

ROBERTA ALTHOFF SUMAR DA COSTA

**IMPLICAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA (RE)DEFINIÇÃO
DA CARREIRA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DOS EGRESSOS
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UDESC (2007-2013)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariléia Maria da Silva

**FLORIANÓPOLIS
2016**

C837i Costa, Roberta Althoff Sumar da
Implicações da Pós-Graduação na (Re)definição da
carreira profissional: estudo dos egressos do Mestrado em
Educação do PPGE/UDESC (2007-2013) / Roberta Althoff
Sumar da Costa. - 2016.
295 p. ; 21 cm

Orientadora: Mariléia Maria da Silva
Bibliografia: p. 261-274
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2016.

1. Pós-graduação. 2. Formação profissional. 3. Educação
- Estudo e ensino. 4. Egressos. I. Silva, Mariléia Maria
da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 378.1553 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ROBERTA ALTHOFF SUMAR DA COSTA

**IMPLICAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA (RE)DEFINIÇÃO
DA CARREIRA PROFISSIONAL: UM ESTUDO DOS EGRESSOS
DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO PPGE/UDESC (2007-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro: _____

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro: _____

Prof.^a Dr.^a Vania Cardoso da Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Membro: _____

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 18 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

À minha orientadora Mariléia Maria da Silva pela orientação sempre precisa, competente e delicada, e por proporcionar a participação como aluna especial na disciplina Educação, Tecnologia e as Novas Dinâmicas do Capitalismo, em 2012. Às colegas Luiza Turnes e Estela Sartori pelo apoio e incentivo na realização do projeto de pesquisa.

Aos professores Lucídio Bianchetti e Vânia Motta por disponibilizarem seu tempo para a leitura deste trabalho e avaliação do mesmo, tanto na qualificação do projeto quanto na defesa desta dissertação. Muito obrigada por suas contribuições.

Aos colegas de turma de mestrado 2013, especialmente Eliana Scremin, Erica Gonçalves, Bruna Nau e Roberta França pelas discussões e compartilhamento de sentimentos neste processo acadêmico. À Elisa Ferrari pelas contribuições no tratamento de dados estatísticos. À amiga Marli Soares pela ajuda na escrita deste texto.

À UDESC pela minha formação acadêmica desde a graduação em licenciatura em Geografia. À secretaria acadêmica do PPGE/UDESC pelas contribuições em relação ao acesso de informações e contato dos egressos. Agradeço aos incentivos recebidos pelos professores e pelo próprio PPGE/UDESC no percurso desta pesquisa.

Aos entrevistados por compartilharem comigo um pouco de suas vivências.

Aos meus pais Elias e Margareti que sempre me ajudaram e me incentivaram a estudar. Mesmo ainda que meu pai não quisesse que eu seguisse sua profissão de professora. Ao meu irmão José e a minha cunhada Alice pelos estímulos e

suporte tecnológico. Ao meu companheiro Rafael pela compreensão e apoio nesta caminhada.

Obrigada.

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos as implicações da pós-graduação nos processos de inserção e/ou reinserção que compõem a carreira profissional dos egressos do mestrado no período de 2007 a 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Este estudo toma como ponto de partida mais amplo o contexto mundial de reestruturação produtiva, no qual ajustes econômicos são feitos trazendo implicações ao mundo do trabalho, assim como novas necessidades no campo da educação são exigidas pelas novas formas de gestão organizacional e pelas inovações tecnológicas. Neste cenário, a Teoria do Capital Humano (TCH) se fortalece assumindo novas configurações. As questões que norteiam a pesquisa objetivam investigar a relação entre a titulação de mestre em educação na trajetória de emprego desses egressos, articulada à sua condição socioeconômica, formação acadêmica e experiências profissionais. A análise das questões toma como pressuposto teórico-metodológico a compreensão das categorias trabalho e educação em uma perspectiva histórico-dialética. A presente pesquisa consiste num estudo de caso de abordagem quanti-qualitativo mediante a aplicação de questionários aos 68 egressos do PPGE/UDESC e realização de entrevistas com uma representação da amostra de cinco egressos. Os resultados mostraram que a maioria dos egressos são mulheres (73,7%) e provenientes do estado de Santa Catarina (57,9%). A média de idade dos sujeitos é de 39,5 anos. Apesar da baixa escolaridade dos genitores dos egressos, conferimos um significativo amparo financeiro destas famílias. A trajetória acadêmica dos mestres do PPGE/UDESC corresponde a um percurso formativo em instituições públicas

e simultaneamente exerceram atividades profissionais. A média de idade de ingresso no PPGE/UDESC é de 33 anos e em média os sujeitos levaram 7,2 anos entre o término da graduação e a entrada no mestrado. Durante o período de mestrado destaca-se o provimento de renda de bolsas de pesquisa. Entre as razões que levaram os sujeitos pesquisados a realizarem mestrado no PPGE/UDESC destacam-se a ascensão na carreira profissional e a satisfação pessoal. Notamos que 84,7% dos egressos que trabalham atuam na área da educação, com destaque na função de professores. O tipo de ocupação profissional possui sentidos subjetivos e pessoais para cada sujeito entrevistado. Analisando as repercussões da titulação de mestre por gênero, percebemos que o impacto do mestrado é mais representativo no universo masculino.

Palavras-chave: Egressos. Pós-Graduação em Educação. Reestruturação Produtiva. TCH.

ABSTRACT

In this research we investigate the implications of graduate students in the processes of inclusion and/or reintegration that make up the professional career of masters in the period 2007 to 2013 in the graduate program in education at the University of the State of Santa Catarina. This study takes as its starting point the broader world context of productive restructuring, in which economic adjustments are made bringing implications to the world of work, as well as new needs in the field of education are required by new forms of organizational management and by technological innovations. In this scenario, the theory of Human Capital strengthens assuming new settings. The questions guiding the research seek to investigate the relationship between the master degree in education in the course of employment of these graduates, articulated to its socioeconomic condition, academic training and work experience. The analysis of the issues takes as theoretical-methodological assumption understanding the categories work and education in a historical perspective. This research is a case study of quantitative and qualitative approach through the application of questionnaires to 68 PPGE graduates/UDESC and conducting interviews with a sample representation of five graduates. The results showed that the majority of graduates are women (73.7%) and from the State of Santa Catarina (57.9%). The average age of the subjects is 39.5 years. Despite the low educational level of the parents of graduates, we attach a significant financial support of these families. The academic trajectory PPGE masters/UDESC corresponds to a training course in public institutions and simultaneously exercised professional activities. The average age of entry into PPGE/UDESC is 33 years and on average the

subjects took 7.2 years between the end of the graduation and entry into the masters. During the master's degree is the provision of research grant income. Among the reasons which led the subjects surveyed to masters in PPGE/UDESC highlights the rise in career and personal satisfaction. We note that 84.7 percent of graduates who work in the area of education, with emphasis on the role of teachers. The type of professional occupation has subjective and personal directions for each subject interviewed. Analyzing the impact of the titration of master by gender, we see that the impact of the master's most representative in the male universe.

Keywords: Graduates. Postgraduate Diploma in Education. Productive Restructuring. TCH.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Esquematização do processo de síntese dos dados das entrevistas. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	164
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos mestres pesquisados segundo gênero. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	107
Tabela 2 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o ano de nascimento. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	107
Tabela 3 - Distribuição dos mestres pesquisados segundo a Unidade da Federação de origem. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	108
Tabela 4 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o atual estado civil. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	109
Tabela 5 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o número de filhos. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	109
Tabela 6 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a moradia. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	110
Tabela 7 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o rendimento familiar mensal. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	111
Tabela 8 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a escolaridade dos pais. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	113
Tabela 9 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com as profissões dos pais. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	115

Tabela 10 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a formação acadêmica. Egressos do PPGE/UDESC (2007- 2013).....	117
Tabela 11 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o ano de conclusão da graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	118
Tabela 12 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a área de formação do curso de graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	119
Tabela 13 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme realização de pós-graduação além do Mestrado em Educação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	120
Tabela 14 - Distribuição dos mestres pesquisados em relação ao doutorado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	122
Tabela 15- Distribuição dos mestres pesquisados conforme a idade de ingresso no PPGE/UDESC (2007-2013).....	123
Tabela 16 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a linha de pesquisa. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	124
Tabela 17 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a moradia durante o mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	125
Tabela 18 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme as razões que os levaram a fazer o mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	126
Tabela 19 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória de trabalho. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	128

Tabela 20 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória do provimento de renda. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)	130
Tabela 21 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória do setor de atividade. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).....	131
Tabela 22- Distribuição dos mestres pesquisados conforme participação em grupo de pesquisa durante a graduação. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)	131
Tabela 23 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o tipo de participação em grupo de pesquisa durante a graduação. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).....	133
Tabela 24 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o órgão financiador de suas pesquisas durante a graduação. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).....	134
Tabela 25 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a situação de trabalho atual por sexo. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).	135
Tabela 26 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme exercem mais de um trabalho. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).....	137
Tabela 27 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por nível de ensino. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).	139
Tabela 28- Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por modalidade. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013).....	140

Tabela 29 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham em relação aos cargos e função. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).	141
Tabela 30 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por tipo de instituição. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).	142
Tabela 31- Distribuição dos mestres pesquisados conforme a carga horária semanal. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	143
Tabela 32 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com os fatores que possibilitaram estar trabalhando. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	144
Tabela 33 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a faixa salarial atual. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	147
Tabela 34 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a procura de emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	149
Tabela 35 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme aos motivos de procura por novo emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	150
Tabela 36- Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a área e setores em que estão procurando emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)	150
Tabela 37 - Distribuição dos mestres de acordo com o período de tempo sem trabalho. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	151
Tabela 38 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o motivo de não estarem trabalhando. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	152

Tabela 39 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança de setor ou de área de atuação profissional com o título de mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	152
Tabela 40 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança de cargo ou área de ocupação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	153
Tabela 41 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o cargo e ocupação anterior e posterior ao título de mestre. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).	154
Tabela 42 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança no contrato de trabalho com o diploma de mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)	155
Tabela 43 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança no trabalho devido ao título de mestre. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).	155
Tabela 44 -Distribuição dos mestres pesquisados conforme aprovação em concurso público. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).....	156
Tabela 45 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a instituição de aprovação em concurso público. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)	157
Tabela 46 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o impacto do diploma de mestrado no seu salário. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013).	1577

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CH	Capital Humano
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DIT	Divisão Internacional do Trabalho

EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OVEGRESSOS	Observatório de Egressos da Pós-Graduação em Santa Catarina
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SED	Secretaria de Estado da Educação
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCH	Teoria do Capital Humano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>Fundo das Nações Unidas para a Infância</i>
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	<i>Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional</i>

USJ

Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	51
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
2.1	TRANSFORMAÇÕES NOS PROCESSOS PRODUTIVOS A PARTIR DO SÉCULO XX.....	36
2.2	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....	47
2.3	O ESTADO NEOLIBERAL	566
2.4	A CRISE DA DÍVIDA E O PROJETO NEOLIBERAL PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA.....	60
3	A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O FIM DA SOCIEDADE DO TRABALHO.....	67
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	67
3.2	TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH)	78
3.3	QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIAS E EMPREGABILIDADE	91
4	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGE/UDESC	101
4.1	UNIVERSO DA PESQUISA.....	101
4.1.1	Participantes.....	102
4.1.2	Histórico do PPGE/UDESC	103
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	104
4.3	PERFIL SOCIOECONÔMICO	105
4.4	FORMAÇÃO ACADÊMICA	116
4.5	PÓS-GRADUAÇÃO.....	119

4.5.1	Projeto de cursar doutorado	121
4.6	INGRESSO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NO PPGE/UDESC	122
4.6.1	Razões para realizar o mestrado em educação no PPGE/UDESC	125
4.7	TRAJETÓRIA DE TRABALHO E RENDA	127
4.7.1	Ocupação atual	134
4.7.2	Os não-ocupados	150
4.7.3	Mudanças no cargo, área e salário	152
4.7.4	As repercussões da titulação por gênero	158
5	O TÍTULO DE MESTRE E A (RE)ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL	161
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	162
5.2	SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	165
5.2.1	Ivo: o professor com jornada de 60 horas semanais	165
5.2.2	Telma: a professora em três escolas na educação básica	171
5.2.3	Dora: a professora efetiva no ensino superior	177
5.2.4	Inês: a doutoranda	185
5.2.5	Raul: o tutor e professor de jornada de 10 horas .	192
5.3	IMPLICAÇÕES DO TÍTULO DE MESTRE NA (RE)INSERÇÃO PROFISSIONAL	197
5.4	CONDIÇÕES DE TRABALHO	205
5.5	CARREIRA NA EDUCAÇÃO.....	224
5.6	DOCÊNCIA	235

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS	261
	ANEXO A - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA.....	275
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS	277
	ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	289
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	291
	ANEXO E - CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES	295

1 INTRODUÇÃO

O progresso técnico das últimas décadas é visto, de certa forma, com otimismo perante as contribuições na produção e circulação de mercadorias e ideias entre os países, diante do acesso facilitado às informações e pela ampliação das possibilidades de práticas pedagógicas. Contudo, e sem cair numa visão apologética (BIANCHETTI; PALANGANA, 1992), essas mesmas inovações decorrem, de maneira estratégica, das necessárias mudanças produtivas, ou seja, são recursos articulados às atuais demandas de reprodução do sistema capitalista. Por conseguinte, das novas tecnologias sucedem as novas formas em diferentes segmentos, como nas políticas educacionais, nas relações de trabalho e na especificidade da realidade brasileira como periferia do capital.

Desta maneira, pesquisar sobre os atuais ideários da demanda do progresso técnico mediante os diferentes usos de termos, como o de qualificação, competência e empregabilidade no mercado de trabalho torna-se pertinente e necessário ao se analisar as suas repercussões e as novas necessidades colocadas no campo educativo, assim como nas atuais condições do mercado de trabalho, marcado pelo desemprego e precarização nas relações trabalhistas.

Nosso estudo parte da consideração de que o ideário sobre a necessidade de formação intelectual para conquista de “boa” colocação – ou pelo menos condições de disputa – no mercado de trabalho constitui-se como uma das premissas da Teoria do Capital Humano (TCH), originária na década de 1950/60 e que se mantém nos dias de hoje. Esta teoria foi elaborada dentro do campo disciplinar Economia da Educação, no grupo de estudos composto por Gary Becker (1939-2014), Jacob Mincer (1922-2006) e Theodore Schultz (1902-1988), na Universidade de Chicago nos Estados Unidos (MACHADO, 2010). Os pressupostos da TCH foram apropriados nas

políticas brasileiras, especialmente no período desenvolvimentista, no clamado milagre econômico (FRIGOTTO, 2003). Recentemente os ideários da TCH sustentam o discurso de qualificação, competências e empregabilidade no mercado de trabalho.

As discussões sobre o processo de configuração de um novo padrão produtivo, principalmente após a crise de 1970, são fundamentais para que possamos situar o cenário sob o qual se estabelecem as relações entre trabalho e educação. Observamos que ao longo da história foram utilizados outros focos de discussões, como as mudanças tecnológicas e derivações da proclamada Sociedade do Conhecimento, no desígnio dos fatores de produção e superação das relações sociais capitalistas. À medida que outros elementos se tornam centrais nos sistemas produtivos e na produção do conhecimento, outros elementos são colocados à margem da discussão acerca da sociedade de classes, como é o caso da categoria trabalho.

Assim, considerando que “a finalidade do trabalho no capitalismo sempre será a valorização do capital” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 24), as mudanças em suas formas não implicam seu fim, assim como, o fim do trabalho ou da sociedade do trabalho. As práticas educativas, conforme os estágios do capitalismo são subordinadas aos interesses do centro dinâmico e econômico, e diferenciadas para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora. Diante das inquietações colocadas sobre as atribuições da educação como forma de atender aos interesses econômicos, as demandas do progresso técnico e as mudanças na organização produtiva, percebemos a pertinência dos estudos nessa área.

Para compreender de que forma o discurso e a prática da certificação repercutem na formação de um perfil de trabalhador mais aprimorado e em suas carreiras profissionais, selecionamos os sujeitos que realizaram pós-graduação em

educação, em nível de mestrado, com o propósito de compreender quais as implicações do título de mestre em educação na definição e/ou redefinição da carreira profissional dos egressos do PPGE/UDESC em um cenário de reestruturação produtiva, de desenvolvimento tecnológico (base física) e de novas formas de gestão (base organizacional).

