciados; mestres; doutores.

RÉSUMÉ

À partir d'un étude de longue durée, investigués à travers des entretiens biographiques (Demazière, 2009), cette recherche analyse la trajectoire professionnelle de dix étudiants sortis d'un cours de *master* offert par l'Université Fédérale de Santa Catarina. Les données suggèrent que le parcours est différent selon l'habilitation professionnelle: bachelier ou licencié. Étant donné que l'accès aux différentes filières d'enseignement supérieur reste déterminé par l'origine sociale et par la trajectoire éducationnelle précédente, et plus par le capital culturelle accumulé et par la détermination géographique des familles, pour les bacheliers, en général, le titre du *master* est suffisant pour accéder à un poste de travail stable dans le milieu publique. Parmi les licenciés, l'allongement de la scolarisation au niveau du doctorat est le choix le plus fréquent des interviewés, à fin d'augmenter les possibilités d'insertion professionnelle dans les instituts de recherche et dans les universités publiques où ils pourront allier Enseignement et Recherche, l'intérêt le plus important du groupe analysé.

Mots-clé: trajectoire professionnelle; bacheliers; licenciées; maîtres; docteurs.

LISTA DE SIGLAS

ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE PESQUISA

ANA – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ÁGUAS

ASCAV - ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES FINALÍSTICAS

BNDES – BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO

BRIC – BRASIL, RÚSSIA, ÍNDIA E CHINA

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEFID - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO DESPORTO

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE

CEREQ – *CENTRE D'ÉTUDES ET RECHERCHES SUR EMPLOI ET QUALIFICATION*

CLT - CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS

CNPQ – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

CNRS – *CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE*

COPERVE – COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR

CSO – *CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS*

DEUG – *DIPLÔME D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES GÉNÉRALES*

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS

ENEM – EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

EPAGRI - EMPRESA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA E EXTENSÃO RURAL DE SANTA CATARINA

ES – ENSINO SUPERIOR

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IC – INICIAÇÃO CIENTÍFICA

IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

IFES – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
INPEAU – INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM
ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA
IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
ITA – INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA
LDB – LEIS DE DIRETRIZES E BASES
MBA – MASTER BUSINESS OF ADMINISTRATION
MCTI – MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA E
INOVAÇÃO
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MERCOSUL – MERCADO COMUM DO SUL
MIT – MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY
MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO
NAFTA – TRATADO NORTE-AMERICANO DO LIVRE
COMÉRCIO
NDI – NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
PG – PÓS-GRADUAÇÃO
PIB – PRODUTO INTERNO BRUTO
PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DOMICILIAR
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNPG – PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
PUC – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
REUNI - REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS
SEADE - SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS
TELESC – TELECOMUNICAÇÕES DE SANTA CATARINA
TMT - NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES
NO MUNDO DO TRABALHO
UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UFSC- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFSM- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A
EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNIMEP – UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
UNIP – UNIVERSIDADE PAULISTA
UNISUL – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
UNIVALI – UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
*USAID - UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL
DEVELOPMENT*
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
*UVSQ – UNIVERSITÉ DE VERSAILLES SAINT-QUENTIN-EN-
YVELINES*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA.....	29
1.2 OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA ..	37
1.3 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	42
1.4 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	44
1.5 ESTRUTURA DA TESE	48
2. CAPÍTULO 1 - QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	51
2.1 AS MUDANÇAS NAS FORMAS DO APRENDIZADO E OBTENÇÃO DE TITULAÇÃO PROFISSIONAL.....	51
2.2 FORMAÇÕES DISTINTAS, PERCURSOS DIVERSOS SEGUNDO A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL.....	54
2.3 BACHARÉIS E LICENCIADOS: ESPECIFICIDADES DOS CAMINHOS TRILHADOS PARA A OBTENÇÃO DE TRABALHO	62
2.4 O TEMPO EM QUE A UNIVERSIDADE PASSA A HABILITAR OS PROFISSIONAIS	67
2.5 PEDAGOGIA DO ARTESANATO VERSUS PEDAGOGIA PROFISSIONAL.....	69
2.5 POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO PARA ALÉM DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL .	74
3. CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO.....	81
3.1 UNIVERSIDADE: FORMA QUEM E PARA QUÊ?	82
3.2 VELHOS E NOVOS PRECEITOS DA UNIVERSIDADE	96
3.3 QUALIFICAÇÃO E DESQUALIFICAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	109
3.4 NOVAS QUALIFICAÇÕES, VELHAS DEMANDAS: A MATERIALIDADE DO TRABALHO IMATERIAL	116
4. CAPÍTULO 3 - ESCOLHA METODOLÓGICA: ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....	123

4.1. ENTREVISTA BIOGRÁFICA: UMA POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER O PROBLEMA DE PESQUISA	124
4.2. DO MÉTODO À ANÁLISE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA BIOGRÁFICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO	132
4.2.1 O pôr-teleológico e o agir humano.....	135
5. CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS POR MEIO DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....	141
5.1 PERCURSOS TRILHADOS: ESTRATÉGIAS E DIFERENCIAÇÕES DOS TITULADOS, SEGUNDO A NATUREZA DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE ACORDO COM OS EIXOS TEMÁTICOS ABAIXO ANALISADOS.....	149
5.1.1 O momento da escolha profissional.....	151
5.1.2 A situação após a conclusão da graduação	155
5.1.3 Experiência prévia com pesquisa.....	159
5.1.4 Vivência de desemprego/trabalho precário e opção pelo mestrado	166
5.1.5 Ônus e bônus do título de mestre no Brasil	190
5.1.6 Expectativas futuras	202
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
7. REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES	233
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DO MESTRADO.....	234

1. INTRODUÇÃO

Para transformar a realidade de forma a desnaturalizar o que é ideologicamente construído é necessário conhecê-la pela tomada de consciência do arbitrário para revelar a verdade objetiva e aniquilar a crença.

(PIERRE BOURDIEU, 1989)

Pensar, mais que isso, escolher um tema de pesquisa a ser empreendida durante um período relativamente longo, requer, como componentes imprescindíveis ao seu desenvolvimento e posterior conclusão, coragem, determinação, ousadia, e entusiasmo pelo objeto de estudo.

A tese que apresentamos é fruto de um estudo longitudinal que durou cerca de oito anos, cujo início deu-se ainda no mestrado, quando buscávamos analisar os condicionantes que levavam jovens profissionais a prosseguir os estudos em nível de pós-graduação.

Em 2008, quando iniciamos a pesquisa de doutorado, retomamos a amostra que servira de base para a primeira etapa de nossa pesquisa e selecionamos dez egressos dos cursos de mestrados sorteados em 2005, a fim de realizar uma segunda etapa a respeito de trajetória profissional de egressos da pós-graduação.

Após a realização das dez entrevistas que compõem a presente investigação, um panorama ficou bastante evidente: grosso modo, a amostra dividia-se em dois grupos distintos. O primeiro, formado por profissionais provenientes, majoritariamente, de cursos de bacharelado, após a conclusão do mestrado conseguiu uma inserção estável no setor público, condizente às suas expectativas profissionais. O segundo, constituído por egressos de licenciaturas, alongou sua escolarização em nível de doutorado, visando colocação profissional em alguma instituição pública de ensino, onde poderia, segundo os seus relatos, obter melhores condições de vida e, sobretudo, desenvolver pesquisa.

Com base nesta síntese, sustentamos a hipótese de que a habilitação profissional, isto é, licenciatura ou bacharelado tem estreita relação com o processo de inserção e o percurso profissional dos jovens detentores de, ao menos, um título de mestre. Esta conjectura está condicionada à realidade objetiva em relação ao volume acumulado de

capital escolar, social, além do estritamente econômico, de nossos entrevistados.

É importante destacarmos que, em geral, até nos acercarmos da tese que buscamos defender, muitas foram/são as dúvidas que perpassaram/perpassam o percurso da investigação que ‘abraçamos’. Penso – e aqui tomo a liberdade de utilizar a primeira pessoa do singular - que a seleção de um problema de pesquisa - sobretudo nas humanidades – exige, como pré-condição de quem intenta o feito, a vivência pessoal ou contato prévio com o objeto, mesmo que não tenha sido experimentado pelo próprio pesquisador. Explico melhor: elegemos um tema de pesquisa que nos toca sensivelmente por fazer parte do contexto no qual estamos inseridos, o qual nos desperta emoções distintas e que nos instiga a conhecê-lo mais de perto.

Em relação à presente pesquisa, estudar trajetórias profissionais fez-me refletir sobre o meu próprio percurso. Sendo eu egressa de um curso de graduação, cuja habilitação profissional é a de bacharel, ao alongar minha escolarização e seguir na carreira docente, ocorreu-me o seguinte questionamento: sou um “ponto fora da curva” da tendência que buscamos aqui apresentar? Penso que a resposta seja sim e não.

Num primeiro ímpeto, responderia não, levando em consideração que não é possível, como afirmei anteriormente, selecionar um objeto de pesquisa distante da realidade objetiva do pesquisador. Pesquisamos o que nos desperta interesse porque a ele atribuímos significado necessariamente pelo fato de ele estar circunscrito ao nosso mundo. E neste sentido, o tema desta tese tem muito em comum com minha própria trajetória, o que não a empobrece, tampouco a invalida, conforme questiona Bourdieu, em *A miséria do mundo* (1997, p. 694): “Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência dos seus próprios pressupostos?”

Ao mesmo tempo, acredito que estou “fora da curva”, pois apesar de possuir um diploma de bacharel, optei pela docência no ensino superior, por achá-la interessante e mais desafiadora do que as outras experiências profissionais que vivenciei e, principalmente, porque a academia me possibilita discutir questões relacionadas ao mundo do trabalho que, num ambiente empresarial, por exemplo, não haveria espaço.

Se, por um lado, prosseguir os estudos em nível de pós-graduação foi o que possibilitou tornar-me professora universitária, por outro, foi a minha graduação que determinou o meu ingresso numa universidade pública federal. Neste sentido, minha trajetória profissional é um híbrido destes condicionantes, portanto, síntese de múltiplas determinações.

Tal como foi a minha experiência, muitos foram os fatores que interferiram na trajetória de Helena, André, Letícia, Ernesto, Simão, Ana, Pedro, Nina, Azeviche e Henrique¹ – egressos de dez cursos de mestrado, que compuseram esta amostra, cujos depoimentos nos possibilitaram articular a teoria e empiria.

Como forma de incluí-los neste texto propomos uma breve apresentação de nossos entrevistados a fim de situar o leitor sobre a formação e as impressões suscitadas, logo após o término da primeira entrevista, acrescidas de novos dados que foram colhidos ao longo dos últimos dois anos.²

❖ **Henrique**, gaúcho, 29 anos³, mestre em Educação Física. É filho de pai engenheiro civil e mãe arquiteta e tem uma irmã engenheira. Graduou-se em Educação Física na UFSM e tem sua trajetória educacional/profissional definida desde cedo com viés acadêmico, pautada numa formação de pesquisador. Envolveu-se com pesquisa desde cedo na universidade. Após a conclusão da graduação, submeteu-se a vínculos de trabalho precário, como técnico de futebol e professor substituto numa universidade estadual do Paraná. Nesta última experiência profissional, vivenciou um processo de exaustão (estresse, carga de trabalho pesada, afastamento da família e adoecimento), no qual o processo de coação, de sobrecarga de trabalho fazia parte do jogo, uma vez que sua intenção era potencializar as chances de uma efetivação como professor-pesquisador numa instituição federal. Segundo o seu depoimento, tinha que se sujeitar a trabalhar mais de sessenta horas semanais, pois não poderia “bater de frente” com possíveis avaliadores em um concurso público. Após esta experiência, dedicou-se a estudar para concursos públicos. Em 2011, efetivou-se como docente no IFSC-SC, em Florianópolis.

❖ **Simão**, catarinense, 27 anos, doutor em Farmacologia. Filho de pai administrador e mãe professora de ensino fundamental. Tem uma

¹ Os nomes escolhidos pelos entrevistados são fictícios.

² Neste momento, nos ateremos a apresentar apenas a amostra, sem detalhar a metodologia adotada, uma vez que esta é também teoria e será tratada num capítulo à parte. As entrevistas biográficas realizadas com dez egressos de cursos de mestrado oferecidos na UFSC refletem a verticalização de nossa pesquisa, uma vez que reduzimos o grupo investigado na primeira etapa do estudo longitudinal, composto por 117 mestrandos, realizada em 2006.

³ As idades aqui informadas dizem respeito à época da realização das entrevistas, ou seja, no primeiro semestre de 2010.

irmã estudante de Serviço Social. Graduou-se em Farmácia, mas nunca atuou na área. Sua trajetória educacional e profissional é marcada por um perfil de pesquisador, desde a graduação quando era bolsista de IC. Porém a academia apenas serve de meio/veículo para realizar suas pesquisas. Em seu relato, não mostrou interesse pelas oportunidades de inserção profissional no meio acadêmico, embora fosse, segundo o seu entendimento, a alternativa mais viável. Profissional com qualificação elevada (realizava à época um pós-doutorado relacionado a distúrbios do sono), a notar pela idade, mas sem muitas chances de inserção profissional condizente com seus desejos e aspirações de ser exclusivamente pesquisador. Mostrou-se, durante os contatos, desmotivado com a carreira burocratizada e ‘atrasada’ da universidade. Apesar de sua qualificação, apresentava vinculação profissional instável, pois era bolsista recém-doutor, o que em alguns momentos o levou a pensar na alternativa acadêmica, embora não fosse o seu grande desejo. Em 2011 tornou-se sócio de uma empresa “incubada” de medicamentos no parque tecnológico de Florianópolis, sendo responsável pela área de pesquisa e criação de patentes.

❖ **Helena**, gaúcha, 27 anos, doutoranda em Melhoramento de Alimentos. Filha de pequenos agricultores, tem um irmão mestre em Geografia e outro estudante de Administração. Desde cedo manifestou interesse por pesquisa, tendo realizado pesquisas de IC durante quase toda a graduação. Após graduar-se em Ciências Biológicas, deu prosseguimento aos estudos em nível de mestrado e imediatamente após, ingressou no doutorado. Realizou um estágio de doutoramento (*sandwich*) na França e no momento da entrevista mostrava-se focada e preocupada com o fechamento da tese. Como expectativa profissional futura, almejava uma inserção primeiramente em institutos do estado, tais como EPAGRI, e secundariamente em universidades e institutos federais.

❖ **Letícia**, catarinense, 27 anos, mestre em Economia. Filha de proprietários de restaurante, tem uma irmã pedagoga e um irmão falecido. Graduou-se em Economia e embora tenha tido experiência com pesquisa de IC durante sua formação e experiência em docência bastante precoce (durante o mestrado foi professora substituta), mostra-se como profissional sem interesse pela academia. Está inserida no mercado de trabalho na área de sua formação demonstrando estar bastante satisfeita com sua atuação como economista do BRDE. Em termos profissionais, o mestrado, segundo suas palavras, parece não ter lhe proporcionado

melhorias, apenas serviu para distinguir as condições de acesso ao trabalho, por meio de pontuação em concurso público.

❖ **Pedro**, catarinense, 28 anos, doutorando em Física. Filho de mãe comerciária aposentada. É licenciado em Física e tem experiência com pesquisa desde a graduação, quando era bolsista de IC. Segundo suas palavras, a opção por uma inserção futura numa instituição pública de ensino superior mostra-se a mais promissora em termos profissionais/salariais. Em sua opinião, os cursos de licenciatura, especialmente, mostram-se os mais limitadores em termos de acessar outras formas de atuação profissional, que não a docência, já que esta é a característica desta formação (diferente de cursos que habilitam bacharéis e licenciados plenos). Embora a pesquisa faça parte da sua trajetória profissional, ela aparece, em seu depoimento, como alternativa de garantir ou favorecer uma condição econômica mais favorável num futuro próximo. Atualmente trabalha em condições precárias como bolsista de EaD (tutor da Universidade Aberta do Brasil) e professor em um centro universitário numa cidade do vale do Itajaí, uma vez por semana, desde o término de sua bolsa de doutorado em fevereiro/2010.

❖ **Ernesto**, paulista, 28 anos, mestre em Sociologia. Filho de pais enfermeiros, com experiência em docência universitária e na administração pública do município de São Carlos/SP. Tem uma irmã fisioterapeuta e um irmão acadêmico de Fisioterapia. Graduiu-se em Ciências Sociais na UFSC, onde teve algumas experiências de pesquisa, como voluntário. Após o término do mestrado, em 2006, foi aprovado num concurso da FUNAI, onde atua como antropólogo. Em seu relato, demonstra estar bastante satisfeito com a sua atuação profissional e ter interesse por prosseguir os estudos em nível de doutoramento no futuro.

❖ **Ana**, catarinense, 32 anos, doutora em Educação. Filha de servidores públicos estaduais (nível técnico), tem uma irmã pedagoga e outra acadêmica de Ciências Contábeis. Em seu depoimento, ela conta que sempre teve interesse pela pesquisa, embora o encontro tenha ocorrido a partir de oportunidades oferecidas por professores-pesquisadores com os quais tinha contato, ainda na graduação em Pedagogia. Teve experiências logo após a conclusão da graduação como professora de Educação Infantil, em instituições públicas e privadas. Como relatou durante a entrevista, apostava nas chances, lançando-se sem criar muita expectativa, para ver o resultado. Coursou mestrado e doutorado na UFSC, sob a orientação de um mesmo professor, focando temas relacionados à infância. Suas expectativas profissionais estavam

atreladas à possibilidade de conciliar pesquisa com docência, o que ocorreu no início de 2011, quando foi efetivada, por meio de concurso público, como professora no NDI/UFSC.

❖ **Azeviche**, paranaense, 42 anos, doutoranda em Literatura. Filha de pai servidor público estadual (nível técnico) e mãe dona de casa. Tem uma irmã graduada em Turismo. No ensino médio, optou pelo magistério, com ênfase em educação especial. Transcorridos vários anos ingressou em Letras - Espanhol na UEL, cuja formação foi frágil, diante de muitas adversidades para acompanhar o curso. Sua atuação profissional sempre esteve vinculada ao magistério e a vontade de prosseguir os estudos de PG adveio, segundo o seu entendimento, da graduação tardia, que aliada à maturidade, impulsionou-a a dar continuidade aos estudos. Em sua entrevista, demonstrou bastante curiosidade e vontade de saber mais a respeito do seu campo de estudo, apesar das condições de estudo serem precárias. Conseguiu concluir o mestrado e ingressar e manter-se no doutorado, graças ao sustento do marido, pois não há chances de obtenção de bolsa de estudo. Parece haver um investimento do marido, que não avançou nos estudos e cuja ocupação atual é a de cabeleireiro. Em termos de expectativa futura, embora julgue não ser ambiciosa, há uma aposta familiar numa colocação em alguma IFES, após a obtenção do título de doutora.

❖ **André**, gaúcho, 29 anos, doutor em Dentística. Filho de pai professor universitário e mãe professora do ensino fundamental. Tem uma irmã graduada em Jornalismo. Sua trajetória apresenta viés acadêmico desenvolvido desde a graduação. Inclinado desde cedo para a área da saúde, optou pelo curso de Odontologia para ter uma maior flexibilidade de horários e vida 'mais normal', quando comparada à rotina dos médicos. Bastante jovem veio do Rio Grande do Sul para fazer especialização na UFSC por ser referência na sua área de interesse e iniciou concomitantemente o mestrado. Logo após o término ingressou no doutorado na mesma instituição. Durante mestrado e doutorado, contou com o apoio financeiro dos pais, dedicando-se integralmente aos estudos. Conseguiu ingressar na UnB no primeiro concurso que se candidatou, aos 28 anos.

❖ **Nina**, portuguesa (veio bebê para Brasília), 32 anos, mestre em Engenharia Ambiental. Filha de pai grego, professor universitário e mãe psicóloga. Tem um irmão engenheiro de materiais e outro engenheiro civil. A escolha pela profissão de bióloga deu-se durante um intercâmbio nos EUA, onde pode conhecer e estudar um pouco mais

sobre a área, quando frequentava uma *high school* naquele país. Formou-se em Biologia pela UnB e em seus relatos, aparece uma trajetória apoiada e bastante influenciada pelo pai, engenheiro civil, professor da UnB, onde trabalha com gestão de recursos hídricos. Durante a graduação, teve a oportunidade de viajar, conhecer outras culturas e também conhecer um pouco mais sobre vida marinha (na França, trabalhou num aquário gigante como monitora). Depois que finalizou a graduação, encontrou empregos temporários e precários, os quais buscou aliar às atividades numa escola de dança, da qual era proprietária. Optou por vir para Florianópolis para onde seu namorado, hoje atual marido, havia se mudado. Não encontrou muitas oportunidades de trabalho (trabalhou como atendente do Banco do Brasil e dançava em eventos). Paralelamente começou a fazer disciplinas no mestrado da UDESC em Fisioterapia. Pela não possibilidade de recebimento de bolsa e novamente influência do pai, migrou para a Engenharia Ambiental onde desenvolveu, durante o mestrado, um projeto hídrico. Logo após a defesa (dois meses depois) conseguiu trabalho como professora substituta na UDESC em Lages e numa empresa de Engenharia em Florianópolis. Em seu depoimento, defende que o título de mestre faz toda a diferença em termos de oportunidades laborais, uma vez que todos os seus colegas estão bem colocados no mercado de trabalho. Afirmou que alongou seus estudos pois, segundo suas palavras, “ter graduação apenas é estar no limbo.” Desde 2008 trabalha como Analista de Infra-estrutura de Recursos Hídricos, junto ao Ministério do Planejamento, inicialmente em Brasília e desde 2011 em Florianópolis, para onde foi transferida. Exerce a docência esporadicamente, pois gosta, mas tem interesse em fazer doutorado num futuro próximo em outro país. Gosta de estudar, tem interesse pela pesquisa, mas não gostaria de depender exclusivamente da universidade. Sente-se realizada trabalhando no que faz, mas tem intenção de prosseguir na academia, aliando interesses. Em seu depoimento é notório que o incentivo e contatos do pai foram fundamentais para o ingresso no meio acadêmico em nível de mestrado e agora como convidada nas aulas que o pai ministra na UnB.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA

O presente texto é resultado de uma pesquisa acerca da formação de mestres e doutores, que foi desenvolvida em duas etapas, sendo a

primeira por ocasião do mestrado⁴ tendo, como suporte metodológico, um estudo longitudinal ao qual buscamos dar continuidade durante a realização desta tese.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa mostravam: 1) embora mais anos de estudo conferissem aos mestres maior “poder de barganha” na competição por um posto de trabalho, o alongamento da escolarização não garantia inserção nem tampouco a permanência no mercado de trabalho, dada a situação de trabalho precário ou instável na qual a maioria dos pesquisados se encontrava; 2) ingressar em um curso de pós-graduação servia tanto para evitar o desemprego aberto quanto para ganhar tempo - “escola *parking*” - e potencializar as possibilidades de trabalho condizentes com a expectativa levantada quando da conclusão da graduação ou seja, garantir a obtenção de um emprego com condições de trabalho e remuneração adequadas (JOBERT, 1995)⁵.

Na segunda etapa da pesquisa, desenvolvida desde 2008, quando do ingresso no doutorado, emergiu outro fenômeno entre os mestres: os percursos e opções de trabalho diferem entre bacharéis e licenciados⁶. De acordo com os dados de amostragem é possível afirmar que para os

⁴ A pesquisa que culminou na dissertação de mestrado intitulada Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC e defendida em 2007, deu origem à obra: Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego (Mattos, 2011), publicada pela Editora Xamã. Na medida da necessidade, dados referentes à dissertação serão resgatados ao longo da tese.

⁵ Quando não houver indicação de tradutor de obras francesas nesta tese referenciadas, fica subentendido que a tradução foi realizada pela doutoranda.

⁶ Entendemos como marca distintiva dos primeiros – os bacharéis - uma formação universitária voltada para torná-los aptos a desenvolverem uma atividade em determinada área de atuação no mercado de trabalho. E entre os segundos, a formação universitária, além das disciplinas inerentes ao curso escolhido, contempla técnicas que tornarão os licenciados aptos a exercer o magistério. Segundo o MEC, o bacharelado, é o curso superior que “confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional. Os cursos de bacharelado proporcionam a formação exigida para que se possam exercer as profissões regulamentadas por lei ou não. Na maior parte dos cursos, é expedido o título de bacharel, como em Administração e em Direito. A licenciatura, por sua vez, habilita para o exercício da docência em educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio).
Informações obtidas em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=17 Acesso em 12 jan. 2012.

bacharéis mestres, a docência é uma opção entre tantas outras e está circunscrita, no contexto nacional, àqueles que pretendem seguir carreira acadêmica. Já para os licenciados mestres a continuidade dos estudos, em nível de doutorado, passa a ser uma necessidade a fim de garantir uma inserção profissional menos precária no mercado de trabalho.

A empiria de nosso estudo longitudinal⁷ permite-nos identificar pontos de intersecção entre as duas etapas desta pesquisa no que diz respeito ao destino profissional de mestres e doutores no Brasil (VELLOSO, 2004), uma vez que o objeto do estudo focalizado durante o mestrado, isto é, a entrada na pós-graduação como estratégia para evitar o desemprego guarda relação estreita com a etapa atual, desenvolvida no doutorado, dado que buscamos compreender o percurso profissional de ‘adultos jovens’⁸ após a obtenção de, ao menos, um título de mestre.

Por meio da literatura a que tivemos acesso, muitas foram as formas de perceber o fenômeno do alongamento da escolarização - entre mestres, doutorandos e doutores. Durante os sete anos que foram dedicados ao estudo dessa temática, tivemos a oportunidade de analisar os dados e levantar hipóteses sobre as condições (precárias ou não) de inserção profissional de jovens egressos do ensino superior, à luz do referencial teórico escolhido. Algumas experiências foram de extrema valia⁹ e guardam relação estreita com a classificação e controle dos

⁷ Comumente, a metodologia é tratada na apresentação de dissertações e teses, mas em nossa investigação, a entrevista biográfica mereceu um capítulo específico, onde há uma revisão bibliográfica a respeito de estudos longitudinais. Por meio da verticalização da segunda etapa da pesquisa, buscamos aproximar “com uma lupa” os dados apresentados por Velloso (2003, 2004), Velloso e Velho (2001), Viotti (2010) e Viotti e Baessa (2008), o que nos permitiu perceber e discutir os percursos profissionais trilhados por bacharéis e licenciados.

⁸ Segundo o IBGE, é considerado jovem qualquer pessoa com idade entre 18 e 29 anos. Como a nossa amostra é composta principalmente por profissionais que estão na faixa etária entre 30 e 35 anos, a nomenclatura adequada é ‘adulto jovem’. Para detalhes cf. IBGE (1997).

⁹ Destacaríamos dentre elas a possibilidade, aberta no decorrer do estágio sandwich (realizado entre novembro de 2010 e março 2011 em Paris), de dialogar com o pesquisador Didier Demazière, (CSO/CNRS), referência na sociologia do desemprego que, foi decisivo nas indicações de banco de dados que auxiliassem na pesquisa, generoso nas informações transmitidas para além do tema estudado e que foram bastante elucidativas para entender o contexto socioeconômico da França atual, além dos contatos que intermediou e que

programas de pós-graduação e conseqüentemente com a heteronomia da universidade brasileira na atualidade.¹⁰

Uma vez que uma sistematização preliminar dos dados coletados junto a dez egressos do mestrado da UFSC¹¹ havia sido realizada no primeiro semestre de 2010, já tínhamos algumas hipóteses a serem melhor investigadas no estágio de doutoramento no exterior. O desemprego aberto¹², tal como havia sido diagnosticado na pesquisa de mestrado, não era mais tão evidente, mas alguns aspectos acerca das trajetórias profissionais incertas destes jovens mereciam ser analisados para além da aparência.

Tomando por base as entrevistas realizadas com a amostra selecionada de mestres, doutorandos ou já doutores, pois alguns deles prosseguiram seus estudos em nível de doutorado, é possível constatar duas situações distintas: um grupo que se utilizou da titulação para obter vantagens classificatórias em concursos públicos, não vinculados à academia, e que já estão inseridos no mercado de trabalho de maneira estável e, outro grupo, cujo contato com pesquisa acadêmica ocorre desde o início da graduação. Para estes últimos, alongar sua escolarização em nível de mestrado, doutorado e até pós-doutorado, acontece quase que por indução, sobretudo, como forma de obter colocação profissional futura em uma universidade na condição de

renderam novos dados, outras referências e ainda ideias para futuros convênios e projetos profissionais como docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó.

¹⁰ Sobre o tema da heteronomia universitária, cf. Bianchetti (2009; 2010); Bianchetti e Machado (2009a); Bianchetti e Sguissardi (2009b). Nestes e em outros textos fica evidente o quanto a “autonomia universitária”, consagrada na legislação, não passa de ‘letra morta’ quando se passa da proposição à empiria.

¹¹ Na pesquisa que subsidia esta tese entrevistamos um egresso de cada curso investigado na primeira fase da pesquisa iniciada em 2005 que originou a nossa dissertação. Acrescentamos à amostra um egresso do mestrado em Educação, por ser esta a área na qual estamos desenvolvendo nosso doutorado. Sendo assim, os programas de PG contemplados foram: Sociologia Política, Economia, Odontologia, Literatura, Educação, Engenharia Ambiental, Física, Recursos Genéticos Vegetais, Farmacologia e Educação Física.

¹² Segundo o DIEESE/SEADE, estão alocadas nesta modalidade de desemprego as pessoas que procuraram trabalho de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceram nenhum tipo de atividade nos sete últimos dias. Informações disponíveis em <http://www.seade.gov.br/produtos/ped/pedmv98/conceito.html> Acesso em 25 jan. 2012

professor-pesquisador. Neste último grupo há uma peculiaridade que necessitava ser melhor investigada. Entre os profissionais ligados às áreas biológicas e exatas (Física, neste caso), o interesse pela pesquisa sobrepõe-se ao da docência, sendo que a universidade se mostra como uma das poucas alternativas de exercer a atividade de cientista/pesquisador no Brasil. E há ainda outro subgrupo, não excluyente, formado por jovens egressos de cursos de Licenciatura, cujos relatos evidenciam que eles prosseguem seus estudos doutorais a fim de obter melhores condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito ao aspecto financeiro, num futuro próximo.

A bibliografia a que tivemos acesso no Brasil não subsidiava um entendimento adequado acerca das especificidades encontradas na empiria de nossa pesquisa, salvo alguns textos de Velloso (2003; 2004) e Viotti e Baessa (2008) cuja consistência das pesquisas identifica o percurso recente dos mestres e doutores brasileiros. Em sua pesquisa, realizada a partir de entrevistas telefônicas com 8,7 mil mestres e doutores titulados nos anos de 1990, em 15 áreas distintas em quatro regiões do país (exceto norte), Velloso verifica que “o destino profissional de mestres é bastante diversificado e a docência no ensino superior não costuma ser a ocupação majoritária; o de doutores concentra-se na academia (universidades e instituições de pesquisa)” (2004, p. 1).

Viotti e Baessa (*op. cit.*) verificam que, embora tenha havido um crescimento exponencial de doutores formados nas universidades brasileiras no período de 1996 a 2003, a distribuição geográfica tanto de origem (onde se titularam) quanto de destino (onde trabalham) ainda permanece bastante regionalizada, ou seja, sem grande mobilidade, sendo que a maior concentração de titulados se encontra no eixo sudeste-sul. Além disso, os autores constatam que o setor que concentra o maior número de doutores é o da educação (cerca de 66%), enquanto a indústria de transformação, por exemplo, grande celeiro do desenvolvimento tecnológico, absorve apenas 1,24% dos doutores formados no período mencionado.¹³

¹³ Cabe aqui um registro referente ao fato de que muitas das pesquisas de capital privado são desenvolvidas nos centros tecnológicos das universidades brasileiras. A fala do presidente do CNPq Glaucius Oliva expressa esta lógica: “Se você fosse professor de uma universidade pública, construída com recursos públicos, o relacionamento com uma empresa privada era considerado como um desvio do dinheiro do povo. Essa linha de raciocínio era uma inversão completa da lógica. As universidades recebem muito dinheiro, justamente para que os

No entanto, dados mais aprofundados e atuais sobre o destino profissional dos novos mestres e doutores no Brasil ainda continuavam em suspenso. As impressões que tivemos logo após a realização das entrevistas evidenciavam de imediato, outro dado que não fora destacado por Velloso, Viotti e Baessa em seus estudos: a diferença substancial dos destinos profissionais entre os egressos de cursos de licenciatura e bacharelado, observados sobremaneira pelo alongamento da escolarização em nível de doutorado pelos primeiros e pela estabilidade da inserção profissional dos últimos logo após a obtenção do título de mestre. Nesse sentido, sentimos a necessidade de aprofundar, no capítulo 1, o quê caracteriza, define e distingue os licenciados e os bacharéis em suas trajetórias educacionais e profissionais.

Em um primeiro momento, os “achados” de nossa empiria pareciam óbvios. No entanto, não conseguíamos sustentar teoricamente nossa principal hipótese de que o fator determinante na trajetória dos nossos investigados é a natureza da sua habilitação profissional, isto é bacharelado ou licenciatura, e não o grau da titulação propriamente dita. Desta forma, necessitávamos entender por que os licenciados - com ou sem experiência prévia com pesquisa durante a graduação - prosseguem seus estudos em nível de doutorado, bem como os bacharéis, em sua maioria, conseguem inserção profissional condizente com suas expectativas portando apenas o título de mestre.

A partir da leitura de um texto intitulado *Sobre o óbvio*, de autoria de Ribeiro (1979), pudemos ressignificar a nossa impressão sobre o material coletado, instigados por tratar da problemática de nossa pesquisa, isto é, a compreensão do processo de inserção profissional em suas multideterminações a fim de identificar as continuidades e rupturas do processo formativo de nossos entrevistados.

seus docentes e pesquisadores possam ajudar o país a criar riqueza e, com isso, criar emprego direto e indireto. Portanto, a missão dos cientistas e dos docentes é traduzir o seu conhecimento e repassá-lo para o setor produtivo. Essa filosofia da academia, pertencente ao passado, mudou radicalmente, e hoje, quando percorremos qualquer corredor de uma universidade ou de um instituto de pesquisa ouvimos as pessoas falar abertamente e com entusiasmo de suas parcerias com as empresas. Essa filosofia retrógada foi de tal forma banida, que atualmente todos os projetos e editais lançados pelas agências de fomento (federais e estaduais) pedem que o pesquisador apresente parceiros empresariais que possam eventualmente estar interessados nos seus respectivos projetos” (SINTRA, 2011).

No entanto, a tese central de nossa pesquisa – a de que os mais escolarizados não necessariamente possuem melhores condições de inserção no mercado de trabalho¹⁴, sendo que a condição de classe influencia nas escolhas e destinos de acordo com a habilitação profissional - só perdeu o estatuto da obviedade quando conseguimos acessar o material bibliográfico francês que a sustentava, com base nos dados empíricos levantados naquele país.¹⁵ Na França, desde 1998, estas informações são sistematizadas a cada três anos em documentos denominados *Généération* e divulgados pelo Ministério da Educação daquele país.¹⁶

¹⁴ Queremos com esta afirmação garantir a ideia de que embora os dados do MTE e SINE demonstrem que a população com menor escolaridade possui a menor renda, o contrário não é verdadeiro, em sua totalidade. Os dados que obtivemos na primeira etapa desta pesquisa, evidenciam situações de trabalho precário e desemprego entre a maioria dos pesquisados, inclusive em cursos elitizados, como, por exemplo, Odontologia e Engenharia Ambiental.

¹⁵ Não poderíamos deixar de mencionar que, embora estabeleçamos comparações entre as realidades brasileira e francesa, em função da literatura sobre a qual nos apoiamos ser de origem francesa, elas não devem ocorrer de maneira descontextualizada e tampouco esta investigação pretende ser um estudo comparativo. É necessário destacar que, ainda que os dois países estejam sob um mesmo padrão de acumulação, cada um deles guarda suas particularidades, de acordo com sua história e o projeto expansionista que favorece distintamente a expropriação dos direitos de seus cidadãos.

¹⁶ Em convênio com o Ministério da Educação francês, o Centre d' Études et Recherches sur Emploi et Qualification (CEREQ) acompanha mensalmente, por meio de um questionário eletrônico, as informações concernentes à trajetória profissional dos jovens egressos das universidades francesas. Cada universidade deve sistematizar as informações de seus alunos num banco de dados denominado Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), durante o período em que estão matriculados na instituição de ensino superior e nos 18 meses que sucedem a saída da universidade, quer estejam formados, quer tenham abandonado o curso universitário. Estando naquele país, tivemos acesso a artigos e boletins organizados pelo CEREQ concernentes aos profissionais formados em 1998, 2001 e 2004. Ressaltamos que todos eles se referem à população graduada no ano anunciado no documento e catalogadas três anos depois. Isto quer dizer, por exemplo que, o documento “Généération 1998” se refere aos estudantes que saíram do ensino superior nesse ano e foram acompanhados em 1999, 2000 e 2001 e, assim, sucessivamente.

Interessante observar que desde 1998, data que anuncia a assinatura do Pacto de Bologna¹⁷, as universidades francesas passam a assumir, de maneira indutiva, a missão de promover um maior alinhamento com o mercado de trabalho, o que denota um certo nível de adesão aos preceitos mercadológicos da educação, conforme denunciam Bianchetti (1998); Castro (2004); Laval (2004); Gentili (2005); Silva Jr. (2005), dentre outros autores.

Tal alinhamento entre escola/universidade e mercado faz-nos supor que este fenômeno está diretamente relacionado à demografização do ensino na França, que repercutiu na chamada “inflação de diplomas”,¹⁸ cujas publicações datam a partir da década de 1980 e que mais recentemente assumiu o atributo de fazer frente aos altos índices de desemprego juvenil e propagação de trabalho precário já constatados na década de 1990, que perduram até os dias atuais.

A partir dos elementos aqui suscitados, tínhamos todos os ingredientes necessários para avançar na pesquisa. O excerto a seguir busca expressar esse processo de reflexão constante sobre um mesmo objeto de pesquisa, qual seja, o da trajetória profissional de adultos jovens e seus determinantes. Como lembra Zago (2003, p. 84):

Pesquisar é preciso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração.

¹⁷ Segundo Bianchetti (2010), a “Declaração de Bolonha” foi um manifesto, na sua origem, assinado pelos ministros da Educação dos 29 países que, à época (19 de junho de 1999), pertenciam à União Europeia (UE), com o intuito de num prazo de dez anos uniformizarem os seus currículos objetivando atrair estudantes que estavam dirigindo-se predominantemente aos EUA. Um dos objetivos do “Pacto” ou “Declaração”, foi a concretização de um “Espaço Europeu de Educação Superior”.

¹⁸ Ver Passeron (1982); Rose (1998); Lefresne (2003); Poullaouec (2010).

1.2 OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Na investigação que forneceu os dados para a primeira etapa da pesquisa (Mattos, 2007; 2011), bem como da retomada de contato com um egresso de cada curso investigado, pretendíamos como **objetivo geral** analisar o percurso profissional de alguns jovens que ingressaram no mestrado, na UFSC, em 2006 a fim de relacionar os seus destinos sociais e suas histórias de vida (familiar, escolar e profissional), no intuito de verificar se o campo de possibilidades profissionais está estritamente delimitado pela origem social e qual a interferência da educação formal nesse processo.

Para tanto, elencamos alguns **objetivos específicos** a fim de compreender o processo de inserção profissional de jovens egressos da pós-graduação, e que serão discutidos ao longo deste texto. São eles:

- Verificar a situação de inserção profissional no momento anterior ao ingresso no mestrado;
- Investigar as expectativas, quando do ingresso na pós-graduação e as possibilidades de inserção ou mudança no mundo do trabalho que se apresentaram e/ou se apresentam após a titulação de mestre;
- Analisar a relação entre o acesso às diferentes áreas de conhecimento e o modo de inserção profissional de acordo com a origem social e natureza da habilitação profissional;
- Investigar a influência das redes sociais no processo de inserção no mercado de trabalho.

Com base nos dados empíricos obtidos na primeira fase desta pesquisa (Mattos, 2011), a temática do desemprego e das condições precárias de inserção profissional de jovens tornou-se a tônica da investigação.

As vivências de trabalho e de não-trabalho, sobretudo da camada juvenil da população mundial, caracterizam-se pela transitoriedade, fluidez e ausência de garantias quanto ao futuro profissional. Estudos diversos da área de humanas e sociais (JOBERT, 1995; FRANCO, 1999; BUENO, 2002; BEAUD, 2002), corroboram esta constatação na medida em que sustentam que não há um horizonte favorável para inserção no mercado de trabalho, inclusive para jovens com grau de escolarização elevado, em postos de trabalho cuja exigência técnica e remuneração adequada mostram-se não condizentes com o 'prometido',

por exemplo, pelos teóricos da Teoria do Capital Humano¹⁹, bem como incompatíveis com a expectativa e necessidade de profissionais recém formados.

Segundo Rose (1998) o acesso ao emprego entre os jovens configura-se como um processo mais do que uma situação; trata-se de um percurso entre uma situação inicial e final, muitas vezes permeado de tentativas instáveis e precárias no que diz respeito à qualidade das condições de trabalho, tal como vínculo empregatício, jornada de trabalho, entre outros. Mas a situação é mais crítica para quem busca inserção no mercado de trabalho pela primeira vez. O autor evidencia que os ‘debutantes’, que saem do sistema educacional para ingressar no mercado de trabalho “inserem-se com mais dificuldade, mais tardiamente e mais timidamente.” (p. 27)

E, no caso brasileiro, talvez a representação dos índices de desemprego juvenil não ocorra na mesma proporção que a denunciada por estudiosos franceses (DEMAZIÈRE, 1995; ROSE, 1995; LEFRESNE, 2003). No caso da França, 50% dos jovens entre 20 e 24 anos frequentam algum curso universitário. No Brasil, em 2007, apenas 12% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior, sendo que em 2009 este índice cresceu em três pontos percentuais (15%), índice que perdura até os dias atuais (CAPES, 2010).

Pochmann (2007)²⁰ afirma que oito milhões de jovens brasileiros não estudavam e, tampouco trabalhavam. Os dados disponíveis no INEP referentes ao ano de 2009 apontam que 15,4% da população brasileira

¹⁹ Referência à teorização de Theodore Willian Schultz (1902-1998), economista estadunidense que ganhou em 1979 o Prêmio Nobel de Economia na área de Desenvolvimento e Subdesenvolvimento, juntamente com William Arthur Lewis (1915 — 1991) pela referida teoria, cujo teor, de maneira sucinta, atrelava o desenvolvimento socioeconômico de uma nação aos níveis de escolaridade de seus indivíduos. Schultz assim argumenta: “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode [...] ser adquirido, não como um elemento [...] que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo.” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

²⁰ Os dados foram fornecidos durante a sua arguição quando da defesa da dissertação de mestrado da autora realizada em 29.07.2007 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

entre 18 e 24 anos está matriculada no Ensino Superior²¹, além de contabilizar cerca de seis milhões de brasileiros com título universitário, 92 mil mestres e 50 mil doutores. O “gargalo” da qualidade de acesso às IES fica evidente quando percebemos que apenas 8% destas caracterizam-se como universidades, as quais são responsáveis por cerca de 25% das matrículas do ensino superior, no âmbito público.

A situação fica mais crítica quando levamos em consideração as atribuições de ensino, pesquisa e extensão, historicamente construídas e previstas na LDB para as universidades, sendo que elas são as grandes responsáveis pela formação em nível de pós-graduação do país (81%). Outro dado, que não está restrito às universidades, tampouco ao âmbito público ou privado, refere-se ao ensino a distância, que corresponde atualmente a pouco mais de 14% das matrículas no Ensino Superior (ES). De acordo com o anteprojeto do governo sobre o PNE (2011-2020), a previsão é matricular 30% da população da faixa etária apropriada, isto é, jovens de 18 a 24 anos no ES, sendo que 40% delas estarão alocadas em IES públicas. Além disso, pretende-se formar 57 mil mestres acadêmicos e outros seis mil mestres profissionais, além de 19 mil doutores anualmente. Para alavancar este projeto ambicioso, o orçamento destinado às IES terá que extrapolar a cota do PIB que lhe é destinada, o que corresponde atualmente a 0,6%.²²

²¹ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos> Acesso em 14 jan. 2012. É importante lembrar que a estimativa de 20% já estava prevista para 2010, sem no entanto, ser alcançada. Outra questão pouco difundida, mas extremamente importante refere-se aos altos índices de evasão e que buscam ser corrigidos por meio de programas, tais como REUNI e PROUNI. Além disso, a tendência das universidades nos últimos anos caracteriza-se por um processo de expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação das oportunidades de acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corrida por titulação e lento incremento da taxa de escolarização, de acordo com a análise do Prof. Dr. Dilvo Ristoff em palestra proferida no I Seminário Estadual sobre o Plano Nacional de Educação, realizada em Chapecó-SC em 31 de maio de 2011.

²² O PNE prevê um incremento no orçamento da educação, por meio da destinação de 7% do PIB brasileiro nos próximos dez anos. Esta estimativa é bastante audaciosa, tendo em vista que o montante destinado às IFES em 1987 correspondia a 1% do PIB nacional. Em 2004 estas instituições contaram com a metade deste montante, ou seja, 0,5% do PIB, de acordo com Valdemar Sguissardi, em palestra intitulada “Mundo do trabalho e do conhecimento:

Correlacionando os níveis de desenvolvimento do Ensino Superior e, portanto, o nível de escolarização da população brasileira com a realidade do mercado de trabalho, Pochmann (2005a) e Antunes (2006) demonstram que a imensa maioria dos postos de trabalho ofertados pelo empresariado paga até dois salários-mínimos de remuneração mensal, o que denota uma abertura e maior dinamismo econômico a partir de contratações formais de trabalhadores pouco qualificados, a notar o valor do salário mensal recebido.²³

Baudelot e Establet (2000) destacam a contradição, segundo suas palavras, ‘dolorosa’, entre a situação profissional imposta e o nível de aspiração associado ao diploma tão sonhado, na medida em que verificam que em 2000, 22% dos homens e 38% das mulheres com idade de 30 anos, detentores de um diploma universitário, filhos de operários, encontravam-se trabalhando em fábricas ou supermercados.²⁴

aproximações” realizada em 18 de abril de 2006, na faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis.

²³ Com a melhoria dos índices econômicos nacionais nos últimos dois anos, a taxa de desemprego é a menor registrada em oito anos de cálculo e a renda da população brasileira, por conseguinte, aumentou no mesmo período. Segundo informações obtidas no jornal Folha de S. Paulo, a taxa de desemprego no país em agosto de 2010 chegou a 6,7%, o menor patamar registrado desde 2002, segundo registros do IBGE. O rendimento médio mensal dos trabalhadores também foi o maior desde março de 2002, atingindo a média de R\$ 1.472 (alta de 8,8% em relação a agosto de 2009), conforme dados obtidos no Caderno Brasil (p. B1 e B7) do referido jornal em 23 de setembro de 2010. Por outro lado, os dados do IPEA divulgados em 28 de abril de 2011, apontam para um excesso de força de trabalho qualificada, por meio da constatação de que mais de um milhão de trabalhadores com experiência e qualificação profissional permanecerão desempregados no país, mesmo com o incremento dos postos de trabalho durante este ano. O Instituto explica que o excesso de trabalhadores qualificados não é distribuído igualmente entre os estados do país, tampouco entre os setores da economia. Importante sublinhar que neste estudo não há detalhamento por faixa etária da população economicamente ativa. (Fonte: Agência Brasil. Disponível em <http://noticias.br.msn.com/artigo.aspx?cp-documentid=28537480>). Contudo, a partir dos dados apresentados pelo diretor deste instituto, Marcio Pochmann (1998) o desemprego de inserção é o que mais acomete os jovens, uma vez que se caracteriza pela dificuldade de obter o primeiro emprego, cujo impacto é sentido em escala mundial (ROSE, 1998; LEFRESNE, 2003; POUULLAOUUC, 2010).

²⁴ Lipovetsky (2007), embora tenha uma outra leitura sobre o fenômeno, uma vez que atribui as mazelas sociais ao plano do consumo e não ao da produção, nos possibilita ampliar a compreensão sobre o cenário ao dizer: “Não é difícil

Poullaouec (2010) constata este mesmo fenômeno, porém ainda defende o diploma, como ‘arma’ dos fracos, uma vez que, segundo o seu entendimento, ele serve como instrumento determinante na inserção profissional da população proveniente de meios populares, levando em consideração que, na França, entre um e quatro anos após deixar o sistema de ensino, a taxa de desemprego para os não-graduados chegou a 42% em 2008 contra 7% para os diplomados do ensino superior.

Mas Beaud (2002, p. 17) esclarece:

As ricas pesquisas do Observatório da Vida Estudantil demonstram que o acesso às diferentes áreas de ensino superior permanece largamente determinado pelo percurso escolar anterior e pela origem social, cultural e geográfica das famílias. O mundo estudantil caracteriza-se pela diversidade e heterogeneidade de seu recrutamento social, se bem que os ‘herdeiros’ não são mais do que uma minoria.

No Brasil, as pesquisas de Resende *et al.* (2009), Guimarães (2007; 2009), G. Romanelli (2003) e Prandi (1982), expõem a realidade do trabalhador que eventualmente consegue acessar uma faculdade, geralmente oriundo dos meios populares, contrapondo-se aos estudantes-trabalhadores que priorizam os estudos e conseguem trabalhar por intermédio dos estudos, via estágios, bolsas, programas *trainee*, entre outros. Especificamente em relação a estes últimos, acresce-se a este fato, a condição de ‘herdeiros’, cujo capital econômico, educacional/cultural²⁵ acumulado permite-lhes muitas vezes acessar uma

imaginar o grau de amargura e ressentimento experimentado pelos jovens que permanecem inativos anos e anos a fio, valendo-se de pequenos trabalhos temporários, estágios e outros expedientes, sem garantir seu acesso à sociedade hiperconsumista e, decididamente, impedidos de ter qualquer espécie de auto-estima (...). Em suma, mesmo os que exercem algum trabalho não estão isentos por completo da crise da desilusão (...). Aqueles que obtêm diplomas e títulos de pós-graduação estão muito distantes de ascender a cargos condizentes com seus anseios e habilitações (...). Cada vez menos se observa uma ajustada adequação entre o diploma e o nível de emprego”.(p.13)

²⁵ Segundo Bourdieu (2012), entende-se por capital cultural o “conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Esse capital pode existir sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público, o domínio da linguagem); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas); em estado

universidade pública e gratuita, que lhe possibilita, inclusive, pesquisar e aprimorar a sua formação; o que os distingue futuramente quando do ingresso na pós-graduação, favorecendo-os em seguida, no ingresso no mercado de trabalho. No entanto, mesmo quando contam com estas credenciais, o acesso a um trabalho condizente com sua titulação e expectativas profissionais não encontra respaldo na realidade social, tamanha a ‘imobilidade’ social, deflagrando uma não correlação entre grau de escolaridade e posto de trabalho, como verificou Prandi (1982) junto a egressos da USP.

Beaud (*op.cit.*) afirma que um fenômeno coletivo é vivenciado individualmente, culpabilizando aqueles diretamente envolvidos e enfraquecendo as mobilizações sociais. Ele assim argumenta:

A escola padronizada privatiza as biografias, fazendo de cada um o responsável de seu destino: o sucesso profissional depende hoje do sucesso escolar, o qual parece estar relacionado exclusivamente às qualidades individuais do interessado (...). Esta visão de mundo inscreve-se massivamente no imaginário contemporâneo, enfraquecendo a percepção das relações de classe. (p. 16)

Diante do exposto, delineamos a problemática da pesquisa: os mais escolarizados possuem melhores condições profissionais e, portanto, maiores chances de obter um posto de trabalho?

1.3 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Em 2006, durante a realização da primeira etapa desta pesquisa que buscou aproximações com o referencial de pesquisas longitudinais, foi aplicado um questionário junto a mestrandos, matriculados em diferentes cursos oferecidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de verificar a diversidade de seus destinos, no que tangenciava sua origem social, trajetória educacional e situação profissional, dentre outros aspectos não menos relevantes. Os alunos foram selecionados, por meio de sorteio e compuseram uma amostra representativa de nove cursos de mestrado entre os 45 oferecidos à

institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como títulos escolares). Esse capital não se adquire, nem se herda sem esforços pessoais, sem um longo trabalho de aprendizagem e de aculturação; tende a ser estreitamente correlacionado ao capital econômico do agente.”

época, os quais responderam um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas a fim de possibilitar-nos traçar o perfil do estudante de pós-graduação da UFSC. Os cursos contemplados foram: Sociologia Política, Odontologia, Economia, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Educação Física, Engenharia Ambiental, Literatura e Farmacologia.