Como desdobramento do problema central da pesquisa questionamos: Qual o perfil dos egressos do PPGE/UDESC, em termos de situação socioeconômica, trajetória acadêmica e experiências profissionais? Quais as motivações e expectativas na realização de uma pós-graduação em educação? Quais são as perspectivas e condições profissionais atuais de um mestre em educação? A certificação constitui-se como estratégia para construção de uma carreira na Educação? Em que medida as transformações no mundo do trabalho, mudanças na organização da produção, da rigidez à flexibilização, trazem exigências na formação acadêmica? A titulação trouxe mudanças na carreira profissional?

A proposta desta investigação decorre primeiramente da formação acadêmica da pesquisadora e atuação profissional como professora de geografia na educação básica. Lecionando em diferentes segmentos educacionais, pude perceber grupos e finalidades distintas da escolarização, assim como possibilidades e, de certo modo, condicionantes de emprego por parte dos alunos. Desde minha graduação em 2006 atuei como professora substituta (temporária). Nestas condições é constante o apelo à formação continuada como estratégia de atualização para melhorar a prática pedagógica. Também vivemos a urgência em obter certificados de cursos e participação em eventos para conquistar uma boa classificação em processos seletivos e, quem sabe, garantir o emprego para o ano letivo seguinte. Além disso, as questões sobre o 'mundo do trabalho' fazem parte dos conteúdos curriculares da disciplina de geografia. Desse modo, após sete anos da conclusão da

graduação, aliei a vontade de retornar a academia e de realizar pesquisa ao desejo de aprofundar os estudos a partir da vivência profissional, de aproximar teorias e práticas, de entender as recentes transformações na sociedade capitalistas e suas implicações na educação, e sendo assim, refletir sobre a própria carreira docente. Desde 2013, mesmo numa situação particular de me efetivar na rede pública estadual e como mestranda em educação, optei por trabalhar e a estudar as condições da minha própria profissão. Neste ano de 2015, em especial, um momento delicado e inquietante pesquisar a carreira na educação com a elaboração do novo plano de carreira do magistério de Santa Catarina.

A intenção principal dessa pesquisa é analisar as implicações do título de mestre em educação na definição e/ou redefinição da carreira profissional dos egressos do PPGE/UDESC considerando de um lado o cenário de intensificação da precarização das relações de trabalho nas últimas décadas, e de outro o discurso da qualificação como estratégia de sobrevivência em um mercado de trabalho para o qual novas competências são demandadas para atender aos processos de inovação tecnológica e organizacional.

Os objetivos específicos referem-se: 1) Elaboração de um perfil socioeconômico dos egressos do mestrado em educação do PPGE/UDESC; 2) Análise da trajetória acadêmica destes egressos; 3) Caracterização da trajetória de emprego destes egressos; 4) Análise das motivações e expectativas dos egressos para a realização de uma pós-graduação em educação; 5) Identificação das implicações e perspectivas de inserção/reinserção profissional dos egressos no mercado de trabalho; 6) Análise da pós-graduação em educação na estruturação da carreira docente.

Os pressupostos metodológicos da pesquisa são de cunho quanti-qualitativo e do tipo estudo de caso, considerando a análise da condição socioeconômica, a trajetória acadêmica e

as mudanças ocorridas no percurso profissional com a nova titulação conquistada. Os métodos e técnicas da pesquisa contam com revisão de literatura sobre a certificação e suas implicações na profissão docente, aplicação de questionários aos 68 egressos do PPGE/UDESC e uso de entrevistas com uma representação da amostra de cinco entrevistados, buscando apreender os processos de formação acadêmica e suas implicações na carreira profissional. Para atingir os propósitos desta pesquisa os procedimentos científicos seguem uma abordagem na perspectiva do materialismo histórico, de tal modo que a compreensão das determinações, contradições e mediações do capital são centrais no entendimento das relações atuais entre educação e trabalho. Utilizamos na apreciação dos dados do questionário recursos de análise estatística descritiva com a aplicação do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e a análise das entrevistas conta com a perspectiva de análise conforme o método de Síntese de Dados (FERNANDES; GASPAS, 2014).

O balanço de produções acadêmicas teve como objetivo aproximar discussões que versam sobre as repercussões da certificação na carreira profissional, sobretudo em relação aos diplomados na área da educação. Seguimos as indicações de Alves-Mazzotti (2006) sobre a qualidade e organicidade da revisão de literatura. O levantamento de obras ocorreu em julho de 2014 a partir de levantamento de teses e dissertações disponíveis no banco da CAPES (2005), especialmente em programas de pós-graduação em Educação, e de artigos publicados em revistas com *qualis* A1, A2, B1 e B2, na biblioteca eletrônica SciELO (2014). Na pesquisa temática, utilizamos de forma individual ou combinada, os seguintes termos: mestrado, licenciatura, magistério, educação, egresso, mestre, diplomado, pós-graduado, trajetória profissional, certificação e qualificação. No recorte temporal privilegiamos publicações posteriores à década de 1990, na tentativa de

assegurar pesquisas recentes e atualizadas, além de ser um período marcado pelas mudanças conjunturais, principalmente no caso brasileiro, como abertura econômica, reformas neoliberais e pelo processo de difusão de novas tecnologias (VENTURA, 2008).

As perspectivas teóricas e metodológicas das obras selecionadas a partir do balanço tiveram os seguintes direcionamentos de discussões: análise do cenário e condições de trabalho, trajetória acadêmica e trajetória profissional dos egressos, continuidade dos estudos, empregabilidade, TCH, formação e carreira docente e perfis com especificidades de egressos. Para tanto, optamos por colocar estas discussões diluídas no texto.

Nosso *quadro referencial* (ALVES-MAZZOTTI, 2006) tem como pressupostos teóricos as mudanças nos processos de acumulação capitalista, especialmente a partir da década de 1970, a reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2005), a mudança do Estado Neoliberal (MOTTA, 2012; PAULANI, 2008; VENTURA, 2008), o projeto neoliberal brasileiro e a Crise das dívidas de 1982 (MOTTA, 2012; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; FONTES; MENDONÇA, 1994; LEHER, 2007), os pressupostos da TCH (SCHULTZ, 1973; FRIGOTTO, 1998 E 2003; MOTTA, 2012; GENTILI, 2005; MATTOS 2011 E 2012) e breve análise do discurso de qualificação (BIANCHETTI, 2005; MACHADO, 1994; HIRATA, 1994; SILVA 2010B, RAMOS, 2006).

Os estudos sobre egressos, especialmente na pós-graduação, são escassos e na maioria das vezes atendem aos sistemas de avaliação ou se limitam a verificar a adequação entre formação e área de atuação, sem necessariamente questionar as condições de emprego ou analisar se a titulação traz implicações nas suas trajetórias profissionais, e até mesmo o significado daquela ocupação para o sujeito, em termos de

realização pessoal e profissional. Dessa forma, a relevância da pesquisa é o pioneirismo desta pesquisa na realização desse tipo estudo, especialmente no programa PPGE/UDESC.

O PPGE/UDESC teve sua primeira turma de mestrado iniciada em março de 2007. Em levantamento junto à secretaria acadêmica obtivemos a informação de que 68 sujeitos obtiveram o título de Mestre em Educação no período de 2007 a 2013, nas duas linhas de pesquisa do programa: História e Historiografia da Educação e Educação, Comunicação e Tecnologia.

Temos ciência de certas particularidades da região sul do Brasil, em termos de indicadores socioeconômicos, porém analisamos a amostra da pesquisa dentro da realidade brasileira na periferia do sistema capitalista.

O presente texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro realizamos uma discussão inicial sobre os pressupostos teórico a partir das transformações nos processos produtivos especialmente a partir do século XX, as crises recentes do sistema capitalista, a reestruturação produtiva e suas implicações no mundo do trabalho, na configuração do estado neoliberal e especialmente na sociedade brasileira. No segundo capítulo apresentamos a contextualização do problema da pesquisa com a proclamada “Sociedade do Conhecimento” e a tese do suposto fim da centralidade da categoria trabalho. Na sequência abordamos os pressupostos da TCH e analisamos os discursos acerca da qualificação e sua transição para a competência e empregabilidade; apresentamos o universo da pesquisa, os participantes e um breve histórico do PPGE/UDESC. No terceiro capítulo apresentamos a análise inicial dos dados quantitativos e a respectiva metodologia estatística na análise dos dados do questionário, divididos em: perfil socioeconômico, formação acadêmica, pós-graduação, ingresso no mestrado PPGE/UDESC e trajetória de trabalho e renda. No quarto capítulo desenvolvemos o resultado da

análise das entrevistas, uma síntese biográfica dos sujeitos entrevistados, seguidas pelas discussões decorrentes: implicações do título de mestre na (re)inserção profissional, condições de trabalho, carreira na educação e à docência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta parte da dissertação desenvolvemos a discussão do referencial teórico da nossa perspectiva de estudo pois, conforme a concepção de Alves-Mazzotti (2006)

o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e construtores relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 31).

Gil (1999) denomina o marco teórico conceitual como um *sistema conceitual*, uma etapa fundamental na composição do trabalho de investigação científica. Em suas palavras:

[...] a formulação do problema, a construção de hipóteses e a identificação das relações entre variáveis constituem passos do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual de pesquisa. A medida que estas tarefas são plenamente realizadas, o trabalho de investigação assume o caráter de um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições. O estabelecimento do marco teórico, ou sistema conceitual, que deriva fundamentalmente de exercícios lógicos, é essencial para que o problema assuma significado científico (Idem, 1999, p. 64).

Neste primeiro capítulo apresentamos primeiramente as transformações nos processos produtivos a partir do século XX e as decorrências da reestruturação produtiva para o mundo do trabalho. Em seguida abordamos as configurações do papel do

Estado e da sociedade brasileira no projeto neoliberal contemporâneo.

2.1 TRANSFORMAÇÕES NOS PROCESSOS PRODUTIVOS A PARTIR DO SÉCULO XX

O século XX foi marcado por profundas transformações político-econômicas provenientes da essência e organicidade do sistema capitalista. Nas palavras de Motta (2012, p. 23) a passagem deste século foi marcada por “acelerados movimentos de mudanças do processo de acumulação, centralização e concentração do capital sob a égide das grandes corporações e da hipertrofia financeira”. Harvey (1998) afirma que os sinais dessas mudanças são marcantes nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado. As mudanças deste período, sobretudo no início dos anos de 1970, e as repercussões para a *classe-que-vive-do-trabalho*¹, são ponderados por Antunes (2005, p. 35), destaque no original) “uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*:

Particularmente nas últimas décadas a sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações, tanto nas formas de

¹ A expressão a *classe-que-vive-do-trabalho* foi formulado pelo sociólogo brasileiro Ricardo Antunes no livro “Adeus ao trabalho?”, e se contrapõe ao termo da “não-classe do não-trabalho” cunhado pelo filósofo austro-francês André Gorz (1923-2007) em seu famoso livro “Adeus ao proletariado”. A tese de Gorz era de que se transitava para uma sociedade pós-industrial na qual o trabalho teria perdido a centralidade que dispunha até então, o que significaria, por consequência, que também o movimento operário teria perdido grande parte de seu potencial contestador e revolucionário (MEDEIROS FILHO, 2011).

materialidade quanto na esfera da subjetividade, dada as complexas relações entre essas formas de *ser* e de *existir* da sociabilidade humana (Idem, 2005, p. 15).

Estas mudanças articulam-se ao próprio funcionamento antagônico do sistema capital que transcorre por fases de super acumulação e pelas propensas crises. Por consequência, o capitalismo necessita de novas formas de reprodução de acumulação, como no caso as demandas do progresso técnico, para sua perpetuação e este por sua vez implica mudanças nas relações de trabalho e formas de produção do lucro.

Sobre o deslumbramento à “base técnica revolucionada”, concordamos com Bianchetti (2005) para não cairmos no engodo do “determinismo tecnológico”, uma postura que

se caracteriza por conceber a tecnologia como variável independente, como se ela, por si só tivesse o poder mágico de determinar a abrangência, a intensidade e a velocidade da criação e da implementação das inovações (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

Em outras palavras,

a perspectiva determinista tecnológica se apresenta como uma falsa e fácil saída para empresários e governantes desincumbirem-se da responsabilidade por decisões que priorizam a racionalização das empresas, sem levar em conta o custo social da modernização (Idem, 2005, p. 21).

Desta forma, ao invés das facilidades e ociosidades que o avanço científico e tecnológico poderia nos proporcionar, paradoxalmente conferimos uma piora nas condições do mercado de trabalho, ampliação das desigualdades sociais e

econômicas, assim como maior distanciamento entre o centro e as periferias do sistema capitalista. Neste sentido, Bianchetti (2005, p. 29) acrescenta que “não é porque supostamente estamos vivendo em uma sociedade pós-industrial ou pós-capitalista ou sociedade do conhecimento que a exclusão deixou de existir”.

As mudanças no ‘sistema capital’ (MÉSZÁROS, 2001 apud MOTTA, 2012, p. 29), em certa medida, correspondem à crise na relação social que funda o modo de produção capitalista. Por conseguinte, a análise desse processo histórico implica considerar suas múltiplas determinações, e logo desautoriza as análises de tipos lineares e até mesmo ‘ondulares’².

Estas modificações político-econômicas no capitalismo, na hipótese de Harvey (1998), são consideradas como uma *transição* no regime de acumulação³ e nas alterações no modo

² Como exemplo de análise que denominei ‘ondulares’ os estudos de Toffler e Kontratiev. **Alvin Toffler**, escritor americano nascido em 1928, analisando a marcha da civilização identifica os grandes e importantes períodos da humanidade em quatro ondas: a primeira relaciona-se à revolução agrícola; a segunda apresenta as modificações ocorridas na sociedade com base na revolução industrial; a terceira onda corresponde a ‘Era da Informação’ (TOFFLER, 1980). **Nikolai Kondratiev** (1892-1938), economista russo, foi pioneiro nos estudos estatísticos do fenômeno das “ondas longas”, movimentos cíclicos (ciclo econômico) de aproximadamente 50 anos de duração, conhecidos posteriormente na economia, como ciclos de Kondratiev (BELTRÃO, 2013).

³ Harvey (1998) apoia-se na escola de pensamento conhecida como escola da regulamentação para argumentar: “um **regime de acumulação** descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados. Um sistema particular de acumulação pode existir porque seu esquema de reprodução é coerente” (Idem, 2008, p. 117).

de regulamentação social e política. A forma como normas, hábitos, leis e redes de regulamentação se modificam para garantir a unidade do processo é uma materialização do regime de acumulação. A consistência apropriada como os indivíduos e seus comportamentos relacionam-se com os esquemas de reprodução e inserem-se num corpo de regras e processos sociais interiorizados, correspondem ao chamado de modo de regulamentação.

O início do século XX é marcado por alterações nos modos de organização e na produção. Nos processos administrativos as ideias de Frederick W. Taylor (1856-1915) sobre padrões de tempo e estudo do movimento trouxeram contribuições na organização da produção com a separação entre gerência, concepção, controle e execução, logo resultando em maiores ganhos de rendimentos (Harvey, 1998).

Nos processos produtivos Henry Ford (1863-1947), especificamente a partir de 1914⁴ no estado de Michigan nos Estados Unidos, organizava um novo padrão de produção na fabricação em massa de automóveis. Entre as características desse processo produtivo estão: a linha automática de montagem, os trabalhadores em posição fixa, a padronização, a funcionalidade e a eficiência, visando maiores ganhos de produtividade. O fordismo, como ficou conhecido esse sistema de produção, trouxe implicações nas relações sociais desta época, como afirma Harvey:

Uma produção de massa significava um consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma,

⁴ A data simbólica de 1914 refere-se à introdução, por parte de Henry Ford, do seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha de montagem de carros (HARVEY, 1998).

um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1998, p. 121).

O taylorismo contribui para a produção fordista na especialização e ‘rotinização’ do trabalho e maiores rendimentos da produção e exigindo pouco das habilidades manuais. O fordismo expandiu-se internacionalmente com a ampliação do poder político-econômico estadunidense, pós período de guerras (a partir de 1945), por meio do Plano Marshall⁵, pela abertura do comércio internacional, pela oferta de matérias-primas mais baratas e pela expansão do domínio militar norte-americano. O acordo de *Bretton Wood*⁶ também vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária estadunidense. Até no dito “Terceiro Mundo” o fordismo expandia-se, atrelado à ideia de modernização⁷. Mesmo pela instabilidade política e disputas

⁵ O **Plano Marshall** refere-se ao programa de recuperação europeia lançado em 1947 pelo secretário de Estado norte-americano George C. Marshall (1880-1959), com o objetivo de reconstruir, com a ajuda financeira dos Estados Unidos, a economia da Europa Ocidental arruinada pela Segunda Guerra Mundial. Além de reconstruir e desenvolver o aparelho produtivo europeu, o Plano Marshall abriu caminho para a penetração do capital norte-americano neste continente (SANDRONI, 1999).

⁶ O **acordo de Bretton Woods** de 1944 “transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana” (HARVEY, 1998, p. 131).

⁷ A **modernização** é um processo de mudança econômica, social e política pelo qual determinada sociedade supera estruturas tradicionais (de base rural), criando novas formas de produção, mecanismos racionais de dominação e novos padrões de comportamento. Outros fenômenos característicos ao processo de modernização são referem-se à industrialização, à urbanização e ao desenvolvimento dos sistemas de transporte e comunicação de massa (SANDRONI, 1999).

econômicas deste período, a chamada Guerra Fria, os Estados Unidos foram se configurando como uma nascente superpotência mundial, o modelo fordista acompanha a influência econômica e cultural desse país. Esta expansão, no entanto, não foi só de benevolências, também foi acompanhada pela oposição de movimentos operários, sindicalistas e movimentos feministas (HARVEY, 1998).

No plano político-econômico, no início do século XX regia o liberalismo⁸, marcado por um ideal de progresso individual e social livre da interferência do Estado, estímulo à liberdade e a propriedade privada (PAULANI, 2005). Estas qualidades principais do liberalismo eram quesitos necessários para a expansão da produção e do consumo neste período de crescimento econômico, fruto do primeiro surto de industrialização de meados do século XIX. No entanto, é justamente essas virtudes ‘liberais’ que contribuíram para que descontinuassem o crescimento econômico, como Sandroni menciona:

Com o desenvolvimento da economia capitalista e a formação dos monopólios no final do século XIX, os princípios do liberalismo econômico foram cada vez mais entrando em contradição a nova realidade econômica, baseada na concentração da renda e da propriedade (SANDRONI, 1999, p. 347).

Os colapsos econômicos que se sucederam contribuíram para o estremecimento ainda maior das bases produtivas e da

⁸ O **liberalismo** é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de ideias nas quais ele se fundamenta. Alguns desses princípios, os mais gerais, os que constituem os axiomas básicos ou os valores máximos da doutrina liberal, como o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia (CUNHA, 1988).

ascensão econômica desta época, como: a Crise de 1929 (quebra na bolsa de valores de Nova Iorque) seguida pelo período da Grande Depressão (anos de 1930). A esse respeito, Harvey (1998) lembra-nos o modo como as crises são recorrentes nesse sistema produtivo pela “crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução” (HARVEY, 1998, p. 124).

Nessas condições a crise manifestou-se por falta de demanda efetiva por produtos e uma superprodução. As mudanças eram necessárias na produção, na vulnerabilidade econômica e, por consequência, nas relações sociais. Dessa forma, as recessões demandaram maior presença do Estado para evitar a ameaça da instabilidade do sistema produtivo vigente na época, bem como melhorar as condições aquisitivas e sociais dos indivíduos. Como resposta a esta conjuntura, um conjunto de medidas, em diferentes campos, foram tomadas para restabelecer o crescimento econômico. No campo político, o *New Deal*⁹ seguiu na prática, os ensinamentos que a reflexão teórica de Keynes¹⁰, apoiado na intervenção do Estado no processo produtivo por meio de um audacioso plano de obras públicas, com o objetivo de garantir o emprego. Sobre isso, Harvey (1998) confirma que o *New Deal* se fez necessário para “salvar” o capitalismo, através da intervenção do Estado.

⁹ O *New Deal* é um programa econômico adotado em 1933 pelo presidente norte-americano Franklin Roosevelt (1882-1945) para combater os efeitos da Grande Depressão e refazer a prosperidade do país (SANDRONI, 1999) mediante à política de intervenção do Estado.

¹⁰ **Jonh Maynard Keynes** (1883-1946) “desenvolveu uma teoria para mostrar justamente que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível do pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por tempo indefinido, visto que não tinha condições de, sozinho, sair desse tipo de armadilha que seu próprio funcionamento montava” (PAULINI, 2008, p. 128).

Este conjunto de iniciativas de intervenção do Estado na vida econômica com o objetivo de solucionar o problema do desemprego, desencorajando o entesouramento dos investimentos públicos, ficou conhecido como keynesianismo. Diante das ameaças da expansão do socialismo, a política Keynesiana surge também com o intuito estabelecer a responsabilidade e ação do Estado na economia para assegurar os compromissos entre capital e trabalho por meio de acesso aos serviços básicos, seguridade social, direitos trabalhistas e garantia do pleno emprego. O dilema de Keynes, segundo Harvey (1998, p. 124),

era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam.

Paralelamente, no período pós-guerra de 1945 a 1973, o fordismo atingia sua “maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distinto” (Idem, 1998, p. 125). Neste momento, este modelo produtivo alia-se ao keynesianismo, e algumas características são marcantes dessa aproximação, como a elevação dos padrões de vida, a contenção das tendências de crises, resguardado a democracia de massa, afastam-se a ameaça de guerras e inicia-se um surto de “expansões internacionalistas” em inúmeras nações descolonizadas (Idem, 1998).

As medidas de ampliação dos benefícios sociais (Estado de Bem-estar social, *WelfareState*¹¹) e intervenções estatais foram essenciais à retomada do crescimento econômico. O intervencionismo estatal, aliado aos governos nacionalistas como França, Grã-Bretanha, Alemanha Ocidental criaram

tanto um crescimento econômico estável como um aumento dos padrões materiais de vida por meio da combinação de estado do bem estar social, administração econômica keynesiana e controle das relações de salário (HARVEY, 1998, p. 130).

O autor sintetiza essas mudanças no período pós-guerra de 1945-1973, no seguinte trecho:

Aceito amplamente a visão de que o longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de político econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano (HARVEY, 1998, p. 119).

O equilíbrio de poder pós-guerra prevalecia entre as instituições que tiveram que se adequar a assumir novos papéis: o ‘trabalho organizado’ (racionalizado), o ‘grande

¹¹ O *WelfareState* refere-se ao sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Corresponde às diretrizes estatais aplicadas nos países desenvolvidos por governos social-democratas (SANDRONI, 1999).

capital corporativo'¹² (que mantinha a base estável para a realização de lucros, assegurando o crescimento sustentado em investimentos que aumentassem a produtividade, garantissem o crescimento e elevassem o padrão de vida) e o Estado-keynesianista (controlando ciclos econômicos, investimentos públicos para crescimento econômico e do consumo e garantia de emprego).

Esse período próspero, identificado por Eric Hobsbawm (apud GENTILI, 2005) como a “Era do Ouro” do desenvolvimento capitalista, durou aproximadamente três décadas, até que na década de 1970 uma nova crise abalaria o sistema produtivo, a Crise de 1973 (do preço do petróleo). As mudanças a partir da década de 1970 implicaram reajustes nas políticas econômicas. Nas palavras de Paulani, as bases do liberalismo foram ruínas:

A história do século XX, desde seu início, importava, porém a esse ideário de um enorme refluxo, do qual ele só iria se recuperar, mas com outras características, a partir da década de 1970. Dado o período extremamente turbulento pelo qual passa o sistema capitalista, assistindo, num colapso que compreende menos de três quartos de século, a duas severas crises econômicas, duas grandes guerras, à revolução soviética e à ascensão do nazismo, o liberalismo vê sumir, sob seus pés, o solo objetivo que se apoiava (PAULINI, 2005, p. 120).

¹² Havia um compromisso corporativo com processos estáveis, não somente produção, como também relações pessoais, treinamento no local de trabalho, marketing, criação de produtos, estratégias de preços, obsolescência planejada de equipamentos e produtos. Considerando que o fordismo se baseava na produção de massa, necessitava de um consumo de massa (HARVEY, 1998).

Confirmava-se a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as habituais contradições inerentes ao capitalismo. Segundo a autora, o neoliberalismo tomou como um solo propício à sua difusão a partir dos anos de 1970 como uma receita política econômica de abertura, de estado mínimo e de desregulamentação. A tensão também se manifestava nos modelos produtivos. A crise do fordismo pode ser interpretada, até certo ponto, como o esgotamento das opções para lidar com o problema da superacumulação. O problema do fordismo constava, desta forma, em sua rigidez, assim como o da rigidez do compromisso do Estado. Tanto que Harvey (1998) o chamou de “acumulação rígida”.

O modelo taylorista-fordista, no final do século XX, rescindia-se e não dava mais conta das novas necessidades produtivas. Antunes (2005) afirma que uma vez

encerrado o ciclo expansionista do pós-guerra, precisou-se então, a completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além da forte expansão e liberalização dos capitais financeiros (ANTUNES, 2005, p. 32).

O aumento do valor da força de trabalho resultante de intensas lutas sindicais e a queda na taxa de juro marcaram o início do desemprego estrutural e a retração do consumo. Isso obrigou “a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho” (HARVEY, 1998, p. 137). As décadas de 1970 e 1980 “foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (Idem, 1998, p. 140).

Neste sentido, a crise do fordismo e do keynesianismo corresponde a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo, ao exprimir em seu significado mais profundo uma *crise estrutural do capital* (ANTUNES, 2005, grifo no

original), onde destaca-se a tendência decrescente da taxa de lucro. Segundo o autor, como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, seguido de um processo de *reestruturação da produção e do trabalho* (Idem, 2005, grifo no original), como abordamos na sequência.

2.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

O final do século XX, de modo proclamado, é marcado por avanços nos meios de transporte e meios de comunicação, busca por novas fontes de energia, necessidade de novas técnicas de produção, mudanças na postura do Estado, novas formas de organização e gestão das empresas. Estas alterações correspondem ao processo popularmente conhecido como Globalização que, nas palavras de Motta, é caracterizado pela expansão do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial:

A Globalização propriamente dita vai se concretizar com o fim da Guerra Fria, com a desagregação do bloco soviético e a adoção da economia de mercado por quase todas as nações do ex-mundo soviético, quando ocorre uma verdadeira transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo, do modo de produção e do processo civilizatório (MOTTA, 2012, p. 33).

De acordo com as perspectivas teóricas e intencionalidades, esse momento é denominado de diferentes formas.

Algumas são tidas com certa neutralidade e/ou de forma consensual, além da citada Globalização, temos: a Era Tecnológica¹³, ou a Sociedade da Informação¹⁴, a Sociedade do Conhecimento¹⁵, a Mundialização¹⁶, a Planetarização¹⁷, a

¹³ Lima Filho (2011) questiona a legitimidade da Era Tecnológica. A partir da retomada de conceitos de Marx o autor esclarece que a tecnologia esteve presente em outros momentos, não é restrito desta época. Do mesmo modo não podemos considerar estarmos vivenciando outra ‘era’, pelo simples fato de não ter acontecido ruptura da ordem social anterior.

¹⁴ Barreto e Leher (2008) fazem uma reflexão sobre a funcionalidade e articulações presentes no discurso como da **Sociedade da informação** e da **Globalização**, que de certa forma reduzem as diferenças entre os países numa lacuna digital, legitimam então intervenções para superar essas lacunas e, sustentando assim, o rearranjo geoeconômico atual.

¹⁵ Para Mari (2004) a **Sociedade do Conhecimento** é um conceito geral e bastante complexo, dada à amplitude de seu uso. Normalmente vem acompanhado da ideia de uma transformação radical da sociedade, ou termos como revolução tecnológica, cidadania, competitividade, quebra de paradigma e outras. A criação da terminologia parece ter servido como uma âncora teórica nesse momento de mudanças nas formas de produção, como fruto das modificações das novas tecnologias e o contexto de relações globalizadas. Esta conceituação geral tem se apresentado de modo decisivo no consenso das políticas educacionais e na formação, qualificação e avanços tecnológicos na área do trabalho, no Brasil a partir da década de 1990.

¹⁶ Chesnais (1996) questiona os termos e condutas tidas como ‘sem-fronteiras’, ‘globalismo’, presença de empresas ‘sem nacionalidades’ principalmente a partir de políticas neoliberais. Esses termos não são neutros, para tanto o autor faz uma retomada de conceitos e argumenta sua tese e preferência pela mundialização do capital. Sendo assim, a concepção de **mundialização** de Chesnais (1996 apud MOTTA, 2012, p. 32) abrange a ideia e as dimensões incorporadas, além das atividades dos grupos empresariais e aos fluxos comerciais, inclui também a globalização financeira.

¹⁷ Dreiffus (1996) sintetizou na noção de **planetarização** considerando o “conjunto de mutações-em-processo”, como os processos de mundialização e de globalização e suas “horizontações” sistêmicas e espaciais: econômicas (formando mercados transestatais,

Terceira Revolução Industrial¹⁸, ao Meio Técnico-Científico-Informacional¹⁹ e a Reestruturação Produtiva. Esta última perspectiva teórica que tomaremos como base do estudo.

Os anos de 1970, como indicamos anteriormente, ficaram marcados pelo esgotamento dos padrões de crescimento e a internacionalização e interpenetração dos mercados romperam com a estabilidade vigente e trouxeram uma instabilidade crescente marcada plena busca de novos padrões de produção, promoção da internacionalização da vida, denominada por muitos como reestruturação produtiva.

Antunes (2005) esclarece que após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo a partir dos anos de 1970, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: queda da taxa de lucro pelo

regionalizações de consumo transfronteiriças, cadeias produtivas transnacionais), políticas (sustentando continentalizações político-estratégicas e movimentos de supranacionalização, transfronteirição e transestatalização) e societárias (projeção de referenciais de Estado nacional e “modos de vida”, perpassando com seus “meios-mensagens” tecnológico-culturais as variadas estruturas socioeconômicas das diferentes sociedades nacionais).

¹⁸ Sandroni (1999) relaciona a **Terceira Revolução Industrial** (1940-1945) com o capitalismo tardio de Ernest Mandel (1923-1995) que correspondem a crescente introdução da automação na produção, a internacionalização e centralização do capital em conglomerados multinacionais, a rápida depreciação e o encurtamento do tempo de rotação do capital fixo e a busca do superlucro como principal estímulo de acumulação.

¹⁹ Milton Santos (1926-2001) em seus estudos organiza as transformações das relações do homem no meio nas seguintes periodizações: meio natural, meio técnico e **meio técnico-científico-informacional**. Este último corresponde a atual etapa do sistema capitalista de produção e transformação do espaço geográfico, de forma mais intensa a partir dos anos 1970, marcada pela união entre técnica e ciência, guiadas pelo funcionamento do mercado.

aumento do preço força de trabalho o que levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital; esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção em resposta ao desemprego estrutural que se iniciava; hipertrofia e mais autonomia da esfera financeira; maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas; crise do *welfarestate* ou do Estado do bem estar social, crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração de gastos públicos e sua transferência para o capita privado; incremento acentuado das privatizações.

Isto posto, concordamos com a caracterização de Harvey sobre a reestruturação produtiva como uma reestruturação econômica e de reajustes sociais e políticos:

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (HARVEY, 1998, p. 140).

Havia então a necessidade da superação da tradição fordista-keynesiana. Neste sentido, segundo o autor, a transição do regime de acumulação rígido para a acumulação flexível. A transição ainda é recente e discutida se é uma continuidade ou ruptura entre os sistemas produtivos.

Para Harvey (1998),

não está claro se os novos sistemas de produção e marketing, caracterizados por processos de trabalhos e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo garantem ou não o título de um novo regime de acumulação (HARVEY, 1998, p. 119).

Entretanto, aderimos a postura do autor ao afirmar que “há muitos outros sinais de continuidade, em vez de ruptura, com a era fordista” (Idem, 1998, p. 160). Nesta perspectiva também concorda Lima Filho (2011), pois para haver revolução são necessárias rupturas no sistema de relações sociais vigentes, o que não ocorreu.

Em contrapartida, os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são significativos. Por conseguinte, o sistema econômico teve que se reorganizar através de novas estratégias políticas e organizacionais. Como já indicamos, houve uma transição do modelo fordista (‘acumulação rígida’) para o toyotista, chamado por Harvey de ‘acumulação flexível’ como descrito a seguir:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1998, p. 140).

Esse novo processo produtivo caracterizado pela flexibilidade implicou mudanças nas relações trabalhistas e na própria expropriação da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2011; ANTUNES; ALVES, 2004). A síntese da abordagem de Alves sobre o toyotismo é esclarecedora:

O toyotismo é a ‘ideologia orgânica’ do novo complexo de reestruturação produtiva do

capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias. Existe uma intensa sinergia entre inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas, constituindo o novo empreendimento capitalista que coloca novos elementos para a luta de classes no século XXI. Esta é a nova marca da cooperação complexa da nova produção do capital (ALVES, 2011, p. 43).