Após o sorteio dos cursos procuramos estabelecer contato com as respectivas secretarias dos Programas de pós-graduação para obter informações preliminares, tais como número de alunos ingressantes, horários das disciplinas obrigatórias, e-mail e/ou telefone dos professores responsáveis por tais disciplinas, a fim de garantir o maior número de participantes.

Em seguida enviamos e-mail aos professores responsáveis pelas disciplinas obrigatórias em cada um dos cursos selecionados, a fim de agendar dia e horário para a aplicação do questionário em sala de aula. A escolha destas disciplinas foi intencional, objetivando abranger o maior número possível de alunos, perfazendo, no total, 117 participantes.

A principal constatação desta etapa, extraída da análise dos dados empíricos foi a de que a pós-graduação, caracteriza-se grosso modo, para uma parcela significativa de estudantes, como uma forma de evitar ou adiar o desemprego uma vez que

as formas de precarização coexistem com o desemprego, pois, entre os estudantes de pós-graduação que trabalham, 65% exercem atividades laborais sem vínculo empregatício, sendo que, destes, 24% exercem alguma atividade não regulamentada e 41% trabalham como autônomos, ou seja, sem qualquer garantia das leis trabalhistas respaldadas pelo Estado. Entendemos que estes índices são reveladores do tamanho do desemprego entre os jovens profissionais. (Mattos, 2011, p. 120)

Cabe destacar que ainda durante a primeira etapa da pesquisa, tomando por base a análise do material coletado e com o intuito de compreender um pouco mais o fenômeno do desemprego juvenil, aproximamo-nos das obras de Didier Demazière, referência nos estudos sobre a configuração do desemprego na atualidade. No início de 2009 foi estabelecido o contato com este sociólogo, que seria o possível orientador na França, durante o estágio de doutoramento, objetivando verificar as possibilidades de ações em território francês que auxiliassem na compreensão do fenômeno do desemprego juvenil à luz da

metodologia por ele desenvolvida, juntamente com Claude Dubar, designada de “entrevista biográfica”, que foi adotada de maneira adaptada em nossa pesquisa.²⁶

Na parte final do questionário havia uma observação quanto à disponibilidade do mestrando em participar da próxima etapa da pesquisa, uma vez que já pretendíamos continuá-la em nível de doutorado. Em caso afirmativo, pedíamos que o interessado informasse o nome, *e-mail* e telefone para futuro contato, que foi retomado no início de 2010.

1.4 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

A fim de compor o grupo que formaria a amostra da pesquisa de doutorado em 2010, apoiados na informação adicional disponível no questionário aplicado durante a primeira etapa da pesquisa longitudinal, partimos para o primeiro contato com os então mestres formados pela UFSC entre 2006 e 2007.²⁷

Entre fevereiro e março de 2010 enviamos um *e-mail* para as primeiras cinco pessoas das listas de ingressantes nos mestrados colhidas junto às Secretarias de cada programa de pós-graduação, lembrando-os da pesquisa iniciada em 2005, mencionando a aplicação do questionário quatro anos antes e, sobretudo, solicitando a colaboração para a nova etapa da investigação, uma vez que haviam se disponibilizado a participar da pesquisa, quando da aplicação do questionário.

À medida que não recebíamos retorno dos *e-mails* enviados, provavelmente pela mudança de endereço eletrônico ou pelo não-reconhecimento do emissor e consequente bloqueio da mensagem (*spam*), buscávamos outros recursos para localizar estas mesmas pessoas, tais como: redes de relacionamento (*Facebook* e *Orkut*) e

²⁶ A experiência do estágio de doutoramento no exterior foi determinante para refletir sobre a proposta metodológica a ser aprendida e empreendida na análise do material empírico que compõe a tese, bem como para coletar bibliografia específica sobre o tema em pauta, levando-se em consideração que a metodologia denominada de “entrevista biográfica” pressupõe um estudo de longa duração sobre um mesmo objeto, ou melhor, sobre um mesmo grupo de investigados.

²⁷ Somamos aos questionários as listas de mestrandos matriculados colhidas junto às Secretarias ainda em 2006 (antes da aplicação do questionário) para aumentar a chance de adesão dos mestres, possíveis doutorandos e doutores, à segunda etapa da pesquisa.

também o contato eletrônico disponível no Currículo Lattes, que também se mostraram infrutíferas. Quando, mesmo assim, não se conseguia os *e-mails* atuais destas primeiras pessoas selecionadas, avançava-se na lista, a fim de poder obter sucesso na busca. Em alguns casos, foi enviado *e-mail* a todas as pessoas da lista fornecida pelas Secretarias sem obtermos êxito, como foi o caso dos cursos de Física e Literatura. Em outros casos, houve um número de respostas bastante significativo, como ocorreu, por exemplo, com os pós-graduandos de Educação Física.

Para os dois cursos que não tinham nenhum representante até o final de março de 2010, optamos por recorrer à rede social da pesquisadora a fim de chegar até os profissionais das duas áreas citadas, respeitando a consigna de que os possíveis participantes tivessem ingressado em turmas subsequentes àquela de 2005. Pretendíamos, com isto, finalizar a composição da amostra. Utilizando este recurso, foi possível definir a amostra pelo seguinte critério: a primeira pessoa de cada curso que se mostrava disponível a participar da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário (para os que não tinham preenchido em 2006) e principalmente pela disponibilidade em conceder a entrevista, seria eleita o/a entrevistado/a do curso em questão. Desconsideramos nesta etapa critérios como, por exemplo, gênero, idade e tempo transcorrido desde a defesa da dissertação.

Durante este processo, houve casos de profissionais que responderam ao questionário e não responderam ao *e-mail* posterior, referente ao agendamento das entrevistas. Tentamos contactá-los novamente a fim de garantir a sua participação. Este último contato, de forma individualizada, definiu a estruturação da amostra.

Algumas pessoas preferiram conceder a entrevista por meio virtual (*SKYPE*), outros optaram por responder as perguntas e mandar por *e-mail*, mostrando-se disponíveis a esclarecer eventuais dúvidas. Houve casos de pessoas que, pelo fato de residirem em Florianópolis, se dispuseram a comparecer ao laboratório de pesquisa ao qual a pesquisadora está vinculada. Outros ainda preferiram concedê-la em seus ambientes de trabalho, isto é, nos laboratórios de pesquisa aos quais estão/estavam vinculados, caracterizando, desta forma, uma entrevista presencial.

A distribuição dos participantes da pesquisa deu-se de maneira equivalente entre os gêneros, ou seja, cinco representantes masculinos e outros cinco do gênero feminino. Salientamos que ela ocorreu espontaneamente, sem critério de equidade pré-estabelecido.

Quanto à distribuição etária, a composição da amostra ficou assim constituída à época da realização das entrevistas, isto é, no primeiro semestre de 2010:

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo faixa etária

Faixa etária	Distribuição
24 a 29 anos	7
30 a 35 anos	2
36 a 41 anos	0
42 anos +	1
Total	10

Transcorridos dois anos da realização da entrevista, a quase totalidade (90%) encontra-se neste momento na faixa etária dos 30 a 35 anos, o que corresponde à categoria adulto jovem, tal como estipulada pelo IBGE, tal como foi informado na nota de rodapé 9.

Tabela 2 – Distribuição da amostra de acordo com região brasileira onde reside

Região geográfica	Incidência
Sul ²⁸	8
Sudeste	0
Centro-Oeste	2
Norte	0
Nordeste	0
Total	10

Em relação à localidade em que residiam no momento da realização da entrevista é possível verificar, por meio da análise dos questionários e da confirmação subsequente durante a entrevista, que, após a conclusão do mestrado, alguns voltaram para seus estados de origem, como foi o caso dos entrevistados dos cursos de Educação Física, Recursos Genéticos Vegetais e Engenharia Ambiental. Outros migraram em função de oportunidades de trabalho no âmbito público, como ocorreu com os pesquisados dos cursos de Sociologia Política,

²⁸ Dentre os residentes da região sul, destacamos que seis moram em Florianópolis, um em Curitiba e um em Pelotas. Os dois entrevistados que residem no Centro-oeste brasileiro, fixaram residência em Brasília.

Odontologia e Economia e, outros ainda, por estarem matriculados em cursos de doutorado oferecidos pela UFSC, permanecem em Florianópolis, como no caso dos entrevistados dos cursos de Educação, Literatura e Física. Houve ainda o registro de um participante entrevistado do curso de Farmacologia, que estava na iminência de residir no exterior devido a uma oferta de trabalho. Vale dizer que houve relativamente pouca mobilidade regional, tal como apontam Viotti e Baessa (2008), uma vez que entre os pesquisados, 70% eram provenientes da região sul do país, sendo que apenas um entrevistado passou a residir fora do estado de origem, que foi o caso registrado no curso de Odontologia, como evidencia esta tabela.

A fim de validar o instrumento da pesquisa (APÊNDICE 2), realizamos uma entrevista-piloto no curso de Educação no início do mês de abril de 2010 com o intuito de verificar a sua eficácia, bem como as lacunas e possíveis distorções na interpretação das perguntas. Esta etapa foi fundamental para o êxito da investigação, tendo em vista a necessidade de fazer algumas alterações para tornar o instrumento mais claro, objetivo e fiável, de acordo com o que buscávamos atingir mediante a sua aplicação.

Com a construção deste roteiro de entrevista, pretendíamos então conseguir analisar o percurso profissional dos componentes da amostra, uma vez que o instrumento metodológico utilizado durante a pesquisa de mestrado foi um questionário, o qual embora contasse com perguntas abertas e fechadas, apresentava limitações para uma análise qualitativa mais aprofundada. Buscamos reparar esta deficiência, a partir da realização de entrevistas em profundidade realizadas com um egresso de cada curso pesquisado, durante a pesquisa do doutorado.

Portanto, o material empírico que constitui esta tese busca identificar as especificidades nas trajetórias dos pesquisados e avançar na compreensão do processo de inserção profissional de jovens²⁹ e

²⁹ Segundo os institutos de estatística brasileiros considera-se jovem pessoas com idade entre 18 e 29 anos. A Itália, por exemplo, estende um pouco mais esta faixa etária, pois considera jovem todo o cidadão com até 32 anos de idade. Galland (1996, p. 36) defende mais do que a delimitação etária, os ritos de passagem que compreendem a mudança da juventude à vida adulta, naquilo que ele define como condição juvenil. São eles: “o fim dos estudos, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e, enfim, a formação de uma nova família”.

adultos, profissionais detentores de, ao menos, um título de mestre³⁰, nas suas multideterminações uma vez que pretendemos analisar qualitativamente, à luz da bibliografia a que tivemos acesso, o impacto da titulação em suas trajetórias de vida, não em termos de causa e consequência, mas perceber as especificidades dos fatores que caracterizam os distintos percursos.

É importante ressaltarmos que, embora a intenção tenha sido de investigar um mesmo grupo, a possibilidade de nossa pesquisa apresenta limitações para representar o universo analisado, isto é, mestres e doutores formados na UFSC decorrentes em grande parte, pelo fator tempo e pelas variáveis que fogem à vontade e controle do pesquisador. Por isso, ainda que percebamos a continuidade da pesquisa, uma vez que buscamos aprofundar a temática cuja investigação inicial ocorreu durante a realização do nosso mestrado, há também elementos de rupturas, levando-se em consideração que embora a amostra tenha sido constituída majoritariamente por mestres que responderam ao questionário em 2006³¹, as entrevistas realizadas junto a dez egressos não apresentam a condição de representar as áreas investigadas, constituindo-se assim, como estudos de caso, que apontam as diferentes possibilidades das trajetórias profissionais de mestres e doutores formados na UFSC.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A fim de contemplar aquilo que é específico e genérico aos distintos percursos profissionais estudados, estruturamos a tese em quatro capítulos. Como parte introdutória, buscamos apresentar a problemática da pesquisa, com o intuito de situar o leitor quanto ao histórico da pesquisa, bem como aos objetivos propostos, de acordo com a configuração assumida ao longo do estudo.

No capítulo um, procuramos levantar elementos que auxiliem na compreensão do processo de profissionalização e as demandas de

³⁰ Para a obtenção de um diploma de mestrado, o estudante acumula, no mínimo, 17 anos de ensino formal, enquanto que, segundo os dados do último Censo (2010), os brasileiros estudam em média sete anos.

³¹ Além do acréscimo de um integrante do mestrado em Educação, lembramos que precisamos recorrer à rede social da pesquisadora a fim de conseguir um egresso dos mestrados em Física e Literatura, uma vez que os contatos via e-mail e redes sociais da lista de matriculados que dispúnhamos mostraram-se infrutíferos.

qualificação exigidas a partir da Idade Média, no que diz respeito às distintas formas de aprendizado de uma profissão, tanto na época das Corporações, quanto no tempo das titulações universitárias de bacharéis e licenciados.

No segundo capítulo, buscamos analisar a formação profissional no âmbito da universidade, suas especificidades em termos de exigência e caracterização mediante emissão de diploma, além de discutir o processo de desqualificação profissional da força de trabalho, por meio da teoria do valor.

No capítulo três, abordamos os elementos constituintes da metodologia escolhida para cotejar os dados empíricos de nossa pesquisa, denominada de entrevista biográfica, no que tange às suas premissas, bem como as necessárias adaptações que fizemos à *la brésilienne* ao método proposto pelos sociólogos que a desenvolveram. Intentamos também neste capítulo relacionar esta abordagem metodológica com um modo particular de compreender o fenômeno estudado na tese, por meio das reflexões acerca do agir humano à luz da teoria marxista.

Por fim, no quarto e último capítulo apresentamos nossa compreensão acerca dos percursos educacionais e profissionais da amostra investigada, na forma de estudos de caso. Buscamos neste item contemplar mais detidamente a análise empreendida nos últimos quatro anos, no que diz respeito à escolha da profissão, à situação profissional imediatamente após a conclusão da graduação, a experiência prévia com pesquisa, a vivência de desemprego e/ou de trabalho precário e sua relação com a escolha pelo mestrado, o impacto da titulação de mestre no percurso trilhado até o presente momento e as expectativas profissionais futuras de nossos entrevistados.

Por meio do texto que segue buscamos refletir este intento.

2. CAPÍTULO 1 - QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

É a noção de que as cadências do sagrado não são mais para todos, a cadências obrigatória da vida cotidiana. Consequentemente, favorece a outra noção de que existe um tempo sagrado, aquele em que os sinos tocam, e à parte existe um tempo profano, retalhado sobre as projeções que têm em vista um mais racional emprego das atividades mundanas, principalmente daquelas produtivas.

(ANTONIO RUGIU, 1998)

2.1 AS MUDANÇAS NAS FORMAS DO APRENDIZADO E OBTENÇÃO DE TITULAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme demonstram os estudos clássicos sobre a História da Educação, o processo de ensino/aprendizagem nem sempre ocorreu no âmbito escolar. Antes do advento da indústria, o aprendizado de uma profissão não ocorria no espaço da escola. Esta instituição de ensino, tal como a concebemos na atualidade, é uma construção moderna, que data do século XVIII (MANACORDA, 2002).

No tempo das Corporações³², na Alta Idade Média³³, o conhecimento de um ofício (*métier*) exigia tempo e dedicação para

³² Em Portugal, por exemplo, nunca existiram corporações de ofício nos moldes tal como Rugiu as define. Havia sim guildas de artesãos que, mais tarde no Brasil Colônia, estiveram presentes e sobreviveram até o século XIX, como caricaturas das corporações/ agremiações do auge do medievo europeu. Para detalhes, cf. Martins (2008).

³³ O período histórico que corresponde à Alta Idade Média, segundo historiadores, vai do século V ao XI. Um conjunto de fatores interrelacionados marca o declínio do período medieval, denominado de Baixa Idade Média, que abarca os séculos XI ao XV. Merecem destaque: o crescimento populacional desgovernado, a peste negra, a escassez de terras, as cruzadas, as revoltas camponesas e o enfraquecimento gradual do poder dos senhores feudais. Tudo isso contribuiu para o Renascimento comercial urbano, científico e cultural que se verificou no momento seguinte na Europa. Porém um marco da passagem à Idade Moderna refere-se à chegada dos sábios bizantinos no século XV em Florença, trazendo na bagagem valores da cultura grega, pois estavam fugindo

desenvolver habilidades específicas, próprias do *savoir-faire* aprendido na relação mestre-aprendiz dentro de uma Corporação. Era o trabalho das mãos hábeis, de uma pedagogia do aprender fazendo, cuja base naturalista (intuitivo-gestual) era regida por uma prática especializada - porém não padronizada - que demandava uma formação ampla, longa e contínua.

Neste contexto, o domínio de um ofício caracterizava-se sobremaneira como trabalho manual, no qual o executor da atividade dominava todo o processo de trabalho e, à medida que se especializava, cultivava segredos na arte de produzir os seus artefatos, imprimindo uma marca distintiva no trabalho que realizava (RUGIU, 1998).

Bianchetti (2011, p. 18) lembra que

falar de educação, na Idade Média, é fazer referência, mediata e de mais longo prazo, à filosofia greco-romana cristianizada, isto é, teologizada. A verdade era a verdade revelada e o conhecimento se dava por transmissão. A característica básica era a rigidez, a dogmaticidade. Qualquer desvio do previamente previsto era considerado heresia, passível de severas punições.

Aristóteles (384 a.C - 322 a.C.), em seus escritos sobre a metafísica, escreve que o ser humano, além de contar com a memória, vive também da arte e do raciocínio. Ele enaltecia, em suas proposições, o processo formativo com vistas a uma formação humanística calcada no conhecimento e na experiência significada e não apenas reproduzida mecanicamente. Este movimento, de certa forma, é preservado e manifesta-se no tempo áureo das Corporações, quando da valorização das artes e dos ofícios, encarnado na figura do mestre artesão.

A escala valorativa em termos de atributos profissionais é manifesta pelo filósofo da seguinte maneira:

(...) o homem de experiência é considerado mais sábio do que os meros possuidores de uma faculdade sensível qualquer, o artista mais do que o homem de experiência, o mestre mais do que o artesão e as ciências especulativas mais doutas do que as práticas. Assim, está claro que sabedoria é o conhecimento de certas causas e princípios.

das perseguições dos turcos otomanos que haviam acabado de tomar Constantinopla, capital do Império bizantino. Cf. Le Goff (2008).

(ARISTÓTELES, *apud* MARCONDES, 1999, p. 47-8)

Este pensador sugere que a experiência nada mais é do que o conhecimento de coisas particulares e que a arte se encarrega de conhecer aquilo que é universal. No entanto, os efeitos que emanam da arte estão circunscritos às experiências particulares. Aristóteles esclarece o seu ponto de vista da seguinte maneira:

Assim, se um homem tem teoria sem experiência e conhece o universal, mas não o particular nele contido, com frequência falha no seu tratamento, pois é o particular que deve ser tratado. No entanto, achamos que o conhecimento e a eficiência são antes questão de arte que de experiência e supomos que os artistas são mais sábios que os homens apenas experientes (o que implica que em todos os casos a sabedoria dependesobretudo do conhecimento), e isso porque aqueles conhecem a causa e estes não. Pois o homem de experiência conhece o fato, mas não o porquê, enquanto os artistas conhecem o porquê e a causa. Pela mesma razão estimamos mais os mestres de toda profissão e achamos que sabem mais e são mais sagazes que os artesãos, pois conhecem as razões das coisas produzidas (...). Assim os mestres são superiores em sabedoria não porque podem fazer coisas, mas porque possuem uma teoria e conhecem as causas. (ARISTÓTELES, *apud* MARCONDES, 1999, p. 47)

Logo, segundo o seu entendimento, o sábio é aquele que domina o processo criador, quer o resultado seja um objeto material quer seja uma idéia inovadora, cujo teor e impacto podem mudar drasticamente a forma de conceber aspectos significativos do mundo no qual estamos inseridos. As grandes descobertas, desde a Idade Média, por exemplo, embora consideradas heréticas, serviram de estopim para o avanço da ciência moderna.

2.2 FORMAÇÕES DISTINTAS, PERCURSOS DIVERSOS SEGUNDO A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

No momento histórico seguinte, ou seja, adentrando a Idade Moderna³⁴, o processo formativo passa a ocorrer no interior da escola e começa a dar mostras de um pragmatismo voltado única e exclusivamente para o trabalho, externalizando uma pedagogia específica, historicamente determinada, não mais baseada exclusivamente no trabalho das mãos hábeis, como no tempo das Corporações.

Entre os séculos XVI e XVIII, sob o advento do liberalismo contestador, as propostas educativas emergem sob a perspectiva de contestar os privilégios da aristocracia, propõem uma educação universalizadora do conhecimento para os cidadãos. Comenius (1592-1670) - pensador checo criador da Didática Moderna – por exemplo, concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem,

³⁴ Segundo Bianchetti (2011) “algumas características marcam este período histórico. Dentre elas, merecem destaque os seguintes processos de mudança: da forma de governo aristocrática para a democrática; do controle da igreja para a centralidade de outras instituições ‘mundanas’; da leitura direcionada, da investigação focal ao enciclopedismo; dos escritos acessíveis a poucos à possibilidade de democratização dos impressos a partir da descoberta da tipografia/imprensa por Gutemberg (1390 - 1468); da contemplação, da verdade revelada à pesquisa, à verdade resultante da investigação e tudo aquilo que serviu de base para que se estruturasse o movimento iluminista, a ilustração, o esclarecimento, o século das luzes, as revoluções francesa e americana.” (p. 31) Vale destacar também que dois movimentos religiosos ganharam destaque neste período histórico de franco declínio do teocentrismo: a reforma protestante (século XVI) e a contra-reforma católica (século XVII). De maneira pragmática, ambas encamparam um importante passo no processo de letramento da população europeia. Segundo Cambi (1999, p. 248), “resulta essencial para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de leitura) e, de maneira mais geral, para as comunidades religiosas, a necessidade de difundir essa posse em nível popular, por meio de instituições escolares públicas mantidas a expensas dos municípios”. E mais adiante, o autor (op.cit.) acrescenta: “Nisso consiste a diferença mais significativa no plano educativo entre o movimento da Reforma e o da Contra-Reforma. O primeiro privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo, sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente.” (p. 256)

que defendia a escola como o *locus* fundamental da educação do homem, sintetizando seus ideais educativos na máxima: “ensinar tudo a todos”.

As condições sociais para a mudança na forma e *locus* para aprender estavam historicamente determinadas: o conhecimento antes restrito aos mosteiros e associações de artesãos deveria agora tornar-se público. Portanto, a criação da escola pública emerge, não por acaso, com o advento do capitalismo.

Desta maneira, em plena eclosão da Revolução Industrial, o significado pedagógico do aprendizado, não apenas profissional, mas formativo em um sentido amplo, perde sua marca distintiva. Conforme assinala Rugiu (1998, p. 13-14):

Também autores de diferentes moldes como A. Smith, A. Ferguson, A. Genovesi, R. Owen, K. Marx e tantos outros, em um arco de pouco mais de cinquenta anos, lamentam fortemente aspectos essenciais e já perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projeto e da execução, para fornecer belos produtos, fortes e úteis.

Neste contexto, teóricos da pedagogia vigente buscaram refletir acerca dos fundamentos para implantação da escola estatal, recém criada, o ideário da revolução burguesa, tornando-a laica, universal e gratuita, a fim de facilitar o acesso a um determinado *quantum* de conhecimento, imprescindível às diferentes necessidades de condicionamento da força de trabalho a um saber produtivo.³⁵

Ainda que tenha havido esforços para tornar a educação um direito universal, sabe-se que o *quantum* de conhecimento não está (e nunca esteve) acessível de maneira igualitária a todos.³⁶ Markert (1994,

³⁵ Na França, este direito passa a ser garantido após a Revolução Francesa, mas na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, em 1824, o direito à educação escolar ainda não estava assegurado (MARKERT, 1994).

³⁶ Os estudos clássicos de Bourdieu e Passeron dos anos de 1960 denunciavam a pseudo-democratização do ensino na França e ilustram a diferença entre as possibilidades de formação entre classes sociais distintas, na qual a lógica reprodutora dos que apresentam maior capital econômico e cultural persiste. Os autores denunciaram empiricamente na obra *Les héritiers* (1964) uma sociedade dividida em classes, expressa no sistema de ensino, uma vez que na década de

p. 10) salienta que “o desenvolvimento de concepções burguesas de educação coincidem no fato de que querem adequar o indivíduo às condições existentes e, dessa forma, a educação mais elevada só cabe às classes proprietárias e privilegiadas.”

Rugiu (1998, p. 12) ilustra este cenário tomando como exemplo o caso de Pestalozzi³⁷ que, segundo sua interpretação, embora fosse um educador

pleno de humanidade e de impulsos educativos para com os camponeses pobres e artesãos de aldeia, mantinha-se ainda fiel às velhas normas de Zurick, que proibiam os filhos dos camponeses de abraçarem um ofício artesanal e os filhos dos artesãos de abandonarem a arte do pai: neste caso, a nostalgia do artesanato era também a nostalgia de uma sociedade dignamente pobre e socialmente bem estratificada.

Market, apoiado em Locke (1632-1704), precursor do pensamento liberal inglês, afirma que a posse e a não-posse de meios de produção, por exemplo, eram evidências naturais da diferenciação social. Para ele, os trabalhadores assalariados, uma vez considerados como “classe dos despossuídos”, estavam fadados a trabalhar para

1960, apenas 4% dos filhos de operários alcançavam os estudos no ensino superior, desvelando, assim, os condicionantes de um sistema dito meritocrático e acessível a todos, uma vez que a noção de mérito dissimula a relação de classe. Mais recentemente, os estudos de Baudelot e Establet (2000), Beaud (2002), bem como os de Poullaouec (2010) resgatam a temática por meio de dados atuais que comprovam a manutenção do status quo. Para detalhes, cf. as seguintes obras de Bourdieu: *Los herederos* (2009a); *A Reprodução* (2009b); *A distinção* (2007), além dos supracitados.

³⁷ Johann Heinrich Pestalozzi (Suíça, 1746-1827), educador cuja vida e obra estavam intimamente ligadas à religião. Era protestante e pretendia dedicar-se ao sacerdócio, mas abandonou a ideia em favor da necessidade de viver junto da natureza e de experimentar suas ideias a respeito da educação. Antecipando concepções do movimento da Escola Nova, que só surgiria na virada do século XIX para o XX, o pensador suíço afirmava que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas. Para tanto, a escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como se inspirar no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto.

Informações disponíveis em http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/171_abr04/html/pensadores Acesso em: 05 jan.2012.

comer e, desse modo, não poderiam ser “membros valiosos” da sociedade burguesa.³⁸

Nesta ideia está contido o cerne de diferenciação e distinção, daquilo que está acessível às diferentes classes, bem como de sua reprodução social. Bourdieu e Passeron (2009b) denunciam a maneira como é configurado o espaço social na sociedade capitalista, bem como, verificam a manifestação do poder simbólico, na forma de dominação e reprodução, sobretudo nos estratos socioeconômicos ditos ‘distintos’ da burguesia.

No primeiro capítulo de *O poder simbólico*, Bourdieu (1989) explica que a objetividade do sentido atribuído ao mundo social é definida pela concordância de subjetividades que são estruturantes e estruturadas, num processo dialético. Por meio de um sentido, portanto um senso atribuído a uma determinada manifestação social, compartilhado coletivamente, chega-se ao consenso e o fenômeno passa a ser naturalizado.³⁹

Embora Bourdieu, ao longo de sua produção intelectual, teça críticas ao determinismo econômico presente na tradição marxista, ele admite que o campo econômico tende a impor a sua estrutura aos demais campos, não de maneira pacífica, uma vez que o mundo social é definido como um campo de lutas.

O autor (1989) discute, de maneira mais detalhada, a gênese das classes sociais e a configuração por elas assumida no espaço social, de acordo com posições que oscilam, baseando-se nos valores das diferentes variáveis pertinentes ao campo. Isto significa dizer que se um

³⁸ Segundo Rugiu (op. cit., p. 14), Locke valorizava o trabalho manual para a formação do homem gentil, uma vez que “o exercício prático é útil à vida: uma razão a mais para que o futuro “gentleman” o faça, sobretudo ao ar livre. [...] As atividades práticas são, portanto, formativas do caráter (desprezo pelo ócio e por passatempos fúteis, hábito de aplicação precisa e inventiva, valorização do próprio trabalho e de outros, etc.) tanto quanto os estudos formais e fazem adquirir conhecimento e habilidades diversas, mas não menos importantes do que aquelas consequentes da aplicação intelectual pura.”

³⁹ Não se afastando da predeterminação apontada por Locke, poderíamos pensar em exemplos desta naturalização a partir de discursos ideológicos como, por exemplo, de que o pobre é pobre porque não trabalha (sem pensar se há trabalho ou quais as suas condições, quando existe!) ou da criança pobre que não progride na escola porque é malandra (desconsiderando o contexto no qual ela está inserida; se está com suas necessidades básicas supridas, se o tema tratado está adaptado à sua realidade, se há estímulo para aprender para além dos muros escolares etc.).

indivíduo pensa de determinada maneira, suas escolhas estão diretamente relacionadas à sua história de vida, de acordo com o espaço social no qual está inserido.

Segundo o seu ponto de vista, manifesto em diferentes livros⁴⁰, a sociedade é um espaço de diferenciação, na qual as relações de dominação não são evidentes. Pelo contrário, são dissimuladas pelos múltiplos mecanismos de reprodução social.

Bourdieu (1989) assinala que os agentes sociais se distribuem no campo⁴¹ numa primeira dimensão de acordo com o volume de capital global que possuem e numa segunda dimensão, segundo a composição discriminada do seu capital, ao qual são atribuídos diferentes pesos. O autor assim o define: “Capital é o conjunto das distribuições de diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado) como instrumentos de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado em cada campo social” (1989, p. 135).

Especificamente em relação à noção de classe, se há um determinismo preponderantemente econômico nas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, de acordo com a distribuição de volumes de capital acumulados (econômico, educacional, cultural etc.) poderíamos pensar na educação do *gentleman*, tal como assinala Markert (*op.cit.*), tomando por base as ideias de pensadores liberais do século XVII e XVIII, como, por exemplo Locke, quando afirma que “a sociedade, a partir de seu estágio primitivo, surge diferenciada em duas classes distintas de acordo com o grau de raciocínio que possuem: as que trabalham e aumentam sua propriedade e as que trabalham para viver.” (p. 18)

É interessante perceber que quase um século depois, R. Owen (1771-1858), um industrial, considerado utópico, pretendia romper esta cisão entre as classes (daí o adjetivo acima atribuído), na medida que propunha reunir o momento do trabalho com aquele da educação dos trabalhadores jovens (além das creches e da ginástica), corporificada

⁴⁰ Ganham destaque sobre o tema, as seguintes obras: *A miséria do mundo* (1993); *A dominação masculina* (1998); *As estruturas sociais da economia* (2000); *A distinção* (2007); *A reprodução* (2009b), esta em co-autoria com J. C. Passeron.

⁴¹ De acordo com Dobránszky e Laplane (2002, p. 61), o campo para Bourdieu, “é um espaço definido por sua estruturação segundo suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força - cada campo é relativamente autônomo, muito embora entre os diversos campos (econômico, educacional, político, cultural etc.) exista uma homologia estrutural.”

naquilo que chamava de ‘educação do amanhã’ a fim de desenvolver os trabalhadores em suas múltiplas potencialidades (TEIXEIRA, 2002).

No entanto, a partir do que foi exposto, poderíamos supor que se trata de um pensamento datado, tendenciosamente burguês que preconizava uma divisão natural das classes - parafraseando Darwin com a sua seleção natural das espécies - pautado num racionalismo liberal próprio. A educação do *gentleman*, por exemplo, tal como propunha Locke, buscava munir, por meio de uma instrução destinado à *gentry*⁴², talhada de acordo com o *quantum* necessário de conhecimento a este estrato social que, em sua época, visava ao poder político e econômico na Inglaterra. Este cenário ilustra de maneira abrangente o pragmatismo inerente à concepção de educar os cidadãos, durante a institucionalização do ensino formal, pois conforme afirma Markert (*op. cit.*, p. 15): “Assim, as idéias de educação de Locke ganham, no interesse político e econômico dessa classe ascendente, sua estruturação específica e seu sentido prático.”

É interessante notar que a ideia de ‘predestinação calcada no grau de raciocínio’ levantada por Locke (Markert, *op.cit.*) assume conformidade com o que Bourdieu (1989, p. 67) define como *habitus*, ou seja, “os sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, que, via de regra, preparam o indivíduo para um destino social específico, uma vez que antecipa e adequa os objetos às possibilidades de maneira conformada, sem frustrações e de modo a entendê-lo como natural. Neste sentido, segundo Bourdieu e Passeron (2009b), a escola tem o atributo contraditório de homogeneizar e diferenciar.

Bourdieu (1989) demonstra que, de acordo com a origem social, o *habitus* antecipa as escolhas possíveis. Uma vez que a escola é detentora do capital legítimo, quanto mais o capital cultural estiver próximo do *habitus* da família, mais fácil será o acesso e a adaptação “meritocrática” à escola. Isto significa dizer que dependendo do meio do qual se é proveniente e das escolas onde se estudou, as possibilidades vão delineando-se de acordo com o capital social acumulado. As outras possibilidades de escolha/inserção hierarquicamente posicionadas, tanto acima quanto abaixo, estão fora do campo de opções, como se o *habitus* conseguisse unificar os efeitos da necessidade social incutida desde a

⁴² Segundo Markert (1994, p. 18), “a *gentry* era composta pela nobreza agrária mais baixa, que trabalhava o solo com métodos racionais de cultura, assim como da burguesia mercante da cidade que, na esteira do crescimento do comércio inglês, almejava uma rápida industrialização da economia local.”

infância pelas condições materiais de existência e pelas experiências relacionais essenciais.⁴³

Se pensarmos em termos de qualificação e especificidades para a formação do trabalhador nos dias atuais é possível perceber que um *quantum* diferenciado em termos de formação necessária entre os diferentes estratos sociais, para além da discussão de classe (burguês *versus* proletário), persiste, delimitando um outro momento histórico.

Silva (2010) verifica que a análise do perfil sócio profissional dos egressos do ensino superior brasileiro guarda relação direta com a origem social, refletido grandemente nas possibilidades de inserção e escolhas mais ou menos limitadas, de acordo com a natureza da habilitação profissional.

Se pensarmos em termos de espaço geográfico ocupado, das relações interpessoais estabelecidas neste ambiente, as possibilidades neste espaço social estão grandemente circunscritas por este ambiente, pois pensamos e agimos de acordo com a posição ocupada no campo, que é geradora de opiniões, representações e julgamentos sobre o mundo físico e social no qual estamos inseridos. Desta forma, as decisões que tomamos não são aleatórias. Elas representam uma série de pontos de vista alinhados ao espaço social⁴⁴ no qual estamos inseridos, sendo que nos instalamos nele de acordo com o volume de capitais que conseguimos mobilizar.

Em sua pesquisa, Silva (2010) verifica junto a egressos de quatro cursos de graduação oferecidos na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que a experiência com pesquisa científica durante a graduação configura uma estratégia de diferenciação para inserção posterior no mercado de trabalho.

No entanto, esta estratégia apontada por Silva (*op.cit.*), tal como a de alongar a escolarização por meio de cursos de pós-graduação (*lato e*

⁴³ Segundo Langouët (2002, p. 85) “os avanços e limites das medidas de democratização da educação aplicadas na França, sobretudo na segunda metade do século XX, através do estudo das implicações das novas tecnologias, do efeito-estabelecimento de ensino e do efeito-setor na diminuição das desigualdades escolares”.

⁴⁴ Segundo Bourdieu (1989) o espaço social é um espaço multidimensional, um conjunto aberto de campos. E é neste espaço que as diferentes classes sociais estão envolvidas numa luta simbólica para impor a definição dos espaços sociais, reproduzindo em forma transfigurada as posições sociais ocupadas. Neste sentido, embora a noção de campo ‘jogue’ com o princípio da igualdade, liberdade, mérito e autonomia, as relações nele expressas não são igualitárias. E a cada campo corresponde um habitus próprio.

stricto sensu) sugere que, embora se configurem como táticas defensivas contra o desemprego, bem como ganho de tempo para uma inserção mais condizente com as expectativas profissionais acalentadas durante a graduação, elas não apresentam garantias nem em relação à inserção, tampouco no que diz respeito à permanência no mercado de trabalho, conforme demonstramos na primeira etapa de nossa pesquisa (MATTOS, 2011).⁴⁵

Silva (*op.cit.*) evidencia este cenário quando os entrevistados terminaram a graduação:

Do total de egressos (31) que compuseram a amostra, 64,51% informaram trabalhar imediatamente após a conclusão do curso de graduação, 58,06% procuraram emprego no mesmo período, 61,29% declararam não descartar empregos que estivessem muito aquém de suas qualificações ou pretensões salariais e 87,09% informaram que se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

A autora traz à tona um aspecto bastante relevante em termos de estratégias empregadas para obtenção de um posto de trabalho e extremamente atual, qual seja, o resultado da utilização das redes sociais. Em sua pesquisa Silva (*op.cit.*) destaca que as formas de acessar um posto de trabalho variam preponderantemente de acordo com a origem social, sendo que as formas mais utilizadas pelos jovens provenientes dos estratos socioeconômicos medianos são aquelas relacionadas a concursos públicos ou rede de amigos. Já para os jovens originários de uma camada social mais popular, as formas de buscar e alcançar um posto de trabalho estão circunscritas majoritariamente a anúncios em classificados, vagas disponíveis na internet e agências de emprego.

Esta evidência está alinhada às considerações de Bourdieu (2007) quando verifica que quem não tem capital econômico dificilmente avança no desenvolvimento de outros capitais. As camadas populares, por exemplo, desenvolvem sim estratégias, contudo o volume

⁴⁵ Para defender nossa tese de alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades de trabalho, partimos de dados objetivos tais como o de considerar que, entre os 117 mestrados pesquisados, mais da metade (54%) não trabalhava e, mesmo entre os 46% que declararam trabalhar, a grande maioria desenvolvia trabalho precário, desregulamentado e nem sempre na área correlata à sua formação.

mais significativo que apresentam é o de capital simbólico, e uma vez desprovidas de capital econômico, ou com um volume muito baixo deste, a possibilidade de êxito torna-se mais difícil.

Esta distinção entre as diferentes possibilidades educativas e formas de acessar um trabalho fazem-nos pensar que a relação entre as estruturas de trabalho que se modificam continuamente demandam novas exigências de qualificação para habilitações profissionais diversificadas, as quais são absorvidas diferentemente pelos distintos estratos socioeconômicos.

Neste sentido, tomando por base o universo investigativo sobre o qual nos debruçamos, podemos perceber que à medida que a escolarização aumenta, tanto as buscas por postos de trabalhos diferenciados, quanto o leque de oportunidades passa a ser mais rigoroso, do ponto de vista de quem busca inserção no mercado de trabalho. Por exemplo, em nossa amostra, os mestres entrevistados não buscam/buscavam qualquer tipo de inserção profissional, tampouco os doutorandos e doutores. No Brasil, até onde sabemos, não há dados sistematizados sobre o tempo de desemprego de um mestre ou doutor, mas iniciativas dos órgãos de fomento à pesquisa, ao fornecerem bolsa de pesquisa para recém-doutores, dão mostras que não há vaga para todos, tal como prevê a lógica excludente do capital.

2.3 BACHARÉIS E LICENCIADOS: ESPECIFICIDADES DOS CAMINHOS TRILHADOS PARA A OBTENÇÃO DE TRABALHO

Rugiu, apoiado em Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, expoente do pragmatismo, acreditava que o verdadeiro aprendizado acontecia por meio da realização de tarefas manuais e criativas associadas aos conteúdos a serem aprendidos, os quais propiciariam um desenvolvimento integrado (físico, emocional e intelectual). Diz o autor (1998, p. 19):

Antigamente, arte e ciência eram termos virtualmente equivalentes (...). As artes eram distinguidas em artes “mecânicas” e artes “liberais” (...). Os operários ocupavam-se exclusivamente de artes mecânicas e, portanto, encontravam-se embaixo na escala social. A escola na qual aprendiam suas técnicas era aquela da prática: isto é, consistia em um tirocínio para aqueles que possuíam já uma habilidade e

conheciam os segredos do ofício. Os aprendizes, em sua essência, aprendiam fazendo.

Aqui há uma cisão entre diferentes habilitações profissionais, em um período histórico quando a educação pretendia moldar a formação de acordo com suas categorias correspondentes, ou seja, um desenvolvimento dito “mental comportamental”. O ensino de disciplinas clássicas (línguas, matemática, geometria, filosofia e religião) estava destinado às ‘cabeças pensantes’, isto é, aos intelectuais. Já o ensino prático, denominado tirocínio, por meio de conteúdos que buscavam desenvolver habilidades práticas era desvalorizado e mais do que isso, hierarquizado, uma vez que ocupavam um mesmo espaço de aprendizagem, aprendizes e auxiliares coordenados pelo mestre artesão (RUGIU, 1998).

É interessante notar que a seleção, ou melhor, a formação de grupos de aprendizes não estava pautada em idade, sexo ou qualquer outro critério manifesto na Modernidade. Até o século XIV, crianças e jovens estavam submetidos a uma mesma rotina de aprendizado que durava entre quatro e oito anos. A experiência do aprendizado, o processo didático pedagógico, por assim dizer, estava calcado na prática da escuta e da observação. Por isso, os novatos eram incentivados a acompanharem o trabalho dos experientes, que estavam há mais tempo na Corporação, para captar, além do manifesto, os segredos do aprender fazendo, marca distintiva desse período histórico.

Como sugere Ruggiu (*op.cit.*, p. 39-40),

[...] a um certo grau do tirocínio, o aprendiz poderia ser introduzido em alguns graus dos segredos do ofício e, por isso, era posto em companhia de outros trabalhadores mais velhos e não do mestre em pessoa, para evitar que pudesse extorquir-lhe outros segredos que, ao contrário, deveriam absolutamente permanecer como tais. [...] quanta importância tinha no aprendizado e no aperfeiçoamento em uma Corporação, a capacidade de um jovem captar no ar aqueles ensinamentos que o mestre não sabia ou não queria dar-lhe. Tem fundamento pensar que grande parte do aprendizado dos *discipuli* (aprendizes) se desenvolvesse sobretudo pelas partes mais delicadas e decisivas, graças às capacidades individuais de adivinhar, induzir, deduzir e concatenar por iniciativa própria. E,

portanto, - ao menos para os mais dotados -, os frutos do aprendizado superavam aqueles oferecidos pelo ensinamento.

Estes atributos, tão enaltecidos na formação do mestre artesão, transpostos para os dias atuais, como, por exemplo, as noções de pró-atividade e flexibilidade, também imprimem marcas indelévels na necessidade de cooptar os segredos do saber tácito⁴⁶, lapidado no trabalho cotidiano. Bianchetti (2001), a partir de seu estudo sobre a mudança tecnológica de base analógica para digital na empresa de Telecomunicações de Santa Catarina S.A. (TELESC), durante a década de 1990, percebe a contradição inerente às formas de apropriação do conhecimento técnico do trabalhador, muitas vezes materializado em *softwares* e *hardwares* de grandes empresas transnacionais. Diz o autor:

Fica, assim, patente o pouco espaço para um grande número de trabalhadores desenvolverem e terem o seu saber tácito aproveitado, em função das decisões políticas tomadas e do privilegiamento das novas tecnologias, bem como das estratégias escolhidas para a sua implementação. Esta é uma questão que precisa ser aprofundada, pois evidencia a grande contradição: quando toda a cultura empresarial e gerencial impedia ao técnico desenvolver o seu saber, como percebemos nas entrevistas, ele buscava e havia espaço para crescer e encontrar formas próprias de conhecer os equipamentos e colocá-los em funcionamento. **O posicionamento dos técnicos hoje continua o mesmo. Mudou, no entanto, a cultura empresarial, tornando-se francamente favorável à existência ou ao (auto/hetero) desenvolvimento de um técnico curioso, pesquisador e tantos outros atributos preconizados pelos novos ‘modelos produtivos’.** Mudaram também o *hardware* e o *software*, restringindo o espaço para a manifestação da

⁴⁶ Segundo Duarte (2003), este tipo de saber é caracterizado por um conhecimento prático não organizado em grandes aportes teóricos e que muitas vezes não está articulado a saberes expressos por meio da linguagem. Por isso, o saber tácito é aquele conhecimento que não é explícito e que necessariamente está ancorado em um *savoir-faire* determinado.

criatividade dos trabalhadores. (1998, p. 172, destaque nosso)⁴⁷.

O conhecimento prático aprendido e apreendido pelo técnico por meio de muita experiência é incorporado nas novas tecnologias, portanto o seu “segredo”, tal como o do mestre artesão, é subsumido, deixando-o vulnerável por não ter mais o domínio exclusivo sobre o seu trabalho. Bianchetti (*op.cit.*) assim justifica seu ponto de vista: “Pode-se supor que, ao ser invadido no seu espaço particular e ao ter formalizado e tornado universal o seu saber tácito, o trabalhador tenderá a ver reduzido o seu poder de barganha” (p. 186).⁴⁸

Para além da cooptação do conhecimento adquirido pela experiência, percebemos uma hierarquização que extrapola aquele do nível de saber tácito adensado ao longo da formação. Esta hierarquia guarda relação direta com a origem sócio-espacial. Rugiu (1998, p. 40) explica historicamente o processo:

Aqueles critérios [de hierarquia] impunham, então, nas oficinas, divisões de trabalho e de hierarquia ou diversidade de posição entre auxiliares ou trabalhadores e aprendizes. Estes últimos podiam retornar para casa nas horas de folga, sendo quase sempre filhos da burguesia abastada da cidade, enquanto o trabalhador, provindo comumente dos bairros ou além, convivia em geral com o mestre e sua família e obtinha como salário unicamente o sustento gratuito. Nos casos em que também o aprendiz hospedava-se junto ao mestre, a casa deste transformava-se em um tipo de internato, com regras precisas e hábitos de vida também além do horário de trabalho.

E esta lógica de acesso diferenciado, de acordo com a condição social persiste em tempos atuais. Sposito (2008) e Muniz (2006) verificam em suas respectivas investigações este cenário: a primeira

⁴⁷ Esta citação consta na página 172 da tese do referido autor, defendida em 1998 na PUC-SP. Porém foi suprimida quando da adaptação para se tornar livro.

⁴⁸ A própria prática laboral do professor exemplifica este processo, pois na relação de ensino-aprendizagem que estabelece com seus alunos, ao tentar transmitir o conhecimento adensado ao longo de anos dedicado ao estudo e à pesquisa, ele se auto-expropria do seu “segredo”.

verifica, ao analisar as concepções que estruturam os programas e projetos educativos destinados a jovens pobres, uma nova forma de reprodução das desigualdades sociais, levando-se em consideração as políticas públicas de acesso precarizado ao ensino superior brasileiro (PROUNI e REUNI). O segundo evidencia que o projeto de expansão da educação superior brasileira se dá em termos de expansão geográfica. Muniz (*op.cit.*) afirma que se trata de um projeto de expansão territorial do ensino e não de democratização propriamente dita, na medida em que há uma infinidade de universidades privadas espalhadas por todo o país, em contraposição ao acesso restrito às instituições públicas, bem como às políticas de incentivo e de financiamento do governo, que vale sublinhar, são direcionadas majoritariamente ao ensino privado.⁴⁹

⁴⁹ O autor reitera que o projeto expansionista da educação superior no país, defendido pelo Estado, trata de fato da expansão territorial da educação, na medida em que ele é efetivado principalmente por meio de universidades privadas instaladas em todo o país, em contraposição ao incremento do ensino público e gratuito. Vale enfatizar que a difusão do ensino privado muitas vezes se faz com políticas de incentivo e de financiamento públicos. As redes Estácio de Sá, Anhanguera e UNIBAN - que foi incorporada pela Rede Anhanguera - são exemplos de monopólio das IES em solo pátrio. Está em curso a formação de verdadeiros conglomerados/holdings do ensino superior brasileiro, cujo projeto expansionista romperá em breve as divisas territoriais de nosso país de maneira imperiosa. Exemplo disso é que a Kroton já comprou uma universidade no Paraguai. Segundo Koike e Máximo (2012), “o mercado brasileiro de ensino encerrou o ano de 2011 movimentando cerca de R\$ 2,4 bilhões em aquisições. Este é o montante investido somente por Anhanguera, Abril Educação, Estácio e Kroton. Trata-se do maior volume já negociado em compras de empresas no setor de ensino no país pelo menos desde 2007, quando os grupos de educação começaram a abrir o capital. De lá para cá, o valor investido em fusões e aquisições praticamente quadruplicou de tamanho. [...] A Anhanguera é o maior grupo de ensino do país, com 292 mil alunos. A Kroton, vice-líder, tem 264 mil. O mercado nacional de educação superior tem 5,3 milhões de alunos, sendo 75% em faculdades particulares. A movimentação no setor também foi motivada pela retomada dos investimentos da britânica Pearson e da brasileira Abril Educação. O recorde anual em número de transações foi em 2008, com 53 fusões e aquisições, quando várias empresas abriram capital na bolsa e foram às compras. Mas naquele ano os negócios envolveram volumes financeiros menores.” Segundo Sguissardi (2008), a educação superior no Brasil carrega o selo da educação-mercadoria que é fortemente marcada pela necessidade de competir, de valorizar indefinidamente seu capital, de fazer render ao máximo cada insumo/professor ou mercadoria-educação, isto é, cada um dos meios de produção envolvidos nesta “indústria de ensino”.

A nossa empiria aponta que o processo formativo de obtenção de uma habilidade, grosso modo, ocorre de maneira diferenciada, de acordo com a origem social e com as experiências vivenciadas que estão diretamente circunscritas às possibilidades socioeconômicas da família de origem e que impactam diferentemente os percursos profissionais trilhados. Os dados evidenciam que os egressos de curso de licenciatura em sua quase totalidade (75%) são oriundos de família de classe popular. Já os egressos de cursos de bacharelado apresentam uma outra configuração que reflete um grau elevado de escolaridade dos pais e uma situação socioeconômica mais favorável, analisada a partir do vínculo empregatício formal dos pais e da renda familiar informada.

Segundo Silva (2010, p. 3),

diante de uma aparente homogeneidade, representada pelo acesso à titulação de nível superior, se escondem diferenças sociais profundas que marcam o “lugar” de cada um. Portanto, as formas de acesso ao ensino superior, a rede frequentada, a escolha do curso, o grau de investimento durante os estudos e as formas de acesso ao emprego qualificado constituem elementos de análise importantes na compreensão do perfil atual dos jovens portadores de diplomas de nível superior.

2.4 O TEMPO EM QUE A UNIVERSIDADE PASSA A HABILITAR OS PROFISSIONAIS

Ao analisarmos as atribuições assumidas pela universidade, sublinhamos que seu caráter formativo perpassa o tempo histórico, independentemente da habilitação profissional. Contudo, é preciso enfatizar que, como instituição educacional, a universidade não tem a responsabilidade de alocar os profissionais no mercado de trabalho, tal como explicitamos na primeira etapa da pesquisa. Provavelmente a descon sideração desta premissa caracterize a tensão entre os atributos dissonantes de **formação para a vida**, de base mais humanística e universalizante, tal como indicam os preceitos originais da universidade (basta atentar ao radical do vocábulo) *versus* **formação para o mercado**, de base técnica experimental e, portanto com uma constituição mais pragmática, constantemente reclamada pelo empresariado e pelos futuros profissionais que buscam a universidade como meio para obter um posto de trabalho.

Rugiu (1998, p. 42), compilando registros da Alta Idade Média, percebeu que “um pai abastado, mesmo que não fosse membro de uma Corporação, podia projetar para o filho um futuro de mestre nessa ou naquela Corporação.” E a distinção manifestava-se sobremaneira no acesso às Corporações ditas mais importantes. O autor assim esclarece:

a hierarquia das Corporações ostentava as suas diferenças em relação ao *status* sociocultural dos relativos membros. Para não falar da mais evidente **diferença metodológico-didática, [...] entre um ensino-aprendizado fundado quase exclusivamente sobre o “aprender fazendo”, típico das Artes mecânicas, e outro quase exclusivamente sobre o “aprender ouvindo”, típico das Artes liberais e seus agregados.** E exatamente aqui se coloca o divisor de águas entre as duas vertentes sempre mais separadas da instrução intelectual, e daquela assim chamada profissional; a primeira inspirada nas tradições formais e a outra, ao contrário, derivada da prática reflexiva. (Rugiu, 1998, p. 43, destaque nosso)

Partindo da prerrogativa de que todos os cursos universitários prezam pelo desenvolvimento intelectual, por meio de uma formação mais ampla do que aquela meramente técnica⁵⁰, independentemente da sua habilitação percebemos que, ainda assim, há uma demarcação em termos de *status* e valorização entre as áreas tecnológicas, profissionais e básicas⁵¹ respectivamente. E mais especificamente entre as áreas ditas

⁵⁰ Há uma dissonância entre o atributo primeiro da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e outro, mais recente, de atender às exigências do mercado. Poder-se-ia questionar este último atributo, utilitarista e pragmático, reivindicado constantemente pelo empresariado e materializado principalmente nos currículos das universidades corporativas (QUARTIERO e BIANCHETTI, 2005), argumentando que, se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado de trabalho, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como pretende a universidade, ao formar “cabeças pensantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa. Este tema será tratado no capítulo seguinte da tese, a partir das considerações de Anísio Teixeira sobre as atribuições da universidade.