Nessas condições o final do século XX, especialmente a partir de 1973, é marcado pela transição nos processos de acumulação, do mesmo modo, um período de mudanças, fluidez, incerteza, mudanças para processos de trabalho e mercadorias mais flexíveis, mobilidade geográfica, mudanças na prática de consumo (HARVEY, 1998). Justamente nessa aparente volatilidade na produção que se reestrutura o capital diante de sua atual conjuntura, dessa forma:

o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (Idem, 1998, p. 151).

Os novos processos produtivos implicaram novos padrões de consumo e ritmos de produção, em novas bases técnicas e organizacionais, assim como tiveram incidência em

diversos outros campos sociais²⁰. As alterações, especialmente, no campo produtivo, são perceptíveis e demandaram significativas mudanças no tempo de giro da produção de modo ‘enxuto’ e a pronta-entrega, e devido as novas características da produção, como explica Harvey no trecho seguinte:

O tempo de giro – que sempre é uma chave da lucratividade capitalista - foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o sistema de gerenciamento de estoques “*just-in-time*”, que corta dramaticamente a quantidade de material necessário para manter a produção fluindo) (HARVEY, 1998, p. 148).

No que diz respeito ao Estado, este é chamado para regular as atividades do capital corporativo no interesse da ação e é forçado, ao mesmo tempo, a criar um “bom clima” de negócios para atrair o capital financeiro transnacional e global²¹.

A transição no modelo de acumulação foi configurando-se concomitante à atual crise estrutural do capital, aliando-se à ideologia neoliberal, à presença das inovações de base física (equipamentos de base microeletrônica, novas matérias-primas, fontes de energia) e das novas formas de gestão (base organizacional, leis de

²⁰ No campo cultural e intelectual percebe-se também que a estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidas de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 1998).

²¹ Na próxima seção 2.3 discutimos as características e o papel do Estado neoliberal.

trabalho, novas formas de contrato). Estas transições produtivas do século XX, ainda se assentam nesse início de século XXI e repercutem, direta e indiretamente, no plano político, econômico e, especialmente no plano social.

Entre as decorrências da reestruturação produtiva estão as mudanças nos processos de acumulação e ajustes na função do Estado que, de certa maneira, incidiram no âmbito econômico envolvendo desemprego estrutural crônico, precarização do trabalho (com as perdas dos direitos sociais), enfraquecimento das organizações sindicais e aumento da pobreza (MOTTA, 2012). Em outras palavras,

o desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2003, p. 34).

A concepção de trabalho como mercadoria é ampliada, enquanto averiguamos uma diminuição do valor do trabalho pelo progresso tecnológico; assim como é reduzida a capacidade de negociação dos trabalhadores e é desmantelado os direitos conquistados “graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social” (CHESNAIS, 1996, apud MOTTA, 2012, p. 33).

Nas relações trabalhistas o mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação: contratos mais flexíveis, redução de empregos regulares, ampliação do trabalho em tempo parcial, temporário e subcontratado. Houve mudanças também no modo de controle do trabalho e de emprego. O aumento de arranjos de empregos flexíveis demandou “trabalhadores flexíveis” (HARVEY, 1998, p. 144). Nestas condições, concordamos com o autor, ao tratar da transformação das economias capitalistas avançadas a partir de

1970, que é preciso considerar cuidadosamente essa marcada transformação da estrutura ocupacional. Consequentemente, as mutações dos anos de 1970 permitiram o advento de um trabalhador com atributos essenciais ao proveito do capital, como “mais *qualificado, participativo, multifuncional, polivalente*, dotado de maior ‘realização no espaço de trabalho’” (ANTUNES, 2005, p. 48, grifos no original).

Nessas condições, a acumulação flexível e todas as suas “determinações flexíveis” alia-se à política neoliberal, trazendo consequências ao papel do Estado e ao indivíduo. Nas palavras de Motta:

Nos finais do século XX, o capitalismo enfrentou uma crise que se estendeu por toda a economia internacional, com desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e produtivos. As soluções para o seu combate foram calcadas no “retorno à ortodoxia” liberal, definindo as teses monetaristas e neoliberais de boa parte do mundo a partir dos anos 1970, sob a liderança da Inglaterra e dos Estados Unidos (MOTTA, 2012, p. 31).

Assim, embora no neoliberalismo a liberdade pessoal e individual no mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar. Nas palavras de Harvey (2008):

o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais [...], em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (HARVEY, 2008, p. 76).

No que se refere ao Estado, como responsável pelas garantias dos direitos sociais e básicos da população, este

recebe alterações significativas nesse processo neoliberal, tornando-se pertinentes reflexões sobre as suas novas posturas.

2.3 O ESTADO NEOLIBERAL

O processo de reestruturação produtiva desencadeou uma reordenação das organizações sociais, estabelecendo novas relações a partir da internacionalização do capital, que alteraram o papel dos Estados nacionais pelo fortalecimento do capital financeiro e dos organismos internacionais (VENTURA, 2008). Como solução para a crise estrutural, analisamos o interesse de legitimar as novas exigências de competitividade, de aumento de produtividade e de crescimento econômico que são combinadas às reformas na estrutura estatal e na neoliberalização da economia.

Na década de 1970, a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação (MOTTA, 2012). Nestas condições, as ideias neoliberais se popularizam e, segundo a autora, as funções do Estado reajustaram-se conforme a nova ordem global.

O Estado Neoliberal é uma forma política instável e contraditória, que na prática vem se distanciando de seus pressupostos teóricos (HARVEY, 2008). As características clássicas da política neoliberal relacionam-se à liberdade e aos direitos individuais, à propriedade privada, à economia livre, à democracia mediante a liberdade e estabilidade política, à privatização, competição e à presença do Estado dentro de aspectos legais na regulação e garantia de clima de negócio. Segundo o autor, a princípio a teoria neoliberal também defende que contínuos aumentos de produtividade proporcionariam a elevação nos padrões de vida de todos e contribuiriam na eliminação da pobreza, assim como o estímulo

ao aumento da competitividade através de livres comércios e livres mercados (Idem, 2008).

Perante a dinâmica da mundialização, Motta (2012) retoma a concepção neoliberal de Estado a partir das ideias de Friedrich Hayek (1899-1992), as quais são a favor da ideologia de livre mercado e contra a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. Estas formas de limitação do Estado são consideradas como uma “ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (Idem, 2012, p. 42).

Mesmo com estas advertências iniciais de Harvey (1998) e Motta (2012) acerca da ação do Estado, percebemos que este possui novas configurações com a reestruturação produtiva e certa centralidade na regulação das relações econômicas no neoliberalismo. Neste sentido, Ventura (2008) verifica o deslocamento do papel do Estado na atualidade de uma função provedora, como no Estado de tipo keynesiano, ainda que com atuação desigual, para uma função reguladora, de estabelecimento de condições para operações transnacionais nos mercados internos. Nestes termos, evidenciamos que o “pressuposto de Estado-mínimo que insere o pensamento neoliberal revelou-se, na concretude, uma falácia” (MOTTA, 2012, p. 43).

No atual estágio de internacionalização econômica, o Estado é fundamental para articular o processo de socialização do poder em escala mundial. No entanto, seu caráter minimizado é em relação a sua dimensão institucional, pondo de lado sua configuração como expressão das relações sociais, presente na deterioração das políticas sociais e na precarização do trabalho (Idem, 2012). O trecho abaixo explica esta dupla faceta do Estado neoliberal:

Em relação ao Estado, nessa nova etapa de ajustes econômicos é mantida a perspectiva minimizada do ideário neoliberal, no sentido de

redução dos custos sociais e da intervenção na economia, mas exige-se um melhor desempenho institucional na condução de mecanismos voltados para a estabilidade política. Para tanto, prega-se a instrução de que os governos devem fortalecer suas bases e atuar de forma a construir uma relação harmônica entre o Estado, o mercado e a sociedade civil (MOTTA, 2012, p. 21).

As contradições provenientes do progresso técnico, a questão das possibilidades técnicas e as impossibilidades econômicas e políticas (BIANCHETTI, 2005), intensificam questões sociais e econômicas. O bem-estar social, foco do período keynesiano, é trocado pelo bem-estar nas relações produtivas, núcleo central da política neoliberal. Nestas condições, do chamado advento das novas tecnologias, o trabalhador é o mais prejudicado, mesmo com o aval do Estado:

em função do desenvolvimento científico e tecnológico, seria possível entrar no reino da liberdade, em contraponto à submissão ao reino da necessidade, condição a que estavam sujeitados nossos antepassados até recentemente, quando as possibilidades técnicas eram poucas e não apresentavam o potencial abrangente que as caracteriza hoje. Se a opção contemplasse as necessidades de todas as pessoas, seria possível mais gente trabalhar menos e até ser dispensada dos trabalhos que atentam contra a dignidade (física e afetiva) das pessoas. No entanto, o Estado - um tradicional empregador - restringe as possibilidades de contratar pessoas, buscando enquadrar-se nas determinações do mercado, no afã de se tornar um Estado mínimo. E o que é pior: abdica da sua função reguladora, deixando os trabalhadores e o novo demiurgo, o mercado, se

(des)entenderem diretamente (BIANCHETTI, 2005, p. 18).

Sendo assim, conferimos que a concepção neoliberal do Estado corresponde as demandas produtivas. Nas palavras de Ventura (2008) “o neoliberalismo é uma ideologia do capital para manter sua hegemonia, sobretudo no caráter de adesão ativa dos dominados às suas teses e pressupostos” (VENTURA, 2008, p. 50). Este Estado neoliberal, no entanto, encontra-se tensionado, pela própria resultante contraditória que são as intensificadas desigualdades socioeconômicas entre pessoas, grupos, nações e a crescente concentração de renda nos países.

Estas tensões e contradições na neoliberalização (HARVEY, 2008) são cada vez mais presentes. Segundo o autor, o propósito de estímulo à competitividade teve falhas, aumento do desemprego e da precarização das relações de trabalho, presença de subcontratações e terceirização, especulações econômicas, assimetrias no acesso à informação percebidas no aumento das relações desiguais entre os países e concentração de riquezas.

No âmbito político, Motta (2012) destaca os seguintes efeitos: o fim das intervenções econômicas do Estado, a redução dos gastos públicos, principalmente dos gastos sociais e o deslocamento da administração da pobreza para as organizações da Sociedade Civil, mais precisamente para o Terceiro Setor. Neste sentido, a autora desenvolve seu estudo acerca das políticas de combate à pobreza e de estabilidade política pelos organismos multilaterais como estratégias de conter os riscos destes novos tensionamentos.

2.4 A CRISE DA DÍVIDA E O PROJETO NEOLIBERAL PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA

Nesta parte do texto desenvolvemos uma breve discussão sobre a realidade brasileira diante da conjuntura neoliberal. Partindo do entendimento que a crise da década de 1980 nos países latino-americanos serviu de modo estratégico para a inserção das ideologias e práticas neoliberais nestas regiões. Neste sentido, enfatizamos o desencadeamento de um “projeto neoliberal para a sociedade brasileira” (PAULANI, 2008, p. 105) na qual, segundo a autora, vendeu-se a ideia que o Brasil pegaria o bonde da história pela via do comércio exterior, mediante medidas modernizantes, ao mesmo tempo conservadoras, quando na realidade resultaram na posição atual do país na Divisão Internacional do Trabalho (DIT), como plataforma de valorização financeira internacional e na sua função de produzir bens de baixo valor agregado.

As desigualdades sociais e econômicas são intensificadas pela mundialização do capital, especialmente na América subdesenvolvida. Em contrapartida, intensificam-se movimentos contrários à globalização que, de certa forma, se aproximavam cada vez mais das ideias socialistas na América Latina, que foram contidos pelas ditaduras militares. A dívida externa nestes países aumenta ao contrapasso da melhoria dos níveis de desenvolvimento destas nações, assim como nas condições de vida das suas populações.

Uma dupla tendência se desenhava: crescente polarização entre países ricos e pobres e, conseqüentemente o aumento da desigualdade entre as nações e aumento dos grupos de pobres e miseráveis, especialmente no hemisfério sul. Na América Latina os movimentos por mudanças estruturais, que assegurassem inclusão a grandes maiorias pauperizadas, foram contidos pelo ciclo de ditaduras. [...]

Reafirma-se, nos países periféricos e semiperiféricos, o ciclo vicioso do aumento da dívida externa e interna, mais dependência e diminuição da capacidade de investimentos, mormente na área social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

Verificamos assim, que o processo de mundialização do capital nos países latino-americanos vai se dar associado à crise da dívida externa dos anos 1980, resultando em um modelo neoliberal de ajuste estrutural, que consiste em um conjunto de regras centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado, definidos pelo FMI, Banco Mundial e o governo norte-americano, no chamado Consenso de Washington (MOTTA, 2007).

Fontes e Mendonça (1994) explicam que os limites desse modelo emergiram por volta de meados da década de 1970, através de altos inusitados das dívidas interna e externa. Na sequência da história econômica do Brasil resume-se num conjunto de tentativas inibidoras do binômio endividamento/inflação. As autoras afirmam que as estratégias das políticas econômicas implementadas entre 1980 e 1985 resumiram-se ao tom monocórdio de um discurso dito de combate gradualista à inflação, tendo como vértices ora o ataque ao *déficit* público, ora a impossibilidade de sustar as emissões inflacionárias capazes de assegurar a continuidade do processo industrial.

Este período, marcado pela inflação e a dívida interna do Estado, conhecido como a Crise da dívida de 1982, ou apenas a Crise da dívida, seguiu sendo “um dos mais importantes marcadores temporais da política na América Latina” (LEHER, 2007, p. 9). A crise da dívida resulta de um processo encadeado de pedidos de moratórias nos anos finais da década de 1970. A princípio, segundo Motta (2007), era

visto como resultado de corrupção e incompetência desses governos. Quando na verdade, a crise da dívida é resultante da crise do padrão de desenvolvimento dos últimos 50 anos, calcado na dilatação do fundo público e, por essa via, a uma tendência de desmercantilização da força de trabalho que, para Frigotto (2000 apud MOTTA, 2007, p. 163), “não se trata de uma alternativa para a crise, mas a busca de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social”.

A crise da década 1980 apresenta-se como retomada da crise da década de 1960 e a crise internacional da década de 1970. Segundo Fontes e Mendonça (1994) o regime pós 1964 representou a

afirmação da hegemonia do grande capital consubstanciada na aliança entre empresariado, tecnocratas e militares na gestão de um modelo de desenvolvimento econômico concentracionista e progressivamente internacionalizado (Idem, 1994, p. 98).

Devido as condicionantes do padrão de acumulação²² vigente, as autoras afirmam que a política econômica do governo aprofundou neste momento suas contradições latentes mediante a “concentração de capital e da renda *versus* arrocho salarial e privilegiamento das multinacionais” (Idem, 1994, p. 98).

Os rearranjos entre as diversas frações do capital, em curso na década de 1970, apostavam na capacidade de recuperação da economia

²² Fontes e Mendonça (1994, p. 103) definem **padrão de acumulação** sendo a “forma de articulação intersetorial, baseada no peso específico dos diversos departamentos da produção. Refere-se sempre a um momento histórico e social determinado”.

brasileira, com base na manutenção do aporte de recursos externos. A década seguinte se inauguraria, no entanto, sob a égide da duplicação dos preços do petróleo e da elevação das taxas de juros, indicando um período de crise internacional. A escassez de recursos externos punha a nu a relação quadrangular que, de forma “artificial”, tinha conseguido minimizar o impacto da crise, até então (Ibidem, p. 79).

A década de 1980, na sequência, foi um período importante na história recente do nosso país. A partir da crise da dívida de 1982 no Brasil, gradativamente os governos foram introduzindo mecanismos de abertura comercial, de reestruturação produtiva e reconfiguração do Estado com redução da dimensão social (MOTTA, 2007). Este período também foi um momento de efetivação da tão propalada transição democrática, no sentido de restauração da ordem institucional de retorno dos militares aos quartéis (FONTES; MENDONÇA, 1994).

Os conflitos econômicos implicaram em tensões sociais, já que “a crise econômica e crise política não poderiam advir isentas de uma crise social de iguais proporções (Idem, 1994, p. 100). As autoras são minuciosas na análise, aprofundando em questões simultâneas nesta conjuntura brasileira, como os mandatos de governo, seus planos econômicos e os surtos de mobilização social.

Motta (2012) entende que as mudanças no sistema capital marcam as discussões sobre os efeitos da crise do neoliberalismo e novos processos de mundialização do capital, trazem repercussões políticas e ideológicas nos países de ‘capitalismo dependente’, Fernandes (apud MOTTA, 2012, p. 30). A inserção do Brasil nesta política neoliberal é via interesses da burguesia local. Segundo a autora, Florestan Fernandes (1920-1995) apropria-se da expressão capitalismo

dependente referindo-se aos países subdesenvolvidos que fazem parte do movimento do capital, estando subordinados aos centros econômicos hegemônicos, em aliança com a burguesia local e articulando os setores arcaicos aos modernos, num modelo de desenvolvimento desigual e combinado (Idem, 2012).

A propagação indiscriminada e ideológica do termo globalização acaba ocultando características essenciais da mundialização do capital, “um duplo movimento de polarização” (CHESNAIS, 1996, apud MOTTA, 2012, p. 36), marcado de um lado pelo desemprego e distanciamento dos rendimentos salariais estabelecidas, entre 1950 e 1970 especialmente nos países capitalistas avançados (polarização interna); por outro lado, o aprofundamento das distâncias abruptas entre os países situados no âmago do oligopólio mundial e os países de periferia (polarização internacional).

Os ajustes demandados pelas características estruturais do sistema capitalista implicaram de forma estratégica a inserção de países do Terceiro Mundo na globalização econômica e conforme os anseios da política neoliberal. As diferenças socioeconômicas entre os países ficaram mais acirradas.

O capitalismo se transformou, assim como se alterou a relação do centro com a periferia. O alcance do estatuto de nação desenvolvida ficou mais distante – e tão mais distante quanto mais profunda foi se configurando a submissão das elites dos países periféricos aos imperativos da acumulação financeira e aos acenos enganosos do discurso neoliberal (PAULANI, 2008, p. 139).

Ainda sobre o Brasil, como país na periferia do sistema capitalista, há certa representação no discurso econômico e midiático contemporâneo como país emergente, recentemente

intitulado integrante dos BRICs²³e que por isso poderia ter possibilidades de estar em outra posição mais próxima das centralidades econômica, política mundial. Motta (2012) considera os BRICs como um grupo de países que apresentam um mercado interno potencial tendo em vista o enorme contingente populacional, ou seja, grande número de consumidores e reservas de trabalhadores de baixa produtividade, além de grandes reservas de recursos naturais. Este pequeno grupo de países em desenvolvimento tiveram destaque na produção industrial, e pelas características apontadas, hoje são considerados alicerce da economia atual, e entre eles encontra-se o Brasil.

Analisando os efeitos das novas determinações do processo de acumulação do capital globalizado nos países da América Latina, percebemos que a forma associada à condição de dependência do capitalismo central para elevar a produção de valor é a superexploração da força de trabalho, o que gerou arrocho salarial, extensão da jornada de trabalho, associada ao aumento da intensidade do trabalho. Por consequência houve uma regressão na distribuição de renda e riqueza e o aprofundamento das mazelas sociais, de acordo com Carcanholo (2005 apud MOTTA, 2012, p. 53).

Diante da inflação, desemprego, subinvestimentos e ineficientes burocracias públicas nos países endividados, Leher (2007) indica que houve por parte das políticas internacionais exigências de reduzir os gastos públicos, com ênfase na área social, colocar um fim nas restrições comerciais, remover

²³ Os países em desenvolvimento são chamados de BRICS em referência ao termo em inglês *brick* que significa tijolo, e ao acrônimo dos países Brasil, Rússia, Índia, China e posteriormente África do Sul. Um pequeno grupo de países em desenvolvimento que tiveram destaque na produção industrial, exportações e pelo grande mercado de consumidores, tanto que hoje são considerados alicerce na economia atual (MOTTA, 2012).

subsídios e criar mecanismos legais e financeiros para a economia de mercado. O autor lembra que “muitas dessas características privatizantes e mercantis já existiam *in nuce* antes da Crise da Dívida, no período desenvolvimentista” (Idem, 2007, p. 10).

Segundo Chesnais (1996, apud MOTTA, 2012 p. 36) por várias décadas prevaleceu a ideia de que o modelo ocidental capitalista de desenvolvimento poderia ser conquistado por todos os países e regiões, uma vez que cumprissem as etapas necessárias, como “degraus de uma escada que todo país podia galgar”. Na mesma concepção, e dentro dos moldes da TCH, atrela-se a ideia de investimentos na educação como pré-requisito ao desenvolvimento do país.

Na década de 1990 há, de certa forma, uma redescoberta da educação nas agendas de empresários, governos e organismos internacionais, ao lhe conferirem importância econômica e preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Segundo Shiroma e Campos (1997) este período foi marcado pelo fortalecimento da base empresarial, infraestrutura tecnológica, crescente abertura à economia internacional, formação de recursos humanos e incentivos ao acesso à geração de novos conhecimentos. Estas condições serviram de requisitos necessários para a ideia de desenvolvimento equitativo e para a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada.

3 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O FIM DA SOCIEDADE DO TRABALHO

Neste capítulo discutimos e contextualizamos o problema da pesquisa, a partir de questionamentos acerca das inovações tecnológicas e os novos reordenamentos de reprodução e acumulação do sistema produtivo vigente, assim como as repercussões à sociedade do trabalho. Verificamos, nestas condições, que as novas centralidades em torno da Sociedade do Conhecimento e os novos processos formativos por meio da concepção de qualificação e preparo para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, procuram a formação de um novo perfil de um trabalhador mais complexo e capacitado, como no caso da nossa pesquisa os pós-graduados. Na sequência completamos a discussão com a abordagem dos possíveis impactos na educação mediante aos novos pressupostos da TCH e o discurso da necessidade de qualificação e competências para o mercado de trabalho.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

As crises cíclicas do sistema capitalista, de tempos em tempos, demandam rearranjos produtivos, de ordem econômica, na postura do Estado e das empresas para sustentar a organicidade e a sobrevivência desse sistema autófago. Especialmente após a década de 1970 este modo de produção vive uma crise estrutural e apoia sua retomada de crescimento a partir de modificações no desenvolvimento tecnológico (mudanças de base física) e nas formas de gestão (mudanças de base organizacional).

Os debates sobre as novas tecnologias da “Terceira Revolução Industrial”, de certo modo, correspondem a essas transformações na base técnica da produção, e que trazem

implicações na nova divisão do trabalho e da necessidade de qualificação humana. Segundo Frigotto (2003) esses debates identificam assim o desafio teórico e político prático de compreender os processos educativos e a categoria trabalho. Partindo desta reflexão aprofundamos nas discussões atuais que centralizam a educação e as derivações da proclamada Sociedade do Conhecimento como motriz produtiva, sob denominação de *fatores de produção*. Em compensação, procuramos evidenciar o modo que esta discussão e prática econômica vem neutralizando a categoria trabalho.

Desta maneira, as perspectivas de análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas tendem a serem analisadas sob a concepção de que a sociedade é constituída por fatores e que de certa forma, estes fatores implicam crescimento econômico, mesmo que a longo prazo. E em determinado período, como questiona Frigotto (2003), um fator é tido como fundamental e determinante, citando os exemplos tradicionais, como a economia, a política e a religião para explicar a sociedade. Neste sentido, os fatores de produção são elementos considerados centrais nos processos produtivos e correspondem, em certa medida, aos recursos técnicos e matérias-primas de um determinado local e momento histórico. Na definição de Sandroni os fatores de produção são:

Elementos indispensáveis ao processo produtivo de bens materiais. Tradicionalmente, desde Say, são considerados fatores de produção a *terra* (terras cultiváveis, florestas, minas), o *homem* (trabalho) e o *capital* (máquinas, equipamentos, instalações, matérias-primas). Atualmente, costuma-se incluir mais dois fatores: *organização empresarial* e o *conjunto ciência/técnica* (pesquisa). Há ainda os que consideram cada insumo um tipo particular de fator de produção.

De modo geral, os fatores de produção são limitados e, por isso, eles se combinam de forma diferente conforme o local e a situação histórica (SANDRONI, 1999, p. 235, grifos no original).

O próprio capital não é um fator de produção. Para Marx (apud MACHADO, 2010), o capital não é um fator de produção, mas uma relação social de produção específica e correspondente à formação histórica da sociedade capitalista, relação esta que é incorporada nas coisas (nos recursos e meios de produção; enfim, nas mercadorias), e que é capaz de infundir o caráter dessa sociedade a todas elas, inclusive à utilização da força de trabalho, a mercadoria mais importante pelo seu poder de produzir mais valor.

Tais concepções reducionistas, segundo Netto (2011), baseiam-se em explicações *monocaulistas* dos processos sociais, isto é, explicações que pretendiam esclarecer tudo a partir de uma única causa ou *fator*. Neste sentido o próprio Marx foi interpretado de maneira equivocada como um teórico fatorista, que na análise da história e da sociedade, situou o fator econômico, como determinante em relação aos fatores sociais, culturais, entre outros (Idem, 2011). Concordamos com a crítica à estas concepções explicativas a partir unicamente de fatores, já que procuramos ter uma abordagem materialista histórica, e concordando com as concepções de Marx ao considerar que “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUCKÁS, 1974 apud NETTO, 2011, p. 14).

Ao considerarmos que as mesmas mudanças de base técnica e organizacional citadas vêm trazendo implicações na necessidade de novas habilidades dos profissionais, os mais recentes exemplos de fatores de produção seriam a educação, o conhecimento e a qualificação. Atualmente, a condição

colocada ao próprio indivíduo é o de estar preparado para disputar uma vaga no mercado de trabalho mediante a um investimento em sua formação e qualificação. Em outros tempos, é promulgado que o investimento na educação implicaria, inclusive, no desenvolvimento econômico do país e na renda do trabalhador. Essa ênfase na qualificação do trabalhador como alternativa para o desemprego, ou melhor para a empregabilidade²⁴, e a educação de tal modo que cumpre o papel de estabelecer competências e habilidades para o mercado, se apresentam, segundo Mari (2014), como uma nova versão da TCH²⁵. Como efeito, esses discursos, em seus princípios fundantes, concebem a “educação como investimento estratégico e fator de produção” (Idem, 2014, p. 92). No mesmo sentido que a concepção de “Sociedade do Conhecimento” parte do pressuposto que “o conhecimento tenha se tornado fator de produção” (Ibidem, p. 83), principalmente a partir da II Guerra Mundial (1939-1945).

De modo divergente, a perspectiva histórica de análise (escola marxista) concebe a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações, onde o conjunto de relações sociais e econômicas constituem-se na base a partir da qual se estrutura e condiciona-se a vida social no seu conjunto (FRIGOTTO, 2003). A produção da vida material tem como imperativo o conjunto de relações sociais e econômicas, de tal modo que “as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais” (Idem, 2003, p. 31). Deste modo, trabalho e educação não podem ser reduzidos a 'fatores', como aprofundado no trecho:

²⁴ Aprofundamos a discussão de qualificação e empregabilidade na seção 3.3.

²⁵ Na seção 3.2, intitulada “A Teoria do Capital Humano”, aprofundamos essa discussão.

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é por excelência, forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Na mesma linha de discussão, Mari (2014) refuta as centralidades e reduções que o conhecimento vem tomando²⁶ ao fazer a seguinte constatação: conhecimento “é o resultado das relações sociais que engendram os fatos e a apropriação consciente do homem dessas relações” (Idem, 2014, p. 84). Desta forma, conhecimento é produção social, ou seja, um “processo de apropriação das mediações contraditórias que produzem o homem e a história em relações de classes” (Ibidem, p. 85).

Concordamos com as reflexões dos autores sobre o modo como certos elementos ganham centralidade no discurso e nas práticas formativas que, de certa maneira, minimizam e ignoram as relações sociais capitalistas. No mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 apud MARI, 2014) assinalam que a proclamada “Sociedade do Conhecimento” elucida o aparato tecnológico e neutraliza a luta de classes, como aprofundado no seguinte trecho:

²⁶ O autor faz uma discussão sobre a Sociedade do Conhecimento considerando as concepções de Bell (1976 apud MARI, 2014) e de Castells (1999 apud MARI, 2014).

A noção central para este novo contexto de regressão das relações sociais capitalistas é a de sociedade do conhecimento. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas independentes das relações sociais. Vale-se dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de sociedade do conhecimento permite ao discurso único proclamar o que Bourdieu e Wacquant denominaram de nova vulgata: a sociedade “pós-industrial” e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do **cognitariado**²⁷ (Idem, 2014, p. 93-94).

Além da variação de foco nas discussões e no desígnio dos fatores de produção, as mudanças tecnológicas são tidas como superação das relações sociais capitalistas. Esse debate não é novo. Como afirma Frigotto (2003):

no plano da concepção da realidade histórica não estamos, pois, diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro das novas formas da sociabilidade capitalista (FRIGOTTO, 2003, p. 29).

²⁷ Segundo Frigotto (2008, p. 379) “o fetiche do determinismo tecnológico consiste exatamente no fato de tomar-se a ‘tecnologia’ como força autônoma das relações sociais, das relações, portanto, de poder e de classe. A forma mais apologética deste fetiche aparece, atualmente, sob as noções de ‘sociedade pós-industrial’, ‘sociedade do conhecimento’ e ‘era tecnológica’ que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as ‘novas tecnologias’ nos conduziram ao fim do proletariado e a emergência do **cognitariado**, e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes sem acabar com o sistema capital, mas, pelo contrário, tornando-o um sistema eterno”.

O autor faz uma ponderação das mudanças de modos de produção, do servilismo e da escravidão para o capitalismo, que de todo modo, não representaram a abolição da sociedade classista, porém deu condições, a partir de uma igualdade jurídica, de instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes.

À medida que outros elementos se tornam centrais nos sistemas produtivos e na produção do conhecimento, outros elementos são colocados à margem da discussão acerca da sociedade de classes, como é o caso da categoria trabalho. Neste sentido, Antunes e Alves (2004) relatam o descentramento da categoria trabalho, pelo modo que um grupo de pensadores têm dado *adeus ao proletariado* a partir da ideia de perda de relevância do trabalho como elemento estruturante da sociedade capitalista. Os autores desenvolvem a ideia que a classe trabalhadora possui outra configuração comparada a meados do século passado, do mesmo modo reafirmam que esta categoria não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante, pois continua sendo central para atender as demandas de reprodução do sistema capital.

Se é um grande equívoco imaginar o fim do trabalho na sociedade produtora de mercadorias, é entretanto, imprescindível entender quais mutações e metamorfose vêm ocorrendo no mundo do contemporâneo, bem como quais são seus principais significados e suas mais importantes consequências (ANTUNES, 2003, p. 16).

Antunes (2002) afirma que a importância da categoria trabalho mediante a sua constituição como fonte originária, primária, da realização do ser social, plataforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana. O autor refere-se ao trabalho como criador de valores

de uso, o trabalho em sua dimensão concreta, como atividade vital; como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre homem e natureza” (MARX, 1971 apud ANTUNES, 2002, p. 167).

Antunes (2009) também explora a contradição presente no processo de trabalho. Por um lado, é “ponto de partida para a constituição do ser social”, “monumento de mediação sociometabólica entre a humanidade e a natureza”. Neste sentido, segundo o autor, “na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o *mundo do trabalho* tem sido vital” (Idem, 2009, p. 231, grifo no original). O trabalho é uma realização essencialmente humana que permite distinção das formas de vida dos animais, assim como permite a reprodução da vida cotidiana. Desta forma, “esse fazer humano tornou-se a história do ser social uma realização monumental, rica e cheia de caminhos e descaminhos, alternativas e desafios, avanços e recuos” (Idem, 2009, p. 231). Por outro lado, a vida humana cada vez mais se resume exclusivamente ao trabalho, “aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões”. Neste sentido Antunes afirma que “se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social” (Ibidem, p. 232).

Observamos especialmente quando Antunes (2002, p. 167, grifo do autor) refere-se ao “*trabalho assalariado, feitichizado e estranhado (labour)*”, analisa o trabalho em termos de criação de valores de troca. Nesses termos, o autor elabora uma definição contemporânea de classe trabalhadora, que corresponde “à totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho” (ANTUNES, 1995 e 1999 apud ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336) com características específicas de ser a “classe que vive

do trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (Idem, 2004, p. 336).

Algumas tendências são traçadas no presente processo multiforme da classe trabalhadora: a redução do proletariado industrial; o aumento do novo proletariado fabril e de serviços; o aumento significativo do trabalho feminino; a expansão dos assalariados médios no setor de serviços; a crescente exclusão dos jovens; a exclusão dos trabalhadores considerados ‘idosos’ pelo capital; a crescente expansão do ‘terceiro setor’; a expansão do trabalho em domicílio; e a configuração cada vez mais transnacional do mundo do trabalho (Idem, 2004).

Sendo assim, a concepção atual e ampliada da nova forma de ser do trabalho contempla a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho; abrange os trabalhadores manuais diretos que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário; incorpora os trabalhadores produtivos que participam da criação de mais-valia e da valorização do capital, assim como os trabalhadores improdutivos, que são utilizados como serviço e como criadores de antivalor no processo de trabalho; incorpora o proletariado rural; considera também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, de vínculo de trabalho temporário; inclui também a totalidade dos trabalhadores desempregados (ANTUNES; ALVES, 2004).