⁵¹ Esta classificação adotada pela CAPES serviu de base para os estudos de Velloso e Velho (2001); Velloso (2003; 2004) que selecionou os seguintes cursos de mestrado e doutorado em cada uma das áreas de conhecimento: a) Básicas: Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia; b)

práticas, teóricas e humanas, sendo que as primeiras concentram a maioria dos cursos de bacharelado e as duas últimas, os cursos de licenciatura.

Isto posto é possível inferir que as condições de disparidade entre as formações profissionais estão pautadas no princípio de diferenciação segundo a natureza das atividades aprendidas nas distintas Corporações de outrora e que podem ser transpostas para a atualidade, segundo a natureza da habilitação profissional, ou seja, bacharelado ou licenciatura.

2.5 PEDAGOGIA DO ARTESANATO VERSUS PEDAGOGIA PROFISSIONAL

Ao estabelecermos um paralelo entre as áreas apoiadas em um conhecimento de base lógico-formal, ao que Rugiu (*op.cit.*) nomeia de instrução intelectual e aquelas de base humanística, centrada numa prática primordialmente reflexiva, denominada de instrução profissional, é possível percebermos uma inversão de valoração, uma vez que as práticas nas Corporações e posteriormente nas universidades⁵² que envolviam reflexão, ao ‘aprender ouvindo’ eram mais valorizadas do que as formações profissionais, as chamadas Artes mecânicas, cujo aprendizado era prático e, portanto, obedecia a prerrogativa do ‘aprender fazendo’.

A distinção manifestava-se nas Corporações da seguinte maneira:

É evidente, porém, que se tratando de juízes e escrivães, além de médicos e farmacêuticos, o nome de Corporação permanecia só para garantir o momento final da qualificação; mas a sua trajetória formativa, assim como a formação anterior não ocorria nas oficinas, mas nas escolas

Tecnológicas: Eng. Civil, Eng. Elétrica e Eng. Mecânica; c) Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia. Atualmente o CNPq aglutina os cursos em três grandes áreas: ciências da terra, da natureza e humanas.

⁵² A palavra “universidade” provém do termo latino “Universitas” – termo designativo da corporação que tinha por ofício o trabalho intelectual. Para Vasconcelos e Sálvia (2009, p. 83), “elas [universidades] tinham o ofício de investigar, entendido etimologicamente como *in vestigium ire*, ou seja, retomar os caminhos daqueles que no passado observaram, coletaram, refletiram para articular, comparar, incrementar e transmitir o acervo de conhecimentos recebidos”.

de gramática no nível do curso das Artes liberais ou em cursos universitários institucionais e depois de especialização. O caso deles é, por isso, pouco representativo da peculiaridade formativa das Artes “mecânicas”, que se traduzia em uma trajetória educativa completa e exaustiva, no tempo e no espaço, nos conteúdos e na metodologia, sempre referida a lugares ou pessoas que fazem parte de uma corporação particular. De fato, logo Direito e Medicina não correrão mais o risco de nenhuma confusão com as Corporações mecânicas, subindo realmente ao nível universitário propriamente dito. (RUGIU, 1998, p. 45)

Segundo Charle e Verger (1996), os primórdios do que hoje denominamos universidade datam do fim do século XI, com a necessidade da formação de clérigos numa cultura erudita. Mas, em seguida houve um movimento de abertura do saber em determinados lugares, para aqueles que tivessem interesse em desenvolver seu conhecimento acerca das Artes Liberais, Gramática, Lógica e Retórica, desde que pagassem suas matrículas, o que caracterizou o surgimento das escolas particulares.⁵³

Mais autônomas e laicas, a contragosto da Igreja, foram criadas as primeiras escolas de Direito e de Medicina na mesma época. Inicialmente na Itália (Bolonha e Salerno) e em seguida na França (Paris) e Inglaterra (Oxford). Por volta de 1190, segundo os mesmos autores, houve uma mudança na organização dessas escolas independentes, as quais apresentavam especificidades regionais. E portanto, não obedeciam a um modelo único.

Desde o início, estamos diante de dois sistemas pedagógicos e institucionais bastante distintos: na região norte da Europa (Paris, Oxford), as universidades eram antes de tudo associações de mestres ou, se quisermos, federações e escolas. As disciplinas dominantes eram as Artes Liberais e a Teologia, e a marca eclesiástica continuava forte. Em grande número, os estudantes eram, igualmente, pelo menos os das escolas de Artes, bastante jovens. Nas regiões mediterrâneas, as universidades foram antes de tudo associações de estudantes, das quais

⁵³ Dubar e Tripier (1998) lembram que a institucionalização da universidade também significou separar o fazer do pensar, que está expresso no direito de ganhar a vida de outra maneira que não pelas “mãos hábeis”, como no tempo das Corporações.

os mestres eram mais ou menos excluídos. A disciplina mestra era o Direito, secundariamente a Medicina, o que resultava haver alunos com uma média de idade mais avançada e com um nível socioeconômico mais elevado. E se também aqui um controle eclesiástico conseguiu impor-se, este permanecia, apesar de tudo, exterior à própria instituição (CHARLE; VERGER, 1996).

Portanto, é possível depreendermos destas evidências que, principalmente a formação em Medicina ou Direito estava, neste período histórico, muito mais atrelado ao âmbito da universidade do que ao das corporações. Logo, a passagem do processo daquele conhecimento técnico especializado, ensinado nas Corporações, para as universidades, embora tenha durado séculos, sistematiza o saber de uma outra maneira. Como enfatiza Rugiu:

A relação patriarcal entre mestre e aprendiz ou ajudante se referencia, em geral, referível à trajetória artesanal e não àquela “artística” universitária, nem de qualquer forma às escolas de Artes liberais. Muito profundamente diferiam, não somente as condições de vida e de atividade nos dois tipos de ambiente, mas, antes de tudo, diferia a proveniência social dos alunos. Até o século XVI, **sabe-se de filhos de intelectuais que se inscreveram como aprendizes nas Artes mecânicas, motivados pela própria vocação ou perspectivas de maior ganho; mas não se sabe de filhos de artesãos humildes que se tenham tornado grandes intelectuais.** (1998; p. 45, destaque nosso)

Destarte, a cisão e a possibilidade de trajetórias profissionais estavam mais ou menos delimitadas de acordo com a origem social de aprendizes e aspirantes a mestre. A partir da consolidação do ensino superior que se manifesta na Idade Moderna, a tendência à elitização profissional fica notória, na medida que a formação de profissionais inicialmente liberais, seguidos por cursos ligados às Artes e Ciências, destinados a formar docentes acontece naquele espaço.⁵⁴

⁵⁴ Destacamos que os primórdios do ensino superior brasileiro é marcado no período colonial por cursos de bacharelado destinados unicamente à formação da elite brasileira. Segundo Azevedo (1976), as perspectivas para a criação de cursos superiores no século XVII estavam voltadas às profissões liberais, lideradas pelos jesuítas. Afirma o autor: “Desenvolvendo antes de tudo as

No século XIX, com a ascensão da burguesia, o primado das profissões ditas imperiais - Medicina, Direito e Engenharia - torna-se evidente e eram em sua maioria constituídas por profissionais liberais e, portanto, não assalariados. O termo profissional, por exemplo, aplicava-se apenas à medicina, à advocacia, ao clero e ao professorado universitário, o que denotava *status* e poder aos detentores desta titulação (HUGHES, 1996)⁵⁵.

Esta distinção, isto é, de elevação, diferenciação e grandeza, dá-nos pistas para pensarmos que a natureza da habilitação profissional está, grosso modo, profundamente relacionada com a origem social e, mais que isso, o seu universo expressa carreiras e percursos distintos.

Na etapa atual de nossa pesquisa é possível verificar este panorama levando-se em consideração que 60% de nossos entrevistados são egressos de cursos de graduação com habilitação em bacharelado e os 40% restantes da amostra são egressos de cursos de licenciatura.

Embora grande parte dos pais de nossos entrevistados seja/foi funcionário público (60%), há uma distinção no nível de vinculação (municipal, estadual ou federal). Entre os bacharéis, a metade (três) dos pais é/foi professor universitário numa instituição federal ou estadual e a outra metade é composta por microempresário do setor alimentício, administrador e pequeno produtor rural. Já entre os licenciados, ainda que 75% dos pais tenham vínculo empregatício no âmbito público, a distribuição entre eles é diferenciada: três representantes são funcionários do estado⁵⁶ e um outro é profissional liberal.

Diante desta configuração é possível verificarmos que há uma demarcação nítida entre a origem social e, portanto o acesso a graus variados de capital econômico e conseqüentemente, educacional/cultural. Embora os vínculos empregatícios dos pais, no âmbito público,

atividades literárias e acadêmicas, e ‘dando um valor exagerado ao menino inteligente com queda para as letras’, os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma de bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo...[.]’ (p.40)

⁵⁵ Na primeira etapa da pesquisa, embora os cursos de Medicina e Direito não tenham sido contemplados, percebemos uma forte elitização no curso de Odontologia, cuja renda familiar, bem como o grau de escolaridade do pai e da mãe dos mestrados investigados à época destoava dos demais entrevistados. Para detalhes, cf. Mattos (2011).

⁵⁶ Entre os representantes que atuam no estado, dois são técnicos na secretaria da saúde de Santa Catarina e um é técnico aposentado pela Universidade Estadual de Londrina.

sejam estáveis, há uma clara demarcação distintiva: ainda que numa mesma proporção (três entrevistados egressos de cursos de bacharelado⁵⁷ e outros três de cursos de licenciatura⁵⁸), os bacharéis são todos filhos de professores universitários e os licenciados são todos filhos de técnicos.

Depreendemos daí que, a natureza da habilitação profissional e o universo nela e por ela circunscrito incidem em carreiras e percursos distintos e, mais do que isso, desvelam para além da aparência a gama de possibilidades de atuação no mundo do trabalho, uma vez que as habilitações são definidoras porque determinam para qual segmento do mercado de trabalho o jovem profissional pode se encaminhar.

Partindo de uma análise apressada poderíamos centrar-nos numa primeira premissa “divisora de águas” entre as duas habilitações profissionais, a de que, para os bacharéis, a docência, por exemplo, é uma entre outras opções de trabalho; para os licenciados, esta é a principal condição laboral.

O próprio processo de (des)valorização das licenciaturas expresso no discurso recente sobre o aumento do número de vagas e matrículas em cursos de graduação com esta habilitação profissional mascaram a intenção de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e CEPAL, que incentivam políticas de formação de professores a fim de suprir, de maneira precarizada, a demanda de força de trabalho para o mercado educacional popular.⁵⁹

⁵⁷ Os cursos aqui representados são Sociologia Política, Engenharia Ambiental, Odontologia.

⁵⁸ Os cursos contemplados nesta categoria são Física, Letras e Educação.

⁵⁹ As campanhas para atrair jovens para os cursos de licenciatura não expressam a valorização do profissional professor. Elas simplesmente encarnam o papel estratégico do processo de universalização da educação precarizada, estimulando jovens pobres a concorrerem a vagas em cursos de licenciatura, nas modalidades presencial ou a distância, sendo esta última a expressão duplamente precária da educação para os países em desenvolvimento. A título de ilustração, no Chile há um exemplo claro de campanha para atrair discentes para a docência: alunos bem classificados no exame nacional, com pontuação para escolher carreiras liberais e que se dispuserem a ser professores, ganham bolsas especiais, as chamadas ‘becas’, como incentivo para o Sistema ter bons candidatos, ‘vocacionados’ para o magistério.

2.5 POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO PARA ALÉM DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

Atualmente, está em voga a discussão a respeito da importância das redes de relações sociais como uma estratégia para obtenção de emprego. De acordo com Schiavone (2004), a principal premissa neste contexto é a de que dois fatores principais determinam a criação de um negócio ou a obtenção de um emprego. São eles: a experiência profissional progressa (que contempla o exercício de habilidades, competências e conhecimento) e os conselhos e suporte que recebe da sua rede social.

Segundo Brass (1992), as redes sociais são definidas genericamente, como um conjunto de empresas ou atores sociais (indivíduos ou organizações) conectadas por um conjunto de relações sociais ou laços de uma determinada natureza. De acordo com este autor, o nível de confiança estabelecido entre as partes envolvidas é uma dimensão crucial para que a rede social funcione; inclusive é este grau de confiabilidade entre os pares (pessoas ou empresas) que permite a composição do capital social. Os atores sociais, por meio da utilização deste capital, alcançam o que a literatura (SCHIAVONE, 2004; BRASS, 1992) denomina de recursos intangíveis, como por exemplo, informações trocadas sobre determinada empresa, conselhos, resolução de problemas, suporte emocional, os quais são permutados por meio das relações interpessoais ou ‘interorganizacionais’ estabelecidas e que potencializam o capital adquirido, bem como favorecem novas oportunidades de trabalho. Logo, o capital social alcançado em um determinado momento da trajetória de um profissional refere-se a uma condição partilhada pelos atores sociais envolvidos nesta relação.

Não por acaso, Silva (2005, 2010) verifica que diante de um mercado de trabalho que “regurgita”, na medida que exclui a grande massa de trabalhadores potenciais, as chances de alcançar um emprego, sobretudo para os jovens debutantes, ou seja, os inexperientes, tornam-se mais remotas.⁶⁰ Diante deste cenário, a utilização de redes sociais

⁶⁰ Segundo dados da OIT o mundo tem hoje 27 milhões de trabalhadores desempregados a mais do que em 2007, quando começou a crise econômica global. De acordo com o último relatório, não basta apenas gerar vagas para os desempregados. É preciso também criar vagas mais dignas para pessoas que já são consideradas hoje empregadas. O documento indica que um em cada três trabalhadores no mundo - ou cerca de 1,1 bilhão de pessoas - ou está desempregada ou vivendo na pobreza e que outros 900 milhões de pessoas

mais ou menos fortes são fundamentais para acessar um posto de trabalho. Conforme a autora (2010, p. 9) esclarece,

essa constatação [utilização das redes sociais] pode parecer corriqueira, e até não é negada pelos mesmos que propagam a simplória tese da “competência” como um *antídoto* contra o desemprego, no entanto, uma boa rede de relações, que atrai melhores oportunidades de trabalho, está diretamente ligada à origem social. [...] Assim, os pais dos egressos que conseguiram seu emprego via “concurso público” ou “amigos”, apresentam uma rede de relações que podem oportunizar aos filhos chances de inserção mais favoráveis no mercado de trabalho. O fato das mães destes egressos serem ativas, em sua maioria, também pode contribuir para uma inserção profissional dos filhos em empregos que apresentem vantagens consideradas satisfatórias. Essas inserções às vezes são iniciadas antes mesmo da entrada dos filhos na universidade.

Além disso, Silva (2005) apoiada nos estudos de Granovetter e Eppiphane & Martinelli⁶¹, chama a atenção para o fato de que as redes de ligações fortes, ou seja, aquela formada pela família e amigos, nem sempre surtem efeito positivo, na medida que em um universo circunscrito a classes populares, a possibilidade de acessar um posto de trabalho qualitativamente melhor, a partir de sua rede social, torna-se mais difícil.

Destarte, novamente a questão da origem social é ‘chamada à baila’, pois, de acordo com o que foi até o presente momento exposto, percebemos que no caso das camadas populares, as redes de ligações fracas, isto é, aquelas relacionadas às relações profissionais atuais ou

vivem abaixo da linha da pobreza, com renda familiar de até US\$ 2 por dia, a maioria delas nos países em desenvolvimento. O relatório destaca ainda que os mais afetados são os jovens: pessoas com idades entre 15 e 24 anos têm três vezes mais chances de estarem desempregadas do que pessoas da população adulta, com 25 anos ou mais. Informações obtidas em <http://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2012/01/24/mundo-tem-27-milhoes-de-desempregados-a-mais-do-que-antes-da-criese-diz-oit.jhtm> Acesso em 24 jan. 2012.

⁶¹ Os autores referenciados discutem o tema em questão em Granovetter (2000), citado nas referências.

anteriores e outras que não envolvam pessoas próximas talvez configurem a única possibilidade de vislumbrar mudanças na condição socioeconômica das pessoas diretamente envolvidas. Contrariamente, nos estratos sociais mais altos, as redes de ligações fortes auxiliam no processo de obtenção de trabalho, dado o fato de sua rede social ser mais ampla e diversificada. E as redes de ligações fracas também não prejudicam, como é o caso de vizinhos e conhecidos de igreja, por exemplo. Ao contrário, auxiliam muitas vezes, na mudança de emprego. Portanto, neste contexto, os mais ricos são duplamente favorecidos e os mais pobres têm suas possibilidades laborais delimitadas, grosso modo, pela sua origem e condição social.

Um dos efeitos perversos de uma ideologia pautada no ideário liberal incute no imaginário coletivo a ideia da empregabilidade, como capacidade de potencializar – destaque para o caráter individualista nela implícito – as oportunidades no mundo do trabalho. Frigotto (2002, p. 23) define-a como “construção ideológica violenta que passa a ideia de que o culpado do desemprego é o trabalhador”. Esta noção, por sua vez, evoca a busca de conhecimento constante, a falaciosa educação ao longo da vida, bem como atribui à educação o *status* de mercadoria.

Além disso, a própria concepção de empregabilidade pressupõe uma individualização manifesta⁶², descolada do caráter sócio-histórico nele implicado, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade de estar ou manter-se empregado. Nesse sentido, constrói-se como *anticonceito*, na medida que não auxilia o entendimento do movimento das relações sociais na materialidade.

Castro (2004) evidencia o imanente caráter contraditório presente na noção de empregabilidade, contextualizando-o no mundo da educação e do mercado de trabalho:

[...] o truque da “**empregabilidade**” esconde algo mais profundo, que é a tentativa de autonomizar tanto a esfera do trabalho como a esfera da educação, dissociando-as do contexto histórico, o único que as torna compreensíveis. Esse conteúdo

⁶² Castel (2006) discute a viabilidade da sociedade contemporânea pautada no ‘individualismo de massas’, termo cunhado por Marcel Gauchet ao questionar “em que podem consistir as proteções [sociais] numa sociedade que se torna cada vez mais uma sociedade de indivíduos? Em efeito, a história que busco discorrer mostra-se como promoção do assalariado, mas também como o relato da promoção do individualismo, das dificuldades e riscos de existir como indivíduo”. (p. 466, destaque do autor)

histórico concreto decorre do poder oligopólico dos grandes agrupamentos financeiros que decidem as prioridades tecnológicas, econômicas e sociais, configurando a nova ordem mundial imperialista. (p. 86, destaque do autor)

Neste capítulo é possível verificar que o processo formativo de um profissional, desde o tempo das corporações até os tempos atuais, mudou naquilo que se refere tanto às mudanças nas formas do aprendizado profissional e suas habilidades requeridas, quanto nos tipos de ‘certificação’ alcançados de acordo com a natureza da habilitação profissional.

A universidade é depositária hoje de uma representação que lhe atribui centralidade na profissionalização. É bem verdade que nem sempre foi assim, conforme esclarecem os autores referenciados neste capítulo. Se antes a formação dava-se nas corporações, num outro espaço e tempo, a partir do século XVIII a formação encontra ambiência nos *campi* universitários.

Embora a universidade tenha constituído-se como uma necessidade socialmente criada ainda no tempo da Alta Idade Média, concomitantemente ao auge das Corporações, ela guardava uma outra especificidade: a de formar para a vida por meio da divulgação de um conhecimento universal e, portanto, universalizante, pois, como advertem Charle e Verger (1996), o atributo da universidade estava associado à construção do saber e da ciência, bem como à sua veiculação, por meio do estudo, da pesquisa e do ensino, condição esta que adentrou a Idade Moderna.

Conforme assinala Chauí (2003, p. 5):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.

De acordo com Mattos (2007; 2011) a partir da laicização - dogma republicano - a influência de valores e conceitos cristãos perde força na universidade. Como se sabe, este processo data do século XVIII sob o signo do iluminismo e do racionalismo, ocasionando a

disseminação de um humanismo antropocêntrico que passou a dominar o saber nas universidades.

Esta mudança provavelmente interferiu na formação profissional agregada aos estatutos universitários na mesma época e perdura até os dias atuais. No entanto, a configuração da universidade contemporânea passa a não contar mais com a suposta autonomia herdada (ou conquistada?), tal como propunham os preceitos iluministas, quando da sua consolidação e distanciamento do jugo da Igreja. A maneira como a universidade se apresenta é mais difusa e a heteronomia passa a se manifestar de maneira veemente na organização das prioridades e atributos assumidos por esta instituição.

Segundo Bianchetti (2010, p. 269), os conceitos de autonomia e indução/imposição vêm ganhando destaque no contexto universitário uma vez que “o processo heterônomo está atingindo mais fortemente alguns setores, como é o da educação – apreendida como uma mercadoria a ser transacionada -, em comparação com outros.” E acrescenta (2009):

apesar da alegada autonomia, se caminha para a instituição e operacionalização de um processo no qual a ingerência, o direcionamento se tornem a tônica. E no que diz respeito à universidade, embora com nuances próprias relacionadas ao espaço onde se localiza, aos recursos de que dispõe e a ritmos autóctones, os resultados acabam sendo convergentes na direção da indução, da heteronomia ou no máximo daquilo que Pagès *et al.* (1993) denominam de “**autonomia controlada**”. (p. 7, destaque do autor)

Destarte, esta tensão processual entre autonomia e heteronomia universitária imprime marcas na centralidade do atributo primeiro desta instituição, qual seja o de formar profissionais. Contudo esta centralidade considerada decisiva, como requisito formativo, apresenta variações quando o foco analítico se desloca para o percurso trilhado pelos diferentes profissionais, o que nos remete à necessidade de avaliar o impacto que a universidade exerce nos momentos posteriores à formação, neste caso específico, de mestres e doutores.

Além disso, é necessário analisar como este momento *a posteriori* tem moldado a formação do profissional e a sua contrapartida, ou seja, a conformação da instituição universidade. Deste modo, ela

encontra-se numa posição limítrofe entre qualificação/profissionalização e formação e inserção profissional.

3. CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL NO MERCADO DE TRABALHO

Das fileiras dos mestres artesãos do século XVIII saiu, ao contrário, a nata dos tecnólogos-cientistas, graças aos quais a indústria tinha dado passos de gigante. Antigamente, a modéstia artesã ensinava até ao melhor dos mestres a não se vangloriar e não sonhar proibitivas escaladas sociais e culturais.

(ANTONIO RUGIU, 1998)

A universidade, como instituição máxima da promoção e transmissão do conhecimento produzido socialmente assumiu ao longo da história diferentes atribuições. Segundo Charle e Verger (1996), a configuração da universidade sofreu alterações bruscas. A sua constituição deu-se, sob o jugo da Igreja, em plena Alta Idade Média (século XI), pela necessidade de formar clérigos. No momento subsequente a universidade, de maneira menos restritiva, contudo elitista, amplia o número de vagas para acesso de interessados a fim de propiciar uma cultura erudita aos estratos sociais mais abastados da sociedade europeia. A partir sobretudo do século XVIII, há uma inflexão no seu projeto estritamente humanístico, na medida em que passa a emitir certificações, ou seja, formar profissionais para o Estado.⁶³

No século XIX, passa a vigorar, a partir da realidade alemã, o modelo de universidade voltada para a tríade ensino-pesquisa, o chamado modelo *humboldtiano*, que permitia incorporar o conhecimento científico ao saber universitário, privilegiando a investigação, tal como, em parte, ocorre nos dias atuais. Segundo Machado e Mendes (2010) este modelo preconizava a autonomia da comunidade acadêmica, livre da ordem do Estado no que diz respeito à definição dos conhecimentos a serem produzidos.

⁶³ Segundo Charle e Verger (op.cit.) o processo de certificação profissional, no contexto universitário, encontrou ambiência na França do século XVIII, a partir da necessidade imposta pela nova ordem social pós-revolucionária de compor os quadros funcionais do Estado francês, ao mesmo tempo que buscava impedir o ressurgimento de novas corporações de ofício. Não sem justificativa, este modelo francês ficou conhecido como napoleônico.

Ainda no mesmo século XIX, em meio a um processo de estagnação do modelo universitário na Inglaterra, desenvolveu-se um outro, adaptado principalmente das universidades com renome, tal como, Oxford e Cambridge - os chamados *colleges*. Segundo Charle e Verger (*op.cit.*), o objetivo primeiro desta inovação era de gerar a profusão do ensino superior, ou seja, torná-lo “ensino em massa”, com vistas a uma formação sem muita preocupação social. O interesse estava mais voltado para a lucratividade e eficiência por meio de laboratórios bem equipados e conhecimento técnico-científico altamente especializado, com vistas a preparar força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho.

3.1 UNIVERSIDADE: FORMA QUEM E PARA QUÊ?

No século XX, principalmente a partir da década de 1960, como lembra Hobsbawm (1995), quando, no contexto de um forte desenvolvimento econômico, as famílias buscavam propiciar o acesso ao ensino superior aos seus filhos como meio para ascender socialmente, mediante um título universitário. Diz o autor:

Na verdade, as famílias corriam a por os filhos na educação superior sempre que tinham a opção e a oportunidade, porque esta era de longe a melhor chance de conquistar para eles uma renda melhor e, acima de tudo, um *status* social superior. Dos estudantes latino-americanos entrevistados por pesquisadores em meados da década de 1960 em vários países, entre 79% e 95% estavam convencidos de que o estudo os colocaria numa classe social superior dentro de dez anos. (Hobsbawm, 1995, p. 291)

Esta associação entre nível de escolaridade e renda perdura até os dias atuais no imaginário social, mediante uma nova roupagem da Teoria do Capital Humano e, provavelmente é um dos fatores que justifica o número crescente de matrículas em IES privadas a cada ano.⁶⁴

⁶⁴ Hobsbawm (1995) observa que, até a década de 1970, com exceção dos Estados Unidos, do Japão e de outros poucos países, as universidades eram majoritariamente públicas. Já nas duas décadas seguintes o boom do ensino superior mundial está relacionado à sua institucionalização privada. Os dados da China expressam este movimento: o país que concentra 20% da população mundial aumentou em cinco vezes o número de titulados, bem como o de

Nesta sucinta sistematização sobre as diferentes atribuições assumidas pela universidade ao longo do tempo histórico, é possível dele depreender que, se num primeiro momento a universidade primava por uma formação ampla, no sentido de formar para a vida, mediante a transmissão de um conhecimento universal, no momento seguinte ela assume características, de cunho mais pragmático e utilitarista, com vistas a atender as exigências do mercado, mediante certificação.

A universidade, ao incorporar a proposta de uma educação emancipatória idealizada teria como premissa “elevar o ser humano por inteiro em todas as dimensões” (Cattani, 2005, p. 313). Como adverte o autor, esta proposta permanece no plano ideal uma vez que “duas situações impedem a realização do ideal educativo emancipatório. Trata-se da concepção elitizada de educação e das estratégias relacionadas à educação corporativa como dimensões dos desígnios do mercado ou do capital.” (idem, *ibidem*, p. 316)

As políticas conservadoras que buscam subordinar a educação às necessidades de acumulação do capital expõem a tensão anunciada entre a demanda do mercado, corporificada pelo empresariado e a proposta de uma educação integral e cidadã, tal como sugerem os preceitos fundamentais de uma pedagogia libertadora.

Neste sentido reiteramos que a partir do momento em que se questiona: “Para quem e a quem serve a universidade?”, o seu sentido de autonomia desapareceu, ou seja, a lógica do mercado já foi incorporada de modo absoluto de maneira a neutralizar a própria crítica (gerada no interior da própria universidade), cujo escopo restante é contribuir para a alocação da força de trabalho formada pela universidade, a fim de manter o sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Como adverte Frigotto (2005)⁶⁵:

Sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas a educação

doutores nos últimos dez anos. Em 1978, a população chinesa em idade universitária era de 1,4% e, atualmente, atinge o índice de 20%. Para atender a esta demanda, o país conta com mais de mil universidades e já conseguiu matricular, em duas décadas, mais de 20 milhões de universitários, respaldados por um investimento maciço em força de trabalho para compor o quadro profissional das instituições, por meio de contratação de especialistas chineses e sino-americanos formados no exterior. Para detalhes, cf. Mattos (2011).

⁶⁵ Excerto retirado da “orelha” da obra de Mézáros (2005).

funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo social do capital.

Esta dissonância deflagra novas necessidades sociais historicamente determinadas. Exemplos corriqueiros deste fenômeno são os cursos infundáveis de capacitação/reciclagem, as ‘universidades’ corporativas, o mestrado profissional, as diversas modalidades de *Masters Business Administration* (MBAs), dentre tantos outros em voga no mundo da educação.

Poder-se-ia indagar: mas é mesmo necessário qualificar? Se a resposta for positiva, qual a sua finalidade? E mais, qual é o *quantum* necessário ou considerado suficiente de qualificação que o trabalhador desenvolva?

Partimos destes questionamentos para polemizar a exigência de educação ao longo da vida⁶⁶ na contemporaneidade. Conforme apontam Catani e Oliveira (2000, p. 35):

No documento *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996) há indicações claras e precisas quanto ao papel da universidade. [...] reconhece que a diversidade de estabelecimentos de Ensino Superior e de formação profissional *está de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional.* (p. 23) Além disso, entende que é preciso gerir o desenvolvimento dos efetivos através da reforma do ensino secundário. A adoção da idéia de

⁶⁶ Para aprofundar o assunto, cf. Mattos; Bianchetti (2011) e Rodrigues (2008). Esta autora discute, por meio de análise documental, as matrizes históricas da noção de educação ao longo da vida, proposta disseminada no âmbito da UNESCO e União Européia, como um novo modelo de educação para o século XXI. O seu estudo desvela o conteúdo desta perspectiva educacional, na medida em que a percebe como parte integrante da hegemonia do capital, por meio das novas características dos sistemas educativos e, especialmente, o processo de atomização e fragmentação dos sujeitos reiterados nos apelos da política neoliberal. Diz a autora: “A principal tese sustentada [...] é a de que a noção de educação ao longo da vida representa, sobretudo, um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa à construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência.” (p. 45)

desenvolvimento da *educação ao longo da vida* implica também que se estudem novas formas de certificação de competências, que vão sendo adquiridas, inclusive fora da *via principal e única*, ou seja, a escola básica e a universidade. Por isso a diversificação da educação superior torna-se tão importante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação. (p. 129)

Portanto, o fio que tece e amarra a história mostra-nos que até o século XVIII, o processo educacional, independentemente do *locus* ocupado, primava por uma formação, considerada integral; no século seguinte, ou seja, século XIX, o foco está direcionado para a profissionalização, enfoque que não apenas adentra, mas ganha relevância extrema no século XX. Na virada para o século XXI, principalmente a partir dos anos 1990, o processo de profissionalização ganha novos contornos. Na mudança do paradigma produtivista, de uma base taylorista-fordista para outro ancorado nos preceitos toyotistas, passa a ser exigido do trabalhador ativo (ou potencial, no caso dos desempregados e jovens inexperientes) qualificações e desenvolvimento das chamadas competências, habilidades e atitudes, próprias ao contexto laboral, muito mais associadas a uma postura, a um modo de ser e de portar-se – comportamentais, portanto -, do que aquele próprio do tempo das corporações, isto é, o do aprender a fazer.⁶⁷

Segundo Alves (2007, p. 3):

O toyotismo tende a mesclar-se, em maior ou menor proporção, com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. Por isso, tal como uma dialética integradora, que mescla o novo e o arcaico, o toyotismo aparece articulado com as formas tayloristas-fordistas restritas no processo de trabalho. Apesar disso, ele não deixa

⁶⁷ Hirata (2002) aponta que, embora o trabalho, grosso modo, permaneça apoiado nos padrões tayloristas-fordistas, a demanda atual por desenvolvimento de competências de base comportamental sobrepõem-se àquelas de natureza técnica. Em tempos de pedagogia customizada (Bianchetti, 1998) e da pedagogia do ‘aprender a aprender’ (Duarte, 2001), sobretudo, sob o legado toyotista, no qual se faz imperiosa a necessidade de desenvolver aptidões comportamentais e cognitivas tais como a chamada pró-atividade, a capacidade de síntese, de resolver problemas, de se relacionar e trabalhar em grupo, de desenvolver criatividade, comunicação, imprevisto e adaptabilidade.

de ser o “momento predominante” do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações. A preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura” da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a manipulação do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelo princípio de “autonomiação” e de “auto-ativação”[...].

E ao trabalhador, resta assentir (mesmo que a contragosto) ao discurso ideológico propagado diariamente em vários veículos midiáticos, no qual a neoteoria do Capital Humano assume a roupagem de educação permanente, cujo intento é disseminar a ideia de que a educação aumenta o seu nível de empregabilidade⁶⁸ e, portanto, serve como garantia ou agente facilitador na obtenção e/ou permanência no emprego.

Esta associação entre aumento do nível de escolaridade e melhores oportunidades de trabalho configura um engodo. Na medida em que a lógica do capital é excludente, ainda que a população brasileira tenha aumentado a taxa de anos de estudo⁶⁹, não há trabalho para todos,

⁶⁸ Giddens (2007), um dos ícones da chamada Terceira Via, apesar dos limites da sua análise, ao falar da “flexibilidade dos mercados de trabalho”, refere-se à “flexi-segurança” e define empregabilidade como “estar disposto e ser capaz de progredir” (p. 39), o que externaliza a noção de responsabilidade individual e a culpabilização pela não obtenção de um emprego, por exemplo.

⁶⁹ Segundo dados do último censo do IBGE (2011), a grande maioria da população possui cerca de sete anos de escolarização formal. Em 2004, segundo informações fornecidas pelo mesmo Instituto, a população brasileira atingia uma média de 6,1 anos de estudo. Isto significa dizer que acessar e, mais que isso, permanecer no ensino superior apresenta-se como possibilidade para poucos. Embora a taxa bruta de matrículas nas IES seja de 25%, o índice de detentores de um diploma universitário no país, segundo o PNAD/2009, é de cerca de 10,6% da população (IBGE, 2010). Os números tornam-se mais restritos ainda, quando tratam de mestres e doutores. Segundo dados da CAPES, em 2010, titularam-se cerca de 41 mil mestres e 12 mil doutores, o que embora evidencie uma progressão geométrica na taxa de titulados (crescimento anual de cerca de 15%), ainda abarca menos de 1% da população brasileira. Para detalhes cf. CAPES (2004; 2010) e MCT/ASCAV (2008).

o que no limite, inviabiliza a tão sonhada mobilidade social via alongamento da escolarização.

Gentili (2005), dentre outros teóricos da área de Educação e Trabalho, evidencia o discurso falacioso presente na referida *neoteoria* do capital humano ao verificar que contrariamente ao seu pressuposto “a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la” (p. 59).

Desenvolver ou não as tais competências e habilidades requeridas pelo empresariado, ou seja, pelo capital, garantiria o acesso a um posto de trabalho? Alongar a escolarização garantiria condições laborais melhores e/ou condizentes com a expectativa do profissional altamente especializado?

Em nossa pesquisa, pelo fato de ser composta por um grupo de profissionais especializados, na medida em que alongaram sua escolaridade em nível de mestrado (e muitos deles o fazem ainda em nível de doutorado)⁷⁰, entendemos que a ideia de especialização vinculada aos estudos de formação profissional impinge ao estudante a responsabilidade de buscar estratégias para desenvolver um “nível adequado” de empregabilidade e acabam por auto-responsabilizar-se pela obtenção ou não de um posto de trabalho.⁷¹

Alves (2007, p. 7-8) esclarece a ideologia que perpassa a noção de empregabilidade:

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a

⁷⁰ Para além do título de doutor, diploma máximo emitido pelo MEC, nossa pesquisa conta com um egresso do curso de Farmacologia que realizou estágio de pós-doutoramento recentemente na Alemanha, o que expressa o refinamento do nível de especialização de nossa amostra, na medida em que este profissional dedicou cerca de 23 anos de sua vida aos estudos.

⁷¹ É importante destacar que, no caso do desemprego de mestres e doutores, o tempo de procura por emprego e a própria condição de desempregado guarda relação direta com o seu grau de exigência e com as especificidades dos postos de trabalho procurados. Levando-se em consideração que, no Brasil, a tradição de Institutos de Pesquisa desvinculados das universidades é rara, o título acaba por restringir as opções de trabalho, fazendo com que mestres e doutores, grosso modo, não aceitem postos de trabalho desconectados de sua qualificação. No entanto, isto não significa que não se submetam a trabalhos precários, onde bolsas oferecidas por órgãos de fomento à pesquisa a recém-doutores são expressão da iminência de desemprego, mesmo entre profissionais ultra especializados.

aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. Entretanto, o que o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos consumirem um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. O que ocorre é a operação ideológica sutil de atribuir aos indivíduos, e apenas a eles, a “culpa” pelo fracasso na sua inserção profissional, demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas.

Isto significa dizer que, embora o discurso amplamente divulgado pelos teóricos defensores da Teoria do Capital Humano encontre ambiência em meios acadêmicos e principalmente entre o empresariado, esse ideário não reflete, de maneira alguma, a realidade nacional, até porque a ideologia não é apenas discurso, mas é também materialidade.

Ao buscar imprimir a ideia de que se houverem mais pessoas qualificadas, o crescimento econômico da nação tende a, também, desenvolver-se de maneira mais robusta não encontra respaldo na materialidade, tendo em vista que, mesmo contabilizando um índice tímido de detentores de um título universitário, estamos hoje entre as dez economias mais fortes do mundo.⁷² E paradoxalmente, ainda que a maioria de nossa amostra tenha alcançado estabilidade profissional por meio da titulação de mestre, não é possível generalizar a situação sustentando a ideia de que os indivíduos altamente escolarizados encontram oportunidades de trabalho satisfatórias e condizentes com sua formação.

Contudo, vale ressaltar que contrariamente às evidências empíricas, a queixa do empresariado é outra. Estes, de modo geral, dizem que faltam profissionais “qualificados” no mercado de trabalho brasileiro. As matérias divulgadas em revistas especializadas em

⁷² Cabe ressaltar que embora sejamos considerado um país cuja economia expressa a capacidade de gerar riquezas, ocupamos paradoxalmente a 83ª posição quando a avaliação é sobre o IDH (índice de desenvolvimento humano), o que expressa a péssima distribuição de renda no país.

fomentar a discussão sobre as tendências do mercado exemplificam esta constatação. Em uma delas, Silveira (2006) colheu informações sobre a “crise de talentos” ao entrevistar diretores de recursos humanos de grandes empresas. De acordo com sua avaliação,

em se tratando de Brasil, aonde o número de desempregados nas cinco regiões chega a dois milhões, segundo o IBGE, isso se torna um paradoxo. Com tanta gente disponível, por que essas vagas não são rapidamente ocupadas? De acordo com a avaliação de um diretor de recursos humanos entrevistado, Lauro Chacon, “Faltam talentos no mercado. [...]. É por isso que o **problema do Brasil não é o desemprego, mas o desempregado**. As pessoas não estão qualificadas para atender ao desafio das empresas.” (Silveira, 2006, p. 31, destaque nosso)

Alves (2007, p. 8) evidencia que este tipo de argumento, veiculado em revistas de grande circulação no meio empresarial e replicado no imaginário coletivo, é capcioso por meio do seguinte argumento:

É verdade que o complexo de reestruturação produtiva e o toyotismo impõem um novo perfil de qualificação no mundo do trabalho, legitimando, deste modo, a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista. Só que, ao mesmo tempo, a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão social que limita a capacidade do sistema de produção de mercadorias integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos.

Apesar do discurso ideológico e da corrida pela noticiada qualificação - basta atentarmos para o aumento expressivo no número de mestres e doutores formados nos últimos anos no país (sem falar nas especializações *lato sensu*, cujo controle é praticamente inexistente e não computado na íntegra pelo MEC) -, sustentamos que o capital exige cada vez mais trabalho social médio, portanto, difuso e não especializado.

O esforço de ampliar a capilaridade da pós-graduação brasileira vem materializando-se em grau exponencial. A partir dos números de mestres e doutores diplomados nos últimos anos e da prospecção da CAPES para o seu 5º Plano Decenal (2010-2020) é possível identificar uma forte indução em produzir a pesquisa científica no país. De acordo com a estimativa de Jorge Guimarães, presidente da CAPES, esperava-se que no ano de 2011, os mais diversos programas de PG brasileiros conferissem diplomas a 57 mil mestres acadêmicos, seis mil mestres profissionais e 19 mil doutores. Cabe ressaltar que estes dados ainda necessitam de confirmação, pois não foram ainda sistematizados. E como expectativa para o final do atual plano decenal, isto é, em 2020, espera-se duplicar o número de doutores passando dos atuais 1.4 doutor para 2.8 doutores a cada 1000 habitantes.⁷³

Vale lembrar Marx (1985) quando afirma que

[O capital] tem de revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, portanto o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho, mediante o aumento da força produtiva do trabalho reduzir o valor da força de trabalho, e assim encurtar parte da jornada de trabalho necessária para a reprodução deste valor. (p. 251)

Se atentarmos para o aligeiramento da formação profissional em diferentes níveis nas últimas décadas, quer seja em cursos de mestrado ou doutorado ou até mesmo na criação de cursos superiores na modalidade tecnólogo, podemos identificar o argumento levantado por Marx sobre a teoria do valor, discutida nos capítulo X d'*O Capital*, quando aborda o conceito de mais-valia relativa, no capítulo XIII, sobre a Maquinaria e a Grande Indústria e também no XIV, quando analisa a mais-valia absoluta e relativa.

⁷³ Segundo Viotti (2010), a população que frequentou pós-graduação entre 1998-2008 teve um crescimento médio de 8,7%, sendo que a Região Sul foi aquela que registrou maior ritmo de crescimento da população na pós-graduação: 12,1% ao ano no período, passando de 36 mil pessoas que frequentaram algum curso de pós-graduação em 1998 para 113 mil em 2008. As demais regiões registraram taxas em torno de 8% ao ano, acompanhando a média nacional. No entanto, segundo o autor, tomando por base os dados fornecidos pelo PNAD, em 2008, por exemplo, apenas 0,6% da população brasileira possuía um título de mestre ou doutor no Brasil.

A premissa básica do capitalismo é a de (re)produzir-se pela acumulação de valor⁷⁴ socialmente produzido pelo trabalho. Se pensarmos que a relação socialmente estabelecida entre trabalho não-especializado *versus* especializado, no qual este último requer força produtiva diferenciada e qualificada - logo menos abundante - é possível inferir que no atual estágio de acumulação capitalista, o aligeiramento da formação, atende à necessidade de diminuir o tempo médio necessário para a produção de mercadorias, no caso de nossa pesquisa, a força de trabalho de um mestre ou doutor. Como explica Marx (1985, p. 67):

O trabalho objetivado no valor (...) é a redução de todos os trabalhos reais à sua característica comum de trabalho humano, ao dispêndio de força de trabalho do homem. A forma valor geral, que representa os produtos de trabalho como meras gelatinas de trabalho humano indiferenciado, mostra por meio de sua própria estrutura que é a expressão social do mundo das mercadorias. Assim, ela evidencia que no interior desse mundo o caráter humano geral do trabalho constitui seu caráter especificamente social.

Ora, se o trabalho requerido pelo capital é indiferenciadamente desqualificado e o seu produto final, isto é, a mercadoria produzida é mera gelatina de trabalho humano, contrariamente ao discurso veiculado cotidianamente de que falta força de trabalho qualificada, tudo converge para a constatação de que diante do trabalho produtor de mercadorias - incluindo aí a mercadoria educação -, perdura até os dias de hoje a marca distintiva do atual modo de produção, qual seja, o de produzir mais por menos. E assim, a máxima escrita por Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957), permanece atual: “Para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude” (2003, p. 17).⁷⁵

⁷⁴ Segundo Marx (1985), as mercadorias, independentemente de sua natureza, além de conter um valor de uso (para outrem) e um valor de troca, medido no quantum de trabalho médio necessário para a sua produção, apresentam um valor, que diz conceitualmente respeito ao seu valor de troca, que é apenas a manifestação do valor, e não ao valor de uso, aqui entendido como consumo.

⁷⁵ Frase atribuída ao protagonista, príncipe de Falconeri, no romance *O Leopardo* no qual o autor expõe a decadência da aristocracia siciliana em meados do século XIX e a tentativa desta de manter o antigo modo de vida, apesar dos tempos de mudança diante da emergência do poder da burguesia.

É importante observar que a conformação das mudanças e tendências tecnológicas necessárias à conservação da ordem capitalista manifesta-se diferentemente, de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas de cada nação ou região. O grau de escolaridade de uma sociedade, por exemplo, como força produtiva, também apresenta especificidades de acordo com o pertencimento aos países do bloco dinâmico do capital ou aos países ditos periféricos.

Ainda que o discurso sobre a oportunidade de desenvolvimento tecnológico e de empregos nos países que compõem o BRIC⁷⁶ esteja em voga, inclusive no mercado educacional⁷⁷, o que se verifica para além da aparência, é o aumento exponencial de apropriação de conhecimento produzido nacionalmente, encarnada na necessidade de formar cada vez mais força de trabalho qualificada para atender grandes multinacionais (e até mesmo conglomerados) de diferentes ramos de atividade, a fim de perpetuar a necessidade de reprodução do capital, o que vale dizer, com o respaldo do Estado, por meio de políticas públicas.

Como explica Marx (1985, p. 49):

⁷⁶ Sigla que designa as iniciais dos países de economia emergente: Brasil, Rússia, Índia e China e mais recentemente a África do Sul.

⁷⁷ Em reportagem do jornal televisivo da Cultura, exibido na noite do dia 03. fev. 2012, a chamada para o mercado nacional de oportunidades educacionais em nível de pós-graduação elevou o pedido de vistos nos consulados de diversos países. A repórter informou que, no mês de janeiro de 2012, mais de 200 vistos de estudante haviam sido emitidos no país, sem contar o número daqueles, como os que pertencem ao MERCOSUL, por exemplo, que não necessitam fazê-lo. É interessante notar que o discurso estava pautado no preço mais acessível da educação brasileira, quando comparado a outras moedas, tal como dólar e euro, bem como a possibilidade de inserção posterior no mercado de trabalho brasileiro, haja vista tratar-se de uma economia emergente e dada a falta de profissionais qualificados no país. Tais argumentos expressam a tendência da mercantilização da educação para além das fronteiras geográficas, bem como enaltecem o discurso falacioso da falta de qualificação da população nacional. Ora se esta inferência fosse verdadeira, não haveria mestres e doutores desempregados, o que não encontra verificação empírica em pesquisas nacionais, tampouco em internacionais, que correlacionam nível de escolarização e emprego/desemprego entre a população mais escolarizada. Em Portugal, por exemplo, foram contabilizados 108 mil doutores desempregados, dentre os mais de 770 mil portugueses desempregados em 2011. Informação obtida em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/exclusivo-cm/108-mil-doutores-no-desemprego> Acesso em 02 mai. 2012. Para detalhes sobre os dados sobre desemprego na Europa cf. Dumoulin, Teysot, Vilter (2009); Théry (1994) e no Brasil, Pochmann (2009).

Genericamente, quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho exigido para a produção de um artigo, tanto menor a massa de trabalho nele cristalizada, tanto menor o seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo, tanto maior o seu valor. A grandeza do valor de uma mercadoria muda na razão direta do *quantum*, e na razão inversa da força produtiva do trabalho que nela se realiza.

Marx (*op. cit.*) retoma a questão do valor das mercadorias no capítulo X de *O capital*, quando discute o conceito de mais-valia relativa que, além de ser medido como tempo médio para a sua produção, somente pode ser validado como trabalho social e não como uma produção individual. E acrescenta:

O valor das mercadorias está na razão inversa da força produtiva do trabalho. Do mesmo modo, por ser determinado por valores de mercadorias, o valor da força de trabalho. A mais-valia relativa, ao contrário, está na razão direta da força produtiva. [...] Por isso, é impulso imanente e tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, mediante o barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador. (p. 253-4)

Levando-se em consideração que uma das premissas básicas para a reprodução do capital é a implementação de forças produtivas avançadas a fim de intensificar a extração de mais-valia mediante a diminuição do tempo necessário para a reprodução da força de trabalho, busca-se cooptar, durante uma mesma jornada de trabalho, o tempo restante para o capital auto-valorizar-se e, desta forma, reproduzir-se incessantemente, na medida em que se caracteriza como trabalho não pago.

Depreendemos daí que se a medida de valor é o tempo necessário para produzir determinada mercadoria - quer seja uma caneta ou o conhecimento construído ao longo de anos de pesquisa - quanto maior o insumo tecnológico nela materializado, menor o seu valor, dado que a automação acelera o processo produtivo e diminui o tempo necessário para produzir a mercadoria, o que justifica, em certa medida, a

contradição inerente à necessidade de potencializar a profusão da qualificação para desqualificar a força de trabalho.

Mas o descompasso entre formação e mercado de trabalho é tão bem divulgado na mídia que o processo de submeter a educação aos preceitos do capital passa a ser naturalizado. Sá (2012), ao entrevistar Anthony Knopp, brasileiro responsável pelo estabelecimento de parcerias entre o renomado MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) e empresas de tecnologia, tece críticas sobre a burocracia no Brasil, a dependência que bancos e empresas têm dos juros, deixando de financiar inovação, além da falta de meritocracia nas universidades. Em entrevista, o brasileiro radicado há mais de 40 anos nos EUA, diz:

Basicamente, para tudo que é inventado numa universidade nos EUA, pela lei, ela é dona da propriedade intelectual. Agora, os lucros são divididos entre o professor, o estudante, se tiver, o departamento e a universidade. [...] A relação do MIT com o mundo industrial não é em torno de patente. Ela faz parte, mas o que acontece é que ideias e pessoas saem daqui, começam indústrias. [...] US\$ 2,4 bilhões é o orçamento geral. US\$ 1,4 bilhão vai para pesquisa. Desse US\$ 1,4 bilhão, 80% é dinheiro público. Mas o importante é que é competitivo.⁷⁸

Esta lógica de pesquisa desenvolvida nos grandes institutos radicados em universidades é discutida por Sguissardi e Silva Júnior (2009) por meio de um estudo acurado junto à realidade da intensificação do trabalho docente de IFES do estado de São Paulo. Os autores verificam que o projeto da Reforma do Estado desenvolvido na década de 1990 objetivava promover o salto tecnológico apoiado em áreas estratégicas da economia. Como explicam os autores:

O Estado possibilitou o “sugar” de tecnologias e inovações tecnológicas das próprias universidades federais com indução financeira por meio de

⁷⁸ A observação de Braverman (1977) é bastante elucidativa a respeito desta política americana. Diz o autor: “[...] apenas desde a Segunda Guerra Mundial, a pesquisa nos EUA, grandemente financiada pelas empresas e pelo governo, e robustecida por mais alentos de gênio científico de todas as partes do mundo, forneceu sistematicamente o conhecimento científico utilizado na indústria. A maioria dessas pesquisas é financiada por verbas federais e controlada pela indústria privada.” (p. 146)

recursos originários do fundo público estatal. Isto mediante programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento (P&D) como os previstos pela Lei do Bem⁷⁹, que beneficiaria empresas de capital nacional e internacional, com a predominância do uso das inovações por estas últimas. (p. 31-2)

Diante deste cenário, um exemplo claro dessas especificidades da economia internacionalizada e mundializada⁸⁰, em termos de configuração e consequências para os países do centro capitalista e dos países periféricos ou semi-periféricos, é a invasão, principalmente nos últimos 15 anos, de grandes multinacionais no Brasil. Elas formam verdadeiros oligopólios e acabam por fortalecer-se às expensas do modelo predatório de desenvolvimento econômico adotado no Brasil, garantindo a super-exploração do trabalho, por meio daquilo que Chesnais (1996) denomina de sucção tecnológica, a partir do qual estes grandes conglomerados industriais acabam apropriando-se do fundo público estatal, garantidos pela lei da inovação tecnológica, leis do Bem, financiamento via BNDES etc.