Das novas formas de sociabilidade do capital também procedem novos modelos de organização social, que, de certa forma, seguem o discurso circunscritos nos objetivos de Organismos Interacionais na busca pela eficiência de formação para o trabalho. Para tanto, no plano da ordem econômica novos conceitos e categorias aparecem, como: “flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total” (FRIGOTTO, 2003, p. 55). No plano da formação humana os novos termos são:

“pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata” (Idem, 2003, p. 55).

As práticas educativas, conforme os estágios do capitalismo, são subordinadas aos interesses do centro dinâmico e econômico e diferenciadas para as classes dirigentes e para a classe trabalhadora. O caráter contraditório das relações sociais capitalistas é explicitado no âmbito das relações sociais e os processos educativos, ou destes, com o processo produtivo. Esses ideários são inseridos dentro do sistema político e pedagógico da escola e correspondem às necessidades do sistema produtivo vigente. Por conseguinte, Frigotto (2003) faz uma advertência ao modo como a qualificação humana, nessas condições, agride a própria condição humana:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais e afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não pode ser mercantilizado e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2003, p. 32).

A qualificação do trabalhador parece ganhar importância e centralidade diante do valor dos diplomas e classificação dos empregos (RAMOS, 2008). A qualificação é promovida, segundo a autora, pelo encontro das competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem mostradas na prática. A discussão realizada acerca de qualificação e competências culmina no que a autora chama de emergência da ‘pedagogia das competências’, em

contrapartida ao momento em que o mundo produtivo é caracterizado pela eliminação de postos de trabalho e pela redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo assim um reordenamento social das profissões. As competências, a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho que outrora era determinada pela profissão. Dessa maneira, são questionadas a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, diminui-se a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, em seu conteúdo, na renda e mobilidade social.

Cientes de que as questões expostas até o momento sobre a dinâmica do capital, particularmente no que se refere ao processo de configuração de um novo padrão produtivo, não foram esgotadas, entendemos que as discussões precedentes são fundamentais para que possamos situar o cenário sob o qual se estabelecem as relações entre trabalho e educação, especificamente no que diz respeito à formação de um perfil de trabalhador, supostamente direcionado para o trabalho complexo, ou seja: os egressos da pós-graduação. É neste sentido que nos questionamos quais as implicações do título de mestre em educação na definição e/ou redefinição da carreira profissional dos egressos do PPGE/UDESC em um cenário de reestruturação produtiva, de desenvolvimento tecnológico (base física) e de novas formas de gestão (base organizacional).

Diante das inquietações colocadas sobre as atribuições da educação como forma de atender aos interesses econômicos, as demandas do progresso técnico e as mudanças na organização produtiva, percebemos a pertinência dos estudos no campo da educação e do trabalho. Sendo assim, propõe-se a realização de um estudo das condições dos pós-graduados, em nível de mestrado, no mercado de trabalho com o propósito de

compreender as influências, as possibilidades e as condições na vida profissional dos diplomados mestres em educação.

3.2 TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH)

Como procuramos demonstrar, as transformações no sistema capitalista impõem mudanças nas estruturas e instituições para manter a funcionalidade e acumulação de capital. Para tanto ajustes no tipo de projetos econômicos de desenvolvimento, funções do papel do Estado e de políticas educacionais são articuladas sob a ótica dos países centrais para que mantenham a condição subalterna e coesa dos países periféricos na conjuntura internacional. Assim sendo, a educação frequentemente é apontada como a salvação dos problemas sociais econômicos dos países do dito “Terceiro Mundo”. No entanto, estas posições na geopolítica mundial decorrem do processo histórico, nas relações político e comerciais internacionais desiguais que se construíram na formação destes países na DIT. Do mesmo modo, a ideia de incremento na educação – Capital Humano – aparece como diferencial na explicação no crescimento econômico de países pós-guerra, ou na concepção de sucesso individual de profissionais na atualidade, e até mesmo hoje em dia na relação direta entre escolaridade e renda, ou ainda na propaganda de cidades com atrativos em termos de qualidade de vida e relacionando ao nível de qualificação elevados dos profissionais²⁸.

²⁸ De acordo com o *ranking* realizado pela consultoria *Urban System* que avaliou cem cidades brasileiras em diferentes áreas, Florianópolis ficou no primeiro lugar em relação ao ‘capital humano’. Reportagem do Diário Catarinense intitulada “Floripa na Elite: Beleza que atrai competência” (CAVALLI, 2014b).

As bases da TCH vinculam-se à teoria econômica neoclássica, período marcado pelo liberalismo nas instâncias econômicas, jurídicas e político dominantes. Porém, é a partir da década de 1950 que esta concepção de capital humano ganha corpo de forma sistematizada, no seio da chamada Escola de Chicago, graças aos estudos dos economistas estadunidenses Gary Becker (1039-2014), Jacob Mincer (1922-2006) e Theodore Schultz (1902-1988). Por suas produções teóricas consideradas inovadoras, Schultz e Becker foram agraciados pelo Nobel de Economia²⁹, respectivamente em 1979 e 1992 (MACHADO, 2010).

Inicialmente retomamos as concepções originais de Schultz (1973) para compreender os posteriores desdobramentos da Teoria do Capita Humano. O autor inicia seus estudos em 1940 e uma das suas constatações foi a de que o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos é tido como uma fonte importante de ganhos de produtividades, até então não explicados, a partir do investimento no homem. Diante das ineficazes tentativas de muitos países rumo à modernização e pelos fatores ausentes da produção para explicar os elementos ao crescimento moderno, o pesquisador propõe legitimar o aumento da produtividade em decorrência do avanço da ciência e da mudança da técnica.

Várias tentativas têm sido feitas para o crescimento moderno, tanto que pesquisas anteriores levavam em conta a

²⁹ Acerca das atribuições referentes à congratulação do Nobel: **Gary Stanley Becker** (1930-2014) economista estadunidense "por ter estendido o domínio da análise microeconômica para uma escala de comportamento humano e interações, incluindo comportamento extra-mercado". **Theodore William Schultz** (1902-1998) economista estadunidense "pela pesquisa pioneira sobre desenvolvimento econômico com considerações importantes sobre os problemas dos países em desenvolvimento" (dividido com Sir Arthur Lewis) (NOBEL, 2014).

presença de matéria-prima, recursos naturais e territórios, mas essas explicações falharam. Outros estudos explicam pela industrialização a fonte da abundância moderna, e daí refletiria no emprego, investimento, planejamento, poupança. Outras explicações se orientam pelos setores da economia também falham, como fatores culturais, sociais e políticos. Contudo, Schultz estava convencido que “uma abordagem de investimento” (no homem) “é necessária para pensar-se sobre o crescimento econômico” (Idem, 1973, p. 13). Sua abordagem encontrava-se fundamenta na seguinte concepção:

Num conceito englobante e exaustivo de investimento e uma computação de todos os investimentos adicionais fornece uma explicação completa e consiste das alterações marginais no acervo de capital, das alterações marginais nos serviços produtivos advindos do capital e das alterações marginais observadas na renda e, em consequência, do crescimento (Ibidem, p.14).

Schultz em seu livro *O Capital Humano* faz uma análise pioneira e importante para a economia burguesa ao contabilizar o fator humano (H), além dos já considerados insumos usuais, como níveis de tecnologia (A), insumos de capital (K) e insumos de mão de obra (L), para explicar as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países (FRIGOTTO, 2003).

Nestas condições, a faixa de investimento em capital humano é classificada da seguinte maneira: escolaridade e educação de nível mais alto, treinamento realizado no local do emprego, migração, saúde e informação econômica. Como Schultz considera:

[...] trabalhos recentes quanto ao capital humano tornaram claro que o investimento nos assuntos escolares, no treinamento realizado no

trabalho, na saúde na informação de emprego e na migração possibilitam a produtividade de valor nas capacidades adquiridas do homem, em levarem ao desenvolvimento de medidas de mudanças na qualidade do trabalho que podem ser quantificadas (Ibidem, p. 26).

O capital humano, segundo o autor, é parte do homem, é humano (configurado no homem) e é fonte de capital, fonte de satisfações futuras ou de futuros rendimentos. Portanto, não é algo negociável. O Capital humano é adquirido por intermédio de investimento no próprio indivíduo, e atende as demandas na produção e no consumo, como elucidado no trecho:

O conceito de capital [...] consiste de entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado [...] 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 (Ibidem, p. 53, grifos no original).

Diante desse aprofundamento inicial da teorização de Schultz, seguimos palarápida disseminação e decorrências que suas ideias tiveram, especialmente nos países periféricos. No modo de resolver as desigualdades entre países (desenvolvidos e subdesenvolvidos) e entre os indivíduos, a TCH logo foi sendo apropriada nos interesses e discursos de Organismos Internacionais e regionais³⁰ que representam predominantemente a

³⁰ São considerados os seguintes organismos internacionais: BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF; e regionais CEPAL, CINTERFOR (FRIGOTTO, 1998).

visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 1998). Desta forma, mesmo a realidade social se mantendo desigual, verificamos que há um projeto de educação que visa manter a sua integração, e de certo modo aceitar ou pelo menos tornar coeso estes aspectos típicos da própria sociedade capitalista.

Após a Segunda Guerra Mundial o processo desenvolvimentista é concebido como sinônimo de crescimento econômico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nas décadas seguintes de 1950 e 1960, a TCH é editada, requerida e sistematizada, sob o pressuposto para atingir a equidade entre as nações, grupos e indivíduos. Mesmo sem considerar as origens históricas destes processos de desigualdades e posições subalternas na DIT, que justamente legitimam estas nações como periferias do centro econômico capitalista.

Nessas condições, a teoria foi utilizada para explicar as diferenças socioeconômicas entre os países pelo investimento em Capital Humano, no argumento do crescimento da dinâmica econômica mediante o investimento humano, assim como na conquista de incrementos na renda do trabalhador.

Mesmo sendo algo indireto e, de certo modo, a longo prazo, a razão capital-rendimento, o capital humano foi uma concepção importante na recuperação e reconstrução de países pós-guerra. A TCH teve suas apropriações no estado keynesiano, período marcado pela política de bem-estar social, crescimento econômico e presença do Estado para garantir o pleno emprego. Este processo de desenvolvimento por intermédio do Estado ficou chamado de Estado Desenvolvimentista. Nesta direção, Gentili (2005, p. 47) afirma que

a Teoria do Capital Humano teve origem e base de sustentação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança,

quanto menos teórica, na conquista do pleno emprego.

Uma das facetas originais da TCH é que cada pessoa acumularia certa quantidade desse capital dependendo do quanto adquiriu em aprendizados e capacidades de trabalho. Por causa disso, Machado (2010), alega que da educação derivaria a redistribuição da renda e o desenvolvimento econômico, pois esse capital, de propriedade individual de cada trabalhador, também poderia ser visto como um bem social, capaz de indicar a riqueza humana existente numa determinada sociedade. Esta perspectiva de instrução e formação como requisito para ascensão social, possibilidade de mobilidade social e retornos diretos ao crescimento econômico do país, estão presentes nas raízes da TCH e apoiam-se também na teoria do desenvolvimento. Nas palavras da autora:

[...] desenvolveu-se a Teoria do Capital Humano, com a finalidade de investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social (MACHADO, 1989, p. 104).

Nestes termos, Motta (2012) indica que o subdesenvolvimento era concebido como um estágio para a modernidade e que a culpa por tal situação seria dos setores atrasados. Nos anos finais da década de 1990, a autora confirma uma tentativa de difundir que esta condição do subdesenvolvimento é de responsabilidade única e exclusiva de escolhas políticas erradas dos governantes dos países de capitalismo dependente. A TCH, nestes termos, era concebida no intuito de diminuir as desigualdades sociais e econômicas, dentro de uma concepção de educação para o desenvolvimento do país (MOTTA, 2009).

Este discurso das teorias de desenvolvimento logo se demonstrou falacioso, pois apoiava-se na ideia de que países de capitalismo dependente alcançariam níveis de competitividade, de produção e de consumo com padrões semelhantes aos dos países centrais (MOTTA, 2012). No decorrer da história, no entanto, o processo de intensificação da globalização e advento das novas tecnologias, as diferenças socioeconômicas entre os países ficaram mais acirradas.

Frigotto (2003) lembra que os postulados básicos da TCH influenciaram nas políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo na fase mais dura do golpe militar (1968/75), ajustando a educação ao capitalismo associado e subordinado ao grande capital. Não só no Brasil, como também em outros países da América Latina: “é, predominantemente, dentro dos marcos das ditaduras que se efetivam [...] as reformas educativas sob o ideário do capital humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7). Acrescenta Frigotto (2003) que corporificam esse ajuste a Reforma Universitária de 1968 e, principalmente, a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, no plano do desenvolvimento e da equalização social no contexto do chamado milagre econômico.

Lembramos que conforme as fases do capitalismo (nascente/comercial, monopolista/corporativo e transnacional/financeiro/economia globalizada) as práticas educativas lhes são subordinadas e diferenciadas para as classes dirigentes e a classe trabalhadora. Logo, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas é explicitado no âmbito das relações sociais mediante os processos educativos e os processos produtivos. Nestas condições, Motta (2009) considera que a política de democratização do ensino no Brasil foi realizado sob esta ótica de integração e desenvolvimento.

Frigotto (2003) aponta dois aspectos básicos acerca do ideário da educação como capital humano. Primeiro, a tentativa

de mensurar o impacto da educação sobre o desenvolvimento. Segundo, pelo pressuposto da educação ser produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda. O embate, segundo o autor, é sobre o que de fato produz a capacidade de potencializar trabalho e o que a escola efetivamente desenvolve: conhecimento e habilidades técnicas específicas (valorizado pelos economistas neoclássicos) ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção (valorizado pelos sociólogos funcionalistas).

A partir dos anos de 1970, com as crises no sistema capitalista, profundas alterações são atribuídas à escolaridade, envolvendo novos rumos nas políticas educacionais, no papel do Estado (Estado neoliberal) e na função da escola. Estas transformações, que decorrem da necessidade de reprodução do sistema capitalista, contribuíram para o ressurgimento da TCH. Conforme indica Gentili (2005) o principal enquadramento teórico para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, a TCH, também mudou, e para pior.

Com a Mundialização do capital, a generalizada globalização e os benefícios tecnológicos, verificamos que os proclamados benefícios tecnológicos não chegaram para todos, pelo contrário, as diferenças sociais e econômicas entre os países na DIT são cada vez maiores. Diante do novo padrão tecnológico de produção e organização do trabalho, o papel do Estado sofre alterações, já que sua interferência começa a impedir o desenvolvimento.

Nestas condições, verificamos a intensificação do desemprego, da falta de emprego e das condições precárias nas ocupações profissionais. Neste período, segundo Machado (1998) acentua-se a deterioração das condições de trabalho, a insegurança no emprego, a desregulamentação das relações contratuais e de salário; ampliaram-se a terceirização, a subcontratação, a eliminação de postos de trabalho e o

crescimento estrutural e crônico do desemprego. O fato de não haver mais a promessa de emprego, típico do Estado de bem-estar social para todos, impõe-se um novo perfil do trabalhador adaptado a estas condições instáveis de mercado. Segundo Jung (2013) há o desmantelamento do sistema de proteção social.

Assim, mediante o fim da política de bem-estar social, não cabe mais ao estado assegurar que a escola prepare mão-de-obra para o emprego, considerando o quadro de falta de vagas no mercado de trabalho. Assim popularizam-se os conceitos de competência e empregabilidade³¹. O desafio é preparar o trabalhador para o paradigma tecnológico e às novas exigências do mercado de trabalho. A escola cabe formar para a empregabilidade, ou seja, o indivíduo estar preparado para concorrer a um posto de serviço. Em outras palavras, ser empregável não é garantia de emprego. O discurso colocado então é no plano individual e meritocrático. Neste sentido Mattos (2011) faz seu estudo criticando o ideário da formação para o emprego aos moldes da TCH, como indica no seguinte trecho:

Esta abordagem põe em xeque o discurso hegemônico acerca da elevação da escolaridade como fator desencadeante do desenvolvimento econômico de determinado país, bem como de elevação da renda, conforme apregoaram os defensores da Teoria do capital Humano há algumas décadas (MATTOS, 2011, p. 149).

Na década de 1980 e 1990 há uma expansão do processo de mundialização nos meios econômicos, culturais, tecnológicos, financeiros e produtivos. As contribuições das inovações tecnológicas passam a ter centralidade nas novas

³¹ Aprofundamos as concepções de competência e empregabilidade na seção 3.3.

necessidades do sistema econômico. Dessa forma, a crescente circulação de informações e o desenvolvimento da ciência na produção técnica implicaram mudanças na formação intelectual e operacional nas cadeias de produção. Há um agravamento do desemprego estrutural e da precarização das relações trabalhistas.

Jung (2013) ressalta que uma parcela crescente de trabalhadores tem uma progressiva piora nas suas condições de vida o que, de certa forma, ameaça à ruptura da ordem estabelecida. Os custos sociais são colocados também como respostas a estes agravantes conjunturais. Novamente o Capital Humano sofre ajustes para adequar-se às novas necessidades do sistema capitalista e por uma intencional revalorização do papel econômico da educação, ao atender a demanda do progresso técnico. No final do século 1990 e perante as crises econômicas, os altos custos sociais serviram de estopim de diversos movimentos sociais contra a globalização. Esta instabilidade política fomentou insegurança e preocupação, com a ameaça da governabilidade e coesão social nos países de capital dependente.

A TCH, neste contexto, passa por um rejuvenescimento, visando uma perspectiva de educação para a sobrevivência (MOTTA, 2009). O aumento da exclusão social, miséria, fome, violência, desemprego, subemprego estrutural e o enfraquecimento do ideal neoliberal demandam novos ajustes no enfrentamento da crise, um novo modelo de acumulação e regulação social dentro de um novo reordenamento mundial. Para garantir a continuação da acumulação capitalista³² ocorre

³² Fontes e Mendonça (1994, p. 101) definem a **acumulação capitalista** como “forma de reprodução do capital, que ao fim de cada ciclo produtivo reincorpora não apenas elementos adquiridos para o processo (matérias-primas, equipamentos, insumos e força de trabalho, mas também a mais-valia nele gerada. E, por definição, sempre ampliada.

uma reformulação do papel do estado para manter as funções econômicas mediante os objetivos de legitimação social.

Especialmente à escola é designado um compromisso de inserção e inclusão dos indivíduos, diante das condições precárias no mercado de trabalho e nas condições sociais. A educação, neste momento, teve o compromisso de educar para o desemprego, ou melhor, formar para a empregabilidade. O intuito anterior de integração é desmantelado sob a doutrina neoliberal, desta forma, efetivou-se a separação da concepção de sociedade para o plano do indivíduo. Por consequência, a TCH remodelou-se, passou por um *re-rejuvenescimento* (MOTTA, 2009), visando construir, mediante a educação, um conformismo acerca desta degradante realidade.

A TCH vem de forma mais perversa imbricando ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso no mercado de trabalho, em pelo menos ter as competências necessárias para competir ou ainda conseguir a conquista de uma vaga de trabalho. Mantem-se a busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital por meio da agudização da exclusão social (FRIGOTTO, 2010).

A TCH ajusta-se a esta nova lógica agregando conceitos e restabelecendo sua base técnica sob os conceitos de empregabilidade e da Sociedade do Conhecimento, e visando como sempre a estabilidade social e a manutenção do sistema capitalista. Para tanto, é desfeito o vínculo CH individual e CH social. Assim, do ponto de vista da TCH e da Terceira Via, o desemprego e a pobreza são considerados como falta de capacidade dos indivíduos e devem ser superados por princípios éticos de prática de ajuda e amparo social. À educação cabe a nova função de aumentar a produtividade das camadas mais pobres da população mediante ampliação do acesso aos bens sociais, gerando assim Capital Social.

Motta (2012, p. 140) define Capital Social como “a capacidade de uma sociedade estabelecer laços de confiança

interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos”. Nestas condições, o Estado e a Sociedade Civil, responsáveis pela renovação da cultura cívica, buscam aliviar as mazelas da coesão social e desta forma, garantir a manutenção do consenso da ideologia burguesa e estabelecendo o conformismo. Segundo a autora, o trabalhador deve permanecer no processo educacional adquirindo habilidades específicas, desenvolvendo competências cognitivas e emocionais, e finalmente construindo sua “cultura cívica” (capital social) e aprimorando seu capital humano.

Uma relação importante a ser feita em conjunto nesse processo histórico de expansão e recessão econômica, é a forma como o sistema educativo também é visado para atingir os interesses econômicos e produtivos, como na proclamada democratização do ensino e nos retornos direto da educação nos processos produtivos e nas condições de emprego. Saviani ressalta que os interesses e implicações dessas mudanças e anseios do capital no plano educacional, desse modo, passam a conceber valor de troca na educação além do tradicional valor de uso:

Desta forma, os dispêndios com a educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformaram-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (SAVIANI, 2005, p. 22).

A expansão escolar, iniciada nos anos de 1990, dentro do projeto neoliberal, tem papel compensatório e

intencionalidades para integrar marginalmente os pobres, atenuar conflitos e desobrigar o Estado de expandir outras políticas setoriais, ou seja, mantém as formas desiguais da presença do Estado (ALGEBAILLE; HERCKERT; VALLA, 2008). Esta ampliação do alcance populacional da escola, segundo os autores, não reduz as suas condições precárias.

Desta forma, entender a TCH em seu ideário e nas implicações nas políticas educacionais, acordos multilaterais e desdobramentos nos discursos formativos dos trabalhadores implica considerar as propriedades do sistema capitalista e suas demandas de reprodução do capital. Os interesses e necessidades do capital então utilizam a TCH para construir e legitimar um novo senso comum sobre educação e trabalho. Assim, pesquisas sobre Trabalho e Educação são fundamentais hoje, diante da reestruturação produtiva e flexibilização das relações trabalhistas, como já mencionado. Estas contradições precisam se refletidas.

O estudo da TCH, enfim, precisa ser retomado para entendermos a essência dos discursos colocados na atualidade, exigências diante das inovações tecnológicas e flexibilização da produção que escamoteiam e legitimam as necessidades atuais do Capital. A educação como mediadora entre as categorias trabalho e capital possui a contradição de reproduzir essas condições e/ou dar possibilidades de consciência e transformação dessa realidade. Assim como reafirma Severino:

O confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, onde o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero

mecanismo da produção para o mercado (SEVERINO, 2008, p. 87).

A qualificação, diante das proclamadas inovações tecnológicas, abriga uma nova configuração da TCH, traz repercussões em nossa atualidade e em diferentes campos e setores. Deste modo, temos que educar para emancipação humana, como o autor anterior cita, e também educar para compreensão de forma crítica do mundo que vivemos. Neste sentido concordamos com Frigotto (2003), na passagem mencionada anteriormente, ao questionar o modo como a qualificação humana agride a própria condição humana.

Os pressupostos teóricos críticos mencionados sobre as apropriações e efeitos da TCH constituem a referência conceitual para o estudo das condições atuais da formação acadêmica e da carreira profissional dos egressos do mestrado educação do PPGE/UDESC, em especial na compreensão das implicações na carreira docente.

3.3 QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIAS EMPREGABILIDADE

As mudanças no sistema produtivo implicaram ajustes no discurso empresarial, nas políticas educacionais e nas condições de formação do trabalhador. Nestes termos, a demanda pela elevação da escolaridade ganha importância nos retornos direto acerca da renda individual, da produtividade e crescimento econômico dos países considerados “em desenvolvimento”. Esta concepção segue os propósitos da TCH, abordada anteriormente, no entanto, sob novas formas, mediante os termos de qualificação, de competência e de empregabilidade. Estas terminações são apropriadas nas relações formativas e de trabalho, correspondendo, de certo modo, aos imperativos de reprodução do sistema capitalista.

Diante do progresso técnico e da crise estrutural capitalista, especialmente a partir da década de 1970, percebemos um discurso mercadológico acerca da necessidade de qualificação do trabalhador, em contrapartida, é crescente o número de desempregados e a precarização das condições no mercado de trabalho. Machado (1994, p. 172) indica que “as atuais transformações tecnológicas vêm incrementar enormemente a composição técnica do capital, com a redução relativa da força de trabalho empregada”. Bianchetti (2005) afirma que diante das condições precárias do mercado, redução de postos de trabalho, maior quantidade de pretendentes a empregos e ampliação (quantitativa e de duração) do desemprego há uma “ampliação do espectro de atributos qualificacionais requeridos em contraposição a um menor número de vagas” (Idem, 2005, p. 13). Segundo o autor:

a crise de acumulação do capital vem obrigando os donos dos meios de produção a enfrentá-la com a implementação de medidas racionalizadoras que passam da extinção de postos de trabalhos e exigência de novas qualificações aos trabalhadores que querem ingressar, manter-se ou re-inserir-se no chamado mercado de trabalho (Ibidem, p. 2).

O imperativo pela qualificação articula-se aos imperativos de reprodução do sistema produtivo, como corrobora Bianchetti (2005, p. 23): “a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores, tem muito mais a ver com as necessidades do capital do que dos trabalhadores”. Nestas condições, a demanda pela qualificação, no discurso mercadológico, apresenta-se, de tal modo, como “antídoto contra o desemprego” (SILVA, 2010b). Entretanto percebemos que esta ampliação formativa não implicou melhoria nos postos de trabalho, em vagas e, muito menos nas condições laborais dos trabalhadores.

Sobre a formação produtiva dos trabalhadores, Frigotto (2003) explica que inicialmente ocorria na forma racional de adestramento e treinamento (esquemas tayloristas), posteriormente adivinha na forma flexível da polivalência e formação abstrata (esquema toyotista). Nesta última acepção, Machado (1994, p. 177) acrescenta que o trabalhador precisa ser flexível, ou seja, “saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos”.

A qualificação, no entanto, é uma acepção multidimensional, definida em situações histórico-sociais concretas, e provém primeiramente das relações sociais (SHIROMA; CAMPOS, 1997). Desta maneira, concordamos com o alerta de Frigotto (2003, p. 31): “a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade”. E mesmos assim, as exigências qualificacionais (cognição e atitudes) não para de expandir-se (BIANCHETTI, 2005).

Momentos distintos em torno da qualificação são assinalados por diferentes autores. Machado (1994) alega que com o progresso técnico acarretou consequências nos processos de qualificação e desqualificação dos trabalhadores:

Verifica-se um movimento complexo, heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho, com os deslocamentos, substituições e absorções de segmentos laborais, a partir de critério emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais (MACHADO, 1994, p. 173).

Hirata (1994) indica que a partir da década de 1970, este período foi marcado pela polarização das qualificações, de um lado uma massa de trabalhadores desqualificados, por outro

lado, um punhado de trabalhadores superqualificados. Nos anos de 1980, a autora indica uma requalificação dos operadores, marcada pela reprofissionalização e automatização de base microeletrônica nas indústrias. Deste modo, a instrução e formação dos trabalhadores acontece também nas empresas, que são tidas como organizações do trabalho do tipo qualificador. Bianchetti (2005) ao analisar o *curriculum vitae*, indica, da mesma forma, esta perspectiva de requalificação:

o surgimento da necessidade da educação permanente, gerando a nova situação na qual se configura mais a existência de um espaço/tempo para estudar/qualificar-se (escola/universidade) e outro tempo/espaço (empresa) para aplicar os conhecimentos construídos. Isto significa que o espaço/tempo para estudar e trabalhar se confunde e a construção da (re)qualificação do trabalhador transforma-se em um desafio a ser enfrentado a vida toda. A decorrência imediata é que, ao invés de falarmos de estudantes ou de trabalhadores como categorias distintas, precisamos falar em novos estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes como uma só categoria vinculada a espaços/tempos de estudo/trabalho não mais distintos. Trabalhadores estudantes, preocupados em estar sempre se atualizando, é o novo requisito qualificacional que se traduz em conteúdos, métodos e, acima de tudo, atitudes (BIANCHETTI, 2005, p. 3).

O discurso de preparo para o mercado de trabalho é atribuído à ideia de prolongar a escolaridade, mediante a estabelecida necessidade de estudar. Nestas condições é moldado um novo perfil de candidato-trabalhador (BIANCHETTI, 2005, p. 7), agregado de formação acadêmica, diploma, e pré-disposição para continuar estudando ou voltar a

estudar. Este projeto de prolongamento ou retorno dos estudos, de certa forma, anula a associação direta que antes existia entre o diploma, posto de trabalho ou emprego e salário. O diploma passa a ser apenas um pré-requisito para concorrer a uma vaga, afinal não pressupõe nenhuma garantia de conquista de emprego. Desta forma, a concepção de qualificação e sua correspondência “entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira e um salário, tende a se desfazer” (HIRATA, 1994, p. 129).

No projeto neoliberal e suas novas implicações no campo educativo e no mercado de trabalho, conferimos a emergência de um novo termo, a noção de competência em detrimento do conceito de qualificação (HIRATA, 1994). As respectivas terminologias correspondem às mudanças nas formas e estratégias de articulações, enquanto que seus conteúdos preservam os interesses de atender as demandas produtivas. Sendo assim,

ao invés de se falar em qualificação, fala-se em competências; ao invés de emprego (responsabilidade de governantes e empresários) fala-se de empregabilidade, laboriosidade (transferência de responsabilidade exclusiva ao trabalhador para construir suas condições de ingressar no mercado de trabalho e manter-se empregado) (BIANCHETTI, 2005, p. 33).

Hirata (1994) analisa a competência como uma noção do discurso empresarial recente, que remete a um sujeito e a uma subjetividade. O modelo da competência, segundo a autora, corresponde a um padrão pós-taylorista de qualificação, de organização de trabalho e de gestão da produção. A competência, portanto, é um atributo do trabalhador, e não do posto de trabalho, já que pressupõe definição (classificação) de

posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade (Idem, 1994).

Os novos conteúdos da qualificação além das habilidades técnicas, ponderam os comportamentos, as atitudes e os valores dos trabalhadores. O conceito de competência é polissêmico, marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial (SHIROMA; CAMPOS, 1997). A competência resulta de uma mescla de conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas no trabalho e nas relações sociais (Idem, 1997).

Desta forma, percebemos novas concepções nos discursos, diante desta associação dos atributos do sujeito a um modelo de classificação e relações profissionais, dentro de uma conjuntura marcada pela crise da noção de posto de trabalho, e empregos cada vez menos estáveis. O modelo de competências vai sendo substituído pelo discurso da empregabilidade.

Shiroma e Campos (1997) alegam que a empregabilidade é um conceito pouco delineado e assume diversos sentidos. O termo, de modo geral, refere-se à condição do indivíduo de estar preparado para competir por um emprego, diante das condições precárias de mercado. Hirata (1997 apud SHIROMA; CAMPOS, 1997) considera que a essência da empregabilidade pode ser resumida na “capacidade de obter um emprego”.

Enquanto no Estado keynesiano e de bem-estar social a política de governo, além de outros fatores, era o de assegurar o pleno emprego, no atual Estado neoliberal mediante a fragilidade do mercado, a ameaça do desemprego torna-se uma constância. Por decorrência, o discurso da necessidade de qualificação dos trabalhadores, de competitividade e das demandas do progresso técnico, apropria-se de um novo conceito, o de empregabilidade, que inverte e tende a legitimar a responsabilidade pelo fracasso do não emprego ao próprio indivíduo.

A empregabilidade e o empreendedorismo, duas palavras que se tornaram recorrentes na década de noventa do século XX, expressam também a face de uma mudança conhecida sob muitos nomes, entre os quais: reengenharia, reestruturação produtiva e inovação tecnológica. A mudança institui um denominador comum: o indivíduo é o único responsável – e responsabilizado! – pela sua entrada e permanência no cada vez mais restrito mundo dos trabalhadores formalmente empregados (BIANCHETTI, 2005, p. 6).

No mesmo sentido, de responsabilização individual pelas mazelas produtivas e econômicas, Hirata (1997 apud BIANCHETTI, 2005) caracteriza a noção de empregabilidade:

está associada a uma política de seleção de empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou demissão, no caso dos planssociaux) ao trabalhador. Um trabalhador 'não empregável' é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estreita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual (HIRATA, 1997 apud BIANCHETTI, 2005, p. 19).

Segundo Gentili (2005) a partir dos anos de 1990 a empregabilidade ganhou espaço e centralidade no conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego. A superação da crise do emprego dependeria da empregabilidade como articuladora e harmonizadora da dinamização do mercado de trabalho, mediante a “redução dos encargos

patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente” (idem, 2005, p. 52). Para tanto, a empregabilidade diante do discurso dominante não significa garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis. O autor também aprofunda na individualização dessa conformidade:

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado), às instâncias de planejamento ou às empresas definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora³³ deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2005, p. 51).