A título de exemplo, destacamos que segundo dados da CAPES analisados por Viotti e Baessa (2008), os programas de pós-graduação brasileiros formam anualmente cerca de cinco mil engenheiros mestres. Em termos de desenvolvimento tecnológico, estes profissionais são classificados como insumo valioso principalmente na corrida por desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao agronegócio e obtenção de patentes brasileiras, as quais, embora perfaçam um número irrisório, estão grandemente relacionadas às engenharias.

⁷⁹ A Lei do Bem (nº 11.196, de 21 de novembro de 2005) prevê incentivos fiscais a empresas que desenvolverem inovações tecnológicas, quer na concepção de produtos quer no processo de fabricação e/ou agregação de novas funcionalidades ou características ao produto ou processo. Informações disponíveis em <http://www.inei.org.br/noticias/poucas-empresas-se-utilizam-dos-incentivos-fiscais-da-lei-do-bem> Acesso em 22 jan. 2012.

⁸⁰ Segundo Sguissardi e Silva Júnior (op. cit.), o primeiro termo refere-se à “expansão do capitalismo por toda a extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial [...]”.(p. 27) Já o segundo, ou seja, a mundialização da economia diz respeito ao movimento de deslocamento de uma empresa considerada forte em diferentes regiões ou países onde existam benefícios em termos de custos, salários, leis trabalhistas e todo tipo de insumo, inclusive o conhecimento desenvolvido nas universidades.

É interessante notar que não desinteressadamente o incentivo dos órgãos fomentadores de pesquisa no Brasil destina-se em grande parte às pesquisas vinculadas às ciências da vida, que abarcam as áreas biológicas e as engenharias. Fala-se muito em defasagem de formação de engenheiros com titulação de mestre ou doutor em solo pátrio. No entanto, estes autores (*op.cit.*) constataram que em países com tradição nesta área, tal como a França, 779 engenheiros obtiveram um diploma de doutorado, número este inferior ao do Brasil, onde foi computada a emissão de 1023 diplomas com esta titulação. No *ranking* apresentado por estes autores, em primeiro lugar em número de engenheiros doutores titulados aparece a China (8054), seguido pelos EUA (5776), Rússia (4758), Japão (3915), Alemanha (2211), Coréia do Sul e Reino Unido, ambos com 2040 titulados. Em termos de classificação o Brasil assume a 10^a posição, sendo que os dados utilizados nesta pesquisa datam de 2003 e foram obtidos pelo banco de dados da CAPES e pelo PNAD. É claro que há que se levar em consideração a dimensão geográfica dos países, bem como os índices populacionais, uma vez que, a extensão territorial francesa, por exemplo, corresponde ao estado de Minas Gerais.⁸¹

Benjamin (2008), de maneira provocativa, resume o cenário:

O que estamos vendo não é erro nem acidente. Ao vencer os adversários, o sistema pôde buscar a sua forma mais pura, mais plena e mais essencial, com ampla predominância da acumulação D – D'. Abandonou as mediações de que necessitava no período anterior, quando contestações, internas e externas, o amarravam. Libertou-se. Floresceu. Os resultados estão aí. Mais uma vez, os Estados tentarão salvar o capitalismo da ação predatória dos capitalistas. Karl Marx manda lembranças.

3.2 VELHOS E NOVOS PRECEITOS DA UNIVERSIDADE

Na contracorrente, a crítica do setor industrial sobre as restrições da universidade pública em aderir ao modelo liberal e de livre mercado, por meio de parcerias público-privado, objetivando desenvolver conhecimento científico de acordo com as exigências do mercado, dá mostras desta dissonância entre os interesses diversos e até antagônicos.

⁸¹ Para detalhes sobre a metodologia aplicada, cf. Viotti e Baessa (2008).

A proposta de Anísio Teixeira (1900 – 1971), ao criar a CAPES na década de 1950, primava pela reconfiguração da universidade brasileira. Segundo Mendonça (2003, p. 289), a sua atuação

frente a esta instituição foi fundamental para que ela adquirisse a configuração que assumiu, transformando-se em um instrumento de promoção dos estudos de pós-graduação no Brasil. Sob este prisma, a CAPES desenvolveu, em seus primeiros anos, um conjunto de iniciativas e políticas que tiveram como pressuposto básico a idéia de que a pós-graduação era a principal estratégia de reconstrução da universidade brasileira, como locus adequado para o desenvolvimento da pesquisa científica e como espaço de formação do professor universitário.

Desde os estudos de Ribeiro (1979) sobre a transformação da Universidade do Brasil via pós-graduação, já se anunciava o seu atributo historicamente determinado: capacitar profissionalmente o corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), implantadas no Brasil na década de 1930, segundo os moldes europeus⁸². Num segundo momento, em convênio estabelecido com os Estados Unidos da América (EUA)⁸³ na década de 1950, há um híbrido na caracterização das

⁸² Segundo Oliveira (2009), as primeiras universidades constituídas no país datam do início do século XX. No século anterior haviam escolas isoladas, como é o caso da Faculdade de Medicina da Bahia (1808), a Faculdade de Direito de Olinda, Recife e São Paulo (1827) e mais tarde, a Escola Politécnica (1893) em São Paulo. As primeiras instituições de ensino denominadas universidades foram: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, então Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade Federal de Minas Gerais (1927) e posteriormente, a Universidade de São Paulo (1934) que contava com professores estrangeiros nomeados para formar a elite intelectual no país. A missão francesa- como ficou conhecido o primeiro grupo de professores vindos da França para a USP - contava, por exemplo, com nomes de pensadores já conhecidos como Claude Levi-Strauss (1908-2009) e Roger Bastide (1898-1974).

⁸³ Na verdade, estes convênios eram de fato acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), cujo objetivo era promover a reforma do ensino brasileiro, segundo padrões “americanizados”. Segundo O. Romanelli (2003) há registros deste acordo a partir de 1964 embora tenham sido formalmente assinados entre 1966 e 1968. A autora evidencia o atributo assumido pela agência americana de fazer a mediação entre os interesses

universidades brasileiras, enquanto a Universidade de São Paulo segue a tradição francesa, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Viçosa - MG e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA - UNICAMP), por exemplo, adotam o padrão americano dos *colleges*.⁸⁴

Esta parceria que buscava promover uma ‘intelectualidade orgânica’ no Brasil a fim de contribuir para sua inserção no cenário intelectual internacional mostrou-se infrutífera, na medida que a realidade daquela época evidenciava uma subordinação aos padrões europeus e norte-americanos, fortemente consolidados, tendo em vista a possibilidade, por parte de alguns países do bloco dinâmico do capital, de expandir o mercado consumidor, inclusive da educação, sem acarretar em concorrência tecnológica com países, ditos periféricos (SANTOS, 2003).

No entanto, mesmo na condição de país periférico - nominado como subdesenvolvido à época – havia, na década de 1970, a necessidade urgente, por parte do corpo docente, de ascender profissionalmente na carreira acadêmica, tendo como consequência o desenvolvimento acadêmico-científico, por meio da possibilidade de desenvolver ciência no país.⁸⁵ Velloso (2004) esboça este panorama ao

internos e externos na organização da educação nacional, respaldados pelos órgãos governamentais da área. Segundo suas palavras: “todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela USAID [...] tiveram o efeito de situar o problema educacional brasileiro na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura”. (p. 197).

⁸⁴ Ludke (2005) identifica a pós-graduação brasileira como sendo resultado de ‘influências cruzadas’, tanto do modelo americano quanto do francês na sua constituição. Vale acrescentar que a pesquisa brasileira teve início ainda no século XIX em institutos de pesquisa relacionados à área da saúde, tais como o Instituto Oswaldo Cruz e o Instituto Butantã, alguns deles posteriormente incorporados às universidades, que atualmente respondem por cerca de 80% da pesquisa desenvolvida no país.

⁸⁵ É importante sublinhar que haviam outras expectativas depositadas na constituição da PG no contexto do “Brasil potência”. O 1º PNPG, constituído em 1975, expõe outros elementos de cunho pragmático: as campanhas da CAPES, por meio da formação do professores, buscavam desenvolver tecnologia e, portanto, potencializar as forças produtivas existentes no país. Em termos de desenvolvimento científico, a construção de ITAIPU e da Transamazônica, por exemplo, inauguradas respectivamente em 1974 e 1972 são expressões do desenvolvimento do país aliado ao conhecimento técnico-científico desenvolvido por meio de pesquisas realizadas nas universidades. Já

empreender uma pesquisa de grande amplitude junto a egressos de cursos de pós-graduação formados na década de 1990. O autor constata que se até o momento da consolidação da pós-graduação nacional, o Brasil enviava os docentes de suas universidades ao exterior para obterem títulos de mestre e doutor, a partir da década de 1980 e mais precisamente na década seguinte, o movimento inverte-se: a busca por cursos de pós-graduação *lato*, mas especialmente *stricto sensu* passa a acontecer por parte de profissionais não necessariamente interessados em atuar na academia. Prova disso é que o autor verifica, dentre outras coisas, que o destino dos mestres formados na década de 1990 é diversificado e não mais circunscrito ao âmbito universitário.

Os documentos recentes da UNESCO e do Banco Mundial evidenciam as novas proposições para a universidade. Catani e Oliveira (2000) apontam a tendência de imposição de uma lógica mercadológica aplicada ao Ensino Superior. O documento por eles analisado, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1997), traz vários elementos desta prerrogativa:

A Universidade também contribuirá para isso, diversificando a sua oferta:

— como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores;

— como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, **em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia;**

— **como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida**, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural;

no início dos anos 1990, a CAPES é reestruturada e passa a contar com orçamento próprio que lhe dá autonomia para estabelecer prioridades, sendo a criação das associações nacionais das áreas de conhecimento, uma de suas manifestações mais contundentes, para avaliar, classificar e controlar a produção científica, externalizando desta forma, seu caráter político, de formação de governo e de ministério, por exemplo. Cf. Bianchetti e Sguissardi (2009b).

— **como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional**, permitindo o intercâmbio de professores e alunos e facilitando, graças a matérias de caráter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

Deste modo, a Universidade ultrapassaria o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho. (Delors, 1997, p. 24, destaque nosso).

A fala do diretor do MIT, anteriormente referenciado, exemplifica o reclame dos empresários. Diz ele:

Um dos desafios é que o Brasil tem cultura ibérica. Quer dizer: tudo precisa ter uma regra, um processo, tem que ser permitido. [...] Ainda se tem a universidade como lugar de resistência à iniciativa privada. Eu estive no Brasil, eu entendo. Mas isso é de 50 anos atrás. É dentro da universidade que há gente pensando, que tem a possibilidade de arriscar, pensar diferente. E no fim do dia o nome do jogo é criar emprego. Para isso, você tem que criar uma máquina econômica, indústria, novas ideias. Tem muita energia na universidade. É preciso abrir as portas. [...] O que está acontecendo é que o Brasil emergente, sendo mais global, começa a ver a importância da academia. A Embraer é um exemplo. Ela entende que os concorrentes estão envolvidos com universidades, no mundo todo. [...] Eu perguntaria quais são as universidades que estão a fim de competir. (Sá, 2012, p. 4)

Braverman (1977) apontava este descompasso - e o respectivo descontentamento por parte do empresariado - entre a formação nos laboratórios e no ensino formal universitário dos EUA em plena Segunda Guerra Mundial. Diz o autor:

Os EUA, na década de 1940 mantinham laboratórios nas grandes empresas, como as de telefonia, por exemplo. Os laboratórios da *Bell Telephone*, empregando acima de 5000 eram, longe, a maior organização de pesquisa do mundo. Juntamente com esses laboratórios de pesquisa

veio o aumento da instrução científica e de engenharia nos novos ou ampliados departamentos universitários de ciências físicas [...]. A tradição de um delgado e fácil empirismo não oferecia solo favorável para o desenvolvimento da ciência basilar, e os magnatas das empresas, ainda impacientes com a pesquisa livre e não orientada, ansiosos por inovações técnicas para porcas e parafusos, não se preocupavam em ocultar, sob seu novo compromisso com a ciência, um desdém por suas formas fundamentais. (p. 144-45)

A respeito da diferença entre as distintas gradações de desenvolvimento das forças produtivas atreladas ao grau de desenvolvimento das nações, a comparação entre os recursos envolvidos em pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento desenvolvida em países do centro capitalista e nos países periféricos evidenciam a desvantagem destes últimos, pelos motivos que buscamos explicitar até o presente momento.

Os dados sistematizados sobre a formação e o destino profissional de mestres e doutores no Brasil e na França evidenciam a discrepância entre as distintas realidades. E neste sentido, esta tende a pesar muito mais drasticamente sobre a situação brasileira.

Nos últimos anos, é perceptível o interesse das universidades brasileiras em acompanhar e sistematizar dados a respeito da trajetória profissional de seus egressos. Muitas delas criaram em seus sítios institucionais, o 'Portal do egresso', com o intuito de acompanhar a situação laboral de seus ex-alunos.

No Brasil, até por ser uma prática recente, os dados disponíveis, isoladamente das universidades que aderiram à criação do portal do egresso, são vagos e fracamente sistematizados, o que, para fins de pesquisa, inviabiliza a sua utilização.

Em termos de desenvolvimento tecnológico, por exemplo, há diferenças entre estes dois países, no que tange à concepção, produção e acesso aos bens de consumo baseados em técnicas e processos industriais de ponta. A França compõe o bloco dos países do centro capitalista; já o Brasil, segundo Pochmann (2006), é um país caudatário de trabalho de execução e, portanto, apresenta desvantagem na comparação aqui estabelecida.

O número de doutores titulados nestes dois países não apresenta, no geral, grande variação de acordo com as grandes áreas do conhecimento, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Doutores titulados por áreas do conhecimento e país selecionados:

País	Todas as áreas	Ciências e Engenharias (Total)⁸⁶	Ciências Físicas e Biológicas⁸⁷	Matemática e Ciência da Computação	Ciências Agrárias	Ciências Sociais e Humanas	Engenharias	Outras Áreas
Brasil	8094	4726	1941	Não consta	1026	736	1023	3368
França	8420	5585	3366	676	18	746	779	2835

Fonte: Viotti e Baessa (2008).

⁸⁶ Não estão contempladas nesta categoria as áreas da saúde.

⁸⁷ Estão contempladas aqui as ciências físicas, biológicas, da terra, atmosféricas e do mar.

Dado que o ano base para os dois países - 2003 no caso brasileiro e 2008 no caso francês – apresenta cinco anos de diferença, poderíamos aventar a possibilidade do Brasil já ter ultrapassado o número de doutores franceses em todas as áreas, apoiados no desenvolvimento exponencial de matrículas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. No entanto, trata-se de países com dimensões marcadamente distintas⁸⁸, além do estágio de desenvolvimento em que se encontram, conforme já apontamos anteriormente.

Contudo, estamos diante da própria manifestação da contradição inerente à lógica do capital. Ancorados na justificativa da crise econômica que atinge, desde 2008, os países europeus e norte-americanos de maneira mais contundente⁸⁹, é possível inferirmos que, submetidos a um mesmo processo de acumulação capitalista, vale dizer de financeirização da economia, independentemente do grau de desenvolvimento dos países, todos estão sujeitos à lógica da exploração da força de trabalho.

A única ressalva que fazemos diz respeito ao nível de precarização⁹⁰ a que os países em questão estão submetidos, pois

⁸⁸ Os índices populacionais dos dois países são bastante distintos, sendo que o Brasil conta com uma população de cerca de 191 milhões de habitantes, enquanto a França apresenta uma população de pouco mais de 65 milhões de pessoas. Esta diferença esgota qualquer possibilidade de considerar que os índices de doutores brasileiros aproximam-se dos contabilizados na Europa, de maneira mais específica, dos índices franceses, uma vez que a população brasileira é quase três vezes maior do que a francesa.

⁸⁹ Não queremos aqui sustentar a idéia de que os países fora do eixo Europa Ocidental – EUA e Canadá não foram tocados pela crise. O que intentamos ressaltar é que, pelo fato dos países periféricos não possuírem um sistema de proteção social fortemente estruturado naquilo que garantiria o exercício pleno da cidadania e principalmente por possuírem uma estrutura de Estado mais vulnerável e submissa, estão mais suscetíveis a vivenciarem crises econômicas com maior frequência.

⁹⁰ Alves (2005) ao discutir o atual padrão desenvolvimentista assumido pelo capital, a chamada reestruturação produtiva, caracteriza o precário mundo do trabalho a partir da cooptação da noção de classe trabalhadora, tanto nos aspectos objetivos como nos subjetivos, como a perda da consciência de classe, por exemplo. O autor afirma que o “panorama do novo (e precário) mundo do trabalho que surge nos países capitalistas centrais, caracterizado não apenas pelo aparecimento de uma nova classe operária, uma força de trabalho com mais alto nível educacional e de qualificação, mas por um novo impulso à fragmentação de classe, em virtude do desemprego estrutural e da proliferação da precarização de empregos e salários.”(p. 11)

embora existam semelhanças entre as realidades brasileira e francesa no que tange à precariedade da vida social, elas não podem ser comparadas de maneira direta, pois o seu nível varia na razão inversa ao tipo de avanço das forças produtivas desenvolvidas nas diferentes nações, dado que dizem respeito a situações distintas em termos históricos, político-sociais, desenvolvimentistas e culturais.⁹¹

No sul do Brasil, por exemplo, paradoxo da coexistência do moderno e do arcaico (OLIVEIRA, 2008) manifesta-se, na presença de empresas, tais como *BR Food* (Sadia) e Seara no oeste do estado de Santa Catarina, que reúnem o que há de mais inovador em termos de aparato tecnológico e formas sofisticadas de gestão de pessoas que envolvem benefícios mensais, música na linha de produção, rotatividade de atividades, gincanas e festas periódicas a fim de garantir a adesão dos trabalhadores (o que ainda envolve força física) a fim de garantir um incremento na produtividade.

Como lembra Alves (2005, p. 23),

uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é sempre “flexibilizar” as condições de produção – principalmente as da força de trabalho. [...] “ser flexível” às necessidades imperativas do capital em processo. É por isso que o complexo de reestruturação produtiva apenas expõe, de certo modo, o em-si “flexível” do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado: por um lado, a sua precarização (desqualificação) contínua e incessante, e por outro, as novas especializações (e qualificações) de segmentos da classe trabalhadora assalariada.

Se atentarmos à atual crise do capitalismo mundial, é possível perceber que o movimento do sociometabolismo do capital nos dias de hoje evidencia as três tendências apontadas por Marx para a sociedade capitalista ainda em meados do século XIX. Benjamim (2008) resume-as da seguinte maneira:

⁹¹ Reiteramos que em momento algum tivemos a intenção de caracterizar a nossa pesquisa como um estudo comparativo entre a realidade brasileira e francesa, pelos motivos que apontamos neste parágrafo. No entanto, para eventuais interessados, indicamos alguns estudos comparativos como opções de consulta sobre a temática e a metodologia utilizada. Para detalhes cf.; Bourdieu e Passeron (1979); Guimarães (2009).

(a) Ela [sociedade capitalista] seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria;

(b) Ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta;

(c) Ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; como as "necessidades do estômago" são poucas, esses novos bens e necessidades seriam, cada vez mais, bens e necessidades voltados à fantasia, que é ilimitada. Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria.

E o autor (*op.cit.*) acrescenta:

Marx denominou D – D' essa forma de acumulação e viu que ela teria peso crescente. À medida que passasse a predominar, a instabilidade seria maior, pois a valorização sem trabalho é fictícia. E o potencial civilizatório do sistema começaria a esgotar-se: ao repudiar o trabalho e a atividade produtiva, ao afastar-se do mundo-da-vida, o impulso à acumulação não mais seria um agente organizador da sociedade. [...] Se não conseguisse se libertar dessa engrenagem, a humanidade correria sérios riscos, pois sua potência técnica estaria muito mais desenvolvida, mas desconectada de fins humanos.

Levando-se em consideração que a universidade é o celeiro potencial do desenvolvimento técnico e há toda esta polêmica em torno da adesão ou não do público ao privado com vistas a atender a

necessidade do capital, faz-se necessário situar o lugar da universidade neste panorama. Partimos de Anísio Teixeira (1998) para contextualizá-la no cenário nacional:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. **Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve.** Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (p. 35, destaque nosso)

Dentro destes preceitos, o autor (*op.cit.*) elenca as atribuições específicas da universidade:

Destas grandes funções, consideraremos a **primeira, a da formação profissional.** As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. [...] Não é fácil de caracterizar a **segunda** grande função. **Seria a do alargamento da mente humana,** que o contato com o saber e a busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, **o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber.** [...] A terceira função é a de **desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A**

universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico. Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. (p. 168-9, destaque nosso)

Segundo Duarte (2003), haveria que prevalecer o compromisso da educação de socializar, por meio da escola, o conhecimento historicamente acumulado. No entanto, os cursos universitários na atualidade, calcados na pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), seguem o formato daquilo que é considerado como saber tácito.⁹²

Na medida em que as novas concepções educacionais, baseadas no desenvolvimento de competências, aparecem com uma nova roupagem e, ao mesmo tempo, encobrem o caráter privatizado do conhecimento na chamada “sociedade das ilusões”,⁹³ são notórias as consequências nefastas em termos de formação social, uma vez que tanto a riqueza intelectual quanto a material são produções humanas. Mas que utilizada a serviço do capital, a educação, mesmo interagindo com a riqueza espiritual e intelectual humana, no seu sentido amplo, ou seja, o conhecimento acumulado, perde seu caráter formativo universalizante e passa a voltar-se para atender os reclames do mercado.

Diante deste cenário buscamos verificar a relação, os pontos de congruência (ou não) entre o ensino superior brasileiro na contemporaneidade, diante da lógica que se impõe por meio da mercadoria – educação (vide faturamento das redes de ensino superior Anhanguera e Estácio, por exemplo) e aquela preconizada por Anísio Teixeira, cujo projeto vislumbrava

⁹² Segundo Bianchetti (1999, p. 134), saber ou conhecimento tácito é aquele que resulta da aprendizagem prática, da resolução de problemas imprevisíveis e resultante de um longo tempo de permanência em um mesmo posto de trabalho. Segundo suas palavras, “é aquele saber informal, não prescrito, que resulta das estratégias individuais ou coletivas dos trabalhadores de resolverem à sua maneira própria, idiossincrática, as imponderabilidades no decorrer do processo de trabalho.”

⁹³ Expressão utilizada por Duarte (2003) em alusão à sociedade capitalista.

a universidade como um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. (1998, p. 169).

A expansão do ensino superior privado expõe a ‘fratura’ do projeto integrador e universalizante que a universidade - tal como a denominação indica - poderia assumir. Contudo, no atual modo de produção e mais que isso, de acordo com o padrão desenvolvimentista assumido pelo Brasil nas últimas quatro décadas⁹⁴, fica evidente a definição de Oliveira (2008, p. 125) “[...] a mais perfeita tradução do Brasil de hoje: uma combinação esdrúxula de setores altamente desenvolvidos, um setor financeiro macrocefálico, mas com pés de barro”.

Neste contexto, a atribuição da educação no mundo trabalho apresenta-se como formação enxuta, de acordo com requisitos mínimos para produzir força de trabalho com o *quantum* de conhecimento especializado necessário para manter a reprodução do capital.

3.3 QUALIFICAÇÃO E DESQUALIFICAÇÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Com a ascensão da burguesia, as profissões liberais (classicamente Medicina, Direito e Engenharia) e, portanto, de não-assalariados, expõe a inversão para a qual Castel (2006) chama a atenção: ao longo do tempo histórico, houve uma inversão de valores, pois num determinado momento ser assalariado era vergonhoso; receber

⁹⁴ Segundo Oliveira (2008), “o ornitorrinco, mamífero [...] adaptado à vida aquática. [...] tem bico córneo, semelhante ao bico de pato, pés espalmados e rabo chato. É ovíparo. [...] Este animal conserva certas características reptilianas, principalmente uma homeotermia imperfeita. Uma figura magra, esquelética, sustentando uma cabeça enorme, que é o sistema financeiro, mas com pernas esqueléticas e anêmicas, que são a desigualdade social e a pobreza extrema” (p. 125, destaque nosso). Tal panorama do ‘atraso’ brasileiro combina o arcaico e o novo conjugando desenvolvimento tecnológico de forças produtivas altamente desenvolvidas e trabalho infantil, subemprego, por exemplo.

um salário era a prova concreta de que o indivíduo não tinha mais a proteção que lhe garantia a vida. A proteção, neste caso, poderia ser da comunidade à qual pertencia ou, ainda, de um senhor, de uma paróquia para ganhar a vida por seu mérito. Salais *et al.* (1999) esclarecem que no final do século XIX na França, emerge a necessidade de realizar o primeiro recenseamento a fim de separar os inativos temporários dos vadios, fato este que contribuiu para originar o termo desempregado.

O movimento de assalariamento e desassalariamento é cíclico.⁹⁵

Ao longo do século XX, período que abarcou duas grandes guerras mundiais, anos de franca expansão econômica – os chamados trinta gloriosos⁹⁶ – e também crises econômicas de longa proporção, verificamos que a própria busca por profissões liberais ou classicamente assalariados oscila de acordo com o estágio de acumulação capitalista vigente e expressam, por conseguinte, uma relação social específica.

Em face disso, todo o movimento ascendente de buscar oportunidades laborais num contexto de precariedade e dependência mundializada evidencia os efeitos nefastos para os trabalhadores: altos índices de desemprego, o próprio refluxo do sindicalismo devido ao aumento da precarização e da desorganização dos trabalhadores, bem como a reconversão e requalificação profissional intermitente (ANTUNES, 2006; CASTEL, 2006).

Na atualidade, podemos inferir, a partir da busca frenética por classificação em concursos públicos, que a tendência de assalariamento mediante vínculo empregatício objetivando garantir a estabilidade

⁹⁵ O processo de desassalariamento, visível no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, caracteriza-se sobremaneira pela participação decrescente do emprego assalariado no total da ocupação, bem como pelas ocupações que emergem em segmentos não organizados da economia nacional. Para detalhes, cf. Oliveira (2008); Antunes (2006); Pochmann (2005b).

⁹⁶ Referência aos 30 anos que sucederam a 2ª Guerra Mundial, período caracterizado por uma taxa média de crescimento econômico e uma queda nos índices de desemprego sem precedentes. À época, mais de 70 países livraram-se do estatuto colonial e tornaram-se nações independentes, experimentando quase todos, nos anos 1960, um ritmo de crescimento econômico nunca mais vivenciado. Já a partir dos anos 1970, o cenário passa a ser de declínio, fortemente marcado pelas consequências da nova conformação do capital, conhecido como reestruturação produtiva, cuja expressão máxima é a crise do Bem-Estar Social (Welfare State).

laboral sobrepõe-se àquela de trabalhador autônomo, profissional liberal.⁹⁷

Segundo Antunes (2002) as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo na década de 1980, foram tão agudas que atingiram a classe que vive do trabalho assalariado. Não “só a sua **materialidade**, mas teve profundas repercussões na sua **subjetividade** e, o íntimo inter-relacionamento destes níveis afetou a sua forma de ser” (p. 23, destaque do autor).

Braverman (1977), por meio do estudo sobre os processos de trabalho na realidade dos EUA dos anos 1960 e 1970, chama a atenção para questões, tais como, as características da qualificação e o empobrecimento do trabalho qualificado, que por sua vez exigiam, de um lado, novas estratégias gerenciais de controle e motivação dos trabalhadores e, de outro, demandavam respostas relacionadas às especificidades da resistência operária a tais estratégias.

O autor (*op.cit.*) denuncia o processo de proletarização a que estão/estavam submetidos os trabalhadores, mediante a simplificação no processo de trabalho, bem como da perda do controle sobre as suas condições. Braverman (1977) percebe que a divisão do trabalho traz em seu cerne a própria desqualificação do saber e do poder do trabalhador, impulsionado pelo conhecimento técnico-científico materializado na automação, o que potencializa a expropriação máxima do capital deflagrando, assim, o processo contínuo de proletarização da classe trabalhadora⁹⁸.

⁹⁷ Na primeira etapa da pesquisa, a coordenadora de pós-graduação em Odontologia, curso que forma um grande contingente de profissionais liberais (51% dos entrevistados afirmaram ser autônomos), contou em conversa informal, quando da apresentação do questionário para sua análise, que a maioria assinalaria a condição laboral de autônomo, como forma de mascarar a situação de desemprego. Afirmou ainda que, em função da escassez de bolsas (três para um grupo de 33 mestrandos), os alunos eram, segundo suas palavras, “paitrocínados”. Uma vez que o maior índice de renda familiar está concentrado no curso de Odontologia, há indícios de que a impressão da coordenadora tenha alguma representatividade. Para detalhes, cf. Mattos (2007; 2011).

⁹⁸ Paiva apresenta quatro teses referentes à qualificação, sendo que a autora alerta para o fato de que não há consenso acerca da necessidade de constante qualificação dos trabalhadores, na sua relação com o sistema produtivo, a fim de garantir maior produtividade. Em suma, as quatro “teses” são: 1. Desqualificação – O sistema produtivo estaria produzindo uma desqualificação absoluta e relativa, substituindo o trabalho vivo pelo morto, materializado na automação. 2. Requalificação – a estreita relação entre o mundo da educação e

O “efeito classe média”, ou seja, os estratos socioeconômicos medianos da sociedade apresentam contornos bastante distintos em consonância com o movimento ascendente ou descendente da economia e como não poderia deixar de ser, de acordo com o estágio de acumulação vigente. Pochmann (2006) é categórico ao afirmar que a existência ou não de classe média⁹⁹, num determinado país, mantém estreita relação com o padrão desenvolvimentista por ele assumido, o que em outros termos significa verificar se a nação desenvolve preponderantemente trabalho de concepção ou execução. E no caso brasileiro, o autor argumenta:

Se for trabalho de execução, vai ter trabalho, mas não vai ter classe média. Porque trabalho de execução não tem classe média, são trabalhos de um ou dois salários mínimos. Você pode ter pessoas mais escolarizadas, mas isso não tem relação direta com o ganho. (p. 71)

As evidências empíricas levantadas por Braverman (*op.cit.*) expõem o processo de proletarização da classe trabalhadora, a perda do significado das tarefas laborais executadas e a ampliação desmesurada do trabalho precário, mesmo fora do chão da fábrica. Diz o autor:

Por um lado, dá-se ênfase a que o trabalho moderno, como consequência da revolução científico-tecnológica e da “automação”, exige

do trabalho, no contexto da terceira “revolução tecnológica”, estaria impulsionando uma elevação da taxa média de qualificação da força de trabalho. 3. Polarização das Qualificações – Na medida em que o trabalho vivo é substituído pelo trabalho cada vez mais especializado na operacionalização da tecnologia, a necessidade de qualificação polariza-se em tarefas de concepção e execução (manutenção, direção e vigilância), diminuindo o número de trabalhadores envolvidos no processo de trabalho. 4. Qualificação Absoluta e Desqualificação Relativa – Enquanto a taxa média de qualificação da força de trabalho estaria elevando-se em termos absolutos, a qualificação relativa, isto é, o nível de conhecimento acumulado historicamente e disponível na sociedade, estaria sendo rebaixando.

⁹⁹ Segundo dados fornecidos pela ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) tomando por base o Levantamento Sócio Econômico de 2010, a “classe C”, considerado os estratos socioeconômicos medianos da sociedade brasileira, abarcam aquelas famílias de até quatro membros, cuja renda mensal bruta está entre R\$1024,00 e R\$ 1541,00. Informações disponíveis em <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301> Acesso em 13 fev. 2012.

níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento, emprego da inteligência e do esforço mental em geral. Ao mesmo tempo, uma crescente insatisfação com as condições de trabalho industrial e de escritório, parece contradizer essa opinião. (p. 15)

Diante do exposto, torna-se notória a contradição imanente entre as exigências demandadas ao trabalhador, muitas vezes medida em anos de estudo e manifesta em diplomas/certificados, de um lado, e de outro, a simplificação das tarefas executadas no processo de trabalho.

Ainda com relação à “classe média”, Braverman (1977) investiga o ambiente de trabalho dos “colarinhos brancos”¹⁰⁰, no que tange ao processo de trabalho e o conteúdo das tarefas burocráticas, rotineiras e desprovidas de sentido, a fim de trazer à tona elementos importantes para compreender o movimento de proletarização pelo qual passam os profissionais que não estão alocados em postos de trabalho considerados, no imaginário social, subalternos e inferiores na escala hierárquica das atividades laborais. O autor alerta que **“a estrutura e o modo de funcionamento do capitalismo reproduzem os atuais processos de trabalho milhares de vezes mais rapidamente, mais volumosamente e mais amplamente”**. (p. 43, destaque do autor)

Portanto, torna-se peremptória a necessidade de caracterizar e, sobretudo relacionar os condicionantes subjacentes à busca dos profissionais pela continuidade dos estudos por tempo indeterminado num contexto de acirramento da precarização do mundo do trabalho. Eis a retomada da questão paradoxal que perpassa toda a discussão aqui suscitada: para quê obrigar a grande massa de trabalhadores (ativos ou potenciais) a realizar educação continuada uma vez que este movimento ocorre na razão indireta de postos de trabalho qualitativamente adequados a altos níveis de instrução? Quem e qual a porcentagem da população que se beneficia a educação continuada no Brasil?

Os dados do último Censo do IBGE (2011) apontam que a média de anos de estudo da população brasileira é de 7,2 anos, registrando o aumento de um ano, quando comparado aos 6,2 anos registrados no Censo 2000. De acordo com o IBGE (2007) 13% da população com idade entre 18 e 24 anos estavam matriculados num curso universitário.

¹⁰⁰ Trabalhadores identificados desta forma em alusão à vestimenta utilizada genericamente em escritórios para diferenciarem-se do uniforme sujo e roto dos operários de chão de fábrica.

No entanto, estar matriculado não significa concluí-lo. Além disso, este índice está aquém do que está estipulado pelo anteprojeto do PNE (2010-2020).

Braverman (1977), apoiado em Marx, desvela a aparente necessidade de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores: aumentar a massa supérflua de força de trabalho qualificada ocupando postos de trabalho para os quais a sua formação é prescindível. Diz o autor (*op.cit.*): “a identificação do trabalho do escritório com o trabalho pensante e instruído, e do processo da produção como do trabalho bruto e deseducado, tinha algum sentido. Mas uma vez que o próprio escritório sujeitou-se à racionalização, o contraste perdeu força.” (p. 267)

Embora Braverman tenha sido precursor da retomada da discussão da simplificação do trabalho vivo, tendo em vista que Marx já os discute nos capítulos IX e X d’*O Capital*, entendemos que sua leitura é unilateral na medida em que o trabalho na atualidade é síntese de inúmeras pesquisas e inúmeros estudos em termos de concepção, com multitrabalhadores envolvidos neste processo. E, neste sentido, reiteramos que ainda que o trabalho seja simplificado, ele é resultado de trabalho complexo e coletivo e, neste contexto, a exigência de formar cientistas torna-se uma necessidade historicamente determinada.

Inclusive há um detalhe que explica de certa forma a demanda por trabalhadores especializados: existe uma correlação diretamente proporcional entre grau de instrução e nível de produtividade do trabalhador. De acordo com Canals e Sandrine (1995), indivíduos com grau de escolaridade elevado tendem a produzir 30% a mais quando comparados àqueles sem qualificação formal, ao ocuparem um mesmo posto de trabalho.

No entanto, Braverman (*op.cit.*) aponta o ‘outro lado da moeda’ ao apropriar-se das considerações de Charles Babbage, na obra intitulada *On the economy of machinery and manufactures* (1830). Este autor verifica entre um grupo de trabalhadores não instruídos ser

notável que nove décimos dessa turma não tivessem conhecimento de aritmética além das primeiras duas operações que lhes cabia executar, e que essas pessoas eram em geral mais corretas em seus cálculos que os possuidores de um conhecimento mais extenso do assunto. (Babbage apud Braverman, 1977, p. 269)

Ao que Braverman (1977, p. 269-70) sintetiza:

Estava portanto aberto o caminho para duas conclusões que o capitalismo acha irresistíveis, sejam quais forem as consequências para a humanidade. A primeira é que o trabalho de pessoas instruídas ou mais bem pagas jamais deve ser “desperdiçado” em assuntos que podem ser feitos para eles por pessoas menos instruídas. A segunda é que os de pouca ou nenhuma instrução são superiores para o desempenho de trabalho rotineiro, em primeiro lugar porque “podem ser comprados a preço baixo”, e em segundo porque imperturbados por coisas em demasia em seus cérebros, farão as rotinas correta e fielmente.

Portanto, tomando por base este excerto, podemos pensar que a máxima *the right man in the right place* ainda encontra ambiência na relação social capitalista (acrescida e complexificada com a complementação: *in the right time!*). Contudo, a materialidade não aponta correspondência direta e restrita entre trabalho de baixo valor agregado, realizado por trabalhador com baixa instrução formal. Pelo contrário, o discurso ideológico veiculado cotidianamente no mundo da educação e do trabalho é de que a educação continuada é a solução para o problema do desemprego. No entanto, Mattos e Bianchetti (2011) sustentam que o alongamento da escolarização dos jovens está associado ao estreitamento de oportunidades de trabalho, como apontam Prandi (1982), no Brasil, e Beaud e Pialoux (2009), na França. Os autores verificam, por meio de análise das trajetórias de mestres egressos da UFSC, que o alongamento da escolarização serve como estratégia de enfrentamento do desemprego e as evidências apontam que não se trata de algo conjuntural, mas sim inerente à própria lógica do capital.

E a ciência, quer seja desenvolvida na universidade ou nos grandes laboratórios das mais diversas áreas do conhecimento assume um papel preponderante na acumulação capitalista. Como lembra Braverman (1977, p. 138): “A ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital.”

No entanto, autores (ANTUNES, 2006; DRUCK E FRANCO, 2007; LESSA, 2007; MÉSZÁROS, 2003, 2007; OLIVEIRA, 2008) advertem que o resultado do processo intermitente de expropriação capitalista é a barbárie. Como sintetiza Braverman (1977, p. 218),

o capital que “**se lança freneticamente**” a toda nova área possível de investimento reorganizou

totalmente a sociedade, e ao criar a nova distribuição do trabalho criou a vida social amplamente diferente daquela de apenas setenta ou oitenta anos passados. E essa incansável e insaciável atividade do capital continua a transformar a vida social quase que diariamente diante de nossos olhos, sem cuidar em que ao assim fazer está criando uma situação na qual a vida social torna-se cada vez mais impossível. (destaque do autor)

Não sem razão, a ciência, como força produtiva, assume destaque no cenário capitalista. Ela é a fonte propulsora do capital, materializada em trabalho morto, porém mediada pelo trabalho vivo. De acordo com a atual divisão internacional do trabalho, fica evidente o espaço dos países, de acordo com o desenvolvimento de suas forças produtivas. É neste cenário que a cisão entre predomínio de trabalho de concepção e execução vem à tona, embora com contornos não mais tão nítidos quanto os de outrora (CHESNAIS, 1996; SGUISSARDI e SILVA JR., 2009).

Além disso, o conhecimento ganha destaque como força produtiva *per se*. Pochmann (2009) afirma que no atual estágio de desenvolvimento, isto é, de acordo com a conformação que o capital assume na atualidade, vivemos numa sociedade do trabalho imaterial, uma vez que cerca de 70% do que é realizado no mundo encontra-se relacionado ao setor de serviços. Vale dizer que este domínio produtivo embora concentre grande parte do conhecimento produzido pela humanidade, mostra-se pulverizado a fim de subsidiar a manutenção do sociometabolismo do capital, ou seja, extraindo mais-valor de trabalho precário, realizado majoritariamente por mulheres e jovens com nível de escolaridade além do necessário (NOGUEIRA, 2006).

3.4 NOVAS QUALIFICAÇÕES, VELHAS DEMANDAS: A MATERIALIDADE DO TRABALHO IMATERIAL

Amorim (2009) afirma que há bastante polêmica entre os estudos marxistas a respeito da esperança depositada no trabalho imaterial¹⁰¹

¹⁰¹ Um debate seminal entre estudiosos que discutem o trabalho imaterial centra-se sobre a sua própria definição, ou seja, se a condição imaterial diz respeito ao tipo de trabalho realizado ou ao seu produto. Para aprofundar o tema, cf. Amorim (2009).

como possibilidade emancipatória da classe trabalhadora, levantada por Marx (e Engels) n' *O Manifesto Comunista* e posteriormente nos *Grundrisse*. Segundo o entendimento de Amorim (*op.cit.*), Marx, na sua concepção datada, acreditava ser possível a superação do capitalismo, como relação social, impulsionada por uma classe revolucionária, com alto grau de qualificação, propensa a desenvolver inovações tecnológicas com base em ciência aplicada a fim de liberar o ser humano do trabalho assalariado.

O trabalho imaterial, uma vez que estaria descolado do tempo como medida de valor da mercadoria produzida, alavancaria um processo emancipatório como forma de atenuar o sofrimento do trabalho repetitivo, desgastante e empobrecido.

Dado que o termo trabalho imaterial evoca um conjunto de fatores intrinsecamente relacionados, Amorim (2009), tomando por base os debates levantados principalmente por Gorz, Negri e Lazzarato, preocupa-se em elencar os principais fenômenos presentes na sua caracterização a fim de auxiliar na compreensão de sua abrangência. Segundo Amorim (*op.cit.*), a noção de trabalho imaterial expressa: a) um novo formato produtivista, baseado em informação, conhecimentos e automação que demanda; b) uma força de trabalho com um tipo específico de qualificação técnica, cognitiva e comportamental; c) o que por sua vez põe em xeque a separação entre trabalho de concepção e execução; d) e que questiona o caráter 'intangível' da produção de bens e serviços.

Diante destas prerrogativas, percebemos que, no atual estágio de acumulação capitalista, prepondera a subsunção formal-intelectual do trabalho pelo capital. O que é passível de verificação empírica é o fato de que, dado o avanço das forças produtivas, a possibilidade da emancipação humana viabilizada por um projeto revolucionário de um novo proletário qualificado¹⁰², no qual o trabalho imaterial teria destaque, devido ao avanço da ciência e tecnologia, não se efetivou. Pelo contrário, a apropriação do trabalho imaterial, vale dizer, deu-se de maneira atravessada, muitas vezes materializado na forma de conhecimento sistematizado com vistas a incrementar as forças produtivas do capital. Como lembra Antunes (2002, p. 122),

¹⁰² Braverman (1977, p. 31) magistralmente salienta que “o termo ‘classe trabalhadora’[...] jamais delineou rigorosamente um determinado conjunto de pessoas, mas foi antes uma expressão para um processo social em curso.”

[...] prisioneira da necessidade de subordinar-se aos imperativos do processo de criação de valores de troca, a ciência não pode converter-se em “principal força produtiva”, em ciência e tecnologia independentes [...]. O conhecimento social gerado pelo progresso científico tem seu objetivo restringido pela lógica da reprodução do capital. [...] A ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar.

Neste sentido, a ciência e a técnica sistematizadas por trabalhadores qualificados, polyvalentes e flexíveis (de acordo com os ditames de um modelo toyotizado de produção) evidenciam que a forma da ‘mercadoria’ conhecimento assume corporificação até mesmo no trabalho manual realizado pelo operário, dada a necessidade dele incorporar uma dimensão mais intelectual e comportamental ao seu fazer diário, independentemente do setor industrial no qual esteja lotado. Ainda segundo Antunes (2002, p. 124):

A principal mutação no interior do processo de produção de capital na fábrica toyotizada e flexível [...] encontra-se [...] na interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial, elementos fundamentais no mundo produtivo (industrial e de serviços) contemporâneo.

Mais adiante, o autor (*op.cit.*, p. 124) esclarece que tal interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial leva a uma situação na qual,

pelo desenvolvimento dos *softwares*, a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana. Dá-se então um processo de objetivação das atividades cerebrais na maquinaria, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada.

Bianchetti (2001) exemplifica o acima exposto ao debruçar-se sobre o processo de mudança nas qualificações demandadas com a introdução de uma nova base tecnológica. Na virada da década de 1990 à de 2000, época da introdução mais intensa e veloz de tecnologia

digital em substituição àquela de base analógica no setor de telecomunicações, o autor verifica que o conhecimento tácito antes necessário ao trabalhador que operava as máquinas é subsumido e materializado, não raramente em *softwares*, e considerado ‘mal visto’¹⁰³ na execução das tarefas cotidianas. Segundo o autor (*op.cit.*, p. 85):

Na passagem da tecnologia analógica à digital, todos, por disposição própria ou por outros meios, foram levados a abdicar dessa qualificação e induzidos a construir outra, com base em novos parâmetros. Esta posição é tão forte que, no decorrer das entrevistas, muitos dirigentes e engenheiros se referiram à qualificação adequada para atuar com tecnologia analógica como sendo um ‘vício’ do qual o operador precisa se desfazer.

Deste modo, todo o movimento de educação continuada ou até mesmo de cursos de capacitação baseados numa pedagogia *customizada*¹⁰⁴ (Bianchetti, 1998) em consonância com a necessidade do empresariado serve a um único propósito: incorporação do conhecimento (técnico e tácito) com vistas a aumentar a eficácia e eficiência do processo produtivo. Segundo as palavras de Bianchetti (2001, p. 186),

[...] os empresários passaram a se preocupar em descobrir quais eram as contribuições que os trabalhadores poderiam trazer para o processo produtivo e como essas mesmas contribuições poderiam ser melhor aproveitadas, visando a

¹⁰³ Ainda segundo o autor, alguns gerentes entrevistados expressavam sua preferência por contratar operadores que não tivessem construído sua qualificação em equipamentos analógicos ou, que não tivessem tido contato com esses equipamentos e/ou processos. Por isso sua disposição em contratar operadores mais jovens, já formados na ambiência digital. Os contratantes consideravam que, mesmo afirmado que não apelariam para conhecimentos analógicos, trabalhadores experientes e com vivência e qualificação nesta tecnologia, teriam ‘recaídas’ quando tivessem que atuar na ambiência ou com soft/hardware (digitais). E reforçavam a grande diferença entre as duas tecnologias: a analógica demanda a mediação dos sentidos para a execução de uma tarefa e longo tempo de permanência em um mesmo posto de trabalho; a digital exige capacidade de abstração, pouco importando o tempo de trabalho.

¹⁰⁴ Trata-se de um neologismo a partir da palavra de origem inglesa *customer*, que significa cliente e que faz alusão à uma pedagogia de acordo com a demanda.

melhoria dos produtos/serviços e o aumento da produtividade. [...] Se durante muito tempo sucumbiram à vã busca de concretizar o *one best way* taylorista, determinando como, quando e em quanto tempo executar operações, agora, além de reconhecerem a importância dos saberes tácitos, vêem neles a principal possibilidade de continuar dinamizando o processo produtivo. [...] A implementação de estratégias de participação dos trabalhadores está na base da busca de cooperação deles na identificação e transferência dos saberes para as máquinas.

Diante deste cenário, tal como esclarece Braverman (1977), é necessário perceber para além das aparências

como é tratada a relação entre o capital como uma forma social e o modo capitalista de produção como uma organização técnica. Dentro dos limites históricos e analíticos do capitalismo, de acordo com a análise de Marx, a tecnologia em vez de simplesmente **produzir** relações sociais é **produzida** pelas relações sociais representadas pelo capital. (p. 28, destaque do autor)

E neste sentido, a ciência desenvolvida nos laboratórios universitários expressa a apropriação do conhecimento produzido numa relação social específica, em um tempo-espço datado. De acordo com a análise de Amorim (2009), as abordagens teóricas que pautam suas discussões acerca do trabalho imaterial como se este possibilitasse uma espécie de *revival* do fazer do artesão por meio do resgate do controle do processo de trabalho, mostram-se equivocadas.

Na medida em que o paradigma produtivista de base taylorista-fordista não foi totalmente superado¹⁰⁵, pela impossibilidade de aprimoramento das mudanças tecnológicas e organizacionais com vistas a satisfazer a necessidade dos trabalhadores e pelo hibridismo de atividades manuais e intelectuais no trabalho, dada a relação social estabelecida e o estágio de desenvolvimento alcançado, todo o projeto emancipatório cujos preceitos básicos primavam pela reapropriação do *savoir-faire* e a consequente retomada do controle sobre o processo de

¹⁰⁵ Carvalho e Schmitz (1990), Hirata (2002) e Alves (2007) fazem uma discussão bastante aprofundada sobre o hibridismo dos padrões produtivistas videntes na contemporaneidade.

trabalho esvaneceu-se. Sendo assim, a formação universitária expressa a mesma lógica da produção capitalista mundializada e internacionalizada - vide Processo de Bologna¹⁰⁶ - na qual o nexo do setor industrial imprime suas marcas tal como as empresas maquiladoras do México¹⁰⁷, onde a formação outrora universalizante mostra-se parcializada, fragmentada e pulverizada, de acordo com a necessidade de reprodução do capital.

¹⁰⁶ A entrevista concedida pelo Dr. Josef Blanch, professor titular de psicologia social na Universidade Autônoma de Barcelona é bastante ilustrativa sobre este tema. Para detalhes cf. Bianchetti (2010).

¹⁰⁷ Termo que se refere às empresas de montagem e acabamento de produtos para exportação, que utiliza mão-de-obra barata e que emergiram no México em 1965 e ganharam força nos anos 1990, resultante de um acordo do NAFTA que previa a eliminação das alíquotas de importação. As indústrias maquiadoras são na maioria dos setores eletroeletrônicos (Cânon, Casio, Kodak, Ericsson, Hewlett Packard, IBM, Motorola, General Eletric, Philips, Samsung, Sanyo, Sony) e automotivo (BMW, Ford, General Motors, Honda). Segundo Nadal (2009), as indústrias maquiladoras do México traziam produtos, peças e componentes, importando-os sobretudo do mercado asiático e montavam-nas no México com isenção de impostos de importação para em seguida, colocar esses produtos no mercado americano ou em outros países onde os preços fossem competitivos. No final de 1994 as empresas desta natureza já somavam mais de duas mil que em princípio se concentraram na região de Guadalajara e depois espalharam-se por todo o território mexicano. Em 1998, o Decreto para a Fomentação e Operação da Indústria Maquiladora serviu de novo impulso e outras mil empresas do gênero foram instaladas no México. Mas segundo o jornalista, “a indústria eletrônica maquiladora não se recuperou e não concretizou o sonho de construir um complexo industrial com capacidades tecnológicas endógenas.” Isto se explica uma vez que o valor agregado na produção destas peças é baixo, a rede de proteção social garantida pelo Estado que abriga as empresas maquiladoras está desmantelada e os grandes conglomerados migraram a partir do final dos anos 1990 para os países asiáticos, onde a exploração acontece em progressão geométrica, desde então..

4. CAPÍTULO 3 – ESCOLHA METODOLÓGICA: ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Os narradores não contam sua vida, mas eles a colocam em cena, de maneira a convencer, o sentido de seus percursos.

(IRENE THÉRY, 1994)

A fim de atingir os objetivos da tese, buscamos por meio da investigação de natureza qualitativa, apoiar-nos inicialmente nos estudos de Dubar (1998) sobre as trajetórias sociais e formas identitárias - destacando a formação educacional - numa tentativa de relacionar dados objetivos e subjetivos das histórias dos entrevistados com os seus projetos de vir-a-ser.

Para tanto, elencamos alguns percursos profissionais para elucidar as especificidades que nortearam a busca por uma pós-graduação *stricto sensu*, por parte de alguns entrevistados, objetivando assim ampliar o nosso conhecimento sobre seus percursos progressos, contemplando a escolarização formal, a escolha da profissão, as situações de emprego/trabalho¹⁰⁸ e/ou desemprego vivenciadas, bem como suas perspectivas profissionais futuras.

O projeto inicial almejava caracterizar a investigação como longitudinal, por meio da realização de dois contatos, com intervalo mínimo de 12 meses objetivando acompanhar o processo de inserção e permanência no mundo do trabalho, bem como coletar mais elementos para subsidiar a tese a ser defendida, por entendermos que a trajetória profissional é processual.

Algumas adaptações aconteceram ao longo do doutorado e suas etapas.¹⁰⁹ Talvez a mais expressiva tenha sido o fato de que os encontros (presencial ou virtual) para a realização das entrevistas aconteceram ao longo do ano de 2010 e alguns contatos posteriores ocorreram esporadicamente na medida da necessidade de acrescentar informações relacionadas, sobretudo à obtenção ou mudança de trabalho/ocupação.

¹⁰⁸ Fazemos a distinção entre emprego e trabalho pelo fato do primeiro implicar vínculo empregatício formal enquanto o último abarca todo tipo de ocupação, ainda que precária.

¹⁰⁹ A saída do país para a realização do estágio de doutoramento no exterior e a tomada de posse como docente na Universidade Federal da Fronteira Sul em Chapecó – SC, imediatamente após o retorno ao país buscam justificar este rearranjo do cronograma da pesquisa.

Ficou firmado durante a entrevista que qualquer alteração no percurso profissional nos próximos dois anos deveriam ser comunicados à pesquisadora a fim de atualizar a pesquisa e subsidiar a análise dos dados coletados.¹¹⁰

Em relação à coleta propriamente dita, cabe relatar que ela aconteceu por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas. Para analisá-las, elegemos dentre as possibilidades de abordagem, uma metodologia desenvolvida pelos sociólogos franceses Demazière e Dubar (2009, p. 228) uma vez que

a história biográfica é formada por uma sequência de “definições de situação” (Thomas, Znaniecki, 1918-19) que são também pontos de vista pessoais sobre essas situações, escolhas de formulações, entre outras possíveis, produzidas num certo momento e dentro de circunstâncias precisas.

4.1. ENTREVISTA BIOGRÁFICA: UMA POSSIBILIDADE PARA COMPREENDER O PROBLEMA DE PESQUISA

O recurso metodológico sobre o qual nos apoiamos para a investigação junto aos egressos da pós-graduação da UFSC foi desenvolvido por dois sociólogos franceses, Didier Demazière¹¹¹ e

¹¹⁰ Até o momento da defesa da tese, quatro notificações já foram observadas. A entrevistada do mestrado em Educação conseguiu colocação profissional no âmbito público federal como docente de educação infantil; o de Educação Física foi aprovado em concurso público, como docente no IFSC em Florianópolis; a de Engenharia Ambiental conseguiu transferência para Florianópolis e está cedida ao Estado de Santa Catarina, lotada na mesma função que a sua de origem em Brasília; e o representante do curso de Farmacologia recusou o trabalho no exterior e trabalha atualmente em sociedade, como “mentor intelectual”, numa empresa “incubada” em um dos parques tecnológicos de Florianópolis.

¹¹¹ A escolha por este pesquisador em especial deu-se pelo fato de ele ser referência mundial nos assuntos relacionados à Sociologia do desemprego e mais recentemente, do desempregado, uma vez que investiga a temática do trabalho profissional, desde a década de 1990, pelas suas margens, ou seja, pela precarização do trabalho e pela vivência do desemprego. A sua história como pesquisador nesta área do conhecimento iniciou-se a partir de um convênio estabelecido com o CEREQ (Centre d'Études et Recherche sur Qualification et Emploi), por meio de um estudo encomendado pelo governo francês sobre desemprego e condição dos desempregados na França. A pesquisa foi

Claude Dubar, cujas primeiras publicações a respeito do tema datam do final dos anos 1990, tendo como desafio empírico a análise do percurso profissional de jovens franceses com baixa escolaridade.

A premissa desta abordagem é a de que a palavra do entrevistado não é proferida ao acaso, mas a partir de uma demanda do entrevistador, focando o tema a ser investigado.

Demazière e Dubar (1999) justificam sua opção metodológica pelo fato de ela permitir delimitar o tema a ser investigado de forma ampliada, mas também por diferenciar-se de outros instrumentos metodológicos como, por exemplo, a história de vida porque procura fazer um corte sobre o fenômeno investigado, nas suas relações sociais ao longo da história já vivida e da que esta por vir, como antecipação do futuro.

O conteúdo expresso serve para que o pesquisador reflita e a partir daí estruture as categorias a serem aprofundadas, por meio de uma análise de conteúdo *sui generis*¹¹². Desta forma, esta primeira reflexão não pode ser entendida como um ponto de chegada. A entrevista é apenas um meio que permite ao pesquisador construir progressivamente a sua teorização.

Os pesquisadores (*op. cit.*) acrescentam que esta modalidade de entrevista não consiste apenas em fazer o entrevistado rememorar os episódios de sua vida e dar-lhes uma interpretação; ela contribui para inscrever o sujeito numa determinada temporalidade, articulando passado, presente e futuro. A entrevista biográfica insere o narrador

ampliando-se, assumindo uma dimensão maior do que antecipadamente se pretendia e a partir daí, principalmente pelos trabalhos que sucederam esta investigação inicial, bem como pelo seu vínculo com o CEREQ, já na qualidade de pesquisador credenciado, o tema tornou-se mote para o desenvolvimento de grande parte de suas pesquisas científicas posteriores. O estudo culminou com a publicação de um livro que descreve uma metodologia peculiar denominada “entrevista biográfica”. A obra intitulada *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (2009) é fruto da pesquisa e do tratamento dos dados coletados à luz de uma metodologia sociológica desenvolvida por um grupo de pesquisadores do CEREQ envolvidos no projeto de mapear e analisar o processo de inserção profissional de jovens com baixa escolaridade e suas projeções/expectativas futuras. Para detalhes do percurso profissional do pesquisador, cf. Mattos (2012).

¹¹² Adjetivamos a opção de análise como *sui generis* tendo em vista que este instrumento de análise metodológica se apóia na análise do discurso, tendo como âncora os estudos de Roland Barthes (1915-1980). Esta especificidade do método será retomada posteriormente.

numa história que faz sentido. Uma vez transcrita, ela não fala por si mesma, como se tudo dependesse de uma leitura para compreendê-la. Ela é permeada por identificadores, os quais são categorizados *a posteriori*.

Para Demazière e Dubar (2009), a entrevista, que tem como objeto o sentido subjetivo do percurso pessoal e social vivido num determinado momento, se expressa em palavras. Ao escolher determinadas palavras para exprimir o sentido das situações, o narrador seleciona, organiza os fatos, segundo a sua significação, de acordo com a importância que lhes atribui e, assim, constrói um código narrativo próprio. Ele busca termos, expressões, frases, para narrar o ocorrido que integra um determinado código narrativo, o qual obedece a um sistema de signos e sinais específicos. Todavia, esse código não existe inteiramente à parte da situação do entrevistado. Ele é revisto e retificado muitas vezes, no decorrer da entrevista.

Segundo Demazière e Dubar (1999), as categorias narradas vão construindo-se ao longo da entrevista. Consequentemente, as categorias do narrador não são puramente descritivas, elas são mais ou menos valorizadas e moduladas por julgamento de possibilidade e de vontade de expressar-se no contexto da entrevista.

De acordo com os autores (2009, p.7), “as entrevistas não nos fornecem fatos, mas sim enredos. As palavras ditas exprimem o que o sujeito vive ou viveu, seu ponto de vista sobre o ‘mundo’ que é o ‘seu mundo’ e que ele definiu à sua maneira, ao mesmo tempo em que ele tenta convencer o seu interlocutor sobre a sua validade”.

Eles ainda advertem que é o pesquisador quem seleciona, dentro dos códigos discursivos do narrador, aquilo que faz sentido a fim de reconstruir o mundo social no qual o entrevistado está inserido nesse processo; o pesquisador cria uma ordem categorial e rememora episódios e percebe, dentro dos códigos discursivos, aquilo que lhe dá significado. Desta forma, a pesquisa consiste em criar esquemas particularmente expressivos, nos quais as lógicas argumentativas tornam-se coerentes.

No momento seguinte à realização das entrevistas os autores propõem desenhar as trajetórias educacionais e profissionais assumidas pelos entrevistados, em seus movimentos constantes, ora de estruturação, ora de reestruturação daquilo que é dito. No entanto, é importante salientar que a entrevista biográfica é um método de trabalho estruturado que leva em conta a seguinte premissa: o sujeito entrevistado possui uma subjetividade, a qual é constitutiva da sociedade e, portanto, construída coletivamente.

Na realização das entrevistas, os autores salientam que, embora deva haver um esquema para guiar o entrevistador na apreensão dos dados significativos acerca do fenômeno investigado, ele não deve ser realizado de maneira mecânica a partir de perguntas prontas. Pelo contrário, a entrevista é o momento no qual o entrevistado narra a sua história. O atributo do entrevistador, neste caso, é o de propiciar conexões entre os fatos passados e suas impressões relatadas na sua articulação com a realidade experienciada em tempo presente, que possibilitam projetar ações e acontecimentos futuros, pois como lembram Demazière e Dubar, (1999), “há uma característica essencial na condução da relação entre os fatos reais e imaginários: a evocação do passado implica o julgamento sobre o presente que suscita a antecipação de futuros possíveis” (p. 234).

Em nossa investigação, por exemplo, embora tivéssemos um roteiro de entrevista, todas elas começaram basicamente, após um breve *rapport*¹¹³, com uma única questão, qual seja, a de narrar a sua trajetória profissional, partindo do momento de escolha da profissão. O objetivo dessa questão era o de propiciar um clima de confiança, por meio da explicitação clara daquilo que seria solicitado, expondo os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se buscava garantir as manifestações do entrevistado, sem qualquer expressão de juízo de valor, por parte da entrevistadora, a fim de garantir o respeito a diferentes pontos de vista.

Como alertam os autores (2009), o princípio de base das entrevistas deve ser guiado pela não-diretividade, definida como “uma atitude inversa ao do questionário, ou seja, não estruturada em torno de questões fechadas, previamente definidas.”¹¹⁴ (p. 86)

¹¹³ Termo amplamente utilizado em psicologia, sobretudo na abordagem clínica para designar o contrato entre as partes, isto é, entre terapeuta e paciente/cliente durante o tratamento. Ele acontece no primeiro encontro quando o profissional busca colher informações sobre aquele que busca auxílio. Concomitantemente à queixa/sintoma, o terapeuta fornece informações de como será o processo, da responsabilidade de cada uma das partes envolvidas, bem como busca transmitir tranquilidade a fim de possibilitar que o paciente/cliente fique à vontade no setting terapêutico. No entanto, embora façamos uso por vezes, de uma terminologia clínica, propomos analisar o fenômeno estudado a partir de um olhar sociológico. Ademais, Demazière e Dubar (2009) reiteram que “toda pesquisa sociológica empírica é confrontada à questão de articulação dos dados recolhidos e questões teóricas, das narrativas das pessoas e dos conceitos científicos” (p. 47).

¹¹⁴ No entanto, os pesquisadores salientam a importância da pergunta inicial que objetiva facilitar a diferença clássica entre a pergunta inicial e as questões de

Somente depois de cumpridas estas consignas foi-nos possível partir para a interpretação dos dados coletados, a qual mobiliza conceitos e referências teóricas que permitiram à pesquisadora teorizar sobre o campo de estudos concernentes ao objeto da pesquisa. Neste caso específico, principalmente as categorias trabalho, pertencimento de classe e desemprego, tornaram-se categorias-chave de nossa investigação.¹¹⁵

Demazière e Dubar (2009) estruturam a análise dos dados em duas etapas. Na primeira cabe ao pesquisador imprimir à entrevista biográfica um tratamento sistemático de análise de discurso¹¹⁶, a fim de detectar seus temas organizadores ou identificar os momentos-chave da história relatada. E na segunda, ele deve realizar uma recomposição (montagem), destacando a organização articulada de temas que estão subentendidos.

A premissa da entrevista biográfica prevê uma análise em dois níveis distintos:

- **Análise semântica** que busca compreender o sentido do que é dito, o que significa dizer que não basta estar atento, escutar e apropriar-se das narrativas do narrador, mas é preciso também analisar os

retomada, ou seja, aquelas que deveriam favorecer a explicação de fragmentos da narrativa objetivando promover um diálogo centrado sobre o entrevistado, suas preocupações e seu ponto de vista. Por isso, a utilização do termo “trajetória subjetiva” desenvolvido por Dubar (1991).

¹¹⁵ Romanelli O. (2003), Resende et al. (2009), Foracchi (1977) e Guimarães (2007) buscam analisar estas categorias em seus estudos e verificam que os percursos são distintos de acordo com a origem social, sobretudo num contexto adverso, onde as trajetórias constroem-se de maneira insegura demandando adaptações regulares no campo do trabalho e da educação. A figura emblemática desta situação é a condição do trabalhador-estudante que estuda eventualmente, de acordo com o seu tempo de não-trabalho e dos recursos econômicos dos quais dispõe e, inversamente, o caso do estudante-trabalhador que, em sua maioria, por ter realizado os estudos Fundamental e Médio em escolas particulares, acessa uma universidade pública e consegue, por meio de estágios, muitas vezes facilitada pela sua rede social, trabalhar e/ou pesquisar.

¹¹⁶ Embora haja bibliografia suficiente que trate deste recurso de tratamento dos dados, a opção em utilizá-la a partir de entrevistas biográficas é bastante recente, para não dizer praticamente inexistente. O material ao qual tivemos acesso (Guimarães, 2009) sobre esta opção de análise foi realizado num estudo comparativo em parceria com Demazière, na França, e Sugita, no Japão, buscando utilizar uma análise compreensiva tal como sugeriu Bourdieu (1993) na obra *A miséria do mundo*.

mecanismos de produção do sentido, comparar as narrativas diferentes, identificar as oposições e as correlações mais estruturantes de sua fala.

• **Análise dos dados** que possibilita ao pesquisador teorizar a partir dos dados empíricos. Este processo supõe que tenhamos dado uma atenção particular à maneira como esses dados foram recolhidos, escritos e apresentados pelo pesquisador porque, como alertam Demazière e Dubar (*op.cit.*), eles não falam por si só. Os autores alegam que a empiria deve ser analisada a partir de uma preocupação de “produzir a teoria do fenômeno estudado, isto é, descobrir a maneira como ele é construído pelas interações entre os atores sociais e também em qual contexto emerge um contexto particular mais típico.” (p. 7)

Uma vez que as categorias de análise são construídas tomando por base as categorias de linguagem, o mais corrente possível, manifestas na entrevista concedida pelo indivíduo pesquisado, é preciso levar em consideração que para estruturar as categorias centrais de análise há um processo analítico e indutivo intenso, desenvolvido a partir do registro de observações, de confrontação de dados, de codificação e de reagrupamentos, o que por vezes ocasiona um deslocamento do seu primeiro sentido.

Em nossa pesquisa, este processo foi exaustivamente identificado, uma vez que, após a transcrição das entrevistas, buscamos, no material empírico coletado, as categorias-chave, por meio de uma seleção de trechos específicos sobre um tema norteador. A escolha destes temas/assuntos esteve ancorada no roteiro de entrevista desenvolvido para este finalidade. Assim sendo, ao final contabilizamos seis temas norteadores que foram constantemente rearranjados a partir de nove temáticas inter-relacionadas, com o intuito de subsidiar a análise propriamente dita. Como afirmam Demazière e Dubar (2009), “uma abordagem analítica permite atualizar o processo interativo de apropriação das formas sociais e seu caráter provisório e não acabado” (p. 38).

E mais adiante estes mesmos autores explicam o processo constante de classificação e ordenação a fim de identificar e distribuir as categorias de análise, por meio do que Demazière e Dubar (1999, p. 61) denominam como fases de decodificação das narrativas:

A primeira operação de tradução/nominação aparece desde o momento em que os dados são coletados, as notas de observação registradas, os materiais coletados. Trata-se de codificar estas informações, formuladas em linguagem informal

dos atores, para traduzi-las em sínteses e categorias. (...) Já, a codificação é uma classificação (tal ocorrência está relacionada a tal categoria), uma agregação (uma categoria reagrupa diferentes – o máximo – de ocorrências) e uma tradução, desde que as categorias devam ser bem colocadas em palavras, explicitadas.

Há que destacar que, embora tenhamos partido da proposta metodológica dos sociólogos franceses, utilizamos em nossa pesquisa uma versão adaptada, uma vez que substituímos deliberadamente a análise de discurso pela análise de conteúdo. Esta mudança justifica-se principalmente pelo motivo de a pesquisadora não dominar as questões relacionadas ao campo da linguística, núcleo central da análise do discurso, o que poderia empobrecê-la ou conduzir em equívocos. Além disso, entendemos que a análise de conteúdo aliada ao referencial teórico que tivemos acesso garante a sustentação de nosso argumento.¹¹⁷

Cabe aqui explicitar que, em nossa pesquisa, priorizamos o arcabouço teórico presente nas obras aqui citadas, que sustenta e amplia o nosso entendimento sobre o percurso profissional dos indivíduos investigados e as situações específicas relacionadas a vivências de desemprego, trabalho estável ou precário relatadas. Tendo em vista que o pesquisador Prof. Didier Demazière tem uma ampla produção intelectual sobre a compreensão sociológica do fenômeno do desemprego e do significado do que é ser/estar desempregado¹¹⁸, tecendo considerações principalmente sobre a realidade social francesa e europeia a partir década de 1970, período histórico que rompe com o crescimento econômico e com a sustentação do pleno emprego, marcados por uma política neoliberal bastante restritiva¹¹⁹. O período de

¹¹⁷ Fizemos a opção conscientemente, embora os autores sustentem a idéia de que “a abordagem semântica é inevitável desde que pressupomos que o senso de uma entrevista reside na sua expressão em palavras” (Demazière e Dubar, 2009, p. 13).

¹¹⁸ Cf. outras obras do autor: *Le chômage. Comment peut-on être chômeur?* Paris: Belin, 2003; *Chômeurs : du silence à la révolte. Sociologie d’une action collective.* Paris: Hachette, 1998. *La Sociologie du chômage.* Paris: La Découverte, 1995; *Le chômage de longue durée.* Paris: PUF, 1995, dentre outros.

¹¹⁹ De acordo com Sandroni (2004) o neoliberalismo representa uma adaptação das idéias liberais, preconizadas a partir do século XVI, ao capitalismo moderno a partir dos anos 1930. Em termos gerais, o neoliberalismo defende o livre

30 anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, conhecidos como os “trinta gloriosos” foram interrompidos por crises de grande dimensão que atingiram os países do bloco dinâmico do capital e dos países ditos periféricos.¹²⁰

Guimarães (2007), ainda apoiada na realidade francesa, argumenta que os indivíduos que terminaram a formação escolar a partir dos anos 1970 passam a não mais viver a segurança desse período pós-2ª Guerra Mundial, respaldados pelo *Welfare State*, o que nas palavras de Dubar (2001) impinge os jovens a buscarem uma inserção aleatória, ou seja, sem programação prévia e sem garantias relacionadas a direitos trabalhistas e formação de carreira como nos moldes até então estabelecidos.¹²¹

Contrariamente à leitura mecanicista dos fenômenos analisados, conforme alertam Demazière e Dubar (2009), reiteramos que a análise de conteúdo se mostra mais pertinente e adequado à nossa proposta de análise. Demazière, em entrevista concedida à pesquisadora, adverte para o uso indevido e exclusivo da tecnologia e justifica o seu ponto de vista da seguinte maneira:

Nós [pesquisadores do *CEREQ*] discutimos notadamente a análise proposicional do discurso que é na realidade um tipo de receita mecânica, no sentido de que há alguns números de receitas formais que nós aplicamos ao “corpus” cujos resultados disso decorrem hoje com os *softwares* de análise textual automatizada, por exemplo, que

mercado, o fim do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e a abertura da economia e a sua integração ao mercado mundial.

¹²⁰ Referente ao marco desta crise, duas delas relacionadas à produção de petróleo foram cruciais: deflagradas em 1972, as suas consequências tornaram-se expressões per si do esgotamento do padrão de acumulação capitalista vigente (HARVEY, 1993). A emanação de altas taxas de desemprego passa a compor a realidade social em escala mundial, demandando desta forma, uma análise acurada sobre a sua manifestação em países do bloco dinâmico do capital, bem como nas economias periféricas.

¹²¹ Cabe destacar que em relação à realidade brasileira, embora o projeto desenvolvimentista tenha sido alavancado no mesmo período (pós-1950), não vivenciamos o mesmo processo, uma vez que a relação de trabalho assalariado, protegido e de longa duração nunca se constituíra como norma universalizada. Além disso, a mudança nas configurações do trabalho, ou melhor, do emprego, passa a ser sentida, no Brasil, com as reestruturações do modo de produção capitalista, a partir do final dos anos 1980, inícios dos 1990.

vão também neste sentido. Para mim, isto não me parece uma metodologia errada, mas é preciso reintroduzir reflexão. Recentemente, eu coordenei um livro sobre os *softwares* de análises textuais onde na introdução eu tento defender o fato que há duas coisas que contam para a análise dos materiais discursivos, tais como as entrevistas. Uma delas é ter um certo número de princípios que não são técnicos, mas sim teóricos, que podem em seguida ser traduzidos em elementos técnicos, digamos em operações elementares. (MATTOS, 2012, s.p.)¹²²

4.2. DO MÉTODO À ANÁLISE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA BIOGRÁFICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Pensar o problema de uma pesquisa pressupõe a escolha de um método de análise, que independentemente da abordagem epistemológica escolhida, deve estar em consonância com o modo de ver o mundo e as relações sociais que ali se engendram, sob um determinado olhar acurado do pesquisador sobre o objeto a ser investigado.

Nos meios acadêmicos há uma constante disseminação de novas teorias que buscam apresentar diferentes formas interpretativas do mundo, ancoradas na premissa de que as antigas teorias não conseguem mais explicar a sociedade. Grosso modo, nessas teorias defende-se que o primordial não é a transformação objetiva e concreta da vida social tal como ela se apresenta, mas sim as múltiplas formas de interpretá-la.

Neste contexto dissonante entre o que seja a manifestação aparente e a real essência do fenômeno a ser apreendido, aqui especificamente algumas manifestações da sociabilidade sob o capital no atual estágio de produção da vida e suas implicações concretas acerca da vida dos trabalhadores tal como o desemprego e as condições precárias de trabalho juvenil, assiste-se a um presente caótico, descolado do passado e do futuro. A emergência de tendências que compõem o

¹²² Trecho da entrevista realizada no contexto do projeto de estágio de doutoramento intitulado “Desemprego entre jovens e ampliação da escolarização diante do estreitamento de opções de trabalho” no Institut d’Études Politiques de Paris (Sciences Po/CNRS) em 09 de fevereiro de 2011.

grande “guarda-chuva” pós-moderno, que apregoam a inexistência da verdade e o fim da história, exemplificam este cenário.

Como lembra Moraes (1996), no discurso pós-moderno, “nada mais há a ser objetivamente conhecido neste mundo relativo e fugaz, avesso a qualquer *grand récit* (Lyotard) ou interpretação totalizante”. Porém, mais adiante a autora adverte que “o outro lado desta moeda é a negação do agir e da práxis do sujeito humano e sua redução a uma subjetividade diluída, atomizada em redes flexíveis de jogos de linguagem”. (p. 47)

No entanto, identificamos uma positividade nesta evidência, tendo em vista que estas abordagens, ao não crerem nas teorias até então construídas, abrem-nos a possibilidade de discutir o método, uma vez que este está comprometido com a busca da verdade, presumidamente, para além da aparência. E talvez por este motivo, consigamos sustentar a opção pela análise do conteúdo, uma vez que ela nos possibilita, a partir da teoria, ir ao encontro da essência daquilo que é manifesto em palavras e comportamentos não verbais.

Em nossa pesquisa, a partir do conteúdo manifesto nas narrativas acerca da trajetória profissional de egressos da pós-graduação num contexto de desemprego e de precarização ascendente das condições de trabalho, as várias manifestações do trabalho (ou a sua ausência!) configuram o fio condutor da investigação. E contrariamente ao que propõem as tendências e os modismos acadêmicos, tomando por base a proposta metodológica desenvolvida por Demazière e Dubar (2009), é possível sustentar que

a teoria não é “descoberta” nos dados, como se fosse suficiente recolhê-los, ela é produzida pelo pesquisador a partir dos dados e ela é formulada em “categorias específicas” (conceitos) munidos de propriedades e entre os quais o pesquisador estabelece relações. Conceitos, propriedades e relações são produtos de pesquisa que permitem “descrever” o que é estudado, de maneira que o seu leitor seja convencido, que ele compreende e adere às explicações produzidas. (p. 50)

Destarte, depreendemos do acima exposto, tomando por base o material empírico já devidamente compilado, que as nossas categorias de análise foram construídas, a partir do que foi expresso em palavras, no contexto das entrevistas. Entretanto, embora cada um dos entrevistados narre as suas vivências particulares no que tange à sua formação profissional, o seu percurso empreendido até o presente

momento, bem como sobre suas projeções futuras, não podemos dissociá-las de uma visão macro, ancorada numa realidade social e, portanto, coletiva. Entendemos assim, amparados no que o materialismo histórico preconiza, que o particular contém em si o coletivo. E, portanto nossa investigação configura-se como uma análise acerca das condições de trabalho de uma pequena parcela da população brasileira detentora de um título de mestre em alguma área do conhecimento científico.

Tal como justificam Demazière e Dubar (2009, p. 97-8):

Um ponto de vista sociológico sobre uma entrevista privilegia logicamente os processos de categorização social. (...) Não são os indivíduos que são analisados e classificados, mas os discursos. Uma entrevista exprime em palavras uma maneira de categorizar o social. É esta maneira que é preciso ser descoberta quando fazemos sociologia qualitativa.

Ora, se o nosso objeto de análise centra-se sobre a qualidade de emprego, da situação de desemprego ou ainda de trabalho precarizado entre mestres e doutores de acordo com a natureza da habilitação profissional, no atual padrão de acumulação capitalista, já se sabe de antemão que a categoria trabalho, como *protoforma* humana, aparece como estranhamento, processo desumanizador e não-socializador uma vez que suprime a característica libertadora do trabalho (TUMOLO, 2003).

Vale lembrar que neste intercâmbio original entre natureza e homem, este ao transformar aquela por meio da ação consciente do trabalho, constitui a si mesmo, caracterizando de maneira definitiva o caráter ontológico do trabalho. Como lembra Kosik (1969, p. 13),

a atitude primordial e imediata do homem (...) é a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

O trabalho social genérico, como característica distintiva e, portanto, prioridade ontológica da troca metabólica entre homem-natureza e homem-homem, configura as relações socialmente construídas a partir de necessidades historicamente criadas (LUKÁCS,

1978). E, nas chamadas teorias pós-modernas, não se dá a necessária ênfase à historicidade. Conforme assinala Chauí (2001), a pós-modernidade configura a crise da razão na medida em que nega a esfera da objetividade em prol do subjetivo e desconsidera a razão histórica, ou seja, a processualidade para o efetivo entendimento do fenômeno a ser apreendido.

Vale lembrar Thompson (1981) quando defende que a lógica histórica, como método, não difere do materialismo histórico, uma vez que busca dar conta da realidade dinâmica e contraditória no movimento da práxis.

A efetivação da práxis dá-se mediante reflexão e antecipação, enquanto projeto, do agir humano, não como pressuponha o idealismo e o materialismo, de modo dissociado da historicidade, o que passaremos a discutir na sequência.

4.2.1 O pôr-teleológico e o agir humano

Torriglia e Chagas (2008) advertem que o agir humano não ocorre em suspenso, de maneira descolada do mundo objetivo. Opondo-se às tendências epistemológicas que enfatizam o entendimento subjetivo dos fenômenos observados, as autoras argumentam:

O agir humano acontece no mundo objetivo, portanto, na práxis social: o movimento histórico do ser social. O processo de objetivações permite a satisfação das necessidades e também a possibilidade de criar novas necessidades. O ser humano objetiva o mundo existente “fora” dele próprio para conhecê-lo, antecipá-lo e transformá-lo mediante a atividade vital – o trabalho – orientado por finalidades. (p. 115)

Assim ocorre, por exemplo, com o processo de desenvolvimento da ciência. Embora saibamos que a intencionalidade pode inclusive trabalhar como desserviço à descoberta da verdade e, portanto, da essência do fenômeno sobre o qual o pesquisador se debruça, defendemos que o conhecimento prévio e o controle de certas variáveis primordiais daquilo que se busca investigar configuram condição *sine qua non* para o avanço científico.

No contexto da vida cotidiana, da qual emergem os vários problemas de pesquisa em ciências humanas e sociais, pensar o agir humano à luz da teoria marxiana, tomando por base o suporte de suas

categorias de análise e, sobretudo, do seu método de investigação, torna-se fundamental para a apreensão do fenômeno a ser estudado em movimento. E esta ênfase metodológica justifica-se na medida em que a vivência cotidiana está constantemente imersa no mundo da pseudoconcreticidade, a qual nos impede de desvelar a realidade objetiva (KOSIK, 1969).

Como nos lembra Lukács (1979, p. 24):

A ciência se desenvolve a partir da vida, quer saibamos e queiramos ou não, somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. (...) trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la e desenvolvê-la continuamente em nível crítico, elaborando ontologicamente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência.

Em relação ao objeto de nossa pesquisa, ou seja, os distintos percursos profissionais, um elemento de análise estritamente relacionado que merece destaque é a intencionalidade. Embora saibamos que o resultado do pôr-teleológico se mostra, não raro, distinto do que se havia pretendido *a priori*, a finalidade é marcadamente social e não meramente instintiva como ocorre entre os animais. Desta forma, a ação humana expressa o trabalho na sua dimensão ontocriativa, na medida em que o homem opera sobre o mundo, imprimindo a marca do gênero humano.

No entanto, a intencionalidade do agir humano está intrinsecamente relacionada à consciência e outras funções superiores, como, por exemplo, a linguagem e o pensamento, os quais são desenvolvidos no processo de aprimoramento das bases orgânicas, por meio de um constante movimento de complexificação que culmina com o caráter social de constituição do ser (LUKÁCS, 1979).

Paralelamente, a causalidade apresenta-se como forma estruturante. A teleologia, categoria histórica, manifesta-se, em seguida, como posição que permite ao homem agir sobre a objetividade que se manifesta.

Partindo da análise que Marx desenvolveu sobre a processualidade da história, sobretudo no que diz respeito à destruição da feudalidade, que implicou quatro séculos de profundas transformações no processo de transição para o modo de produção

vigente, este autor propõe o emprego de uma nova lógica para compreender um novo ser: o ser social.¹²³

Na sua forma de desvelar a natureza social do gênero humano, este pensador não parte do mundo das idéias, tal como propunha a dialética de Hegel, mas inverte a ordem, ao buscar interpretar os fatos sociais a partir da sua objetivação e apropriação, a fim de interpretá-los dialeticamente com um método científico que rompe com a lógica metafísica, até então cunhada no campo científico.

A genialidade de Marx e de seu método ocorre na medida em que propõe analisar a economia política e, por assim dizer, a sociabilidade humana, a partir de categorias essenciais, tais como trabalho, classe, produção e consumo, partindo da premissa de que são construções históricas e que, portanto, possibilitam a apreensão da realidade circunscrita a um dado momento, sob condições determinadas e historicamente marcadas.

Dentre as categorias, merece destaque a análise que este autor tece acerca da categoria-chave para a compreensão da realidade objetiva, qual seja, o trabalho como característica fundante do ser social. É esta categoria que nos possibilita apreender o sociometabolismo do capital nas suas várias transmutações decorrentes de crises recorrentes pelas quais passa de tempos em tempos (MÉSZÁROS, 2002). O trabalho, no atual modo de produzirmos a vida social só pode ser entendido por meio da categoria contradição, a qual nos possibilita pensar numa outra sociabilidade, a partir das lacunas e crises cíclicas que o capital vem criando desde que se consolidou como modo de produção.

A categoria trabalho, como forma genérica de dispêndio de força física que se organiza a partir de necessidades concretas ocorre diferentemente de acordo com cada momento histórico. Uma vez que cada período apresenta suas carências, quer sejam para alimentar o corpo ou o espírito, na acepção marxiana da palavra, cabe reiterar o caráter que o trabalho assume sob os ditames do capital.

O trabalho, sob o primado do capitalismo, tal como dissecou Hobsbawm em suas obras (1997, 2002, 2008), é transformado em meio de produção de valor e organiza-se a partir de necessidades intrínsecas à

¹²³ Antes de adentrar no referencial teórico propriamente dito é preciso lembrar que o período histórico no qual Marx construiu o arcabouço teórico-metodológico do que preconizava por meio do materialismo era uma “esquina do tempo”, com refluxos das revoluções francesa e burguesa.

lógica do capital, ou seja, a sua (re) produção e valorização de forma constante e exponencial, deflagrando a barbárie.

Mas, por outro lado, o trabalho traz em si a expressão da contradição, pois em sua aceção ele representa o gérmen da emancipação humana, da produção de riqueza socialmente compartilhada e da liberdade dos indivíduos. Como lembra Duarte (2009)¹²⁴, nós nos articulamos no e pelo trabalho. Portanto, o caráter da riqueza na sociedade na qual vivemos não é a riqueza material objetivada e apropriada, mas sim a produção de valor, isto é, o acesso à riqueza em geral.

No entanto, é possível deprendermos deste raciocínio que os trabalhadores no capitalismo buscam produzir valor como meio de compra a fim de acessar o mundo das riquezas historicamente produzidas, no âmbito do consumo. Destarte, a dinâmica do capital é a de produzir bens materiais, de forma constante, por meio da alienação do trabalho, uma vez que os bens produzidos se tornam alheios a quem os produziu. Daí decorre o estranhamento, o não reconhecimento, por parte do trabalhador, do seu trabalho objetivado.

Outra contribuição significativa do legado marxiano estritamente relacionada à categoria contradição diz respeito ao rompimento com a lógica formal ao pensar o ser *versus* o não-ser. O salto qualitativamente diferente implica movimento, no qual o *ser* significa tanto *não-ser* quanto *vir-a-ser*. Por exemplo, de maneira genérica, o capital faz-se na medida em que o trabalho humano abstrato é produzido, ao mesmo tempo em que lhe é negado o caráter ontológico do ser social.

Daí é possível deprender que, ao se produzir capital, nega-se o seu contrário, ou seja, o trabalho. Contudo, nos poros desta contradição reside a possibilidade de transcendê-la, para uma realidade qualitativamente diferente, que não implica ser melhor ou pior, apenas diferente na sua forma, até mesmo porque a dialética é, grosso modo, ruptura e desenvolvimento.

Assim, pensar trajetórias profissionais, na sua articulação entre passado, presente e futuro, como possibilidade de vir a ser, configura tarefa árdua que necessita um olhar atento, que considere todas as múltiplas determinações sócio-históricas intrinsecamente envolvidas no processo. Tendo presente o aporte teórico-metodológico aqui destacado,

¹²⁴ Palestra proferida no I Encontro sobre Teoria Social, Educação, Ontologia e Realismo Crítico, na Universidade Federal de Santa Catarina em 30 de julho de 2009.

Demazière e Dubar (2009) elucidam o propósito de uma análise dita sociológica:

Trata-se de selecionar, nos códigos discursivos de uma entrevista-narrativa, aquilo que permite reconstruir a categorização social presente na história, isto é, a dimensão do código narrativo (“ordem categorial”). Mas também um conjunto de valorizações diferenciadas, de tomadas de posição sobre essas categorias e suas relações (“universo de crenças”). É este conjunto que nós definimos como “lógica social de categorização” e que nós tentamos formalizar nos esquemas de entrevistas produzidas pela análise. (Demazière e Dubar, 2009, p. 98)

A partir do que se pretendeu discutir aqui, passaremos aos elementos estruturantes das narrativas dos entrevistados a fim de esmiuçar o conteúdo manifesto nas entrevistas, nas suas articulações com o aporte teórico que sustenta a nossa análise¹²⁵, pois, como adverte Rose (1998, p. 16), “estudar o emprego, a inserção, os jovens, a transição, a mobilidade é de fato examinar as dificuldades de emprego, a relação entre formação, experiência e emprego, os contornos do emprego, os modos de definição do emprego e os seus movimentos.”

¹²⁵ Esta estratégia foi construída durante o fazer da pesquisa, de maneira intuitiva/interpretativa, tomando por base o roteiro de entrevista utilizado. Bianchetti (2001), na sua pesquisa de doutorado, utilizou uma estratégia similar, que serviu de ponto de partida para a estruturação dos eixos a serem trabalhados. Queremos com isso destacar que tratar as falas dos entrevistados desta forma torna-se uma descoberta alicerçada em base científica.

5. CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS POR MEIO DA ENTREVISTA BIOGRÁFICA

*O jovem advogado italiano, desempregado e desesperado, aceitou vestir-se de macaco e tentar o equilíbrio na corda bamba. Acontece que no instante de iniciar seu número verificou que, em vez da rede, o dono do circo havia colocado vários leões. Só conseguiu controlar o pânico quando ouviu de uma das feras: “**Non vi preoccupati avvocato. Siamo tutti ingegneri**”.*

(CLAUDIO SALM, 1980)

O recente interesse científico pelo processo de inserção e pelo percurso profissional de jovens é de fato o resultado de uma necessidade historicamente determinada. Segundo Rose (1998), o volume de emprego aparece geralmente como uma questão de ordem econômica. Esta revela o problema dos determinantes do emprego, tais como o progresso técnico, a crescente competitividade ou as relações entre capital e trabalho. Desta forma a recomposição em curso das relações entre escola, Estado¹²⁶ e empresariado revela os limites das aproximações entre as categorias mercado e trabalho e sugerem novas e variadas interpretações.

Portanto, a fim de podermos tratar destas relações, partimos da empiria para que, diante dos elementos estruturadores que dali emergiram, pudéssemos compor a análise das entrevistas biográficas realizadas junto aos dez egressos de cursos de mestrado entrevistados, cujas informações preliminares foram apresentadas no quadro 1 desta tese.

O material foi organizado por eixos temáticos presentes em todas as entrevistas. Após a sua transcrição, construímos uma planilha no aplicativo *Excel* na qual distribuímos os excertos das entrevistas condizentes com cada um dos eixos estruturantes de nossa análise a fim de facilitar a localização dos temas norteadores nas entrevistas de nossa amostra.

¹²⁶ Lefresne (2003) salienta que 40% das políticas públicas francesas no campo do emprego são destinadas aos jovens.

Os conteúdos recolhidos sobre os quais nos debruçamos à luz do referencial teórico eleito possibilitaram-nos determinar seis elementos fundamentais de análise, os quais expressam o nosso modo de compreender o fenômeno investigado nas suas inúmeras e imbricadas relações.

No entanto, salientamos que a maneira que elegemos para interpretar os nossos dados é uma possibilidade entre muitas. Rose (1998), ao tratar dos índices de acesso ao emprego e vivência de situação de desemprego entre os jovens, justifica que

metodologicamente falando, modificar os indicadores, insistir nas evoluções (estatísticas), corrigir as diferenças em relação aos adultos, comparar os dados com os de outros países, ordenar por ordem de grandeza, colocar os dados em perspectiva são maneiras de externalizar as intuições e de enriquecer as interpretações. [...] Desta forma os dados são construídos. [...] Os dados são igualmente construídos pelo observador que decide privilegiar tal nível de precisão, uma forma de análise, uma nomenclatura de classificação. [...] Deste ponto de vista, o real é sempre mais complexo que sua observação, toda simplificação é parcial e toda descrição já é uma escolha interpretativa. (p. 26-7)

Assim sendo, a partir do instrumento metodológico construído, a estruturação dos eixos temáticos de nossa análise foram elencados conforme expressamos na sequência:

- Escolha profissional
- Situação após a conclusão da graduação
- Experiência prévia com pesquisa
- Vivência de desemprego e trabalho precário e opção pelo mestrado
- Bônus ou ônus do título de mestre
- Expectativas futuras

Os primeiros *insights* daquilo que emergiu das entrevistas concedidas pelos mestres, doutorandos e doutores investigados, apareciam como evidências inquestionáveis num primeiro momento. No entanto, aquilo que julgávamos ser óbvio não encontrava confirmação na bibliografia brasileira a que tivemos acesso. A sensação de banalidade associada à obviedade dos achados só foi desfeita quando

conseguimos coletar em solo francês, durante a realização do estágio de doutoramento, um vasto material que corroborava, por meio de estudos longitudinais junto a egressos do ensino superior francês, a hipótese principal da tese. Buscávamos comprovar que, grosso modo, as especificidades da trajetória profissional, bem como a opção pelo alongamento da escolarização em nível de doutorado, não estão diretamente relacionadas à área de formação e titulação *stricto sensu*, mas sim à natureza da formação universitária, isto é, se o egresso é proveniente de um curso de formação com habilitação em bacharelado ou licenciatura. Porém, antes desta determinação aparente, sustentamos que o fator que determina a escolha pela habilitação profissional é a condição de classe, expresso pela origem social dos jovens entrevistados.¹²⁷

Se num primeiro momento esta “obviedade” não encontrou respaldo teórico específico no material que tínhamos levantado ainda no Brasil¹²⁸, no momento imediatamente seguinte, o material coletado durante o estágio *sandwich* corroborou e engrandeceu a tese central de nossa pesquisa, uma vez que o tema é amplamente discutido, analisado e catalogado desde a década de 1980 naquele país.¹²⁹

Talvez um dos trabalhos mais esclarecedores sobre os destinos de egressos de mestrados e doutorados oferecidos no Brasil seja a ampla pesquisa realizada por Velloso e Velho (2001); Velloso (2003; 2004), encomendadas pela CAPES, sendo a última divulgada pela Fundação Carlos Chagas na Revista *Cadernos de Pesquisa*. Na investigação

¹²⁷ Reiteramos que, no cenário atual, acessar um curso universitário é uma realidade para poucos brasileiros. E mais, permanecer e concluí-lo implica em estratégias familiares adotadas de modo a garantir condições para além das básicas, relacionadas à sobrevivência. Algumas características da conformação da família, como, por exemplo, emprego estável dos pais e moradia própria expressam uma maior probabilidade de os jovens obterem um diploma universitário.

¹²⁸ As pesquisas que serviram de base para nossa investigação são principalmente aquelas apoiadas em Darcy Ribeiro sobre a estruturação da universidade brasileira (Cf. Santos, 2003) e as desenvolvidas por Velloso e Velho (2001) Velloso (2003 e 2004) e Viotti e Baessa (2008).

¹²⁹ O Ministério da Educação francês publica anualmente um relatório geral sobre a inserção profissional de jovens egressos do ensino superior, a partir dos dados levantados pelos Observatoires de la Vie Étudiante (OVes) presentes em todas as universidades francesas e mensalmente atualizados por seus egressos pelo período de até três anos após a saída da instituição na qual obteve o diploma universitário, conforme comentamos anteriormente.

realizada junto a cerca de 8,7 mil mestres e doutores que concluíram seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* na década de 1990, o autor, por meio de estudo por ele coordenado e desenvolvido na Universidade de Brasília, buscou investigar 15 distintas formações profissionais de pós-graduandos/as oriundos/as de diferentes IES brasileiras (com exceção daquelas localizadas na região norte do país¹³⁰). A gama de diferentes formações seguiu a classificação da CAPES das grandes áreas do conhecimento, qual seja: básicas, tecnológicas e profissionais.

Por meio das especificidades levantadas por Velloso (2004) acerca dos percursos trilhados por mestres e doutores formados em universidades brasileiras e alocados profissionalmente em instituições públicas e privadas, vinculadas à academia, centros de pesquisa ou ainda ao setor empresarial, foi-nos possível esboçar alguns apontamentos para a compreensão sobre a trajetória de nossos investigados.

Em sua investigação Velloso (2004) e sua equipe entrevistaram profissionais de 15 distintas formações, as quais foram alocadas pelo critério de pertencimento às seguintes grandes áreas, de acordo com a classificação da CAPES:

- Áreas Básicas: Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia.
- Áreas Tecnológicas: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica.
- Áreas Profissionais: Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia.

Embora nem todos os cursos de formação investigados na sua amostra correspondessem àqueles contemplados em nossa pesquisa¹³¹,

¹³⁰ O autor esclarece que, por problemas técnicos de comunicação com esta região geográfica do país, optou-se por excluí-la da investigação.

¹³¹ Na primeira etapa de nossa pesquisa, construímos uma amostra a partir do número de cursos de mestrado reconhecidos e oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2005. À época, a universidade contava com 45 cursos de mestrado com um total de 1224 estudantes matriculados. Do total de cursos oferecidos, selecionamos uma amostra representativa de nove, o que correspondia a 20% do total listado. Como a UFSC era composta por 11 Centros, número este superior à amostra selecionada, e como tínhamos o intuito de garantir a representação da realidade das diferentes áreas científicas, a escolha dos cursos deu-se da seguinte maneira: para os Centros que englobavam à época quatro cursos de mestrado ou mais, selecionou-se, por sorteio, um curso. Dentre aqueles Centros compostos por três ou menos cursos, buscou-se aglutiná-los, segundo o nosso entendimento, com Centros afins. Na segunda

com as conclusões de Velloso (2003; 2004) e Velloso e Velho (2001), que em síntese constataram que o destino profissional de mestres brasileiros é diversificado e que a de doutores que atuam profissionalmente em solo nacional concentra-se no âmbito acadêmico¹³², pudemos refletir sobre a nossa empiria: se há uma diversidade de trajetórias profissionais de egressos da pós-graduação no Brasil, os estudos de Velloso sugerem que ela está determinada pelo nível de titulação, mas sobremaneira por área de formação, o que nos fez refletir sobre as especificidades das “escolhas”¹³³ de nossos entrevistados.

etapa da pesquisa, ou seja, na fase atual, acrescentamos o mestrado em Educação, de acordo com informação fornecida anteriormente.

¹³² Especificamente no que diz respeito aos doutores que atuam em IFES brasileiras, o estudo recente de Sguissardi e Silva Jr. (2009) ilustra a realidade de sete IFES da região sudeste do país. Os números referentes à precarização, intensificação e extensificação do trabalho aos quais o corpo docente destas universidades está submetido expressam as condições de trabalho da dita elite intelectual brasileira: entre 1995 e 2005 os professores tiveram uma desvalorização salarial perto de 25%, com uma diminuição de 30% nos recursos destinados às instituições entre 1995 e 2000. Neste mesmo período, houve um aumento de 27% de matrículas na graduação, 42% no mestrado e 72% no doutorado. A evolução do corpo docente não aconteceu nas mesmas proporções, uma vez que houve um registro de apenas 11% de acréscimo ao quadro funcional acadêmico nos últimos anos. E o mais grave é que houve um decréscimo de 40% na composição do corpo técnico-administrativo no mesmo período, levando a que mais trabalho burocratizado passasse a ser assumido pelos próprios docentes ou por contratados em condições precárias e por períodos fechados, como é o caso de bolsistas. Para aprofundar, cf. Bianchetti; Sguissardi (2009a), Bianchetti; Machado (2009b).

¹³³ Destacamos as aspas do termo tomando por base a literatura vasta sobre as vicissitudes do ingresso de jovens no ensino superior e suas condicionantes que, grosso modo, apresentam relação direta com o capital econômico e cultural de suas famílias e a qualidade do ensino fundamental e médio a que os estudantes tiveram acesso. Na primeira etapa de nossa pesquisa, por exemplo, o processo de privatização da escolarização nos níveis fundamental e médio para os poucos que acessam uma universidade federal é notório: a escolarização de 46% dos entrevistados no Ensino Fundamental e 59% no Ensino médio deu-se em escolas particulares, sendo que inversamente, 72% acessaram um curso de graduação numa universidade pública. Além disso, o próprio acesso ao mercado de trabalho, em termos de oportunidade e nível de renda guarda relação direta com o capital social acumulado. Cf: Poullaoeuc (2010); Bourdieu (2007); Silva, (2004); Nogueira (2003); Bianchetti (1996).

Com esta premissa pudemos extrapolar a análise dos dados levantados para além do constatado; ou seja, a verificação de que os egressos tinham trajetórias distintas, independentemente do grau de escolaridade e da área de formação. No entanto, ousamos compreender esta variação no percurso dos entrevistados por um outro prisma: percebemos a partir de nossa empiria que os caminhos trilhados profissionalmente variavam não tanto pela grande área de formação à qual estavam ligados, mas principalmente pela natureza de sua habilitação profissional, isto é, se eram provenientes de cursos de bacharelado ou licenciatura¹³⁴.

Os dados coletados evidenciam que, grosso modo, para os entrevistados provenientes de cursos de bacharelado, o título de mestre é suficiente para acessar um emprego estável, geralmente no âmbito público, muitas vezes sem associação direta com pesquisa, mas significado pelos entrevistados como fonte de satisfação profissional. Para os egressos de cursos de licenciatura, a continuidade dos estudos em nível de doutorado, é quase que uma consequência direta. Nos depoimentos dos entrevistados, este movimento é justificado sobretudo como forma de assegurar possibilidades de inserção profissional futura, no mercado de trabalho, mais condizente com suas expectativas de realização profissional, quer estejam relacionadas a questões de ordem financeira, quer estejam vinculadas à possibilidade de desenvolver pesquisa, tendência fortemente apresentada por Velloso (2004) e constatada em nossa amostra, como abordaremos mais adiante neste capítulo.

Porém, antes de adentrarmos na análise do material, ancorada nos depoimentos de nossos entrevistados, cabe destacar alguns dados estatísticos referentes ao acesso ao ensino superior brasileiro em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de caracterizar o universo que circunscreve a nossa pesquisa.

Historicamente, o 1º Plano Nacional de Pós-graduação¹³⁵ desenvolvido formalmente em meados da década de 1960 objetivava

¹³⁴ Em nossa amostra os representantes dos cursos de Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Economia, Farmacologia, Engenharia Ambiental e Odontologia obtiveram o título de bacharéis quando da conclusão da graduação. Os representantes dos cursos de Física, Educação e Literatura, colaram grau com o título de licenciados e o representante do curso de Educação Física obteve as duas habilitações, uma vez que o seu diploma é de Licenciatura Plena.

¹³⁵ Para um histórico dos PNPGs, cf. Hostins, R. (2006).

primeiramente qualificar a formação dos docentes das universidades brasileiras, o que até então acontecia em um outro tempo-espaço, o que significa dizer, no exterior e com duração mais longa do que a atual (SANTOS, 2003; VELLOSO, 2004; BIANCHETTI, 2009).

Transcorridos quase 50 anos, o Ministério da Educação divulgou recentemente o seu quinto plano decenal de pós-graduação (2010-20)¹³⁶, tendo como um dos eixos principais de aplicação a expansão dos programas *stricto sensu*, cujos preceitos básicos estão relacionados à avaliação, interdisciplinaridade e uma relação mais estreita com os cursos de graduação.

A título de exemplo, segundo dados da CAPES (2010), o Brasil contava em 2009 com 2.314 IES, dentre elas 245 públicas, sendo 94 federais, 84 estaduais e 67 municipais que abrigavam apenas 14,1% dos brasileiros com idade entre 18-24 anos, o que corresponde a cerca de dois milhões de jovens. Interessante destacar que outros 20 milhões de jovens, nesta mesma faixa etária, não conseguem sequer acessar uma instituição de ensino universitário.

Em termos de expansão, segundo a avaliação da CAPES do último triênio (2007-2010), houve um aumento nos cursos de pós-graduação na ordem de 20%. Durante este período formaram-se anualmente cerca de 11 mil doutores e quarenta mil mestres, entre mestrados acadêmicos e profissionais. No entanto, em relação aos números da graduação, eles estão aquém da meta estabelecida ainda no governo Lula (2002-2010) que buscava alcançar o percentual de ao menos 20% da população jovem entre 18 e 24 anos matriculada no ensino superior.

Para alcançar os objetivos gerais firmados junto ao MEC, via PNE, a estimativa é de que tenhamos no final do atual plano decenal para as universidades brasileiras, 30% de jovens matriculados em algum curso de graduação, 19 mil doutores, 57 mil mestres acadêmicos e outros seis mil mestres profissionais formados anualmente. Por meio desta projeção o MEC busca duplicar, por exemplo, o número atual de detentores de diploma de doutorado, ou seja, saltar de 1.4 para 2.8 doutores para cada 1000 habitantes.¹³⁷

¹³⁶ Ressaltamos que o referido plano ainda se encontra como proposta que tramita no Senado, não tendo sido, até o momento, aprovado. Além disso, é importante destacar que há diferença entre PNPG e “Plano decenal”, uma vez que nem todos os PNPGs foram de 10 anos.

¹³⁷ Levando-se em consideração que, segundo o último censo do IBGE (2010), a grande maioria da população possui cerca de sete anos de escolarização formal,

Dada a restrita parcela da população brasileira que possui condições para ampliar seus estudos em nível de pós-graduação, ainda assim os detentores de um título de especialista, mestre ou doutor compõe a elite intelectual deste país.

E por investigarmos este universo por assim dizer limitado¹³⁸, temos clareza sobre os possíveis limites de nossa pesquisa quanto a compreensões e generalizações *macro* pela sua especificidade, isto é, pelo fato de investigarmos a realidade local de uma universidade pública federal, situada no estado com os melhores índices de desenvolvimento humano do território nacional.¹³⁹ Contudo, o nosso esforço, desde o início do estudo desta temática, ainda no mestrado, é desvelar a realidade para além do aparente, por meio da análise das trajetórias.

Queremos reforçar com isso que, embora tratemos de uma elite intelectual localizada num estado considerado como um dos mais

o acesso e permanência no ensino superior mostram-se bastante restritos, tendo em vista que cerca de 10% da população é detentora de um diploma de graduação. Segundo dados da CAPES, apenas 0,8% da população brasileira é portadora de um título de mestre ou doutor. No entanto, o país ocupa a 13ª posição em termos de produção científica mundial, o que corresponde a 2,7% da produção total, sendo que 80% das pesquisas nacionais são desenvolvidas nas universidades. Interessante destacar que contrariamente à realidade brasileira, onde a figura do cientista é pouco reconhecida, em países do bloco dinâmico do capital, aproximadamente 85% dos doutores estão alocados em empresas. Fonte: Dados divulgados pelo Prof. Dr. Pedro Antônio Melo (Diretor do INPEAU/UFSC) obtidos no I Seminário de Inovação Tecnológica, realizado entre 23 e 25 de maio de 2011, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó.

¹³⁸ Segundo dados da CAPES, em 2010, o Brasil titulóu 50.904 estudantes mestres e doutores e ocupa atualmente a 13ª posição no ranking da produção científica internacional. Informações obtidas em <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/5263-para-mercadante-desenvolvimento-da-educacao-e-da-ciencia-e-o-maior-desafio-do-brasil> Acesso em 04 mai. 2012.

¹³⁹ Ainda assim, 2% dos catarinenses vivem em pobreza extrema, com ganhos de até 70 reais mensais. Segundo o índice de desenvolvimento humano medido pela FGV e pelo IBGE (Censo 2010), cerca de 8,5 milhões de brasileiros encontram-se nesta situação, tendo como caso mais crítico o Maranhão, onde cerca de 26% da população vivem em pobreza extrema. Por outro lado, Cattani (2007, p. 11-14) lembra que “a concentração de quase 50% da renda nacional está nas mãos de 1% da população [...] tendo, conseqüentemente, poder de decisão sobre aspectos fundamentais da vida econômica, política e cultural do País.”

desenvolvidos do país, os dados empíricos evidenciam que a precariedade das condições de trabalho também ali se manifesta e que, portanto, precisam ser externalizadas e discutidas a fim de desconstruir a ideia presente no imaginário social de que os detentores de um título universitário possuem como que uma credencial que os torna imunes ao desemprego e às condições precárias de trabalho. Prova disso é a conclusão a que chegamos na primeira etapa de nossa pesquisa: a de que a procura pela pós-graduação caracteriza-se, em grande parte, como alternativa ao desemprego e, mesmo assim, tampouco fornece garantias quanto à qualidade da inserção profissional futura (MATTOS, 2007; 2011).

Como destaca Rose (1998, p. 43), a relação entre formação e emprego não é direta e prospectiva/previsível: “Embora os jovens sejam mais diplomados que os demais [economicamente] ativos, eles ocupam empregos que são frequentemente pouco qualificados. Se a formação é uma proteção direta contra o desemprego, ela não garante consequentemente um emprego à sua altura.”

No entanto, a empiria evidencia algumas especificidades de acordo com a natureza da habilitação profissional de nossos entrevistados no que concerne ao percurso educacional/formativo de nossa amostra, bem como as opções profissionais a que tiveram acesso, as quais passaremos a analisar a seguir.

5.1 PERCURSOS TRILHADOS: ESTRATÉGIAS E DIFERENCIAÇÕES DOS TITULADOS, SEGUNDO A NATUREZA DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE ACORDO COM OS EIXOS TEMÁTICOS ABAIXO ANALISADOS

A fim de situar o leitor sucintamente no que diz respeito ao perfil de nossos entrevistados apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Informações preliminares sobre os entrevistados

ENTREVISTADOS	IDADE*	CIDADE/REGIÃO DE PROCEDÊNCIA	INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA DA GRADUAÇÃO	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
ANA	32 anos	Florianópolis/ SC	UFSC	Servidor público estadual	Servidora pública estadual
ANDRÉ	29 anos	Passo Fundo/RS	UPF	Professor universitário	Professora Ensino Fundamental
AZEVICHE	42 anos	Londrina/PR	UEL	Servidor público estadual	Do lar
ERNESTO	28 anos	São Carlos/SP	UFSCar	Professor universitário	Professora universitária
HELENA	27 anos	Rondinha/RS	UFPEL	Pequeno agricultor	Pequena agricultora
HENRIQUE	29 anos	Santa Maria/RS	UFSM	Engenheiro	Arquiteta
LETÍCIA	27 anos	Concórdia/SC	UFSC	Micro empresário	Micro empresária
NINA	32 anos	Brasília/DF	UnB	Engenheiro e Professor Universitário	Psicóloga
PEDRO	28 anos	Florianópolis/SC	UFSC	Não informado	Comerciante
SIMÃO	27 anos	Criciúma/SC	UFSC	Administrador	Professora Ensino Fundamental

*Informada quando da realização das entrevistas, no primeiro semestre de 2010.

5.1.1 O momento da escolha profissional

A escolha profissional está permeada por questões que ultrapassam a vontade, afinidade ou mesmo a polêmica em torno da chamada vocação.¹⁴⁰ Os condicionantes socioculturais, bem como os econômicos, exercem forte influência sobre as escolhas e destinos profissionais (ZAGO, 2006; BOURDIEU e PASSERON, 2009a; MARTINEZ; VILLA; SEOANE 2009; VALLE (2010; RUSCHEL e VALLE, 2010; POULLAOUÉC, 2010).

Em nossa amostra, temos exemplos de escolhas profissionais delineadas por influências familiares e de amigos próximos, cujo contorno socioeconômico aparece respaldado pelo capital educacional e cultural adquirido no meio social no qual os entrevistados estavam/estão inseridos.

Bianchetti (1996) afirma que há fatores de ordem psicossocial que interferem e/ou determinam a escolha – possível – da profissão, tais como, desejos projetados por pessoas próximas, novas tendências enaltecidas pelos meios de comunicação de massas, além do próprio sistema educacional. O autor adverte que o sistema recruta e organiza seus agentes de produção, em termos socioeconômicos. E conclui que “embora a escolha seja feita pelo indivíduo, ela representa apenas o filtro de um quadro de referência sócioeconômica e cultural historicamente determinado.” (p.86)

Como lembra Zago (2006, p. 232),

falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma

¹⁴⁰ Segundo Levenfus (1993), para o jovem é difícil escolher a profissão quando ele ainda vivencia crises e conflitos típicos da adolescência. A situação torna-se pior ainda quando a sociedade estipula que a escolha profissional seja obrigatoriamente ao fim do ensino médio quando o adolescente se encontra no estágio de suspensão – não está nem na infância e nem na idade adulta – e não possui o auto-conhecimento e a maturidade necessárias para a escolha propriamente dita. Soares (2002, p. 68) aponta ainda uma contradição social da qual todos estão à mercê: “se o jovem, de um lado, é estimulado pela sociedade e pela família a fazer um curso superior, por outro, essa mesma sociedade, por meio do Estado e do sistema educacional oferecido, não dá condições a todos de cursá-lo”.

adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. (...) os estudantes de origem popular dificilmente se aventuram fora do seu meio de origem. Mas a correspondência entre a condição social e a escolha pela carreira é tendencial, e não absoluta.

Pochmann (2005a) identifica que em países desenvolvidos, como, por exemplo, a Alemanha, de cada dez jovens de 15 a 24 anos de idade apenas um está no mercado de trabalho e nove estão estudando. No Brasil a situação é muito diferente: de cada 10 jovens desta mesma faixa etária, entre seis e sete estão tentando conciliar trabalho e escolarização. Dos 34 milhões de jovens que havia em 2005 com idade entre 15 e 24 anos, a metade, isto é, 17 milhões estudavam. E desse universo que estuda, dois terços estão fora da série correspondente à faixa etária, ou seja, jovens com 18 anos na primeira, na terceira ou quarta série do Ensino Fundamental.

Segundo dados do IBGE (2009), dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, 14,7 estudavam, 15,6% trabalhavam e estudavam e 46,7% somente trabalhavam, dados estes que evidenciam a tendência de abandono dos estudos para grande parte da população juvenil brasileira.

Pochmann (2005a) afirma ser importante ter claro que não há saída para todos os jovens, via educação, se o país não voltar a crescer economicamente em ramos cujo valor agregado é alto, como por exemplo, no da inovação tecnológica. Segundo seu entendimento, a educação continua sendo cada vez mais necessária, mas ela é insuficiente para garantir emprego. Inclusive, porque é evidente o crescimento do desemprego entre os jovens de maior escolaridade.¹⁴¹

Castel (2006) adverte que a partir da fetichização do currículo, o estabelecimento direto entre nível de escolarização e qualidade do trabalho/emprego¹⁴² mascara a condição *sine qua non* do capitalismo, ou

¹⁴¹ Segundo Pochman (2005a), em São Paulo, para cada desempregado analfabeto, existem três desempregados de nível universitário, fato este que dimensiona a vulnerabilidade de jovens cujo grau de escolaridade não possibilita a ampliação de oportunidades laborais, muitas vezes decorrente da in experiência profissional, tal como apontam estudos franceses. Para detalhes, cf. Lefresne (2003) e Rose (1998).

¹⁴² Optamos por apresentar os termos desta maneira como forma de apresentação. No entanto, ao contrário do que se manifesta no senso comum, consideramos os termos distintos. O primeiro configura a condição ontológica

seja, o desemprego como componente endógeno da relação social a que estamos submetidos e consequência direta da contradição trabalho *versus* capital. Como alerta o autor, “pensando assim, corre-se, então, o risco de desembocar, mais do que numa redução do desemprego, numa elevação do nível de qualificação dos desempregados” (p. 521).

Em nossa pesquisa, a escolha guiada pela diminuição de riscos de exclusão não aparece de maneira destacada, talvez por tratar-se de uma amostra cujo grau de escolaridade, medida em anos de estudo, abrange uma ínfima parcela da população brasileira. No entanto, a presença de egressos, cuja escolha da profissão foi pautada em tentativas frustradas de ingresso em outro curso de formação denota novas possibilidades e oportunidades diversificadas de atuação profissional, mas não caracterizadas necessariamente como escolhas pautadas em riscos diminuídos de exclusão, como aponta Zago (2006). Os depoimentos a seguir ilustram este argumento:

Gostava de escrever e queria alguma coisa relacionada a isso. E achei que Jornalismo seria uma boa. Eu gostava também de algumas licenciaturas como História e Filosofia. Mas achei que ia me encontrar melhor no Jornalismo. Enfim, não passei. Na outra inscrição, fui pensando melhor.¹⁴³ (Ana, Doutoranda em Educação e Professora de Educação Infantil no NDI/UFSC).

Naquela época minha escolha era Biologia, muito por influência dos professores legais que tive. Acho que minha moradia em um sítio também pode ter contribuído. Meu pai [Professor de Enfermagem] falava sobre natureza, agronomia, veterinária. Minha mãe [Professora de Enfermagem] tentava não influenciar na decisão. Eu talvez quisesse achar um meio termo. Tanto que, quando entrei nas Ciências Sociais, minha segunda opção, eu queria trabalhar com as temáticas sócio-ambientais, depois fui descobrindo outros temas e não me via mais

do ser social, tal como justifica Lúkacs (1979) e o segundo, remete ao trabalho regulamentado pela CLT.

¹⁴³Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

fazendo outra coisa. (Ernesto, Ms. em Ciências Sociais, Antropólogo da FUNAI).¹⁴⁴

Algumas dos depoimentos de nossos entrevistados exemplificam empiricamente o extremo oposto do que Zago (2006) sustenta, respaldados por uma condição sociocultural, além de condicionantes econômicos que permitiam uma escolha mais livre.

Eu tinha 17 anos quando prestei vestibular e ingressei na faculdade. Não me recordo exatamente quais os motivos que me levaram à área da saúde. Certamente, as boas perspectivas e influências de pessoas conhecidas foram importantes. Como já mencionei, não tive nenhuma influência direta familiar, apenas amigos e conhecidos. Na época do vestibular, fiquei em dúvida entre Odontologia e Medicina e optei pela primeira, entre outros motivos de menor relevância, pela maior liberdade de horários. Eu tinha amigos, filhos de médicos, que relatavam a rotina complicada dos médicos em relação a emergências, plantões, entre outros. Tinha conhecido dentistas que geraram uma admiração pela profissão. O fato de a Odontologia ser uma profissão da área de saúde, que, na época, parecia ter boas perspectivas, pesou. Outra coisa foi a possibilidade de planejamento de horários e ausência de tantos imprevistos e emergências, que é possível em muitas especialidades da Odontologia e não em diversas áreas médicas, por exemplo. (André, Dr. em Dentística e Prof. na UnB).¹⁴⁵

Fui para os Estados Unidos, e lá o pessoal falava sobre Biologia, sobre a profissão. Eu via entrevista de muitos biólogos na televisão, era uma profissão muito valorizada. Vi que eu gostava de Ciências, mas nunca tinha parado para pensar que alguém era biólogo. Até ir morar lá, eu nem sabia dessa profissão. E aqui em casa ninguém sabia dessa profissão. Daí eu estudei Genética e gostei do negócio. Resolvi ficar na Biologia mesmo e foi uma boa escolha. O curso é

¹⁴⁴ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.05.2010.

¹⁴⁵ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.06.2010.

muito bom. Muito difícil, mas muito bom mesmo. E também eu trabalhei na França em Aquário lacustre e vi que gostava mesmo de trabalhar com Biologia Marinha. [...] O meu pai [Engenheiro Civil] também estava fazendo doutorado na área de meio ambiente, desenvolvimento sustentável e ele falava sobre esses assuntos. Eu comecei a gostar e vi o que tinha de oportunidade no mercado de trabalho. A outra área que eu também gostava, que era comportamento e neurologia, era muito acadêmico e difícil de conseguir trabalho. Como eu gostava de meio ambiente, resolvi tentar essa área e acabei gostando. (Nina, Ms. em Eng. Ambiental e Analista de Infra-estrutura de Recursos Hídricos, no Ministério do Planejamento).

Não por acaso, os depoimentos que melhor ilustram as experiências mais significativas em termos de influências na escolha profissional são de profissionais cujas áreas de formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, constroem no imaginário social, a imagem de profissões privilegiadas, com *status* social diferenciado. Outro dado que corrobora esta evidência é o grau de escolaridade ou a profissão dos pais destes entrevistados: todos são filhos de profissionais com formação universitária, sendo que ao menos um dos pais tem/teve experiência em docência universitária. Fato este que em certa medida externaliza a reprodução apontada por Bourdieu (2009), principalmente no que tange à composição de capital educacional, cultural, social e econômico.

É interessante notar também que quanto maior é o grau de escolaridade e, portanto quanto mais anos de estudo os indivíduos acumulam em suas trajetórias, mais difícil parece ser a presença de escolhas de cursos de pós-graduação guiadas por menores riscos de exclusão. Vale dizer que isto não significa que a vivência da pós-graduação e a concomitante ou conseqüente inserção no mercado de trabalho não apresente características de precarização das condições laborais.

5.1.2 A situação após a conclusão da graduação

Quando investigamos a situação imediatamente após a conclusão da graduação, ficou notória uma divisão entre os egressos entrevistados em dois grupos: de um lado estava a maioria daqueles que tinham tido

alguma experiência prévia com pesquisa, vivenciada ainda durante a formação universitária inicial, fato este que os estimulou, em grande medida, a prosseguir os estudos em nível de mestrado; de outro lado, havia o grupo cuja busca pela prática profissional dá-se de maneira imediata, logo após o término da graduação.

Nesse primeiro grupo, a experiência de estar inserido em pesquisa, sob a forma de iniciação científica ou outra modalidade institucional que permita o recebimento de uma bolsa de estudo durante a graduação, além de auxiliar no orçamento dos acadêmicos, imprime marcas que são indeléveis na trajetória de um pesquisador. Não há comprovação de vivência de pesquisa de iniciação científica pautada principalmente pelo fator econômico, ou seja, o recebimento de bolsa de estudo. Os depoimentos expressam muito mais um verdadeiro interesse pelo desenvolvimento de pesquisa, bem como manifestam as influências que afetaram alguns de nossos entrevistados, filhos de professores, traço destacado em alguns depoimentos como condição determinante na opção pela carreira acadêmica, tal como evidencia o relato abaixo:

Fui, durante a graduação, bolsista de iniciação científica por três anos consecutivos e monitor durante vários semestres. Isso gerou intimidade com a pesquisa e gosto pela docência. O fato de ser filho de professores também foi fator de grande peso e influência. Dentro deste contexto, a escolha pelo mestrado foi um processo natural. [...] Iniciei o mestrado em tempo integral, imediatamente após a conclusão da graduação. Ainda durante o último semestre da graduação, fui aprovado para o curso de mestrado. Dias após a graduação, mudei para Florianópolis e iniciei os cursos de especialização e de mestrado em Dentística. Enquanto o mestrado me preparava na parte da pesquisa e da docência, a especialização me dava embasamento e experiência clínica, fundamentais para o bom exercício da Dentística. Escolhi a UFSC por ser referência na área em que queria me pós-graduar, Dentística. (André, Dr. em Dentística e Prof. na UnB)¹⁴⁶

O contato prévio com algum tipo de pesquisa funciona como uma primeira aproximação com o contexto do desenvolvimento de uma

¹⁴⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.06.2010.

investigação, quer seja pela delimitação de seu problema, pelo estabelecimento de objetivos, cronogramas e etapas a serem cumpridas, quer seja pela familiarização com um tipo de metodologia e a escolha de um instrumento adequado ao processo investigativo.

Esta primeira experiência, em alguns casos, torna-se critério informal de escolha em processos seletivos para ingresso em mestrados, dado o aligeiramento de sua execução. Uma vez que o prazo é curto (dois anos) para a realização de uma pesquisa de mestrado, alguém iniciado no mundo científico, isto é, na realização de uma pesquisa acadêmica, por exemplo, apresenta vantagens em relação aos que não vivenciaram esta experiência. Grosso modo, os experientes “encurtarão” o caminho a ser trilhado no desenvolvimento da pesquisa, pois já tiveram alguma aproximação com signos necessários para iniciá-la, desenvolvê-la e concluí-la.

Alves, Espíndola e Bianchetti (2010, p. 2) ilustram esta constatação em pesquisa realizada junto a professores de distintos programas de pós-graduação brasileiros:

Ao manifestarem-se sobre os fatores que determinam a escolha de orientandos, muitos orientadores convergiram em suas falas, afirmando que orientandos autônomos, ou seja, que experienciaram a escrita e que demonstram certo conhecimento teórico-metodológico em pesquisa desde a graduação são mais fáceis de orientar. Essa vivência propicia também melhores condições para que se estabeleça uma boa relação entre ambos e o consequente “sucesso” do programa.

O depoimento de Pedro, doutorando em Física, expressa em certa medida, um primeiro aprendizado de leitura, vivenciado pela prática de iniciação científica, o que o auxiliou na elaboração de um projeto para a seleção de mestrado, por exemplo:

(...) eu comecei a fazer Iniciação Científica na Astrofísica e depois comecei a trabalhar um pouco de Física Médica. Não foi propriamente um trabalho, mas comecei a ler. [...] Eu já engatilhei um projeto. Na verdade, quando eu estava para me formar, faltava uma disciplina optativa. Daí eu fiz uma disciplina que era Projetos, porque no nosso curso não tinha TCC, não era obrigatório. Então resolvi fazer um projeto que era quase

como um TCC, com o professor Valderez, em Física Experimental, e aí resolvi continuar no mestrado com aquele trabalho que eu havia feito. A disciplina não é propriamente uma disciplina padrão, entende? Eu faço um projeto de pesquisa junto com um professor e, no final, elaboro um relatório que corresponderia a um TCC para Física. Na verdade, [o projeto de mestrado] foi a continuação do trabalho. (Pedro, doutorando em Física)¹⁴⁷

Ou ainda, a partir da prática profissional diária surgem problemas reais que demandam pesquisas mais acuradas a fim de propor encaminhamentos objetivos de intervenção no contexto no qual a materialidade manifesta-se, como expressa o relato a seguir:

Eu entrei no NDI [estágio] em 2002, ano em que me formei e fiquei lá em 2003 e 2004, por contrato. Acho que eu nem tinha colado grau quando fiz a seleção no NDI. A colação foi em 2003. Fiquei no primeiro ano lá e, no segundo, eu passei no mestrado. Na época eu estava trabalhando com os pequenos, e a gente [corpo docente do NDI] já estava discutindo quais eixos deveriam pautar o trabalho com crianças tão pequenas. (Ana, Doutoranda em Educação e Professora de Educação Infantil no NDI/UFSC)¹⁴⁸

O encontro com a pesquisa pelos entrevistados do segundo grupo, caracterizada grandemente por egressos de cursos de bacharelado, acontece como forma de ocupação ou alternativa para mudar a situação de trabalho instável, precário e descolado da área de formação, como ilustra o depoimento de Nina, egressa de Biologia e Ms. em Eng. Ambiental:

Não estava sendo valorizada como graduada, e aí eu percebi que ou você não conseguia fazer nada ou era melhor fazer mestrado ou doutorado. Porque só ter a graduação é ficar no limbo, sabe? As pessoas preferem contratar alguém que tem mais estudo ou alguém que não é qualificado,

¹⁴⁷ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

¹⁴⁸ Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

porque daí pagam menos. Eu sentia que estava num lugar que era o mesmo para alguém que não tinha nenhuma graduação, e eu não tinha ainda estudado o suficiente, como um mestrado ou doutorado. (...)Eu larguei o trabalho [de 'tira dúvidas' no BB] e estudei um mês para o mestrado da UFSC [Engenharia Ambiental]. Gostei do programa, já engrenei e fiquei. (Nina, Ms. em Engenharia Ambiental e Analista de Águas do Ministério do Planejamento)¹⁴⁹

5.1.3 Experiência prévia com pesquisa

Uma característica marcante é a de que quase a totalidade dos entrevistados vivenciou ao menos uma experiência com pesquisa antes de ingressar no mestrado, fato que em diferentes gradações nos leva a inferir que esta experiência os motivou na continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Muitas vezes, o encontro com a pesquisa acontece mediado por experiências situadas entre a curiosidade e a oportunidade. O depoimento de Ana, doutoranda em Educação, sintetiza esta 'casualidade', que por vezes é definidora do futuro de muitos profissionais:

Quando estava fazendo estágio das séries iniciais, lá pela quinta fase, eu não me “encontrei” muito [no curso], mas estava fazendo outras disciplinas ao mesmo tempo e, numa delas, comecei a fazer pesquisa e o tema estava relacionado à infância. Não, não. Eu fui trabalhar com um projeto de pesquisa para implantação da Brinquedoteca do [Colégio de] Aplicação na quinta fase e eu vi que gostava desse tema. Depois eu fui participando do grupo de pesquisa, fui pesquisando outros autores. A gente começou a discutir outras coisas e pensei: - “Ah, desse tema eu gosto! Pesquisar isso eu quero”. Foi assim que se deu a escolha por Educação infantil. Comecei a estudar e a me interessar pelo tema de infância e dos espaços lúdicos. Daí eu fui fazer estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) em 2002 e me apaixonei pela Educação infantil. [O mestrado e

¹⁴⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 23.06.2010.

doutorado] me satisfaz pessoalmente. Eu gosto de estudar. Gosto da vinculação com o grupo de pesquisa, eu gosto disso.” (Ana, Doutoranda em Educação e Professora de Educação Infantil no NDI/UFSC)¹⁵⁰

Uma observação recorrente entre os estudantes é a falta de relação entre a teoria e a prática durante a graduação, o que às vezes é compensada por meio de um contato prévio com pesquisa, geralmente de Iniciação Científica. O depoimento de Simão expressa o estreitamento desta relação:

Uma das boas opções de fazer algo diferente usando o corpo da universidade é a realização de Iniciação Científica. Tá aí, entende por que os alunos se voltam à atividade acadêmica e ingressam na pós-graduação? É frequentemente a opção mais interessante de atividade que surge durante a graduação! Meus melhores professores eram pesquisadores, logo, vou seguir o exemplo e ser pesquisador! Não faz sentido? Por isso, durante a graduação fui bolsista de Iniciação Científica. (Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)¹⁵¹

Destacamos ainda a possibilidade dos entrevistados de transitar, por meio de projetos de pesquisa inter ou transdisciplinares, em outras áreas do conhecimento, que embora sejam caracterizadas como áreas afins, não configuram as mesmas do curso de origem. Muitas vezes estas experiências são tão ricas ao agregar conhecimento e ao mesmo tempo curiosidade científica que acabam por determinar um projeto futuro de pesquisa em nível de pós-graduação, por exemplo. Os relatos de Helena, graduada em Ciências Biológicas e mestre em Recursos Genéticos Vegetais e de Ernesto, graduado em Ciências Sociais e mestre em Sociologia Política endossam a nossa avaliação:

Mesmo fazendo Biologia comecei a fazer estágio na Agronomia, trabalhando com melhoramento de plantas. Isto quando estava terminando o primeiro semestre das Ciências Biológicas. Então eu sempre tive contato com as Ciências Agrárias.

¹⁵⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

¹⁵¹ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

Nos primeiros seis meses era como voluntária e depois foi Iniciação Científica até terminar o curso. Ao todo foram quatro anos. (Helena, doutoranda em Melhoramento de Plantas)¹⁵²

Inclusive, no início da graduação, tive bolsa de extensão na Antropologia. E durante o ano de 2001 fiz pesquisa, depois fui atrás de outra bolsa no Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) que era novamente de extensão, e deu certo. Por isso fui continuando os estudos sobre o Movimento dos Sem Terra nesse campo [durante o mestrado]. Eu fiquei lá no TMT entre 2002 e 2006. (Ernesto, Ms. em Sociologia política, Antropólogo na FUNAI)¹⁵³

Por outro lado, há cursos de graduação nos quais a ênfase é dada à formação de professores, traço característico entre os cursos de licenciatura, cujo atributo maior é a prática docente, como expressa a fala a seguir:

Tive [experiência prévia com pesquisa], mas não fui orientada. Tive assim... aquelas coisas que o professor manda você pesquisar um negócio e você fica a vida inteira só naquele tema, mas na verdade ele não te orienta! Mas não era num laboratório ou num estágio de pesquisa. (Azeviche, doutoranda em Literatura)¹⁵⁴

Há que salientar ainda que a tradição de pesquisa em certas universidades independentemente da natureza da habilitação, dada a especificidade dos cursos e as condições físicas e tecnológicas dos laboratórios de pesquisa, encontra ambiência aliada a um corpo docente engajado em projetos de ensino e extensão, tal como ocorre nas instituições públicas. Os relatos de Henrique, egresso do mestrado em Educação Física, e de Helena, egressa do mestrado em Recursos Genéticos Vegetais, externalizam esta relação estreita com a pesquisa, marca distintiva que perpassa toda a sua formação:

[O mestrado em] Santa Maria (SM) abriu seis meses antes da USP. O primeiro curso de mestrado do Brasil. SM ficou durante um longo

¹⁵² Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

¹⁵³ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.05.2010.

¹⁵⁴ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

tempo, até o final de 90, sendo o principal programa de pós-graduação do Brasil, na área de Educação Física. Então, a área de pesquisa, aqui em SM, na área de EF é muito forte. Então tu entras na graduação e já és estimulado a fazer pesquisa desde o primeiro dia. Aqui em SM, tu entras no primeiro semestre e os professores já te convidam. Ah, é claro que no transcorrer do curso, tu vais vendo o que mais gostas, né? Então tu estás em contato o tempo todo com pesquisa durante a graduação. Eu tenho a ideia de ser professor universitário desde o terceiro semestre. Então eu já direcionei. (Henrique, Ms. em Ed. Física, Prof. do IFSC)¹⁵⁵

Na verdade, eu sempre gostei muito de plantas. E sempre gostei muito de genética. Isso desde o segundo grau. Eu queria trabalhar com pesquisa. Eu adorava trabalhar em laboratório, achava legal. [...] No Segundo Grau eu nem sabia que existia mestrado. Mas eu queria trabalhar com pesquisa. (Helena, doutoranda em Melhoramento de Plantas)¹⁵⁶

É importante reiterarmos que a falta de oportunidade de vivenciar a prática científica, por meio de inserção num grupo de pesquisa, aliado geralmente à condição de bolsista, muitas vezes ocasiona um impasse futuro para o ingresso nos cursos de pós-graduação, dado o aligeiramento da formação para a obtenção de um título de mestre, por exemplo. Isto significa que para um estudante delimitar o problema de sua pesquisa de IC e desenvolvê-la como um primeiro esboço de uma pesquisa maior (que geralmente só é possível no doutorado devido ao curto período de duração) ter tido uma experiência prévia com pesquisa acaba tornando-se quase que pré-requisito para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*. Em certa medida, esta experiência prévia com a pesquisa aguça ou determina o percurso, ao menos, como projeto, para muitos dos entrevistados que priorizam a pesquisa em suas inserções profissionais futuras em detrimento de outras possibilidades de atuação, até mesmo na academia, como docente.

Os trechos dos depoimentos de representantes de distintas áreas de formação expressam esta tendência:

¹⁵⁵ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.05.2010.

¹⁵⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

Nunca trabalhei. Já fui direto para o Mestrado. Eu tinha 23 quando entrei no mestrado. Lá no final de 2007 eu tinha feito a seleção para o doutorado. Em outubro e depois em dezembro, a entrevista. Porque eu sempre quis fazer doutorado. Nunca pensei fazer mestrado e parar. Então eu fiz a seleção e entrei. Eu me imagino fazendo pesquisa e/ou dando aula em docência superior. Mas tem esses Institutos Federais, tecnológicos de Ensino médio que não estão excluídos. Então eu poderia trabalhar com Ensino Médio. Essas coisas que eu possa fazer. (Helena, doutoranda em Melhoramentos de Plantas)¹⁵⁷

Decidi ser cientista na área de Farmacologia. Minha vocação foi despertada durante o estágio de iniciação científica. Conclui a graduação em 2003, no ano seguinte ingressei no mestrado e dois anos mais tarde no doutorado, tendo concluído recentemente. Atualmente sou bolsista de pós-doutorado. Voltei antes de ontem de uma viagem à França e estou numa encruzilhada, tendo que decidir entre ir a um Instituto de Neurociências francês ou prestar concurso para a UFSC. Minha tendência é optar pela primeira opção, apesar de amar meu país e querer muito lutar para o seu desenvolvimento. O salário é mais ou menos o mesmo, mas as condições de trabalho são diametralmente opostas. Além disso, a profissão de professor universitário ainda tem um reconhecimento relativamente baixo na sociedade brasileira e a atividade de cientista é completamente estranha à maioria das pessoas. Não é raro que nossos melhores pesquisadores, com merecida fama internacional, sofram com o descaso em solo pátrio. As estimativas indicam que o Brasil seja o terceiro país do mundo com maior número de cientistas expatriados, atrás apenas de China e Índia, nessa ordem. O sistema de departamentalização das universidades brasileiras, juntamente com a escassez de recursos e falta de cultura de colaboração entre os profissionais, faz com que a universidade

¹⁵⁷ Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

brasileira literalmente desperdice o talento dos profissionais contratados. É muito comum vermos professores universitários reclamando do salário, mas, de fato, sinto que a insatisfação não é puramente salarial, pois, convenhamos, o salário é até razoável para os padrões nacionais. Mas, de fato, a reclamação é que o salário não é suficiente para cobrir todas as atribuições que um professor-pesquisador tem no Brasil. Uma excelente ilustração em tempos de Copa do Mundo seria o provérbio popular "cobrar o escanteio e correr para área para cabecear". O professor-pesquisador brasileiro tem atribuição de pelo menos quatro profissionais: administrador, professor, cientista e secretário. Se o sujeito tem tendência a gerar projetos inovadores, pode somar advogado às atribuições, pois o suporte jurídico à geração de patentes é muito baixo. (Simão, Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)¹⁵⁸

Eu perco um tempão olhando concursos para dar aula, e a gente vê que o doutorado abre muitas portas. Se eu tivesse a possibilidade de trabalhar só com pesquisa... Mas isso não tem. Tem que dar aula! E com o doutorado, é claro que o nível sobe, afunila, mas as chances aumentam também. Então, a longo prazo, eu penso em ser professora universitária. Ponho isso no futuro porque as portas vão se abrir. (Azeviche, doutoranda em Literatura)¹⁵⁹.

Entendemos que há um estranhamento ou dificuldade de assumir-se como cientista, devido, em grande parte, à recente história da universidade brasileira (tomando como marco a Universidade de São Paulo em 1934) e a manifestação tímida da pesquisa no Brasil, para além dos espaços físicos das universidades.

Complementarmente à questão que envolve a preferência pela pesquisa em detrimento da docência propriamente dita, salientamos que o alongamento da escolarização, inclusive em nível do pós-doutorado, esboça a questão do *status* e valorização (ou falta dela) do professor-

¹⁵⁸ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

¹⁵⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

pesquisador, ao mesmo tempo em que denota um certo estranhamento com a prática do pesquisador-cientista, conforme ilustra o depoimento abaixo:

Quando falei em falta de valorização, disse principalmente como farmacêutico, mas de certa maneira também como cientista. Tenho bastante reconhecimento no meio acadêmico, mas pouco fora dele. Ainda hoje me sinto constrangido quando alguém pergunta a minha profissão, e digo que sou farmacêutico, porque estudei quatro anos de Farmácia e estou há sete anos fazendo e vivendo de ciência. Ou seja, farmacêutico nada, eu sou é cientista! Agora tenta explicar isso para o cara que faz o cadastro do cartão Angeloni [rede de supermercados do Estado de Santa Catarina], para você ver como a história vai longe. (...) A possibilidade de entrar em uma universidade é real, pois o mercado de trabalho brasileiro para cientistas da minha área é bastante restrito a essas instituições. Devagar, parece que a iniciativa privada está descobrindo que a inovação pode ser um diferencial competitivo e institutos semiprivados têm surgido. Vejo o modelo do Instituto Internacional de Neurociências de Natal (www.natalneuro.com), tendo Miguel Nicolelis e Sidarta Ribeiro como um excelente exemplo da vanguarda brasileira. Apesar disso tudo, recentemente no Brasil tem aumentado significativamente o número de universidades criadas e o número de concursos públicos para professores adjuntos, ou seja, que realizarão ciência. Minhas experiências e meu currículo certamente me gabaritam para pleitear uma dessas vagas, mas tenho um certo receio pela condição profissional. É muito esforço e desgaste por um retorno desproporcionalmente baixo, como expliquei antes. Por outro lado, meu treinamento foi praticamente todo realizado às custas de verba federal, e hoje me vejo impelido a buscar oportunidade profissional no exterior, pois o mercado de trabalho é muito mais amplo e favorável aos bons profissionais. Do modo que está, o modelo de instituição científica brasileira premia a incompetência e dificulta a evolução dos

talentosos. (Simão, Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)¹⁶⁰

Esta não é a realidade francesa, por exemplo, onde a pesquisa mostra-se consolidada, apesar dos cortes orçamentários nos últimos anos. Embora tenhamos buscado evidenciar a relação estreita entre uma experiência prévia com pesquisa e a escolha pela continuidade dos estudos em cursos *stricto sensu*, ao menos em nível de mestrado, alguns fatores sobrepõem-se à chamada “vocação” ou interesse pela pesquisa, os quais estão diretamente relacionados ao processo de inserção profissional de jovens no mercado de trabalho, muitas vezes difícil e sinuoso, cujo retorno à universidade caracteriza-se como alternativa ao desemprego e trabalho precário (MATTOS, 2007; 2011).

5.1.4 Vivência de desemprego/trabalho precário e opção pelo mestrado

A ampliação do desemprego e do trabalho precário acentuada em todas as faixas etárias, mas em especial entre jovens, é uma constatação mundial. Não há nação, segmento socioeconômico, etário, racial ou de gênero imune ao desemprego e à precarização ascendente no mundo do trabalho.¹⁶¹ De acordo com Antunes (2005) a precariedade da vida social significa, no limite, descartabilidade da força de trabalho, na forma de desassalariamento.

Especificamente em relação à proposta de nossa pesquisa pretendíamos desde o início aprofundar estes temas, desemprego e precarização do trabalho, entre uma parcela específica da população brasileira: a dos jovens profissionais que são pressionados a prosseguir seus estudos por meio da pós-graduação como forma de evitar ou escamotear o desemprego. Os dados da primeira etapa do estudo longitudinal (MATTOS, 2007; 2011) evidenciam a situação precária de grande parte dos mestrandos matriculados na UFSC, considerada

¹⁶⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

¹⁶¹ Dado que o capital de tempos em tempos manifesta crises cíclicas, movimento próprio do seu sociometabolismo (MÉSZÁROS, 2002), a sua expressão também varia geograficamente, de acordo com as condições objetivas de cada economia. Neste sentido, se atualmente o Brasil está em melhores condições neste aspecto, Espanha, Grécia e Portugal, por exemplo estão em condições desfavoráveis. Desta forma, há países que oscilam e há aqueles que permanecem constantes na sua precariedade..

elitizada, dada a sua representatividade no cenário nacional. Na amostra, de maioria feminina (54%), selecionada aleatoriamente entre os diferentes cursos de mestrado oferecidos pela UFSC, 54% afirmaram não trabalhar em contraposição a 46% que afirmaram trabalhar, porém entre estes últimos, 65% desenvolviam atividades laborais sem vínculo empregatício.

Em relação à noção de desemprego, entendido como privação involuntária e temporária de trabalho, o termo não se aplica, por exemplo, à totalidade dos 54% dos investigados que afirmaram não trabalhar na primeira etapa de nossa pesquisa, uma vez para estar desempregado há uma pré-condição: já ter trabalhado.¹⁶²

Acrescentamos a esta constatação, a característica específica de autores franceses (LEFRESNE, 2003; ROSE, 1998) que questionam os índices superestimados de desemprego juvenil, não evidenciam que o problema está mais vinculado à questão de inserção profissional do que ao próprio desemprego. A dificuldade dos debutantes, ou seja, aqueles jovens com nenhuma ou pouca experiência profissional sugerem que os esforços do governo por meio de políticas públicas se mostram ineficazes, não apenas pelo seu desenho reparatório, tal como aponta Mészáros (2002), mas pela sua incipiente manifestação social, tanto no continente europeu, como apontam os autores supracitados, quanto no caso da América Latina, conforme sugerem Pochmann (2006, 1998) e Martinez *et al.* (2009)

Em relação à proporção de jovens empregados na França, autores (Rose, 1998; Lefresne, 2003; Poullaouec, 2010) concordam que há uma subrepresentação desta parcela da população nos levantamentos atuais. Isto acontece porque o recorte abrange uma faixa etária por completo, sem levar em conta que, mesmo numa mesma *coorte*, há jovens ativos no mercado de trabalho, outros à procura de trabalho e há ainda jovens estudantes, por exemplo, o que denota que há uma heterogeneidade grande a ser considerada e melhor investigada. Este dado ganha maior

¹⁶² É necessário fazer esta ressalva haja vista que 14% dos investigados na primeira etapa de nossa pesquisa nunca haviam trabalhado, alongando seus estudos automaticamente, via ingresso no mestrado. Além disso, a própria questão semântica do termo está sendo revista, uma vez que muitas pessoas trabalham, mas não como empregados, com todas as características/regulações que a condição suscita. Portanto, trabalhador, empregado e desempregado são estados que remetem ao processo de esfacelamento, material e conceitual, das manifestações do trabalho na atualidade. Para detalhes, cf: Aued (1999, 2004) e Aued e Chaves (2003).

relevância se considerarmos o nível particularmente alto da escolarização francesa, onde, segundo os dados do Ministério da Educação, em 1995 cerca de 40% da população possuíam um diploma de ensino superior.¹⁶³

Rose (1998) já apontava há mais de uma década que a inserção profissional alude à noção de processo, ou seja, o acesso dos jovens ao emprego configura-se como um percurso mais do que uma situação, ou melhor: trata-se de um percurso entre uma situação inicial e final.

Alves (2008, p. 23) corrobora a ideia levantada por Rose (1998) ao evidenciar que a inserção profissional “é uma noção recente, polissêmica, social e temporalmente situada”, mas que a partir da década de 1970 passa a ser hegemônica por significar a entrada na vida economicamente ativa.¹⁶⁴

Em relação às especificidades de nossa amostra, Poullaouec (2010) sustenta que as raras pesquisas longitudinais sobre trajetórias de inserção profissional demonstram que o desemprego entre os diplomados do Ensino Superior (ES) é muito mais intermitente e bem menos persistente do que aquele dos jovens titulares de um diploma de Ensino Médio. Nos primeiros anos que seguem o término dos estudos, os diplomados do ES passam por situações de desemprego duas vezes menores, bem como alcançam duas vezes mais frequentemente contratos de trabalho por tempo indeterminado quando comparados aos diplomados do Ensino Médio (EM).

Segundo suas palavras (2010, p. 111),

As mais altas titulações permitem aos seus detentores amortizar um pouco as flutuações do emprego, mesmo se não evitam completamente o desemprego intermitente. (...) É o afunilamento de

¹⁶³ Este dado é bastante significativo uma vez que, segundo a mesma fonte, apenas 10% dos estudantes egressos do sistema de ensino eram não qualificados, isto é, abandonaram a escola sem ao menos um diploma de BAC. Desde os anos 1960, com a política de democratização do ensino, constata-se na França, sobretudo a partir dos anos 1980 um forte movimento de escolarização, vale dizer, inverso ao do emprego. Desta forma, a metade dos jovens entre 15-19 anos estavam estudando em 1960, 2/3 nos anos 1970, 3/4 em 1980 e 9/10 na década de 1990. Do mesmo modo, a taxa de escolarização dos jovens entre 20-24 anos, que durante muito tempo esteve em torno de 15%, dobrou ao longo da década de 1990 e atinge mais de 45% desta coorte atualmente.

¹⁶⁴ Demazière e Dubar (2004) também compartilham desta terminologia, utilizando-a no construto teórico-metodológico desenvolvido acerca da análise das entrevistas biográficas.

oportunidades que provoca a amplitude atual do desemprego dos jovens. Se houvesse verdadeiramente muitos detentores de títulos de nível superior no mercado de trabalho, o desemprego os tocara prioritariamente.

Isto faz-nos pensar que embora haja uma discrepância entre os índices de jovens que acessam e concluem um curso universitário na França (89% e 40% respectivamente) e no Brasil (13% e 10%), o fenômeno é o mesmo, isto é, ainda que os diplomados do Ensino Superior sejam minoria, a ideologia da Teoria do Capital Humano persiste. Ainda que na atualidade ela seja largamente questionada, por não encontrar respaldo na materialidade, o movimento e a demanda do capital é de formar uma reserva de força de trabalho extremamente qualificada.

Uma das hipóteses para este fenômeno seria a de que o desenvolvimento do desemprego em massa modifica as relações de força no mercado de trabalho: quando a procura de emprego se prolonga, os diplomados – muitas vezes sem experiência profissional progressa - são também conduzidos a alternar os empregos, muitas vezes temporários ou aceitar postos de trabalho para os quais eles são super-qualificados.

De acordo com Pochmann (1998), desde 1985 o DIEESE situa o desemprego brasileiro em quatro categorias distintas, objetivando desta forma minimizar as dificuldades provenientes de uma indiferenciação que induziria a entender o desemprego de forma descontextualizada de seus condicionantes e particularidades. O desemprego então é elencado nas seguintes modalidades:

- **Desemprego de inserção**, o que advém da dificuldade de obter o primeiro emprego;
- **Desemprego recorrente**, o qual é caracterizado por ausência de emprego estável, presente apenas nas formas de trabalho precarizado;
- **Desemprego de reestruturação empresarial**, que se caracteriza em decorrência de novas gestões de produção e de pessoas;
- **Desemprego de exclusão**, que está relacionado aos baixos índices de escolaridade.

Em relação às taxas de desemprego na Europa, Lefresne (2003) verifica que a avaliação das taxas de ocupação e desemprego, tomadas de maneira geral e inespecífica (de acordo com cada realidade do

sistema educacional, cujas durações variam consideravelmente), em realidades distintas como os casos da França, Espanha, Itália, Suécia, Reino Unido e Alemanha, subestimam o índice de desemprego e inatividade entre os jovens entre 15 e 29 anos.¹⁶⁵

A autora afirma, primeiramente que, o estabelecimento da faixa etária que corresponde à juventude, alargada de tempos em tempos, tal como evidencia Galland (2004), não é analisada do ponto de vista do desenvolvimento biológico, mas sim como resultado de uma série de características sociológicas e econômicas em geral, mais concentradas em faixas etárias jovens. A feminização do trabalho, o alongamento da formação educacional, uma experiência profissional curta e frágil são exemplos desta conjuntura.

Além disso, há diferenciações no entendimento da parcela da população considerada jovem, de acordo com cada cultura, para além do que tradicionalmente é considerado pela estatística como a faixa etária que engloba a juventude, isto é, pessoas com idade entre 18 e 29 anos. Esta heterogeneidade intrínseca à condição juvenil¹⁶⁶ diz respeito à

¹⁶⁵ Os movimentos juvenis recentes na Espanha, Grécia e em Portugal reacendem aqueles presenciados nos arredores de Paris em 2007 e evidenciam que o desemprego e os trabalhos precários atingem um número expressivo da população europeia, onde 27,4% dos jovens portugueses, 44,6% dos espanhóis e 35,6% de gregos encontram-se desempregados e um número elevado entre eles, em trabalho precário. As mobilizações das chamadas gerações ni-ni espanhola (ni estudo, ni trabajo) e a sem remuneração portuguesa ilustram o caso de jovens com nível de escolaridade nunca alcançado na história desses países que reivindicam condições de exercer a democracia, desvinculados de partidos políticos, diante de um dos piores cenários de emprego europeu. Fonte: Jornal Folha de S. Paulo, Caderno Mundo A22, de 5 de junho de 2011. Especificamente no caso português, movimento autodenominado geração à rasca (que significa geração “dura”, em apuros) formada por jovens detentores de títulos universitários de graduação e pós-graduação ilustra o nível de precariedade acerca do processo de inserção profissional dos jovens portugueses. Mobilizações culturais nas ruas e veiculadas nas TVs e rádios dão voz ao descontentamento como, por exemplo, a música “Parva que sou”, de autoria de um grupo chamado Deolinda cujo projeto busca caracterizar a música popular portuguesa, inspirado pelo fado e as suas origens tradicionais, por meio de letras que tratam de temas atuais. Disponível em <http://www.deolinda.com.pt/> Acessado em 24 de maio de 2011.

¹⁶⁶ Galland (1996) defende a expressão ‘condição juvenil’ enfatizando-a como processo ao invés da palavra juventude. O autor elenca quatro características que marcam a passagem da juventude à idade adulta. São elas: “o fim dos

tradição de inserção profissional, a qual guarda uma relação estreita com o nível educacional básico estabelecido nos diferentes países. Por exemplo, no Reino Unido os jovens ingressam no mercado de trabalho por volta de 16, 17 anos, principalmente via estudo profissionalizante, ingresso muitas vezes entendido como prematuro. Na Itália, a tradição de inserção no mercado de trabalho estende-se até os 32 anos, evidenciando o outro extremo, caracterizado como uma entrada tardia por analistas de outros países. Portanto, a questão que se impõe sobre quando o jovem assume a condição adulta não diz respeito à idade apenas. Mas refere-se, sobretudo, à emancipação profissional, financeira e política.

Segundo a avaliação de Lefresne (*op.cit.*), nos países europeus de cultura latina o sistema de formação inicial exerce um duplo papel: por um lado caracteriza-se como um refúgio imediato face ao risco elevado de desemprego, tal como preconiza a ideia de ‘escola *parking*’, defendida por Jobert (1995), a fim de retardar o ingresso do jovem no mercado de trabalho. E, por outro, procura propiciar uma posição mais favorável “na fila de espera” de emprego, graças à obtenção de diplomas cada vez mais elevados, o que resulta numa entrada tardia no mercado de trabalho. Um exemplo é o fato de que a taxa de desemprego entre jovens franceses em 2000 permanecia maior que a sua taxa de atividade laboral em face do alongamento da escolarização inicial até o fim dos anos de 1990 (DEMAZIÈRE, 2003).

Em relação à subestimação das taxas de desemprego na Europa, Lefresne (2003) sustenta que a avaliação da Organização Internacional do Trabalho, por exemplo, classifica como desemprego somente a condição de falta extrema de trabalho, isto é, não ter sido remunerado ao menos uma única vez durante o tempo estabelecido pela pesquisa. Mas há especificidades de acordo com cada cultura, como assinala a autora. Uma primeira cisão aparece entre os países marcados por uma tradição de escolarização em tempo integral, em termos de formação profissional, tal como ocorre na França e Suécia, contrapondo-se a países que possuem uma tradição de aprendizagem ou de formação profissional por meio do trabalho propriamente dito, como acontece na Alemanha ou Reino Unido, e outros ainda, como o caso do Brasil, onde o ensino não é em tempo integral e a associação entre teoria e prática está muitas vezes restrita a cursos profissionalizantes.

estudos, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e enfim, a formação de uma nova família.” (p. 39)

Pochmann (2007) assinala que a crise da reprodução e mobilidade social brasileira, principalmente vivenciada pelos estratos médios da sociedade nacional é bastante evidente, desde a década de 1980, dada a crise da configuração do trabalho, no estágio atual do capitalismo, cuja inexistência do pleno emprego, regulamentação da CLT, o desmantelamento das relações e representações coletivas, a flexibilização dos contratos de trabalho são características emblemáticas. Cabe lembrar que até a década de 1970, a mobilidade social ocorria, via de regra, pelo trabalho.

O economista defende que nesta década houve um êxodo rural de 40 milhões de brasileiros, que garantiu uma certa mobilidade social dentro da precariedade (o que significa, em muitos casos, sair da miséria para adentrar à pobreza), uma vez que três milhões de brasileiros ascenderam socialmente. Contudo, a partir das sucessivas crises econômicas sentidas na década seguinte e da própria reestruturação do capital entre os anos 1990 e 2000, as regiões norte e nordeste, por exemplo, passaram a não mais compor uma “classe média”¹⁶⁷, devido à imobilidade ou mobilidade social descendente, por exemplo verificado nos estratos socioeconômicos médios da sociedade brasileira.¹⁶⁸

Ressaltamos que este panorama evidencia o quanto educação e trabalho são variáveis dependentes na atualidade e, portanto não autônomas, as quais explicam, em certa medida, a configuração do trabalho, de acordo com a nova conformação do capital e a exigência de um trabalhador-gerente (LUNA, 2008), cujo grau de escolaridade interfere na sua produtividade laboral (CANALS e MICHEL, 1995).

¹⁶⁷ Segundo o economista, em 2007 pertencer aos estratos médios da hierarquia socioeconômica significava ter um ganho mensal a partir de R\$ 1.600, 00, valor este que variou um pouco dado o crescimento econômico nacional dos últimos anos e o controle da inflação. O salário médio do brasileiro, três anos depois, era de R\$ 1.472,00, de acordo com os dados do censo do IBGE de 2010.

¹⁶⁸ Segundo dados do Censo do IBGE de 2010, há cerca de 16 milhões de brasileiros que vivem em miséria extrema. Os dados que orientam o programa indicam que quase 60% dos extremamente pobres brasileiros, isto é, com renda inferior a R\$ 70 por mês, vivem no Nordeste, 21% no Sul e Sudeste e 20% no Norte e no Centro-Oeste. Recentemente a presidente Dilma Rousseff lançou o programa “Brasil sem Miséria”, que busca erradicar a miséria no país, possibilitando a brasileiros que vivem hoje em condições de absoluta miséria no país, que sejam incluídos nos serviços básicos que o Estado oferece à população, além de capacitá-los para o mercado de trabalho. (Fonte: http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=152072&id_secao=1)

Tal como Pochmann (2005a) no caso brasileiro, Rose (1998) evidencia que o maior problema de desemprego juvenil francês está circunscrito ao processo de inserção de jovens ingressantes no mercado de trabalho devido à inexperiência profissional. Segundo o autor, “o critério de experiência e da qualificação do novato são mais significativas que aquelas relacionadas à idade e à discussão da juventude propriamente dita”. (p. 32)

A falta de experiência profissional, acrescida de um capital social frágil, pode ser evidenciada nos números que Rose (*op.cit.*) expõe: a taxa de desemprego entre os novatos, nove meses após a saída do sistema educacional, é de cerca de 45% e tende a baixar gradativamente conforme o tempo transcorrido entre o término dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. O mesmo raciocínio aplica-se à qualidade do posto de trabalho, haja vista que cerca de 15% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos ocupam postos de trabalho precário e menos da metade deste percentual (7%) acomete jovens entre 26 e 29 anos.

É interessante notarmos que este mesmo percentual aparece como taxa de inatividade para os detentores de títulos universitários na França, segundo o *boletim do CEREQ (Centre d'Études et de Recherche sur l'Emploi et Qualification)* divulgados no ano de 2010. Segundo Poullaouec (2010), a crise de 2007 tocou particularmente os jovens e agravou, ainda mais, a desigualdade entre eles, uma vez que no período entre um e quatro anos após a saída do sistema educacional, a taxa de desemprego dos não diplomados alcançava 42% em 2008, contra 7% entre os detentores de títulos universitários.

Este último dado, não é nada irrelevante, pois reflete na amostra pesquisada, uma vez que abarca um número significativo de jovens que cursam ou recém terminaram seus cursos de pós-graduação. Na segunda fase da pesquisa, no momento da primeira entrevista, 70% estavam dentro desta faixa etária e, entre eles, 50% estavam em situação instável, na condição de bolsistas ou com contrato de trabalho temporário e 10% encontravam-se desempregados, buscando colocação profissional em universidade/instituição pública. Estes dados objetivos evidenciam que não se pode apontar o alongamento da escolarização como forma de resolver as dificuldades de emprego, como lembra Poullaouec (2010, p. 142), “formar não significa empregar.”

Os depoimentos de alguns de nossos entrevistados reforçam a ideia presente no imaginário social de, quanto maior o nível escolar, maiores as chances profissionais, ao mesmo tempo em que expõem a situação precária vivenciada:

*[O salário na rede estadual de Educação] É igualmente ruim. Daí tu vais ter que pegar 40 horas para ganhar R\$ 1.000, 1.200, 1.400. É barra pesada... Aí uma bolsa de mestrado é R\$ 1.200. A de doutorado é R\$ 1.800. Então faz diferença, e é para fazer algo para tu estares te atualizando. Amanhã ou depois, tu vais fazer um concurso melhor, para uma Federal; então tens outras várias possibilidades. **(Pedro, doutorando em Física)**¹⁶⁹*

*No mestrado não tive bolsa e fiz monitoria em dois semestres. Agora no doutorado não tive ainda possibilidade de bolsa. Então nesse período, de abril de 2009 até agora, não tenho renda fixa. Esse lance de não trabalhar... Eu vou ser sincera contigo: tu vais numa escola particular é para ganhar R\$ 500,00 ou 600,00 por 20 horas, e tem lugar que, por 40 horas, é isso que ganha um professor no Ensino Médio ou Fundamental! Daí meu marido diz assim: “Você economiza mais ficando em casa!” E não é que ele ganhe rios de dinheiro. Não é isso! **(Azeviche, doutoranda em Literatura)**¹⁷⁰*

*Eu nunca trabalhei mesmo. Sempre fiquei na universidade, com bolsa, com pesquisa e aí, sei lá, acho que eu tinha um pouco de vontade de continuar na carreira acadêmica, de dar aula. E também não tinha emprego, aquela coisa, então vou prestar a prova do mestrado. Tive bolsa só no primeiro ano do mestrado. E depois fui trabalhar, né? Prestei concurso para professor substituto na UFSC. Dei aula durante o ano de 2005, durante o ano todo e no primeiro semestre de 2006. **(Letícia, Ms. em Economia, Economista do BRDE)**.¹⁷¹*

Eu trabalhava com contrato [de prestação de serviços] por um ano. E a cada ano vai se renovando. Isso é uma forma do clube não pagar imposto, né? No futebol não existe carteira

¹⁶⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

¹⁷⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

¹⁷¹ Entrevista cedida à pesquisadora em 11.06.2010.

assinada. Isso em 2004. Daí, junto com o meu trabalho, eu comecei a cursar uma especialização. Só que era daquelas por módulo. Fui fazer uma especialização na federal de Viçosa que terminou no início de 2005, em fevereiro, quando entrei no mestrado na UFSC. [...] Daí eu acabei [mestrado] em fevereiro de 2007, fiz o concurso em maio e passei. Em junho comecei a dar aula na UNOESTE (Universidade do Oeste do Paraná) que fica em Marechal Cândido Rondon, do lado de Cascavel. Foi meu primeiro concurso... Não foi uma escolha, foi o primeiro concurso que eu fui fazer. Na época, abriram algumas vagas para professores universitários nas federais. Só que até então, em 2007, o salário de professor substituto era muito baixo. E as universidades estaduais do Paraná pagam o salário integral, como se tu fosses professor efetivo. Tinha uma turma de licenciatura, uma turma de bacharelado e uma turma de licenciatura plena que estava acabando, entendeu? Então a gente [professores] tinha três cursos [Licenciatura, Bacharelado e Licenciatura Plena]. Só que tinha uma série de professores que tinham saído da universidade para fazer doutorado, pós-doutorado... E nessa época que eu estava trabalhando só tinha 22 professores para atender esses três cursos. E daí começam a entrar questões de estágio... E lá na Unoeste ainda havia uma extensão numa outra cidadezinha perto, chamada Santa Helena. Eu tinha 63 horas ao todo. Quando coloquei isso no meu plano do professor, o coordenador, não o do curso mas o do Centro, me disse que eu não poderia. Mas eu disse que essa era a minha realidade, contando os alunos dos estágios mais os alunos da última fase que estavam em TCC. Não era só o meu caso, todos os professores lá, todos os professores estavam extremamente saturados. Adoeci umas quatro vezes, cinco vezes. Coisas que eu nunca tinha tido. Por exemplo, tive infecção urinária, nunca tinha tido infecção urinária! Tive questões... estava muito estressado. Tanto é que tomei a decisão de sair da universidade, porque eu fui para lá... também no sentido de pegar

experiência. (Henrique, Ms. em Ed. Física, Prof. do IFSC).

Eu guardei o dinheiro que tinha ganhado com a escola de dança, e foi o que me manteve por um ano e meio. Guardei o dinheiro que ganhava dançando e eu cheguei aí [em Florianópolis] e dançava também. Depois a gente [Nina e marido] conseguiu trabalho no Banco do Brasil, como aqueles que tiram dívida, sabe? Os do coletinho amarelo? A gente ficou seis meses lá. Mas a gente ganhava muito pouco. Eram R\$ 585. Eu lembro disso. A gente vivia com pouca grana. Cada um com uns R\$ 500, R\$ 600 por mês. Mas pelo menos a gente ganhava alguma coisa. Isso foi em 2003. Eu larguei o trabalho [de 'tira dívidas' no BB] e estudei um mês para o mestrado da UFSC [Engenharia Ambiental]. Gostei do programa, já engrenei e fiquei. [...] Logo depois que eu defendi, em junho de 2006, fui trabalhar numa empresa de Engenharia, na PROSUL. Daí eu fiz um concurso para a UDESC em Lages, e comecei a dar aula em agosto. Fiquei um ano lá, mas era temporário. Eu dava aula de Ecologia, Arborização Urbana e Hidrologia, que está bem relacionada a recursos hídricos. Eu comecei na UDESC em agosto e na PROSUL, em setembro. Eles chamam de professor-colaborador, mas o contrato era de um ano. (Nina, Ms. em Engenharia Ambiental e Analista de Águas do Ministério do Planejamento).

Calmand, Epiphane et Hallier (2009), ao analisarem os dados recentes sobre a qualidade da inserção profissional dos jovens franceses, egressos de alguma instituição universitária em 2004, constatam que eles chegam ao mercado de trabalho num contexto econômico difícil. Dentre os entrevistados, 75 mil (cerca de 20%) abandonaram os estudos e, tal como ocorreu com os egressos em 1998 e em 2001, eles afirmaram ter encontrado importantes dificuldades referentes ao processo de inserção profissional. Os jovens diplomados estão menos expostos a essa conjuntura, mas não estão imunes: 7% deles estavam desempregados no momento da enquete.

Em termos de precariedade no mundo do trabalho, quando comparados aos dados da 'Generation 2001', 20% a mais dos jovens

estão inseridos em postos de trabalho com contratos por tempo determinado, ou seja, em trabalhos temporários. Além disso, a remuneração caiu para os detentores de ao menos uma ‘licença’, isto é, dois anos de um curso superior, o que corresponde no Brasil em geral, a um curso de tecnólogo.

A pesquisa francesa evidencia, de maneira sucinta, que os destinos profissionais são diversos. Três anos após deixar algum estabelecimento de Ensino Superior, 1/3 dos jovens que ingressavam no mercado de trabalho, estavam trabalhando em postos de trabalho considerados intermediários. O acesso a altos cargos (de gerência, por exemplo) é exceção. E a situação tornava-se mais dramática para os que não concluíram a graduação, uma vez que raras são as categorias ocupacionais cujos salários médios após três anos excedem 1.300 euros.

Os autores constataam que entre os egressos de cursos de mestrado, com viés acadêmico, há uma porcentagem de 20% de jovens que não conseguiram imediatamente um emprego após a saída do ES, outros 59% acessaram rapidamente um emprego estável, sendo que há variação entre as áreas de conhecimento (66% das áreas sociais aplicadas, 61% das ciências humanas e 49% nas consideradas áreas duras e da saúde).

No que tange aos egressos do doutorado, Calmand, Epiphane e Hallier. (2009) detectam que 78% alcançaram um posto de trabalho rapidamente, sendo que 1% deu prosseguimento aos estudos em nível pós-doutoral, 11% conseguiram um emprego, porém não imediatamente, 5% abandonaram o emprego alcançado e 5% conseguiram trabalho, porém não estável.¹⁷²

Se recorrermos à História, percebemos que o *boom* do alongamento da escolarização e das respectivas correlações entre nível de escolaridade e qualidade da inserção profissional é recente. Baudelot e Establet (2000) na obra intitulado *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998* chamam atenção ao fato de que, em 1970, não havia nenhum trabalhador empregado de 30 anos, titular de um diploma de

¹⁷² No Brasil, não há uma sistematização periódica destes dados, tampouco uma diversidade de estudos acerca da trajetória de egressos de cursos de mestrado e doutorado em solo nacional. Os portais de egressos, por exemplo, disponíveis em muitas universidades brasileiras são ferramentas recentes e não estão direcionadas a um público específico (graduação ou pós-graduação), o que em certa medida justifica a dificuldade em mapear a trajetória profissional deste público. Os estudos de Alves (2008) e Machado & Viana (2010) apresentam alguns elementos empíricos para aprofundar a discussão.

Licenciatura, proveniente de meios populares, como os filhos de operário, por exemplo, tal como constatam Beaud e Pialoux (2009). Esta realidade muda consideravelmente em termos quantitativos com o processo de expansão do ensino superior em escala mundial.¹⁷³

Em relação à realidade brasileira, é preciso atentarmos para o fato de que os jovens saem da graduação e deparam-se com um universo de oportunidades adversas e emblemático em termos de oportunidades de trabalho. Prandi (1982) já havia notado os efeitos da democratização, ou melhor, da expansão do ensino superior brasileiro na década de 1980 e evidenciou empiricamente junto a recém graduados de diferentes cursos da USP que, do ponto de vista social, a situação só se agravou¹⁷⁴, o que demandava pesquisas e políticas de Estado a fim de conter o problema do desemprego juvenil e das condições precárias de trabalho.

A busca pelo alongamento da escolarização, em nível de mestrado, em certa medida caracteriza-se como medida paliativa para evitar o desemprego ou potencializar as oportunidades futuras – porém não garantidas – de ingresso no mercado de trabalho, tal como sugerem os depoimentos a seguir:

Uma das coisas que me motivou a fazer o mestrado foi o salário. Minha outra opção era ser professor e o salário na época... até hoje é muito menor que o de uma bolsa. Na rede pública, (...) é raro eles contratarem para a rede municipal porque é só para Ensino fundamental, que vai até o nono ano agora. Então, na verdade, ficaria só para o Ensino médio, né? É raro eles contratarem professor de Física, é mais no EJA que é municipal. Se não, é só estadual. Aí eles contratam como ACT, Admitidos de Caráter Técnico. [...] Amanhã ou depois, tu vais fazer um concurso melhor... para uma Federal; tens outras

¹⁷³ Todo o projeto de expansão do Ensino Superior ligado ao Plano Nacional de Educação está intimamente atrelado a esta ideia. O programa REUNI, tendo como maiores expoentes o acesso a universidades públicas, por meio do ENEM, bem como do processo de interiorização das universidades federais, são exemplos desta iniciativa no Brasil.

¹⁷⁴ O autor verifica que, no início dos anos de 1980, menos de um terço da população brasileira diplomada estava exercendo funções que exigiam nível de escolaridade correlato, um terço estava exercendo funções que outrora exigiriam o nível médio e um quarto dos que possuíam nível médio estavam executando funções manuais.

várias possibilidades. **(Pedro, doutorando em Física)**¹⁷⁵

*Em 2004, depois que terminei a especialização eu fiz a seleção para o mestrado na UEL. Fiz, passei na língua, passei na teoria e me reprovaram na entrevista porque eu trabalhava, porque dava muita importância ao trabalho e bombei! Depois de lá, tentei de novo no outro ano. Aí nem no Inglês eu passei. Fui para UFPR e piorou o nível! Assim, quando peguei a prova e vi lá Todorov, não sei quem mais... Ai, que desespero! Ai, como chama... Fenomenologia! Para mim era um xingamento! E no ano seguinte, na UNESP, que é pertinho, em Assis. Fui e também foi outra decepção. Eu vim em dezembro para cá [Florianópolis], e começou tudo. No primeiro semestre, entrei como aluno especial aqui. Em 2006, fiz duas disciplinas e numa delas, a professora me acolheu. Fiz o projeto e entrei em 2007. (Azeviche, doutoranda em Literatura)*¹⁷⁶

*Eu achei que ia morrer sem fazer nada [depois da graduação]. Daí quando foi março, descobri que tinha esse mestrado que era do lado da minha casa. Então fui fazer porque eram só uma, duas aulas por semestre, então era muito tranquilo. Eu fui estudar Fisiologia do Corpo Humano no mestrado na Clínica Escola de Fisioterapia (CEFID) da UDESC.(...) Fiz todas as disciplinas, mas não fiz a dissertação. Eu fiquei como aluna especial durante um ano. Quando foi para entrar mesmo, eu resolvi fazer lá na UFSC. Aconteceu que não ia ter bolsa [na UDESC]. O professor com quem eu fazia as aulas disse que não ia pegar ninguém no mestrado, eu fiz as provas, mas não tinha orientador e calhou que ia abrir [prova de mestrado] na UFSC. (Nina, Ms. em Eng. Ambiental e Analista de Infraestrutura de Recursos Hídricos do Ministério do Planejamento)*¹⁷⁷

¹⁷⁵ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

¹⁷⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

¹⁷⁷ Entrevista cedida à pesquisadora em 23.06.2010.

As justificativas fornecidas pelos entrevistados sobre a opção pelo mestrado ilustram este cenário, principalmente para aqueles que estabeleceram desde muito cedo a carreira acadêmica, como objetivo profissional:

Em fevereiro de 2005, logo depois que terminei a especialização, eu fui fazer o mestrado. Como profissão, era pré-requisito para eu me tornar professor universitário. Tem que ter mestrado, doutorado. Se quiser dar aula numa universidade pública, especialmente numa federal. Então é isso. Era continuar os meus estudos, a minha formação até chegar ao doutorado, que é o estágio final. (Henrique, Ms. em Ed. Física e Prof. no IFSC)¹⁷⁸

O meu curso era licenciatura e bacharelado. No final de 2005 eu teria mais um semestre e me formaria no meio de 2006 com licenciatura e bacharelado. No final de 2005 eu fiz a seleção do mestrado e fui aprovada com bolsa. Então terminei o curso. Eu me formei antes só com o bacharelado porque precisava de mais meio ano para fazer estágio nas escolas em licenciatura, né? Mas com o bacharelado o curso estaria concluído em quatro anos. Daí eu entrei direto, não parei. Na graduação eu descobri que se eu quisesse trabalhar com pesquisa seria interessante fazer Pós-Graduação; fazer o mestrado e o doutorado. Então foi por isso que eu optei por fazer direto o mestrado. Já que eu tinha passado e já que eu tinha bolsa... (Helena, doutoranda em Melhoramentos de Plantas)¹⁷⁹

Decidi ser cientista na área de Farmacologia. Minha vocação foi despertada durante o estágio de iniciação científica. (Simão, Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)¹⁸⁰

¹⁷⁸ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.05.2010.

¹⁷⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

¹⁸⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

Mas acho que tinha bastante a ver com a minha trajetória na graduação, com a história da pesquisa, sempre envolvida com projeto. O mestrado foi um fechamento disso. Olha, pelo que eu lembro, acho que foi porque uma das coisas que eu queria na época era continuar na área acadêmica, seguir mesmo na área acadêmica, ser professora, continuar com a pesquisa. Eu acho que foi mais isso que me levou a continuar na área acadêmica e não ir para o mercado de trabalho. Acho que até mais isso do que a questão de não ter emprego, mas eu pensava em seguir nessa área. Daí tinha que fazer mestrado, doutorado. Tinha também bastante influência do meu orientador que vai dando uma linha para você seguir, né? Mas acho que foi por isso. (Letícia, Ms. em Economia e Economista do BRDE)¹⁸¹

A diversidade de argumentos entre os nossos entrevistados aponta para uma questão importante: os condicionantes envolvidos na escolha pelo prosseguimento dos estudos evidenciam, para além da aparência, que a democratização do ensino não é tão democrática quanto aparenta ser.

A falsa democratização do ensino superior, uma vez que se trata de expansão territorial (MUNIZ, 2006), por meio de políticas públicas de inclusão, busca reparar uma ausência histórica de jovens provenientes de classes populares no ensino superior em escala mundial, tal como a política de cotas para negros, pardos e índios, por exemplo, as quais foram adotadas há menos de uma década no Brasil. Contudo, os condicionantes que facilitam ou dificultam o acesso e, mais que isso, a permanência no ensino superior em nível de graduação e pós-graduação estão diretamente associadas ao volume de capital econômico, social e cultural adquirido pelos estudantes e suas famílias.¹⁸²

¹⁸¹ Entrevista cedida à pesquisadora em 11.06.2010.

¹⁸² A título de exemplo, a UFSCar passa a oferecer a partir deste ano, curso preparatório para ingressar em cursos de mestrado e doutorado, objetivando assim, promover "equidade no acesso à pós-graduação para populações sub-representadas", como informa o edital da instituição. Para detalhes, cf. o projeto aprovado pelo Conselho de Extensão da UFSCar, de acordo com o processo 23112.003744/2011-37 disponível em <http://www.propg.ufscar.br/> Acesso em 30/03/2012.

Em nossa amostra metade dos pais de nossos entrevistados não tiveram oportunidade de acessar um curso de ensino superior, sendo que os egressos de cursos de Licenciatura entrevistados são justamente aqueles que constituem a primeira geração da família a obter um diploma de graduação, de mestrado e, em sua maioria, persistem na obtenção de um título de doutor.¹⁸³

De acordo com Jaoul-Grammare e Nakhili (2010) o nível de inserção profissional do pai e da mãe exercem um impacto distinto na trajetória profissional dos filhos, sendo que o tipo de ocupação/profissão do pai influencia a escolha profissional, enquanto que a formação da mãe tende a impactar o sucesso profissional do filho. Além disso, as autoras percebem que o fato de ter um projeto profissional exerce um efeito favorável sobre a continuidade dos estudos, essencialmente no início da trajetória do estudante. Segundo as autoras, a probabilidade de seguir os estudos a partir do primeiro ano do ensino superior combinadas com a variável origem social colocam em evidência uma dupla hierarquização: as grandes áreas (as mais prestigiadas e clássicas) e o meio social (do mais favorecido, passando pelo intermediário até o menos favorecido).

Historicamente os cursos de Licenciatura, em sua maioria, são menos procurados¹⁸⁴, o que guarda relação direta com a desvalorização da profissão de professor, restringindo, portanto as possibilidades de atuação profissional, tal como expressam os egressos dos cursos de Pedagogia e Física:

Até pensei em Serviço Social, mas optei por Pedagogia ao invés de pegar uma única Licenciatura. Enfim, uma área em que eu tivesse mais opções, mais campo. Poderia trabalhar com

¹⁸³ Entre os pesquisados que prosseguiram/prosseguem os seus estudos em nível de doutorado (entrevistados dos cursos de Farmácia, Odontologia, Ciências Biológicas, Física, Letras, Pedagogia), os quatro últimos são egressos de cursos de licenciatura.

¹⁸⁴ Segundo dados do último vestibular da UFSC, a relação candidato/ vaga para as licenciaturas contempladas em nossa pesquisa foi a seguinte: Pedagogia: 2,36; Física: 1,05; Letras (Português): 1,60 e Ciências Biológicas: 2,16. Para os cursos de bacharelado, contemplados em nossa amostra, a relação candidato/vaga foi a seguinte: Economia: 2,14; Educação Física: 5,65; Odontologia: 8,26; Engenharia Ambiental: 4,93; Farmácia: 2,60 e Ciências Sociais: 1,93. Dados disponíveis em http://www.vestibular2012.ufsc.br/relacao_candidatosVaga.pdf Acesso em 04 mai. 2012.

Orientação [Educativa], pegar Educação Especial ou Educação Infantil. (Ana, doutoranda em Educação, Prof.^a Educação Infantil)¹⁸⁵

Não há tradição de pesquisa, de IC na graduação. No bacharelado sim, mas na licenciatura, que é o meu curso, não. Licenciatura, em geral, as pessoas vão para dar aula. (Pedro, doutorando em Física)¹⁸⁶

Esta suposta “valorização” vem sendo revista, na medida em que há campanhas brasileiras de incentivo junto a jovens do Ensino Médio para que se candidatem a cursos de Licenciatura, a fim de formar um corpo de profissionais dispostos a lecionar no Ensino Fundamental e Médio, cuja habilitação em Licenciatura é imprescindível. É importante destacarmos que, para além da aparente valorização da profissão de professor, o que está em jogo não é a revisão de planos de carreira e reparação de salários, por exemplo, mas o seu papel estratégico no seu atributo de “universalização” precária do ensino para os jovens pobres, de acordo com organismos internacionais, tais como, CEPAL, OCDE e Banco Mundial, sobretudo direcionada à formação de professores para o ensino básico e a distância.

Esta característica também é percebida na França, levando-se em consideração o material bibliográfico a que tivemos acesso. Segundo os dados obtidos junto aos documentos do *CEREQ*, o tempo transcorrido para a obtenção de um posto de trabalho, bem como a sua qualidade e os ganhos dele provenientes variam de acordo com a área de formação. Os profissionais, cujo reconhecimento é mais rápido e o retorno financeiro é mais efetivo, independentemente dos anos de estudo, são aqueles provenientes de cursos de bacharelado, principalmente das áreas ditas duras, como é o caso dos cursos de Engenharia. Os menos valorizados e que encontram maiores dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho são os egressos de cursos ligados às humanidades em geral.

Nesta pesquisa, constatamos que 40% dos pais e mães de nossos entrevistados são detentores de um título universitário de, ao menos, graduação. Calmand, Epiphane e Hallier (2009) ao analisar os três primeiros anos de vida ativa dos jovens egressos do sistema educativo de nível superior em 2004, na França, percebem que quanto maior é o

¹⁸⁵ Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

¹⁸⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

nível escolar obtido pelos jovens franceses, maior a relação com o nível de escolaridade dos pais, sendo que cerca de 50% dos pais e 25% das mães dos doutores franceses têm nível superior.

Pelo fato deste estudo de caso tratar equitativamente de detentores de um mesmo título mínimo, ou seja, o de mestre, reiteramos a escolha em correlacionar a origem social e a área de formação com ênfase na natureza da habilitação profissional, a fim de analisar as especificidades da trajetória profissional de nossos entrevistados.¹⁸⁷

Segundo Calmand, Epiphane e Hallier (2009), a origem social mantém-se sempre fortemente indicadora de oportunidades, de acordo com a escala de diplomas. A proporção de jovens cujo pai é titular de um diploma universitário (e às vezes aliado à mesma condição da mãe) perfazem a taxa máxima para mestres em Escola de Comércio (equivalente à Relações Internacionais ou Comércio Exterior, no Brasil), Engenharias e Arquitetura, bem como entre os doutores.

Bourdieu (1989) assinala que os agentes sociais se posicionam no campo numa primeira dimensão de acordo com o volume de capital global que possuem e, numa segunda dimensão, de acordo com a composição do seu capital, ao qual são atribuídos diferentes pesos. Ele assim explicita: “capital é o conjunto das distribuições de diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado) como instrumentos de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado em cada campo social.” (p. 135)

Silva (2004) aponta outro fator que reitera o peso dos diferentes tipos de capital acumulado e que exercem efeitos distintos de acordo com a origem social. A autora percebe que, além do alongamento da escolarização, os jovens buscam outras estratégias alinhavadas ao seu círculo social a fim de garantir melhores colocações profissionais. Isto significa dizer que, para um estudante proveniente de um meio popular, onde a sociabilidade está circunscrita a uma determinada ambiência, as possibilidades de acessar uma oportunidade no âmbito privado condizente com o seu nível escolar e suas expectativas ficam mais

¹⁸⁷ Na primeira etapa de nossa pesquisa identificamos que apenas 8% dos avôs dos mestrands entrevistados à época obtiveram um título universitário e 27% dos pais e mães de nossa amostra eram ou tinham sido professores, em diferentes níveis. Estes dados, ainda que breves e restritos à realidade de uma universidade pública do sul do país, de alguma forma, expressam o crescente acesso ao ensino superior brasileiro, principalmente, levando-se em conta recente implementação de políticas públicas correlativas no país.

restritas, desqualificando muitas vezes as credenciais educacionais que possa ter.

Isto leva-nos a concluir que, em relação ao volume de capital social e cultural dos jovens de origem popular, se percebe que, mesmo portando diplomas equivalentes ao de jovens provenientes de estratos socioeconômicos de alto poder aquisitivo, eles encontram mais dificuldades de inserção, sobretudo quando os pais estão desempregados ou inativos/aposentados, uma vez que não fazem valer suas redes de relações profissionais (SILVA, 2010).

Contrariamente, profissionais alocados em posições de comando em setores estratégicos da economia podem beneficiar-se de relações sociais mais eficazes para favorecer seus filhos na obtenção de postos de trabalho compatíveis com o nível educacional e expectativas profissionais. Este fato marca, de maneira geral, o que Boudon (1973, p. 34) assinala: “alongar os estudos quando comparado ao nível de escolaridade dos pais não assegura uma promoção social e mesmo uma formação educacional mais curta não quer dizer que o indivíduo está condenado a uma posição mais baixa.”¹⁸⁸

O depoimento da egressa do mestrado em Engenharia Ambiental ilustra como as redes sociais auxiliam a alavancar oportunidades:

Meu pai foi dar uma palestra em Santa Catarina nessa área porque ele trabalha com água, e eu fui assistir e ajudá-lo. Daí eu conheci o professor, que foi meu orientador, e era colega dele. O professor me perguntou: “Ah, se teve experiência, por que você não vem fazer mestrado com a gente?” E eu nem tinha cogitado fazer mestrado nessa área, mas pensei: “Quer saber? Vou tentar também”. Às vezes a gente insiste numa coisa e não vê outras que vão se abrindo. Tentei, deu certo e eu fiquei. E na UFSC eu também só tive um ano de bolsa porque, mesmo com uma boa nota na prova, o meu orientador não tinha tanta publicação... Eu comecei com um projeto das cidades sustentáveis, mas não vingou porque o

¹⁸⁸ Em um estudo recente realizado na França foi constatado que os executivos ou profissionais liberais representam apenas 14% dos franceses que têm filhos entre 18 e 25 anos. Contudo, os filhos dessas categorias socioprofissionais representam 62% dos alunos das escolas politécnicas e 35% dos estudantes das universidades. (Fonte: “Massa e elite racham sistema universitário francês”, Caderno Mais! do Jornal Folha de S. Paulo, editada em 2 de janeiro de 2006).

meu orientador não entendia muito disso. Daí fui trabalhar com gestão de recursos hídricos, que é a mesma área do meu pai. (Nina, Ms. em Eng. Ambiental e Analista de Infra-estrutura de Recursos Hídricos do Ministério do Planejamento)¹⁸⁹

Por outro lado, a ausência de um *habitus* acadêmico cria algumas dificuldades no manejo da sociabilidade como possível auxílio na obtenção de um trabalho, embora exerça influências nas escolhas profissionais, como explicita o depoimento da egressa do mestrado em Literatura:

*A escolha do magistério não foi tanto assim: ah, eu quero ser professora! Porque eu sempre tive um lado muito mais assim... Eu não fui um padrão de menina sabe? Então eu queria mexer com terra, eu queria fazer técnico-agrícola, depois eu quis veterinária! Então sempre foi assim, queria umas coisas diferentes! (...) O meu pai trabalhava na universidade, lá na UEL e aí ele, com esta indecisão minha que sempre não sabia para que rumo ia, falou: - **Faz magistério que é um negócio que você pode.** Se um dia você casar e tiver filhos você pode trabalhar meio período, cuidar do filho em outro período e depois se você quiser fazer agronomia, veterinária, ou seja, lá o que for, isso não vai te impedir! (...) Realmente a minha trajetória é diferente porque a gente não nasceu em 'berço de ouro'! Meu pai toda vida batalhou muito, mas sempre assim... o necessário, o básico! Ele era mecanógrafo. (...) Ele arrumava máquina de escrever e... Ah! esqueci de dizer um negócio para você. Era também com relógio de ponto. Ele arrumava lá na universidade, na UEL. Trabalhou 32 anos na UEL e se aposentou agora semestre passado. E meu pai toda a vida escreveu muito. Até uma professora lá fez uma entrevista com ele falando que ele é poeta de gaveta. Ele se denomina o poeta de gaveta. E aí no jornal veio isso: o poeta de gaveta. Ele sempre escreveu bastante. Acho*

¹⁸⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 23.06.2010.

*que isso também influenciou muito em mim.
(Azeviche, doutoranda em Literatura)¹⁹⁰*

Bourdieu e Passeron em *A Reprodução* (2009b)¹⁹¹ denunciam que a lógica reprodutora dos que apresentam maior capital escolar e cultural persiste. Os autores, por meio da realidade francesa, evidenciaram empiricamente uma sociedade dividida em classes, expressa no sistema de ensino, desvelando, assim, os condicionantes de um sistema dito meritocrático e acessível a todos. As próprias escolhas profissionais representam esta divisão.

Valle (2012, p. 41) verifica que

os indivíduos aprendem desde muito cedo a antecipar seu futuro de acordo com a experiência vivida no presente e, portanto, a não desejar o que, no seu grupo social de origem, aparece como eminentemente pouco provável ou, no caso do sexo feminino, como inadequado.

Recentemente, no Brasil, jovens egressos do ensino público conseguem acessar a universidade, por meio do ENEM. Porém, muitas vezes não conseguem custear os gastos que envolvem a frequência ao ensino superior, tais como moradia, transporte, alimentação e despesas com material de reprografia usado em sala de aula¹⁹², entre outros.

Na França, as escolas/universidades mais tradicionais – as Engenharias e Comércio Exterior - são acessadas por uma casta de maioria francesa, cujos integrantes tornam-se futuros gestores de grandes empresas e inclusive funcionários graduados do governo. Instituições mais recentes, tal como Paris VIII - St. Dennis, localizada

¹⁹⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

¹⁹¹ Em 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicaram esta obra, resultado de uma ampla pesquisa baseada apenas em experiências sobre o sistema escolar da França (com foco no sistema universitário) e também sobre a seleção no momento de passagem para o ensino superior, por meio do Baccalauréat (BAC), processo de avaliação acadêmica que os franceses realizam ao final do liceu (ensino secundário), a fim de ingressar na educação superior. Foi criado por Bonaparte (1769 - 1821), em decreto de 17 de março de 1808.

¹⁹² Por meio do FIES, Financiamento do Ensino Superior, previsto no novo PNE, busca-se superar essas dificuldades a fim de evitar evasão e garantir a formação de jovens, provenientes de meios populares da população brasileira, muitas vezes caracterizada como a primeira geração de suas famílias que consegue acessar o ensino superior.

na periferia de Paris, vangloria-se de ser uma universidade mais democrática e internacionalizada. Porém, no discurso extra-oficial, comentado inclusive por professores pesquisadores de instituições renomadas¹⁹³, inúmeras dificuldades são encontradas pelos estudantes, sobretudo aquelas relacionadas à falta de dedicação e intimidade com os estudos, denotando um *habitus* específico que, grosso modo, reflete o volume de capital educacional e cultural deste estrato socioeconômico. Como lembram Bourdieu e Passeron (2009b, p. 97), o “*habitus* está no princípio das estratégias de reprodução que tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, contribuindo (não de maneira consciente e deliberada) para reproduzir o sistema das diferenças constitutivas da ordem social.”

Acresce-se a esta análise da composição de capital dos jovens que acessam o ensino superior, um outro componente: a distribuição de oportunidades de trabalho de acordo com o gênero, tema este exaustivamente tratado por Baudelot e Establet (1992).

Especificamente em relação aos detentores de um título de mestre, Dumoulin, Teyssot e Vilter (2009) concluem que duas variáveis são determinantes nas diferenças presentes nas distintas situações de entrada no mercado de trabalho em território francês, a saber: área de formação e gênero.

Em relação ao primeiro quesito – área de formação - as autoras verificam que a distinção das áreas é particularmente perceptível no nível das condições de trabalho, principalmente no primeiro emprego. Elas verificam que, se os mestres acessam rapidamente um emprego, os diplomados de um mestrado profissional em Letras e Ciências Humanas alcançam menos frequentemente um trabalho por tempo indeterminado e ganham menos que os titulares do mesmo diploma em Economia e Administração, por exemplo, e menos ainda quando comparados às áreas de Exatas e Saúde.

No que diz respeito ao segundo quesito – gênero - as autoras constatam que, em cada área, as diferenças entre oportunidades concedidas a homens e mulheres são mais ou menos gritantes. Em Letras e Ciências Humanas, por exemplo, as diferenças entre mulheres e homens não são significativas e, em Economia e Administração, a diferença mostra-se preponderantemente no nível de salário. Na área de

¹⁹³ A título de esclarecimento, o comentário foi feito pelo então orientador do estágio de doutoramento da doutoranda, que é pesquisador do CNRS e professor do Institut d'études politiques de Paris, conhecido como Sciences Po, ícone do ensino superior atual francês na área de Ciências Políticas.

Exatas e Saúde, mulheres e homens não obtêm nem os mesmos contratos de trabalho, tampouco posições profissionais equivalentes e, conseqüentemente, os mesmos níveis de salário.¹⁹⁴ Dumoulin, Teyssot e Vilter (2009) assinalam que, se nas humanidades as condições são mais precárias de maneira generalizada, nas áreas mais “elitizadas”, a precariedade até então camuflada acontece majoritariamente em termos de gênero.

Esta constatação demonstra que a violência simbólica se manifesta muitas vezes de maneira sutil. Mas talvez não de maneira desinteressada, pois como lembra Bourdieu (1989, p. 7-8), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.”

Mészáros (2002) explica a posição desfavorável das mulheres no mundo do trabalho sob os ditames capitalistas, na medida que a elas está imputado majoritariamente o atributo de educar os filhos, futura força de trabalho, repassando a eles valores reproduzidos e valorizados socialmente que interessam à lógica do capital.

Especificamente em relação à expansão do acesso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, à obtenção de um diploma profissional, Bourdieu e Passeron (1978) nos lembram:

Podemos considerar que um título tem todas as possibilidades de sofrer um rebaixamento toda vez que há um crescimento do número de portadores de títulos mais rápido que o crescimento de número de postos aos quais estes títulos são dirigidos (...). A transformação da distribuição de postos de trabalho entre os detentores de títulos resulta automaticamente do crescimento do número de titulares (...). A dialética do rebaixamento e do ajustamento tende, desta forma, a se auto-alimentar.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Estas análises foram feitas a partir dos dados disponíveis no Observatoire de La Vie Étudiante da Université de Versailles et Saint Quentin-en-Yvelines e melhor detalhadas em entrevista concedida, em meados de dezembro de 2010, pela Prof^a. Dr^a. Sylvie Vilter, responsável pela compilação de dados no laboratório PRIMTEMPS (Professions- Institutions-Temporalités), ligado àquela universidade.

¹⁹⁵ Parece-nos que o slogan que prevalece na atualidade é o de que é necessário fazer mais para ter menos, conforme evidenciam os movimentos juvenis em

No fundo, trata-se de uma concorrência desleal: desde que os postos de trabalho mais elevados são mais escassos do que o número de diplomados do Ensino Superior se torna quase que uma prática naturalizada, entre os jovens, prolongar os seus estudos para não ter que se submeter a empregos menos qualificados, para os quais seu diploma é prescindível, do ponto de vista prático, mas imprescindível do ponto de vista da produtividade¹⁹⁶.

5.1.5 Ônus e bônus do título de mestre no Brasil

Em termos gerais, é a naturalização da educação ao longo da vida, da continuidade dos estudos de maneira intermitente que, explica a competição por emprego, a exclusão ‘em cascata’ dos menos pelos mais qualificados, o próprio alongamento da escolarização em nível *stricto sensu*, que nem sempre encontra respaldo em termos de valorização da profissão e de retorno material e simbólico?

Os depoimentos abaixo expressam a necessidade de alongar os anos de estudo como medida estratégica para obter melhores possibilidades de inserção profissional ou ingressar na carreira acadêmica:

Na Física, tem um problema. Se vais ser professor de Ensino Médio, ter a graduação está ótimo. Mas, se tu queres ir para um Instituto Federal ou de Ensino Superior, tu tens que ter doutorado. E eu estava no meio do caminho. Então o título de mestre não me acrescentava nada para ser professor na rede pública. Por exemplo, o Instituto Federal abre vagas para [detentores de diploma de] graduação. Mas é aquela coisa: eu fiz concurso nesse final de semana e tinha 77 candidatos para uma vaga em Florianópolis. Em Jaraguá do Sul, tinha 90 para duas vagas. Então

vários países do mundo, tal como a música de protesto portuguesa “Parva que sou” disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/politica/deolinda-parva-que-sou-jovens-recibos-verdes-tvi24-ultimas-noticias/1231471-4072.html> Acesso em 02/04/2012.

¹⁹⁶ Canals e Sandrini (1995) constatam que pessoas com grau de escolaridade superior ao exigido para a realização de suas atividades laborais tendem a produzir 30% mais, quando comparadas a trabalhadores cujo grau de escolaridade é compatível com as atribuições do seu posto de trabalho.

até abre, mas é concorrido e não é toda semana que abre concurso, né? (Pedro, doutorando em Física)¹⁹⁷

Lá no final de 2007 eu já tinha feito a seleção para o doutorado. Em outubro e depois em dezembro, a entrevista. Eu sempre quis fazer doutorado. Nunca pensei fazer mestrado e parar. Então eu fiz a seleção e entrei. (Helena, doutoranda em Melhoramento de Plantas)¹⁹⁸

Durante a graduação eu imaginava que o mestrado seria um treinamento de grande valia, hoje percebo que é somente uma preparação transitória para quem deseja fazer doutorado e ingressar na carreira científica. (Simão, Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)¹⁹⁹

Como almejava trabalhar como docente universitário sabia, desde o início, que apenas o título de mestre não me possibilitaria alcançar meus objetivos finais. Ou seja, eu necessitaria do doutorado também. Atualmente, penso que o título de mestre já não é suficiente para a grande maioria dos concursos para docentes em universidades federais dos grandes centros urbanos. O mestrado, na minha formação profissional, foi um momento de afirmação da minha escolha pela carreira acadêmica. Confirmei durante dois anos que realmente queria atuar nas áreas de pesquisa, docência e extensão. O mestrado abriu a possibilidade de realizar o doutorado, que iniciei imediatamente após a sua conclusão. (André, Prof. Dr. em Dentística na UnB).²⁰⁰

Poullaouec (2010) enfatiza que o título profissional possui um valor de uso e de troca. Se o valor de troca dos diplomas no mercado de trabalho reforça o poder patronal sobre o valor de uso do diploma, o

¹⁹⁷ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

¹⁹⁸ Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

¹⁹⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

²⁰⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.06.2010.

valor de uso conferido à força de trabalho pela formação escolar é cada vez mais procurada pelos empregadores: as grandes transformações tecnológicas e organizacionais do aparelho produtivo, como, por exemplo, normas de qualidade de produtos e de serviços que exigem qualificações/competências distintas, as quais garantem não apenas capacidades imediatamente aproveitadas, mas também “reservas” de adaptações futuras ao longo da carreira, comumente adquiridas por meio da educação ao longo da vida. Segundo suas palavras, “é o mercado de trabalho que define o mérito profissional e o valor efetivo dos diplomas” (p. 55).

Portanto, podemos inferir que a incidência do desemprego em massa modifica as relações de força no mercado de trabalho. Quando a procura de emprego prolonga-se, os diplomados são também conduzidos a alternar os empregos temporários ou aceitar postos de trabalho para os quais eles são super-qualificados.

E neste sentido, o valor social do diploma de mestrado é definidor na justificativa e análise de quão distintos e por que o são desta forma, os percursos profissionais de bacharéis e licenciados. A trajetória de grupos profissionais distintos, cujas formações variam na multiplicidade das áreas de conhecimento, encontrando-se em alguma posição entre as chamadas ciências ‘duras’, saúde, letras e humanidades, ciências da terra e sociais aplicadas, refletem uma certa uniformidade em termos de oportunidade e aproveitamento do valor simbólico do diploma, segundo a área de formação, bem como a natureza da habilitação profissional, tal como expressam os depoimentos a seguir.

Na verdade, tudo o que veio depois [conclusão do mestrado] foram coisas muito legais. Ganhar bem mais, essas coisas. Na época, eu ganhava 500, então se eu ganhasse 1.000 ou 1.500, eu já estaria muito feliz, saltitante, sabe? Era assim. Totalmente diferente ter título de mestre porque, se eu tivesse só a graduação já teria rodado na prova de títulos. Não tinha jeito... Eu estava concorrendo com doutores e pós-doutores. O fato de eu ser mestre me segurou na jogada. E para esse cargo tinha que ter um curso de nível superior em Engenharia e eu validei com o do mestrado. Porque, pelo fato de estar relacionado à infra-estrutura, tem que ter formação em Engenharia, Arquitetura ou Geologia. Então, se eu não tivesse trabalhado com infra-estrutura em recursos hídricos depois do mestrado [na

*PROSUL] e não tivesse meu mestrado, não poderia ocupar esse cargo hoje. (Nina, Ms. em Eng. Ambiental e Analista de Infraestrutura do Ministério do Planejamento)*²⁰¹

*O mestrado é que me possibilita estar fazendo os concursos. E passando eu vou ganhar um salário, que em termos de Brasil, é digno. Hoje um professor mestre ganha R\$ 4.700. Então, ter cursado o mestrado, financeiramente, foi bom. Não direcionei somente para isso [me tornar professor universitário], mas, vamos dizer assim, eu já direcionei a minha formação acadêmica, pensando em fazer mestrado e doutorado. (Henrique, Ms. em Ed. Física e Prof. IFSC)*²⁰²

*Olha, [o título de mestre] ainda não fez a diferença. Para escola particular, eu nem participei de seleção. E para prefeitura, até dava alguma pontuação, mas era mínima, 0,7 [sete décimos]. Era nada! Até porque eu não fiz muita coisa... Agora, sim, os concursos, o título me deu condições de fazer. Mas... não fez tanta diferença. Mas me satisfaz pessoalmente. Eu gosto de estudar. Gosto da vinculação com o grupo de pesquisa. Eu gosto disso. (Ana, doutoranda em Educação e Profª. Educação Infantil)*²⁰³

*Não sei se é uma conclusão, mas cheguei a este pensamento: Tudo o que estou fazendo desde o mestrado até agora é mais uma questão de satisfação. Parece loucura nos dias de hoje falar em satisfação no que faz sem estar vinculado à grana. Não, mas eu estou fazendo isso... É como a gente estava falando agora há pouco, a questão de ter que publicar porque tem toda uma pressão por trás. Como agora, eu estou no doutorado, mas se você for ver o meu Lattes eu não tenho este monte de coisa. Não entrei nesta roda-viva. (Azeviche, doutoranda em Literatura)*²⁰⁴

²⁰¹ Entrevista cedida à pesquisadora em 23.06.2010.

²⁰² Entrevista cedida à pesquisadora em 10.05.2010.

²⁰³ Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

²⁰⁴ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

A partir dos relatos de Ana e Azeviche, egressas de dois cursos de licenciatura - Pedagogia e Letras - respectivamente, podemos perceber que a busca pela continuidade dos estudos e a manifestação de um tipo peculiar de interesse pelas pesquisas desenvolvidas ainda no mestrado são mais guiadas por satisfação pessoal do que por um interesse pragmático, com vistas a potencializar as chances de uma inserção profissional futura.

Outro aspecto que merece destaque manifesta-se nas falas de Ernesto e Letícia, entrevistados dos cursos de Sociologia Política e Economia e referem-se aos ganhos indiretos com a experiência investigativa obtida no mestrado. Em seus relatos, percebemos que os ganhos diretos vinculados ao diploma de mestre, tal como é disseminado no imaginário social, em termos de oportunidades de progressão salarial decorrente da titulação, não se concretizaram. Em suas atividades profissionais, a titulação auxiliou-os a ingressar na carreira de servidor público, fato este que aparece na fala da quase totalidade dos entrevistados. No entanto, o que chama a atenção no relato dos dois egressos é o desenvolvimento de um *habitus* acadêmico, no que tange especificamente a uma melhor desenvoltura no tratamento de dados e no desenvolvimento de pesquisas nos seus postos de trabalho atuais.²⁰⁵

[A pesquisa] É mais acadêmica mesmo. É específica e mais teórica mesmo. [...] Não me prejudicou, mas não teve aplicação. Toda a pesquisa que eu fiz me propicia hoje estudar outras coisas e ter domínio em outros assuntos. Nesse sentido, eu acho que me ajudou mais. Apesar daquilo que eu estudei não me ajudar. [...] O mestrado te ajuda a entrar porque você ganha pontos, mas o meu salário é o mesmo que eu teria se tivesse só graduação. Eu ganho a mesma coisa que ganharia uma pessoa que tivesse só a graduação e entrasse na mesma época. Acho que me ajudaria se eu quisesse voltar a dar aula, o título de mestre me daria acesso, mas no resto

²⁰⁵ Por outro lado, mesmo a posse do *habitus* referente à experiência prévia com pesquisa, não impediu as medidas restritivas adotadas por universidades privadas, tais como UNIP, UNIMEP, PUC, Anhanguera, UNISUL, UNIVALI) que nos últimos dez anos demitiram milhares de doutores, ou os contratavam como mestres, após a autorização dos cursos por parte da CAPES, atendendo minimamente à LDB que prevê 30% de mestres e doutores no corpo docente das IES.

não. (Letícia, Ms. em Economia, economista do BRDE)²⁰⁶

O título de mestre não mudou em nada (nem lotação/função, nem remuneração), porém as experiências do mestrado, as discussões no núcleo de estudos [TMT] e os trabalhos de campo foram muito proveitosos para ampliar meus conhecimentos sobre o exercício dos métodos das ciências sociais. Esses, sim, são úteis hoje em dia. (Ernesto, Ms. em Sociologia Política e Antropólogo da FUNAI).

A noção de *habitus* que, segundo Bourdieu (2002), pode ser adquirido por experiências alheias àquela da origem social, pode ser desenvolvido ao longo do processo de socialização do indivíduo, processo este responsável por organizar as práticas e representações individuais e grupais. O autor define *habitus como* “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas”. (p. 261)

Bourdieu e Passeron (2009b) identificam que o *habitus* se encontra no princípio das estratégias de reprodução, e que, por isso, tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, contribuindo (não de maneira consciente e deliberada) para reproduzir o sistema das diferenças constitutivas da ordem social e, desta forma, promover a distinção.

De acordo com Conter e Lemistre (2011), a distinção não se explica apenas por atributos iniciais, como por exemplo, as aptidões para entrar no sistema escolar ou o diploma para acessar o mundo do trabalho. Segundo o seu entendimento, os determinantes são individuais, institucionais, sociais, territoriais etc. Portanto, a (des)valorização do diploma não é problema micro, do sistema escolar, mas é macro, de acordo com condicionantes de ordem socioeconômica.

Valle (2012, p.40) reitera o que as autoras apontam, tomando por base a obra *Os herdeiros* de Bourdieu e Passeron²⁰⁷ quando defende que, ainda que a escola proclame seu atributo facilitador da mobilidade

²⁰⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 11.06.2010.

²⁰⁷ A obra está sendo traduzida pela autora, tendo seu lançamento, pela Editora UFSC, previsto para o final do corrente ano.

social, ela guarda em sua institucionalização, funções legitimadoras das diferenças culturais normatizada socialmente. Diz a autora:

Ao ignorar que as aptidões dos alunos não se devem somente aos “dons naturais” e méritos pessoais (os quais permanecem hipotéticos), a escola transmite – por meio dos dispositivos de julgamento que emprega – a cultura da elite, reafirmando seus privilégios sociais. [...] nossos autores evidenciam a força da herança cultural e do ambiente familiar (onde a cultura é adquirida “como por osmose”) no desempenho e nas escolhas das habilitações desses estudantes.

Segundo Poullaouec (2010), desde os anos 1990, a expansão escolar levou a separar a problemática referente à igualdade para acessar a escola daquela que diz respeito à igualdade de condições para entrar no mercado de trabalho. O aumento do nível de escolaridade tem tido, como resultado, uma exacerbação da desvalorização do emprego obtido quando comparado à sua correspondência no nível de anos de estudos. Essa constatação denuncia uma inflação escolar, que iria contra as igualdades de oportunidades.

Além disso, as comparações intergeracionais exemplificam, por meio de um número considerável de situações nas quais os pais tinham um emprego mais qualificado na mesma idade e com um nível de escolaridade inferior. Beaud e Pialoux (2009) constataam esta situação a partir de um estudo longitudinal junto a três gerações de operários da *Peugeot* na França. Poullaouec (2010) defende que a formação inicial²⁰⁸ constitui uma das chaves essenciais para a compreensão do posicionamento dos jovens à espera de um emprego. No entanto, segundo a sua análise, os recursos familiares, a dimensão geográfica, a existência de redes sociais pode tornar-se determinante para acessá-lo.

Lefresne (2003) aponta alguns mecanismos/códigos distintos, porém tão intrinsecamente relacionáveis que uma vez adquiridos facilitam o acesso ao emprego. São eles:

- o processo de socialização próprio ao trabalho, ou seja, a aquisição de regras gerais pertencentes ao mundo do trabalho ou de regras específicas ligadas à ocupação ou à empresa;
- o processo cognitivo de interação entre as aquisições do tipo educacional e a experiência de trabalho;

²⁰⁸ Na França a formação inicial engloba os Ensinos Fundamental e Médio.

- o processo de constituição de uma rede que facilite o acesso a informações que permitem aos jovens encontrar um posto de trabalho.

Vale destacarmos que, com exceção do último mecanismo, os outros dois necessitam de uma vivência laboral – um *habitus* próprio - a fim de que estas habilidades sejam adquiridas. Isto significa que, os novatos que buscam uma primeira inserção no mundo do trabalho já apresentam desvantagem por nunca terem tido uma experiência de trabalho.

Béduwé e Giret (2001) demonstram, por meio de uma pesquisa desenvolvida com uma amostra de jovens que haviam concluído seus estudos em 1992, que a experiência de trabalho durante os estudos influencia na inserção profissional exercida, independentemente do nível de escolaridade.

Lefresne (2003) explicita que em relação ao modo de articulação entre formação e emprego, duas realidades distintas estão presentes na Comunidade Europeia: a primeira na qual o sistema educacional enaltece a formação profissional inicial, cujo sistema produtivo exerce a função de uma adaptação a um posto de trabalho (como é o caso dos países de cultura latina e da Suécia) e a segunda, na qual a formação profissional dá-se essencialmente no próprio sistema produtivo, isto é nas empresas, como ocorre na Alemanha e Reino Unido.²⁰⁹

Ainda assim, os dados de desemprego juvenil são alarmantes em escala mundial. De acordo com Rose (1998), durante o período que abrange 1975 e 1994 as taxas de desemprego mostraram-se duas vezes mais altas entre os jovens na faixa etária de 15 e 24 anos do que dentre a população com idade entre 25 e 49 anos, constatação esta que pode trazer alguns elementos que nos auxiliam a entender o porquê do alongamento da escolarização de jovens recém saídos de cursos de graduação.

De acordo com a análise de diversos autores (DEMAZIÈRE e DUBAR, 1999; 2003; CHARLOT e GLASMAN, 1999; BAUDELLOT e ESTABLET, 2000; BEAUD, 2003; GALLAND, 2004; JOBERT, 2005), os jovens europeus estão mais expostos do que outros segmentos da população economicamente ativa (efetiva ou apta), em grande parte pela

²⁰⁹ Isso explica, por exemplo, que a taxa de desemprego juvenil seja notadamente menor na Grã-Bretanha e na Alemanha, se comparado com os países de cultura latina, mesmo que os salários sejam inferiores, como é o caso do aprendiz naqueles países.

inexperiência profissional, o que os torna mais susceptíveis a trabalhos precários e em muitas vezes em ocupações desvinculados de sua área de formação. Os jovens pertencentes à faixa etária que corresponde ao período de conclusão de um curso de graduação, isto é, entre 23 e 26 anos em média, não estão imunes, pela condição de grau de escolaridade, a esta situação.

Embora saibamos que o grau de escolaridade possibilita aos seus detentores, como condição *sine qua non* implícita, acessar trabalhos ou empregos em condições menos precarizadas, ela não imuniza os detentores de títulos universitários inclusive da condição de desempregado.

Na primeira etapa de nossa pesquisa constatamos que, ao mesmo tempo em que o alongamento da escolarização dos mestrandos pesquisados se constituía como uma estratégia de enfrentamento ao desemprego e não propiciava, à época, garantias acerca do futuro profissional, tanto nos aspectos concernentes à natureza do posto de trabalho, quanto à inserção e manutenção no mundo do trabalho. A segunda etapa da pesquisa extrapola esta evidência, uma vez que, grosso modo, entre os bacharéis, o título de mestre é suficiente para acessar um posto de trabalho estável e, entre os licenciados, prevalece o alongamento da escolarização em nível de doutorado a fim de potencializar um ingresso futuro numa instituição de ensino e pesquisa.

Rose (1998), na obra intitulada *Os jovens frente ao emprego*, constata, no final da década de 1990, a mesma situação na sociedade francesa:

Percebemos a ambiguidade forte associada ao diploma: por um lado, como certificação ligada aos arranjos essenciais para os jovens e suas famílias (valor escolar, qualificação estritamente ligada à pessoa) e, por outro, como condição cada vez mais necessária e cada vez menos suficiente para acessar um emprego. (p. 74)

Nesta amostra, embora não haja evidências de desemprego entre os dez egressos de cursos de mestrado entrevistados, grande parte das trajetórias foi ou ainda é marcada por experiências de trabalho precário. Além disso, a opção de prosseguir os estudos em nível de doutorado expressa, também, a possibilidade, principalmente entre os licenciados, de obter melhores chances de uma inserção futura menos precarizada, uma vez que é o título de doutor que os habilita a ingressar, via de regra, na docência superior, numa universidade pública, por exemplo.

De maneira objetiva, Calmand, Epiphane e Hallier. (2009) constata na França que, entre os bacharéis, 65% acessam rapidamente um emprego por tempo indeterminado, principalmente se são provenientes do curso de Comércio Exterior, área bastante apreciada na França.²¹⁰ O índice sobe para 70% entre arquitetos e doutores em geral. Entre os egressos das áreas de saúde ou social, os autores verificam que o índice é de 93% e para os engenheiros a taxa de ocupação é igualmente alta. Para os licenciados em Artes ou doutores em Letras ou em Ciências Humanas, 30% estão trabalhando majoritariamente em postos de trabalho por tempo determinado. Já para os jovens que não terminam o ensino superior, menos da metade (44%) acessam rapidamente um emprego estável.

Os autores verificam que, na França, os casos mais vulneráveis estão entre jovens que não concluíram os estudos de graduação nas Ciências Humanas e Letras. Os dados evidenciam que estes retomam os estudos após três anos do abandono.

Este fenômeno também é identificado entre os que possuem um diploma de estudos universitários gerais (DEUG)²¹¹, bem como entre os egressos de Artes. Os dados apontam que, nesse grupo, 5% estão distantes de um emprego, quer seja num caso de desemprego persistente ou recorrente, quer seja por uma inatividade duradoura (igual ou maior a três anos). A maioria destes jovens teve contato com algum tipo de trabalho, geralmente de curta duração. Após três anos, somente 30% deles trabalhavam, majoritariamente em contratos de tempo determinado.

Chama-nos a atenção este dado uma vez que, segundo os autores (2009) o índice de 5% de desempregados se encontra nos extremos da hierarquia do nível educacional, isto é entre aqueles que abandonaram os estudos e não concluíram a graduação e entre os detentores de diploma de doutorado. Interessante notar a especificidade da área na qual se manifesta a maior incidência de doutores desempregados. A área de Letras e Humanidades, grosso modo, constituída por cursos de licenciatura, forma profissionais que exercem sua profissão no âmbito educacional.

²¹⁰ Nesse país as duas formações de maior prestígio são Comércio Exterior e as Engenharias, as chamadas Grandes Écoles.

²¹¹ Esta modalidade de diploma corresponde a um curso de dois anos de duração e que podem ser considerados como os primeiros anos de um curso de graduação nos chamados cursos profissionais ou gerais na França ou, quando comparado à realidade brasileira, corresponderia a um curso tecnológico.

Em termos de realidade brasileira, em se tratando de doutores, grosso modo, estes se inserem em postos de trabalho no Ensino Superior (VELLOSO, 2003; 2004). No entanto, o número de formados geralmente é superior ao de vagas abertas, o que ocasiona uma competitividade diante do exército de reserva intelectual formado anualmente e também o desemprego entre os mais qualificados.

De acordo com Calmand, Epiphane e Hallier (2009), a enquete aponta que entre os egressos pesquisados no período de 2004 - 2007 (*Génération* 2001 e 2004 respectivamente), 16% acessam um emprego de maneira indireta, ou seja, conseguem-no após um período de desemprego, inatividade ou de curso qualificação. As situações de desemprego ou inatividade são muito frequentes no primeiro ano, mas, a partir do segundo, as oportunidades tendem a se ampliar para a quase totalidade até o terceiro ano após a saída do Ensino Superior.

Em relação à qualidade dos postos de trabalho, os autores constataam que, entre os entrevistados, 7% abandonam o emprego, majoritariamente postos de trabalho de duração determinada, isto é, trabalho temporário, até o segundo ano, após passarem pelo Ensino Superior. Nesta *coorte*, após o terceiro ano da saída da universidade, a taxa de retorno aos estudos ou formação complementar e as situações de desemprego crescem consideravelmente, o que, de alguma forma, vem ao encontro do cenário que constatamos na primeira etapa de nossa pesquisa, ou seja, a busca pelo alongamento da escolarização ocorre como medida para evitar/mascarar a situação de desemprego e possibilitar uma inserção profissional futura mais condizente com a formação universitária. Entre os investigados na primeira etapa da pesquisa, constatamos que 14% retomaram os estudos em nível de pós-graduação após vivenciarem uma situação de desemprego por um período entre um e cinco anos. No nosso entendimento, o retorno à universidade representa uma alternativa à inatividade e ao mesmo tempo configura o alongamento da escolarização diante da diminuição de oportunidades laborais no momento de inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

Soma-se a isto o tempo transcorrido entre a conclusão da graduação e o ingresso no curso de mestrado investigado na primeira etapa da pesquisa: o segmento com maior incidência (entre dois e seis anos) alcançava 71% de toda a amostra pesquisada, o que corrobora, por um lado, a ideia do aumento da escolaridade como estratégia para obter melhores condições de trabalho. Mas, por outro lado, reforça a tese de estreitamento das oportunidades profissionais, o que nos leva a aventar a hipótese de que estas pessoas buscaram inserção ou reinserção no

mercado de trabalho e que, por não terem encontrado opções condizentes com suas expectativas ou, ainda, por estarem em situação de desemprego, retornaram à universidade como forma de ganhar tempo, adquirir experiência, desenvolver “competências distintivas”, entre tantos outros jargões elencados pelos jovens que não encontram trabalho.

Rose (1998, p.43) sintetiza a realidade que acomete os jovens na atualidade:

Se os jovens estão cada vez mais diplomados que os demais ativos, eles ocupam no entanto, empregos que são frequentemente menos qualificados. Se a formação ainda permanece uma proteção contra o desemprego, ela não garante um emprego à altura. Se os jovens conhecem o desemprego com mais frequência que os demais, a sua duração é também mais curta. Se as políticas públicas interveem de maneira crescente na vida dos jovens, as condições de acesso ao emprego continuam a deteriorar-se relativamente. Se há cada vez menos empregos para os jovens, o nível geral de emprego se mantém. Se as jovens conhecem mais dificuldades do que os homens, elas acompanham a tendência das mulheres de maneira geral. Se existe uma especificidade real sobre a inserção profissional, ele é cada vez menos evidente e geral na medida em que aumenta a idade e o tempo de trabalho no mercado.

Portanto, não podemos inferir que a realidade brasileira é igual à da França. Há uma especificidade que deve ser levada em conta: contrariamente à realidade francesa, onde cerca de 40% da população possui um título universitário (ao menos de dois anos, o que corresponderia a um título de tecnólogo, por exemplo), no Brasil o índice de titulares de um diploma do Ensino Superior alcança pouco mais de 10% da população (CAPES, 2010).

A participação de jovens no Ensino Superior, embora esteja mais evidente, ainda está aquém da expectativa do governo atual e é uma das piores da América Latina, ficando atrás dos índices uruguaios e venezuelanos. Isto significa dizer que, embora o discurso amplamente divulgado pela Teoria do Capital Humano encontre ambiência no

imaginário social e principalmente entre o empresariado, ela, de maneira alguma, reflete a realidade nacional.²¹²

Via discurso empresarial busca-se imprimir a ideia de que se houver mais pessoas qualificadas o crescimento econômico da nação tende também a desenvolver-se de maneira mais robusta. No entanto, este discurso não encontra respaldo na materialidade, tendo em vista que mesmo contabilizando uma taxa ínfima de detentores de um título universitário, estamos hoje entre as dez economias mais fortes do mundo.

E, contraditoriamente, ainda que a maioria dos integrantes da nossa amostra tenha alcançado estabilidade profissional por meio da titulação de mestre, não é possível generalizar a situação sustentando a ideia que os indivíduos altamente escolarizados encontram oportunidades de trabalho satisfatórias e condizentes com a sua formação, conforme buscamos evidenciar a partir dos dados aqui apresentados.

Embora não tenhamos registro em nosso estudo de caso de situações de desemprego, as evidências empíricas demonstram níveis distintos de satisfação com a atual situação em termos de colocação laboral, o que pode ser identificado nas expectativas que apresentam no tocante ao futuro profissional, último item de nossa análise.

5.1.6 Expectativas futuras

Entre os dez entrevistados há uma tônica bastante evidente associada ao gosto pela pesquisa em detrimento da docência, o que torna praticamente inviável a dissociação entre docência e pesquisa, em

²¹² No entanto, a queixa do empresariado é em direção contrária. Dizem que faltam profissionais ‘qualificados’ no mercado de trabalho brasileiro. As matérias divulgadas em revistas especializadas em fomentar a discussão sobre as tendências do mercado exemplificam esta constatação. Em uma delas, Silveira (2006) colheu informações sobre a “crise de talentos” ao entrevistar diretores de recursos humanos de grandes empresas. De acordo com sua avaliação, “em se tratando de Brasil, onde o número de desempregados nas cinco regiões chega a 2 milhões, segundo o IBGE, isso se torna um paradoxo. Com tanta gente disponível, por que essas vagas não são rapidamente ocupadas?” De acordo com a avaliação de um diretor de recursos humanos entrevistado, Lauro Chacon: “Faltam talentos no mercado. [...]. É por isso que o problema do Brasil não é o desemprego, mas o desempregado. As pessoas não estão qualificadas para atender ao desafio das empresas”. (SILVEIRA, 2006, p. 31).

termos de realidade brasileira. Levando-se em consideração que cerca de 90% das pesquisas desenvolvidas em solo nacional são desenvolvidas nos laboratórios das universidades, em sua maioria públicas, a escolha pela docência em ensino superior ganha destaque, conforme expressam os relatos a seguir:

Mas daí eu devo sair para fazer um pós-doc (...) na mesma área, e tem algumas propostas para o Rio de Janeiro, Manaus, Estados Unidos ou Canadá. O termo correto é possibilidade. Tem que submeter projeto, ver se eles querem. No Rio e em Manaus, eu sei que eles querem. Esse do Canadá é com bolsa de lá e as demais, com bolsa daqui (CNPq). Um ano, renovável por mais um. E, aqui no Brasil, eu posso ficar até cinco anos. Recém-doutor em geral é um ano, renovável por mais um ano, e aí eu tenho que me mudar para outra universidade, outro lugar e ir fazendo concurso até conseguir uma colocação permanente. É aquela coisa, a bolsa de pós-doc está em R\$3.200, e eu tenho um colega que trabalha todos os dias nesta universidade onde eu estou e ganha R\$ 2.200. (...) daqui a uns cinco anos, gostaria de trabalhar com pesquisa numa federal. Mas o Brasil não tem contratação para pesquisador. A maioria que faz doutorado tem a visão de se encaixar numa federal, até porque na nossa área, na Física, não tem ramo no Brasil para ser contratado como pesquisador num laboratório de pesquisa. (Pedro, atualmente doutorando em Física)²¹³

Tem Epagri, tem Embrapa. O meu ideal é trabalhar com pesquisa nesses institutos. Quero terminar bem a minha tese e a partir do meio do ano que vem me dedicar aos concursos, porque tem que parar, rever as coisas, estudar e agora não dá. (Helena, doutoranda em Melhoramentos de Plantas)²¹⁴

Porque eu tenho feito uma análise. Eu perco um tempão olhando concursos para dar aula, e a gente vê que o doutorado abre muitas portas. Se

²¹³ Entrevista cedida à pesquisadora em 18.05.2010.

²¹⁴ Entrevista cedida à pesquisadora em 03.03.2010.

eu tivesse a possibilidade de trabalhar só com pesquisa... Mas isso não tem. Tem que dar aula! E com o doutorado, é claro que o nível sobe, afunila, mas as chances aumentam também. Então, a longo prazo, eu penso em ser professora universitária. Ponho isso no futuro porque as portas vão se abrir. (Azeviche, doutoranda em Literatura)²¹⁵

Algumas situações que pareciam indefinidas, quando da realização das entrevistas em 2010, tornaram-se mais precisas nos últimos anos, mediante a aprovação em concurso público federal ou inserção em empresas “incubadas” ligadas a pesquisas desenvolvidas em parceria com universidades, como foi o caso, por exemplo, dos egressos dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Farmacologia:

Espero estar trabalhando de forma atuante na docência, pesquisa e extensão universitária, colaborando na formação de alunos de graduação e de pós-graduação, bem como cooperando para o desenvolvimento da minha profissão e da sociedade onde estou inserido. Eu fiz duas seleções de doutorado. Uma aí, na UFSC mesmo, com a minha orientadora, e outra aqui, na UFRGS. As duas falaram que, para doutorado sem bolsa, ficaria muito difícil eu me manter. [...] Eu espero ter acabado o doutorado ou estar cursando e já estar dando aula novamente. Só que em condições melhores, bem melhores. (Henrique, Ms. em Ed. Física e Prof. IFSC)²¹⁶

Hoje eu estou mais empenhada na possibilidade do NDI, mas, como nada é certo, se abrir novamente o concurso do MEN (Departamento de Metodologia de Ensino) eu vou tentar novamente porque também é interessante. Só tenho certeza de uma coisa: Eu vou continuar pesquisando esse tema. Onde, não sei! Se vou estar mais próxima da prática pedagógica, como professora ali [NDI], não sei. Mas eu vou estar pesquisando

²¹⁵ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.06.2010.

²¹⁶ Entrevista cedida à pesquisadora em 10.05.2010.

esse tema. (Ana, doutoranda em Pedagogia, Prof^a. NDI/UFSC)²¹⁷

Almejo me estabelecer como cientista em Psicofarmacologia, preferencialmente na iniciativa privada ou em instituto de pesquisa. No entanto, têm surgido muito mais oportunidades em universidades federais brasileiras, pela falta de valorização do meu perfil profissional no Brasil. (Simão, Dr. em Farmacologia e Diretor científico de uma empresa de inovação tecnológica em Farmacologia)²¹⁸

E entre os egressos que à época da realização das entrevistas já haviam conseguido uma colocação profissional estável em algum órgão público, alcançada em certa medida pelo título de mestre, percebemos uma constância e um grau de satisfação elevado com o posto que ocupam, na medida em que não almejam mudar de trabalho, quando muito associá-lo à prática docente:

Espero estar trabalhando de forma atuante na docência, pesquisa e extensão universitária, colaborando na formação de alunos de graduação e de pós-graduação, bem como cooperando para o desenvolvimento da minha profissão e da sociedade onde estou inserido. (André, Dr. e Prof. de Dentística na UnB)²¹⁹

Como já afirmei antes, o doutorado continua na horizonte. Cursei uma extensão na UnB para fazer mais contatos. Estou sempre apresentando trabalhos em congressos. Entretanto, ainda me vejo atuando na FUNAI por mais tempo, se não em Brasília, pelos rincões brasileiros. (Ernesto, Ms. em Sociologia Política, Antropólogo da FUNAI)²²⁰

Acho que provavelmente vou estar no mesmo trabalho. Não vou mudar de emprego não.

²¹⁷ Entrevista cedida à pesquisadora em 27.03.2010.

²¹⁸ Entrevista cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

²¹⁹ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.06.2010.

²²⁰ Entrevista cedida à pesquisadora em 24.05.2010.

*(Leticia, Ms. em Economia, Economista do BRDE)*²²¹

*Eu quero fazer doutorado em 2012 quando terminar o estágio probatório aqui, pegar uma licença e fazer fora, de repente... Daqui a uns dois anos eu estou querendo fazer o doutorado na Austrália. Como eu já fiz a graduação e o mestrado aqui, gostaria muito de fazer o doutorado fora. Estive na Austrália agora para defender um trabalho, gostei e alinhei algumas coisas por lá. Então eu queria fazer alguma coisa nessa área de ecologia e recursos hídricos, talvez sobre o impacto nas cidades costeiras que eu vi lá ou infra-estrutura da água e vida na água. Acho que vou querer estar nesse mesmo cargo que estou porque está muito legal. E quero também já ter conseguido, a essa altura, dar aula em algum lugar, em meio expediente. (Nina, Ms. em Eng. Ambiental e Analista de Infraestrutura do Ministério do Planejamento).*²²²

É interessante notarmos que, dentre as entrevistas realizadas, aquelas cuja situação profissional dos egressos mostra-se estável e a manifestação de satisfação com o posto de trabalho ocupado torna-se evidente, estão relacionadas a cursos de bacharelado, os quais não restringem as possibilidades de atuação profissional, onde a docência aparece como sendo uma possibilidade entre outras.

Este panorama torna-se menos evidente entre os entrevistados cuja graduação está atrelada a cursos de licenciatura, os quais apresentam, como atributo, primeiro formar para a docência em diferentes níveis de escolaridade, embora o órgão que regulamenta a formação dos profissionais da educação – MEC – dê ênfase à formação de professores para os níveis básicos, isto é, ensino infantil, fundamental e médio. Para estes profissionais, é possível depreender de seus relatos que a docência no ensino superior, preferencialmente no âmbito público, se torna a possibilidade mais almejada, em grande parte pela possibilidade de continuar a desenvolver pesquisa e também por garantir uma inserção mais estável e menos precária, em termos de progressão profissional e salarial.

²²¹ Entrevista cedida à pesquisadora em 11.06.2010.

²²² Entrevista cedida à pesquisadora em 23.06.2010.

Os percursos profissionais de bacharéis e licenciados, ainda que possam acumular os mesmos anos de estudo e graus de formação, mostram-se distintos e mais favoráveis, em termos de possibilidades, aos egressos de cursos de bacharelado, dado que a sua formação, do ponto de vista técnico, apresenta um viés mais pragmático o que no limite possibilita uma inserção diferenciada. Contrariamente, para os licenciados, o mercado profissional é predominantemente menos interessante do ponto de vista da remuneração e das possibilidades de atuação.

Torna-se necessário aqui reiterarmos que a origem social é determinante, de maneira generalizada, em termos de oportunidades de acesso e desenvolvimento de distintos capitais, o que no limite acaba por incidir nas escolhas profissionais, mais ou menos acessíveis, de acordo com desempenho escolar até então obtido, bem como de acordo com as possibilidades de mobilidade geográfica, o que guarda relação direta com o volume de capital cultural e econômico acumulado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base a empiria de nosso estudo longitudinal, pudemos identificar pontos de intersecção entre as duas etapas desta pesquisa no que diz respeito ao destino profissional de mestres e doutores no Brasil, levando-se em consideração que o objeto investigado na primeira etapa da pesquisa - a entrada na pós-graduação como estratégia para evitar o desemprego - guarda relação estreita com a segunda e última etapa, desenvolvida no doutorado, dado que buscamos compreender o percurso profissional de jovens e adultos após a obtenção de, ao menos, um título de mestre.

Embora não possamos fazer generalizações em termos de representatividade da população investigada, levando-se em consideração o tamanho de nossa amostra, os dados sugerem que as trajetórias diferem não tanto pela titulação alcançada, mas, sobretudo pela natureza da habilitação profissional obtida ainda na graduação. Neste sentido, os bacharéis apresentam vantagens na obtenção de um posto de trabalho, quando comparados aos licenciados.

Para os primeiros, o ingresso na carreira docente mostra-se como uma entre outras opções de prática laboral que, acrescida à assunção da pós-graduação nos últimos anos, os tornam mais preparados, dado o caráter técnico de sua formação, verificada inclusive nas pesquisas desenvolvidas, as quais muitas vezes são iniciadas ainda na graduação.

Para os segundos, tendo em vista que a formação está direcionada sobremaneira à docência, as oportunidades de trabalho mostram-se mais circunscritas ao mundo da educação, sendo que o alongamento da escolarização e uma experiência mais detida com a pesquisa possibilitam-lhes vislumbrar a carreira docente no ensino superior como alternativa ao emprego precarizado e/ou de baixa remuneração. Grosso modo, raras são as exceções de prática docente onde o posto de trabalho alcançado oferecerá condições melhores do que aquela verificada na academia, ainda que esta esteja também vivenciando, nos últimos anos, um processo ascendente de precarização e de heteronomia.

Ainda que em nossa amostra não existam evidências de desemprego aberto entre os dez egressos de cursos de mestrado entrevistados, percebemos que grande parte das trajetórias foi ou ainda é marcada por experiências de trabalho precário. Ademais, a opção de prosseguir os estudos no nível de doutorado expressa também a possibilidade, principalmente entre os licenciados, de obter melhores chances de uma inserção futura menos precarizada, uma vez que é o

título de doutor que lhes possibilita ingressar, via de regra, na docência superior, numa universidade pública.

Os dados coletados também sugerem que, para os entrevistados provenientes de cursos de bacharelado, o título de mestre é suficiente para obter um emprego estável e satisfatório, geralmente no âmbito público, muitas vezes dissociado do exercício da pesquisa.

Entre os entrevistados, egressos de cursos de licenciatura, a continuidade dos estudos em nível de doutorado, ocorre, na maioria dos casos, quase que por indução. Os dados colhidos mostram que este movimento é justificado, sobretudo, como forma de fornecer possibilidades futuras de inserção profissional no mercado de trabalho mais condizente com suas expectativas de realização profissional, tanto em termos financeiros, quanto pela possibilidade de desenvolver pesquisa.

A partir desta constatação, foi-nos possível confirmar a hipótese de que a escolha do tipo de formação, isto é, licenciatura ou bacharelado, dadas as condições objetivas de cada um dos entrevistados e devidamente contextualizadas em relação ao volume acumulado de capital escolar, social, além do econômico, determina o processo de inserção e o percurso profissional dos jovens.

De acordo com o material bibliográfico analisado é possível afirmar a assertiva de nossa tese: os percursos de nossos investigados diferem segundo a habilitação profissional (bacharelado ou licenciatura), sendo que as possibilidades laborais para portadores de um título de mestre mostram-se mais favoráveis aos bacharéis, uma vez que cinco dos seis entrevistados ocupam um posto de trabalho no âmbito público, na sua área de formação. Contrariamente, entre os licenciados, prevalece a necessidade de alongar a escolarização, em nível de doutorado: apenas um de quatro entrevistados conseguiu inserção numa instituição pública federal, os demais permanecem na condição de bolsistas e justificam a opção pelo prosseguimento nos estudos como forma de potencializar as chances de ingressar numa instituição de educação superior e/ou de pesquisa num futuro próximo.

Na França, com base nos dados apresentados a cada três anos sobre o percurso educacional e o processo de inserção profissional dos jovens egressos de todos os estabelecimentos de Ensino Superior do país, é possível constatar que, independentemente dos anos de estudo, há uma diferença qualitativa entre bacharéis e licenciados. Os dados coletados em solo francês demonstram que, embora a separação/distinção entre formações ditas profissionais (que para nós corresponderiam às formações universitárias mais técnicas) e gerais (que

no Brasil abarcaria a maior parte das licenciaturas) tenda a se enfraquecer, ela ainda se faz presente, constatação que sustenta a nossa avaliação em termos de diferenças qualitativas de inserção profissional de nossos estudos de caso.

Por meio da análise dos boletins do CEREQ, ao longo das enquetes *Génération*, os autores, percebem que houve uma melhora substancial das condições de inserção com o passar dos últimos anos. No entanto, isto não significa uma condição salarial notável: o salário médio de um jovem doutor, por exemplo, é de cerca de 2170 euros²²³, o que reitera a imobilidade social, naquele país.

Ao buscar imprimir a ideia difundida pela *neoteoria* do Capital Humano de que, se houver mais pessoas qualificadas, o crescimento econômico da nação tende a, também, desenvolver-se de maneira mais robusta, não encontra necessariamente respaldo na realidade objetiva, tendo em vista que, mesmo contabilizando um índice tímido de detentores de um título universitário, somos atualmente a sexta economia do mundo. Contraditoriamente, ainda que a maioria de nossa amostra tenha alcançado estabilidade profissional por meio da titulação de mestre, não é possível generalizar a ideia de que os indivíduos altamente escolarizados encontram compulsoriamente oportunidades de trabalho satisfatórias e condizentes com a sua formação.

Em relação aos nossos dados empíricos, a constatação de desemprego ou situação precária, no momento da entrevista, deu-se majoritariamente entre os egressos de cursos de mestrado tradicionalmente vinculados à docência no Brasil: os representantes das áreas de Letras, Física, Educação Física, Recursos Genéticos Vegetais e Educação buscaram, por meio do alongamento da escolarização,

²²³ É interessante notar que na França poucas são as oportunidades de bolsa de doutorado, geralmente obtidas por meio de concursos. Além disso, o seu valor não excede o montante concedido pelo governo brasileiro para um jovem candidato a um estágio de doutoramento, por exemplo. A pesquisadora teve a oportunidade de ver um cartaz fixado na UVSQ sobre um concurso para concorrer a uma bolsa anual de doutorado no valor de 15 mil euros, ou seja, 1250 euros mensais. Ao comentar este fato com a Prof^a. Dra. Sylvie Vilter, ela afirmou que bons candidatos provenientes de outras regiões da França estão fadados a ficarem em suas regiões, pois não conseguem sobreviver com este montante na região parisiense, onde o custo de vida é muito alto. Segundo o jornal *The Economist*, Paris é considerada a cidade mais cara do mundo. Disponível em http://www.economist.com/research/articlesBySubject/displaystory.cfm?subject_id=7933596&story_id=15659589 Acesso em 22 março de 2011.

viabilizar melhor colocação no mercado de trabalho, mediante a obtenção do título de doutor e, quiçá, conseguir um posto de trabalho que lhes possibilitasse trabalhar com pesquisa, prioridade unânime entre estes entrevistados.

Talvez o alongamento da escolarização entre este grupo específico guarde relação direta com a própria natureza da habilitação, ou seja, se a licenciatura pressupõe vinculação com a prática docente, é esperado que a preparação para tal passe por um número maior de anos de estudo condizente com esta preparação. Mas o detalhe manifesto e que ganha destaque neste grupo é o fato de que o ensino é preterido se comparado à pesquisa.

No Brasil, a possibilidade de realizar pesquisa, isto é, ser somente pesquisador ainda é uma prática bastante restrita, ficando muitas vezes atrelada aos centros de pesquisa nas áreas farmacológicas e agrárias, tanto no setor público, quanto no privado. A realidade europeia é bastante distinta.²²⁴

Acreditamos, no entanto, que a tradição da pesquisa encontrou maior espaço nas duas últimas décadas, período que coincide, não por

²²⁴ A França é um país com tradição de pesquisa dissociada da docência. A profissão de pesquisador é reconhecida naquele país e apresenta um status distinto para aqueles que a exercem. Entretanto, os pesquisadores estão enfrentando sérios problemas em função do corte orçamentário previsto para o ano de 2011, com forte repercussão em 2012, principalmente na área da saúde, o que implica na não renovação de pesquisas em andamento e, conseqüentemente, o desemprego entre pesquisadores com contrato de trabalho com duração determinada. A experiência que vivenciou Simão naquele país ilustra a situação: “O projeto de transferência de tecnologia com o Instituto de Neurociências da França (Neurocentre Magendie, Bordeaux) não foi aprovado pela entidade de fomento francesa, o que me desestimulou para a empreitada. O pesquisador chefe do laboratório ainda assim me convidou para coordenar e executar o projeto, mas poderia me pagar um salário padrão “tabelado” do governo francês para pós-doutorados, que seria algo em torno de dois mil euros. Achei pouco atrativo, pois não estava em busca somente de mais experiência internacional (já que havia morado na Alemanha), mas gostaria de uma atividade bem remunerada e com verba suficiente para tocar o projeto que criei. Vale registrar que no projeto que não foi aprovado havíamos colocado 50 mil euros/ano de salário para mim, o que seria o dobro desta última oferta. Confesso que o fato de que esta experiência de certa maneira seria um pouco “mais do mesmo” (ciência acadêmica) também não estava contribuindo muito para minha motivação, pois eu estava bastante curioso para saber como seria ser cientista em um ambiente de ciência mais aplicada”. (Excerto da entrevista de Simão cedida à pesquisadora em 15.04.2010.

acaso, com o *boom* da pós-graduação nacional (VELLOSO, 2002) que atingiu maior visibilidade e teve como repercussão a difusão da prática de pesquisador na academia. Alguns efeitos decorrentes do atrelamento da pesquisa à docência na academia aparecem na fala de nossos entrevistados, que apresentam nitidamente um perfil de pesquisador, mas que vislumbram conseguir uma inserção em universidade ou instituto federal de ensino para trabalhar com pesquisa, embora a docência se faça imperativa, porém preterida por eles.

Além disso, o alongamento da escolarização, como alternativa ao contexto precário de trabalho, bem como o retorno aos estudos após um tempo de desemprego, é visível tanto na realidade brasileira (conforme mostram os dados de nossa pesquisa de mestrado) quanto nos dados fornecidos pelas recentes enquetes francesas *Génération*.

Em relação ao processo de inserção profissional dos egressos do mestrado e doutorado investigado em nosso estudo longitudinal, percebemos que há uma possibilidade de obter um posto de trabalho mais condizente com as expectativas alimentadas ao longo de anos de estudo. No entanto, reiteremos que, ao mesmo tempo em que se verifica uma abertura no que tange às possibilidades laborais, não há garantias de inserção qualitativa para todos. Em nossa amostra, 60% alongaram a sua escolaridade ao darem prosseguimento ao doutorado (sendo que um entrevistado realizou um estágio pós-doutoral) e 20% encontram/encontravam-se desempregados ou em situação instável, quando da realização da entrevista.²²⁵

Por fim, a proposta de desenvolvermos uma investigação longitudinal mostrou-se desafiadora, sobretudo por ser pouco frequente em nosso meio, fato este justificado, em grande parte, pelos prazos exíguos de conclusão impostos aos pesquisadores de pós-graduação no Brasil. Porém esta opção metodológica também incorreu em limites da pesquisa. Dentre eles, destacaríamos que as aproximações que buscamos estabelecer com a metodologia *entrevista biográfica* não nos possibilitam fazer generalizações, uma vez que duas etapas para um estudo longitudinal, mesmo que num intervalo de quatro anos, também mostram-se restritas. Além disso, destacamos que uma amostra pequena não nos permite universalizar os dados em termos de representatividade da população investigada.

²²⁵ No caso francês, por exemplo, entre os egressos de cursos de mestrado, 9% encontravam-se em postos de trabalho instáveis, 7% retomaram os estudos e 5% abandonaram o emprego que conseguiram (CALMAND et al., 2009).

Com base nos dados apresentados nesta tese, reiteramos que somente por meio da apreensão histórica é possível compreender o alongamento da escolarização, e a sua contrapartida, isto é, a qualidade das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho, uma vez que a escolha, ou melhor, o acesso aos diferentes cursos de graduação e a posterior inserção no mercado de trabalho permanece, grosso modo, determinados sobretudo pela origem social, bem como pela trajetória escolar pregressa, pelo volume de capital cultural acumulado e pela disposição geográfica das famílias..

Neste sentido, o desafio posto é a construção de um ponto de equilíbrio entre uma biografia focalizada exclusivamente nos fatos concernentes à produção da vida dos biografados, e uma narração de vidas fundamentada apenas no contexto histórico que circunscreve a vida de quem é entrevistado. Isto posto, a síntese e o salto qualitativo na análise acontecem quando os elementos subjetivos dialogam com os elementos objetivos da vida social dos entrevistados, expressando a condição humana como síntese de múltiplas determinações sociais. Esta foi a nossa intenção durante a construção desta tese.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, G. Dimensões da Reestruturação Produtiva - Ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Editora Práxis, 2007. Disponível em www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf Acesso em 12 jan. 2012.

_____. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. Campinas, SP: Boitempo, 2005.

ALVES, N. *A inserção profissional dos jovens: do problema social ao objecto sociológico*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-02.htm> Acesso em 04 out. 2010.

ALVES, V.M. Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES emergentes. Tese (doutorado) - Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0702-T.pdf> Acesso em 26 mar. 2012.

_____; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. In: *VIII Encontro de pesquisa em educação da região sul – ANPEd Sul. Formação, ética e políticas: qual pesquisa? qual educação?* Londrina, PR: UEL, 2010. v. 1. p. 1-16.

AMORIM, H. *Trabalho Imaterial: Marx e o debate contemporâneo*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6 ed., São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

AUED, B. W. Trajectoires professionnelles en train de disparaître et chômage. In: 17 CONGRES INTERNATIONAL DES SOCIOLOGUES DE LANGUE FRANÇAISE, 5-9 jul. 2004, Tours, France. *Anais...* Toulouse: AISLF, 2004. p. 345 (resumo).

_____. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; CHAVES, Luiz Carlos L. C. O desemprego não é inexorável. *Revista Plural*, Florianópolis, n. 13, p. 56-73, dez. 2003.

AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura: cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

BAJTIN, M. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2005.

BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Collection L' épreuve des faits. Paris: Le Seuil, 2000.

_____. *Allez les filles: une revolution silencieuse*. Paris: Enquete, 2002.

BEAUD, S. *80% au bac et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Éditions la découverte, 2002.

_____.; PIALOUX, M. *Retorno à condição operária: Investigação em fábricas da Peugeot na França*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BÉDUWÉ C., GIRET J.F. Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle? *Formation-Emploi*, n.73, p. 31-52, 2001.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>>. Acesso em 20 mar.2012.

BIANCHETTI, L. Angústia no vestibular: indicações para pais e professores. Passo Fundo: EDIUIFP, 1996.

_____. *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e as novas qualificações: desafios à educação. Rio de Janeiro; Florianópolis: Vozes; EdUFSC, 2001.

_____. Os empresários e a busca de uma pedagogia customizada. *Anais do I Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul*. Florianópolis, CED/UFSC, 1998. (Mimeo).

_____. Educar en y para la diversidad: entre lo prometido y lo realmente ejecutado. In: VALLEJO, A. P.; ZWERIWICZ, M.; CRUZ, R. M. *Diversidad y adversidad en la educación*. Jaén, ES: Joxman, 2011 (p. 15-58).

_____. As novas tecnologias e o devassamento do espaço-tempo do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, B. W. (Org.) *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Pesquisadores sob pressão: Pós-graduação, trabalho e produção do conhecimento. In: *Anais do X Congresso da Sociedade*

Portuguesa de Ciências da Educação, v. 1. p. 01-18. Bragança: ESEIPB, 2009.

_____. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, CEDES, v. 31, p. 263-285, jan.-mar. -2010.

_____; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, F. S.; MONTEIRO, M. A. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas/SP: Papyrus, 2009a.

_____; Sguissardi, V. (Orgs.). *Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2009b.

BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Paris, Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P. Dossiê Pierre Bourdieu: ABC de Bourdieu. *Revista Cult*: São Paulo: Bregantini. n. 166, a. 15, p.31-37, março 2012.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. *A miséria do mundo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *A dominação masculina*. Lisboa (PT): Bertrand, 1998.

_____. *As estruturas sociais da economia*. Lisboa: Piaget, 2000.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. *Esboço de uma teoria da prática- precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Oeiras: PT: Celta, 2002.

_____; PASSERON, J.C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2 ed. Buenos Aires (AR): Siglo Veintiuno, 2009a.

_____. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 2009b.

_____. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: DURAND, J. C. G. (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 70-104.

_____. Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 24, novembre, 1978.

BRASS, D. J. (1992). Power in organizations: A social network perspective. In: G. MOORE, G.; WHITT, J. A. (Eds.). *Research in politics and society*. Greenwich: JAI Press, 1992. (p.295-323).

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BUENO, V. F. *Concepções de letramento e de novas tecnologias: o discurso dos empresários*. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

CALMAND, J.; EPIPHANE, D.; HALLIER, P. De l'enseignement supérieur à l'emploi: voies rapides et chemins de traverse. Enquête 'Generation 2004' Interrogation 2007. *Notes Emploi Formation*. Marseille, FR: CEREQ n.43, Octobre, 2009. Disponível em <http://www.cereq.fr/pdf/nef43.pdf> Acesso em 04 dez. 2010.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANALS, V.; SANDRINI, M. La formation-insertion: vers une nouvelle forme d'emploi? *Sciences de la modernité*, Paris, n. 36, p. 112-117, out. 1995.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. CAPES – MEC, Brasília, dez. 2004. Disponível em www.mec.gov.br/acs/pdf/DocFinal_PNPG04.pdf> Acesso em 03 jan. 2012.

_____. Plano Nacional de Pós-Graduação 2010-2020. CAPES- MEC, Brasília, dez. 2010. Disponível em www.mec.gov.br/acs/pdf/DocFinal_PNPG09.pdf> Acesso em 03 jan. 2012.

CARVALHO, R. Q. & SCHMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, CEBRAP, n.27, jul.1990.

CASTEL, R. *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CASTRO, R. C. Escola e mercado: A escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*. Florianópolis: CED/NUP, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan/jun. 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. *Revista Portuguesa de educação*. Ano/v. 13, n. 2. Braga (PT): Universidade do Minho, 2000. (p. 29-52)
Disponível em www.redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37413203.pdf Acesso em 06 fev. 2012.

CATTANI, A. D. O ideal educativo e os desígnios do mercado. QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Riqueza: totem e tabu. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul./dez. 2007, p. 14-21.

CHARLE, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

CHARLOT, B.; GLASMAN, D. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. 2. ed., Lille: Presses Universitaires de France, 1999.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003,(p.5-15).

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CONTER, B. LEMISTRE, P. Flexicurité : quels indicateurs pour quelles transitions? Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles. Marseille/FR : *Revue du Cereq/ Relief*, nº 34, p. 253-266, 2011. Disponível em <http://www.midipyrenees.fr/-Actualite-Les-nouvelles-segregations-scolaires-et-professionnelles> Acesso em 12 de março de 2011.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; UNESCO; MEC, 1997.

DEMAZIERE, D. *La Sociologie du Chômage*. Paris: La Découverte, 1995.

_____. *Le chômage: Comment peut-on être chômeur?* Paris: Belin, 2003.

_____ ; DUBAR, C. L'entretien biographique comme outil de l'analyse sociologique. *Revue de sociologie et d'anthropologie* (UTINAN). Dynamiques professionnelles et temporalités. Paris: L'Harmattan, 1999.

_____ *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. 3^{ed}. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2009.

DOBRÁNSKY, E. A.; LAPLANE, A. F. *Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu*. Horizontes. Bragança paulista, n.20, p.59-69, jan./dez. 2002.

DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs.) *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____ *As pedagogias do aprender a aprender: algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DUBAR, C. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: Alguns Esclarecimentos Conceituais e Metodológicos. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, v. XIX, n. 62, p. 13 –30, abril, 1998.

_____ ; TRIPIER, P. *Sociologie de s Professions*. Paris :Armand Colin, 1998.

_____. *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin, 1991.

DUMOULIN, C.; TEYSSOT, S.; VILTER, S. Le devenir des diplômés 2006 de master professionnel. *Bulletin du Observatoire de la vie étudiante de l'université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines: DRIP*, mai 2009. Disponível em <http://www.uvsq.fr/l-universite/l-observatoire-de-la-vie-etudiante-130502.kjsp> Acesso em 25 de fevereiro de 2011.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo entre Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e*

crise do trabalho: Perspectivas de final de século. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLAND, O. L'entrée dans la vie adulte em France: bilan e perspectives sociologiques. *Sociologie et Sociétés*, Paris, v. 28, n. 1, p. 37-49, 1996.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados; HISTEBR, 2005.

GIDDENS, A. *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

GRANOVETTER, M. *Le marche autrement*. Paris: Desclée de Brouwer, 2000.

GUIMARÃES, N. A. *Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais*. São Paulo: CEO, 2007. Disponível em http://www.centrodametropole.org.br/pdf/2007/nadya_02.pdf Acesso em: 14 de maio de 2011.

_____. *Desemprego: uma construção social*. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOBSBAWN, E. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *A era do capital: 1848-1875*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.

HUGHES, E. *Le regard sociologique*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766> Acesso em 9 out. 2011.

_____. Síntese de indicadores sociais 2010. Disponível em
http://ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=001166883472422164311%3Azkjemxce8sc&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=PEA+2010&sa=Pesquisar&siteurl=ibge.gov.br%252Fhome%252Festatistica%252Fpopulacao%252Fcenso2010%252Fdefault.shtm&ref=ibge.gov.br%2Fhome%2Festatistica%2Fpopulacao%2Fcenso2010%2Fdefault.shtm Acesso em 04 mai. 2012.

_____. Trabalho e rendimento da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf Acesso em 10 mar.2011.

_____. População jovem no Brasil: a dimensão demográfica. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. Disponível em
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/comentario1.pdf Acesso em 04 jan. 2012.

JAOU-L-GRAMMARE, M.; NAKHILI, N. Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur? *Net.Doc 68*. Marseille/França, 2010. Disponível em <http://sun1.cereq.fr/pdf/Net-Doc-68.pdf> Acesso em 12 fevereiro de 2011.

JOBERT, A. Um paradoxo: le chômage des jeunes diplômés. *Sociologie du travail*. Paris, Dunod, n. 4, p. 697-714, 1995.

KOIKE, B.; MÁXIMO, L. Fusões batem recorde no setor de educação. São Paulo: Valor econômico, 09 janeiro 2012. Disponível em
<http://www.valor.com.br/impreso/primeira-pagina/fusoes-batem-recorde-no-setor-de-educacao> Acesso em 26 jan. 2012.

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LAMPEDUSA, G. T. *O leopardo*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- LANGOUËT, G. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 85-106, jul./dez.2002
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LEFRESNE, F. *Les jeunes et l'emploi*. Paris: La Découverte, 2003 (Collection Repères).
- LE GOFF, J. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.
- LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LEVENFUS, R. S. *Vestibular: derrubando o mito*. Porto Alegre: Editora Gente, 1993.
- LUDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 30 dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jun. 2011.
- LÚKACS, G. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.
- _____. *Ontologia do Ser Social: os princípios fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- LUNA, I. N. *Reestruturação produtiva e a profissão de administrar empresas: da gerência taylorista ao autocontrole do trabalhador-gerente*. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- MACHADO, A. M. N. ; VIANA, C. M. Q. Q. . Peculiaridades do trabalho da orientação na pós-graduação: como se 'formam' orientadores?. In: VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO; VIANA, CLEIDE MARIA QUEVEDO QUIXADÁ. (ORG.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papiрус, 2010.
- MACHADO, A. M. N.; MENDES, V. H. Humboldt 200 anos (1810-2010): revisitando as concepções de Wilhelm Von Humboldt sobre a

universidade. In: *VIII Encontro de pesquisa em educação da região sul – ANPEd Sul. Formação, ética e políticas: qual pesquisa? qual educação?* Anais ...Londrina, PR: UEL, 2010. p.32(resumo)

MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, D. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Texto de Aristóteles Metafísica: o conhecimento)

MARTINEZ, M. E.; VILLA, A.; SEOANE, V. (Orgs.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

MARTINS, M. *Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real 1808-1824*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MARKET, W. (Org.). Conceitos de formação do homem como manifestação da razão burguesa – a relação entre educação, propriedade e progresso técnico. *Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Vol. I Tomo I.

MATTOS, V. B. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrandos da UFSC*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: CED/NUP, 2007. Disponível em <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0630-D.pdf> Acesso em 02 junho 2012.

_____. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego*. São Paulo: Xamã, 2011.

_____. A construção da trajetória profissional de um pesquisador francês num contexto de precarização do trabalho: entrevista com Didier Demazière. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 51, jan./abr. 2012. (no prelo)

_____; BIANCHETTI, L. Educação continuada: solução para o desemprego?. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 1167-1184.

ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400015>. Acesso em 13 mar. 2012.

MCT/ASCAV. Tabela Brasil: alunos novos, matriculados ao final do ano e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, 1987-2006. Brasília: MCT/ASCAV, 2008. Disponível em www.mct.gov.br/index.php/content/view/6629.html> Acesso em 03 jan. 2012.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 45-59, 1996.

MUNIZ, M. D. *Educação superior em SC: consolidação e expansão 1917-2000*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)– Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NADAL, A. Maquiladoras: as regras do jogo. In: *Mirada Global*, 2009. Disponível em http://miradaglobal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=852%3Amaquiladoras-las-reglas-del-juego&catid=28%3Aeconomia&Itemid=32&lang=pt Acesso em 16 fev. 2012.

NOGUEIRA, M. A. *et al.* (Orgs.). *Família & escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, C. M. *O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, F. Prefácio. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009. (p. 11-16).

_____. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho, In: FRANCO, Maria Laura; ZIBAS, Dagmar (Org.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.

PASSERON, J.C. L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, v. XXIII, Paris, 1982 (p. 551-584).

_____. A crise mundial e seus reflexos na educação latinoamericana. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 6 out. 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

_____. Crianças e adolescentes e o mundo do trabalho. In: ENCONTRO DA REGIÃO SUL "TRABALHO INFANTIL: VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS". Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho de Santa Catarina, Florianópolis, 17-18 ago. 2006. *Relatório...* Inédito.

_____. Para o jovem ter emprego o país deve crescer. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre, 2005a. Disponível em <http://www.pucrs.br/mj/entrevista-05-2005.php> Acesso em 23 de março de 2009.

_____. País é prisioneiro da elite nacional. *Revista do Movimento dos Sem Terra*, n.34, 2005b. Disponível em <http://www.mst.org.br/informativos/Revista/sitiorevista34/desta=que34.htm> Acesso em 10/03/2006.

_____. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET), 1998.

POULLAOUÉC, T. *Le diplôme, l'arme des faibles: Les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute, 2010.

PRANDI, J. R. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982.

- QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.
- RESENDE, T. F., NOGUEIRA, C.; M. M.; NOGUEIRA, M. A.; CUNHA, M. A. A.; VIANA, M. J. B. Perfis familiares e tipos de estabelecimentos de ensino: desafios e questões para a análise sociológica. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5508--Int.pdf> Acessado em 17 de julho de 2010.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. São Paulo: P&T, 1969.
- _____. *Sobre o óbvio*. [1979]. Disponível em <http://consciencia.net/picadinho/sobre-o-obvio.rtf>. Acesso em 02 de maio de 2011.
- RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ROSE, J. *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- RUSCHEL, E.; VALLE, I. R. Ideologia meritocrática e reflexão acadêmica: a contribuição da Revista Perspectiva do ced/UFSC (1983-2005). *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.649-675, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 15 jun. 2012.
- SÁ, N. Brasil começa a acordar para a inovação. *Jornal Folha de S. Paulo*. São Paulo, 5 fev. 2012. Mercado, p. 4. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/8654-brasil-comeca-a-acordar-para-a-inovacao.shtml> Acesso em 05 fev. 2012.

SALAIIS, R. et al. *L'invention du chômage*. Paris: Quadrige/PUF, 1999.

SALM, C. L. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANDRONI, P. *Dicionário de economia do século XXI*. 5 ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. Campinas: *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 24, n. 83, p. 627- 641, agosto, 2003.

SCHIAVONE, F. Division of labour, social networks and intangible resources: the Italian case of network business creation. In: High Technology Small Firms. University of Twente, Enschede, The Netherlands, May, 2004. Disponível em 129.3.20.41/eps/io/papers/0406/0406007.pdf Acesso em 23 jan. 2012.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano*. Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008

_____; SILVA JUNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, J. R. A racionalidade mercantil e da pós-graduação. In: QUARTIERO, E.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: Ed. Unisc, p. 288-312, 2005.

SILVA, M. M. Bolsa de iniciação científica, desemprego e precarização do trabalho entre os jovens. *Teoria e prática da educação*. Maringá: UEM, vol.13 n.3 set/dez 2010. Disponível em <http://www.dtp.uem.br/trpe/volumes/v13n3/08.pdf> Acesso em 16 jan. 2012.

_____ Formas de acesso ao emprego e origem social: o caso dos egressos do ensino superior. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.

SILVEIRA, M. Crise de talentos. *Você S/A*, São Paulo: Abril, ed. 98, ago. 2006.

SINTRA, R. Entrevista com Glaucius Oliva, Presidente do CNPq, fev. de 2011. Disponível em <<http://www.adufscar.org.br>> Acesso em 06 junho 2012.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do Jovem ao Adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SPOSITO, M. P. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não formal. *Educação e realidade*. Porto Alegre, UFRGS, v. 33, n. 2, p. 83-97, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, A. (Org.) *Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

THÉRY, I. Chronique des tendances de la société française. *Revue de l'OFCE*, v.50, n. 1, p. 125-148, 1994. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ofce_0751-6614_1994_num_50_1_1376?luceneQuery=%2B%28authorId%3A%22auteur+ofce_5944+authorId%3A%22auteur+ofce_709%22+authorId%3A%22auteur+arss_441%22%29&words=persee_5944&words=auteur_ofce_709&words=auteur_arss_441 Acesso em 02 de maio de 2011.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. São Paulo: Zahar, 1981.

TORRIGLIA, P. L.; CHAGAS, L. M. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Gyorgy Lukács e Alieksei Leontiev. TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. *Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Práxis, Masoni, 2008.

TUMOLO, P. S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: Apontamentos de Interpretações. *Educação & Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 24, n. 82, p. 159-178, abril/ 2003.

VALLE, I. R. A má educação. *Revista Cult*. São Paulo: Bregantini. n. 166, a. 15, p.40-41, março 2012.

_____ ; BARRICHELLO, F. A. ; TOMASI, J. . **Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: Quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)?**. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 16, p. 391-418, 2010. VASCONCELOS, M. C.; SÁLVIA, R. A origem das universidades católicas. *Educ. Bras.*, Brasília: CRUB, n. 62, p. 81-111, jan./dez. 2009

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a05v34123.pdf> Acessado em 23 de maio de 2010.

_____ (org.) *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. Brasília: Capes; Ministério da Educação; Unesco v. 2, 2003.

_____ ; VELHO, L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Capes, Ministério da Educação, 2001.

VIOTTI, E. B. *Doutores 2010: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em http://www.cgee.org.br/noticias/viewBoletim.php?in_news=779&boletim Acesso em 02 mai. 2012.

_____ ; BAESSA, A. R. *Características do Emprego dos Doutores Brasileiros: Características do emprego formal no ano de 2004 das pessoas que obtiveram título de doutorado no Brasil no período 1996-2003*: Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008. Disponível em http://www.inovacao.unicamp.br/report/inte_relatorio-doutores080825.pdf Acesso em 09 jan.2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VIDELO, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, P.183-204.

_____ Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. P. 226-239. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> Acesso em 12 jan. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS DO MESTRADO

1. Posição ocupada na família nuclear. [Se tem irmão(s), quanto(s) mais velhos ou mais novos e a respectiva profissão].
2. Profissão do pai e da mãe.
3. Ano de conclusão da graduação.
4. Quais as influências na escolha da profissão à época do vestibular?
5. O que aconteceu logo após a conclusão da graduação?
6. Em caso de ter começado imediatamente a trabalhar, como se deu a obtenção do trabalho e quais as estratégias utilizadas?
7. Em que contexto se deu a escolha por fazer mestrado?
8. Lembra das expectativas levantadas em relação ao título de mestre antes e durante o mestrado? O que aconteceu (em relação às expectativas) até o presente momento?
9. Após a obtenção do título de mestre o que aconteceu na sua trajetória profissional? O título lhe possibilitou alguma vantagem no mercado de trabalho? Por que?
10. Quais são as expectativas futuras? O que imagina estar fazendo daqui a 5, 10 anos?
11. Gostaria de fazer mais algum comentário?