³³ Primeiramente a **promessa da escola** como entidade **integradora** refere-se à expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX, considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de **integração social** (GENTILI, 2007). A crise do capitalismo contemporâneo desencadeou uma nova função econômica atribuída à escolaridade, que deveria propiciar as condições educacionais para que a força de trabalho pudesse ser incorporada ao mercado de trabalho, ou seja uma **formação para o emprego**, perspectiva que constituiu o ideário educacional durante o século XX. Recentemente conferimos uma formação voltada para o **desemprego**, em outras palavras, temos assistido no campo da educação à **desintegração da promessa integradora** (SILVA, 2004). Como afirma Gentili (2005): “a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2005, p. 52).

Devido à redução dos postos de trabalho, Freitas (2002, 2003) argumenta que há uma adaptação dos indivíduos e processos sociais ao desenvolvimento de formação de competências para a empregabilidade ou laboralidade. Essa conformação individual à lógica das competências subjetivas, segundo a autora, é reafirmada via a formação de professores na educação de novas gerações e mediante a competitividade proclamada.

Mattos (2012) também aborda o conceito de empregabilidade como uma capacidade de potencializar as oportunidades no mundo do trabalho, mediante a busca de conhecimento constante e atribuição à educação *status* de mercadoria. O caráter individualista é implícito mediante a ideia de que o sujeito é responsável de estar ou manter-se empregado. A autora também alerta o fato da discussão ser de modo descolado do caráter sócio-histórico, o que não auxilia no entendimento do movimento e materialidade das relações sociais atuais. A concepção de que a educação aumenta o nível de empregabilidade da pessoa, assim como serve de garantia ou agente facilitador na obtenção e/ou permanência no emprego correspondem, segundo a autora à uma nova faceta da TCH.

Silva (2010b) aborda a empregabilidade colocada de forma específica aos diferentes segmentos sociais ao se mobilizarem em torno de seus interesses. Deste modo, as ditas oportunidades são criadas pelos mais capazes, mais eficientes e competitivos, aqueles que sabem como se portar como consumidores de conhecimento demandados pelo mercado de trabalho.

Ramos (2006) analisa o contexto da acumulação flexível marcada por um lado pela autonomia do trabalhador, de outro, pela perspectiva da educação/formação institucionalizada e de novas formas de gestão da empresa que, de certo modo, contribuem para a concepção de que o trabalhador tem a oportunidade de se empregar. A partir das

ideias de Koch (1999 apud RAMOS, 2006) a autora analisa a relação entre competência (elemento interno à empresa) e empregabilidade (elemento externo à empresa) sob a ótica da autonomia³⁴. A empregabilidade, por conseguinte, corresponde “a esperança objetiva ou a probabilidade mais ou menos elevada que pode ter uma pessoa à procura de um emprego encontrá-lo” (Idem, 2006, p. 205).

Concordamos com a perspectiva de Gentili (2005) de compreensão do papel que a empregabilidade exerce na construção e legitimação de um novo consenso de trabalho, educação e emprego, e a própria individualidade. Sendo assim, é imprescindível entender a essência da empregabilidade e a forma que a educação é tomada, embutido pelo discurso de qualificação e atribuindo a educação valor econômico, como uma versão atualizada da TCH.

³⁴ Para Ramos (2006) a **autonomia** do trabalhador pode ser analisada sob dois ângulos: 1) a autonomia que se exerce no interior da empresa e que corresponde a capacidade de responder de forma positiva aos eventos que ocorrem durante o processo de trabalho; 2) a autonomia que é vista como uma condição que permite ao indivíduo mudar de emprego numa mesma ou para outra empresa ou até setor de atividade.

4 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGE/UDESC

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar a origem social dos sujeitos analisados, seus percursos formativos e laborais, com o intuito de apreender suas trajetórias profissionais até o momento de ingresso no mestrado em Educação do PPGE/UDESC cotejando-as às condições atuais de emprego nas quais se encontram estes investigados. Para tanto tomaremos como base a análise dos dados de um questionário aplicado aos egressos relacionando-os com os dados nacionais sobre a pós-graduação no Brasil.

A análise dos dados está organizada em sete partes. Na primeira parte apresentamos o universo da pesquisa acerca dos participantes e um breve histórico do PPGE/UDESC. Na segunda, abordamos os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. Na terceira, traçamos o perfil socioeconômico dos mestres do PPGE/UDESC em relação ao sexo, estado civil e formação familiar. Na quarta parte analisamos a formação acadêmica dos egressos desde a educação básica até a graduação. Na quinta parte analisamos as informações sobre a pós-graduação, como cursos de especialização, outro curso de mestrado e, por ventura, o doutorado. Na sexta parte aprofundamos as informações acerca do mestrado em educação do PPGE/UDESC, os motivos e expectativas no momento de ingresso. Na última parte realizamos algumas constatações sobre as condições atuais de trabalho, trajetória profissional e dados em relação à renda desses sujeitos.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Inicialmente, a escolha do universo da pesquisa constava na proposta de analisar os ingressantes na carreira da

educação, a partir de estudos com os alunos da primeira fase de cursos de licenciatura das principais universidades da região. Porém, com o início das disciplinas no mestrado, pela necessidade do próprio PPGE/UDESC em levantar informações e dados sobre os seus egressos mudamos o universo da pesquisa. Mesmo com a variação dos sujeitos da pesquisa, a perspectiva teórica e a discussão acerca das condições de trabalho de profissionais na educação se manteve.

O universo da pesquisa corresponde aos diplomados mestres em educação pelo PPGE/UDESC, das turmas de acesso em 2007 a 2011, que concluíram o mestrado até 2013, quando iniciamos a pesquisa. Para tanto contamos com o consentimento da instituição envolvida (Anexo 1) e a disponibilidade da secretaria acadêmica no envio do questionário aos egressos. Na sequência detalhamos a amostra da nossa pesquisa, e um breve histórico do PPGE/UDESC.

4.1.1 Participantes

Dos egressos do mestrado do PPGE/UDESC, selecionamos as cinco primeiras turmas de 2007 a 2011, com um total de 68 egressos que defenderam suas dissertações entre os anos de 2008 a 2013.

Deste universo, 57 (83,8%) dos sujeitos participaram da etapa do questionário eletrônico. Desta etapa elaboramos no Capítulo três deste estudo uma análise da trajetória profissional a partir do perfil socioeconômico, dados de trabalho e renda, formação acadêmica e ocupação atual.

Para uma análise mais profunda e subjetiva das questões norteadoras da pesquisa, selecionamos cinco sujeitos para a etapa da entrevista, aqui denominados pelos seguintes nomes fictícios: Telma, Dora, Inês, Ivo e Raul. No Capítulo quatro apresentamos a análise interpretativa desta etapa da

pesquisa a partir das entrevistas e das questões norteadoras do estudo.

Temos ciência de certas particularidades da região sul do Brasil, em termos de indicadores socioeconômicos, porém analisamos dentro da realidade brasileira na periferia do sistema capitalista.

4.1.2 Histórico do PPGE/UDESC

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi recomendado pelo sistema CAPES em 15 de julho de 2006 (PPGE, 2013a). Em 2007 tem sua primeira turma de Mestrado. A proposta de doutorado teve aprovação no ano de 2011, e a primeira turma de doutorado é do ano seguinte, 2012.

O PPGE/UDESC, até junho de 2013, tinha 95 alunos matriculados no curso de mestrado, sendo que destes, 68 já obtiveram seu título de Mestre em Educação. Já a primeira turma de doutorado iniciou em agosto de 2012 com 10 alunos matriculados.

Os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação estão organizados em uma área de concentração, Educação, que está dividida em duas linhas de pesquisa desde o seu início: “Educação, Comunicação e Tecnologia” e “História e Historiografia da Educação”. Atualmente, segundo informações do portal PPGE/UDESC (PPGE, 2013b), conta com 15 professores no mestrado e 12 professores no doutorado.

O Programa expressa o esforço institucional de uma universidade pública com sólida tradição de formação no Estado de Santa Catarina, o compromisso de seus pesquisadores, a experiência e conhecimentos acumulados e fundados em pesquisas em educação, para o enfrentamento dos

atuais desafios na compreensão dos fenômenos educacionais. Trata-se de demarcar, pela qualidade, o papel educacional e político que se espera das Universidades Públicas.

Entre os objetivos do programa estão: a) contribuir para a análise e a compreensão da problemática educacional Brasileira e Catarinense; b) preparar pesquisadores para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação; c) qualificar docentes para o ensino superior, para as redes de ensino estadual e municipal; d) atender as demandas em relação a estudos e pesquisas que focalizem: processos de escolarização formal, abordagens, objetos e fontes na História da Educação do Brasil e de Santa Catarina; e processos educativos mediados por tecnologias.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A aplicação do questionário³⁵ (Anexo 2) aos egressos do mestrado em educação ocorreu mediante o uso de formulário eletrônico do *Google Docs*. Dessa forma, do total de 68 egressos do PPGE/UDESC no período de 2007 a 2013, exatos 57 (83,8%) sujeitos responderam ao questionário até janeiro 2015.

No primeiro momento, no período de abril a agosto de 2014, a aplicação do questionário se deu via secretaria acadêmica do PPGE/UDESC. Em um segundo momento, de setembro a dezembro de 2014, com a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da UDESC,³⁶ entramos

³⁵ Na formulação do questionário tivemos a contribuição da Comissão de Acompanhamento de Egressos do PPGE/UDESC. Portaria n.º 86/2013 e alterada pela portaria n.º 205/2013.

³⁶ Parecer n.º 803.564 relatado em: 04/09/2014.

em contato com os egressos que naquele momento não tinham ainda respondido ao questionário.

No exame quantitativo dos dados do questionário, realizado de dezembro de 2014 a janeiro de 2015, foram empregadas a análise estatística descritiva por meio de frequência absoluta (valor de n) e frequência relativa (%) para caracterização dos sujeitos quanto às seguintes variáveis: características socioeconômicas, formação escolar dos pais e dos sujeitos da pesquisa, trajetória profissional e condições atuais de emprego. As questões de múltipla escolha, ou seja, as que o sujeito poderia escolher mais de uma alternativa ou até mesmo incluir outra resposta, foram analisadas pela quantidade de ocorrências, por isso trabalhamos nessas situações apenas com os números absolutos (ocorrências). Os dados foram tratados utilizando-se da estatística descritiva apropriada por meio do pacote estatístico SPSS® (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0. Na tabulação de informações também contamos com os recursos do programa Microsoft Excel 2003.

Os dados estão representados em tabelas. Conforme a relevância no tratamento dos dados, detalhamos algumas questões conforme o gênero dos egressos. Nestas questões, a frequência relativa (%) foi realizada conforme o universo de cada gênero, ou seja, levando em consideração a totalidade do universo feminino de 42 sujeitos e o universo masculino com 15 sujeitos. Com isso, objetivamos uma análise mais proporcional dentro de cada gênero e não levando em conta apenas o número total de egressos.

4.3 PERFIL SOCIOECONÔMICO

Dos 57 egressos que responderam ao questionário, 42 (73,7%) são do sexo feminino e 15 (26,3%) do sexo masculino, conforme representado na tabela a seguir (Tabela 1). Há uma

certa tendência, tanto no estado de Santa Catarina quanto nacionalmente, do número de mulheres mestres ser superior ao número de homens mestres. Segundo os dados do OVEGRESSOS³⁷, do total de 16.905 mestres em Santa Catarina, 8.388 são do sexo masculino e 8.517 são do sexo feminino. Os dados do CGEE³⁸ (2012) sobre o número de mestres e sua distribuição por sexo no país também indica, mesmo de forma tênue, a maioria dos mestres no Brasil são mulheres, com um percentual de 50,36% e os homens representam 49,64%.

As mulheres são maioria na Educação e na área de humanidades. Segundo os dados do Censo do ensino superior MEC/INEP/SEEC divulgados pela FCC (2010) na área de conhecimento Educação, a parcela feminina é de 67,6% e na área de humanidades e artes a parcela feminina abrange 54,9%.

³⁷ O OVEGRESSOS (Observatório de egressos da Pós-Graduação de Santa Catarina) disponibiliza dados de consulta sobre os mestres e doutores no estado de Santa Catarina com diferentes fontes de dados (IBGE, GEOCAPES, CNPq e sites dos Programas de Pós-graduação catarinenses). Na consulta de dados nesta plataforma selecionamos os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE relativos aos indivíduos com título de Mestre e Doutor de Santa Catarina. O Observatório é resultado de projeto de pesquisa financiado pela FAPESC entre 2012 e 2014, coordenado pela Dra. Ana Maria Netto Machado (PPGE-UNIPAC) e com a colaboração do Dr. RidhaEnnafaa (UNIVERSITÉ DE PARIS 8) (OVEGRESSOS, 2014).

³⁸ O CGEE, Centro de gestão e Estudos Estratégicos, é organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Entre seus objetivos está o de promover e realizar estudos e pesquisas prospectivas de alto nível nas áreas de educação, ciência, tecnologia e inovação e suas relações com setores produtores de bens e serviços (CGEE, 2012).

Tabela 1 - Distribuição dos mestres pesquisados segundo gênero. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Gênero	n	(%)
Feminino	42	73,7
Masculino	15	26,3
Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A média de idade dos egressos do PPGE/UDESC no momento de aplicação do questionário é de 39,5 anos e, de certo modo, esta idade média é superior à faixa etária de mestres nacionalmente. Segundo os dados do CGEE (2012) em relação à distribuição percentual dos mestres no Brasil, o maior número de mestres se encontra na faixa etária de 30 a 34 anos. Para melhor análise sobre a idade dos sujeitos, agrupamos os dados sobre o ano de nascimento por décadas, conforme representado na tabela na sequência (Tabela 2). Como pode ser observado, grande parte dos egressos, representada por 24 (42,1%) sujeitos, nasceram na década de 1970; seguida por 20 (35,1%) egressos que nasceram na década de 1980; e 13 (22,8%) que nasceram na década de 1960.

Tabela 2 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o ano de nascimento. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Nascimento por décadas	n	(%)
Década de 1960 (1960-1969)	13	22,8
Década de 1970 (1970-1979)	24	42,1
Década de 1980 (1980-1989)	20	35,1
Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação à naturalidade, todos são brasileiros. Sobre a unidade da federação de origem, do total de 57 egressos que

responderam o questionário, a maioria com 33 (57,9%) sujeitos são oriundos do próprio estado de Santa Catarina, seguido por Rio Grande do Sul com 10 (17,5%) egressos, São Paulo com cinco (8,8%), Paraná com quatro (7,0%) e Minas Gerais com dois (3,5%) egressos. Com um representante os estados de Espírito Santo, Mato Grosso e Rio de Janeiro, conforme representado na tabela a seguir (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos mestres pesquisados segundo a Unidade da Federação de origem. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Estado de origem	n	(%)
Santa Catarina	33	57,9
Rio Grande do Sul	10	17,5
São Paulo	5	8,8
Paraná	4	7,0
Minas Gerais	2	3,5
Espírito Santo	1	1,8
Mato Grosso	1	1,8
Rio de Janeiro	1	1,8
Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Acerca do atual estado civil dos egressos, 21 (36,8%) estão casados, 20 (35,1%) estão solteiros, 11 (19,3%) estão numa relação estável, três (5,3%) estão separados e dois (3,5%) egressos divorciados. Na questão de gênero, o estado civil que detém a maioria dos homens é o de solteiro (53,3%), enquanto que o estado civil que possui maior número de mulheres é o de casada (40,5%), como representado na tabela abaixo.

Tabela 4 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o atual estado civil. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	N	(%)
Casado(a)	21	36,8	4	26,7	17	40,5
Solteiro(a)	20	35,1	8	53,3	12	28,6
Relação Estável	11	19,3	2	13,3	9	21,4
Separado(a)	3	5,3	0	0,0	3	7,1
Divorciado(a)	2	3,5	1	6,7	1	2,4
Viúvo (a)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	57	100,0	15	100,0	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre os egressos que atualmente possuem filhos, aproximadamente a metade dos sujeitos da pesquisa, 29 (50,9%) não têm filhos, 15 (26,3%) têm pelo menos um filho, 10 (17,5%) têm dois filhos e três (5,3%) sujeitos têm três ou mais filhos. Estes últimos egressos com três ou mais filhos são todos do sexo masculino, assim como representado na tabela abaixo.

Tabela 5 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o número de filhos. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Filhos						
1 filho	15	26,3	2	13,3	13	31,0
2 filhos	10	17,5	3	20,0	7	16,7
3 ou mais filhos	3	5,3	3	20,0	0	0,0
Não possui	29	50,9	7	46,7	22	52,4
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Do total de 57 egressos, 32 sujeitos (56,1%) residem atualmente com esposo(a) ou companheiro(a), seguido por 17 (29,8%) sujeitos que moram sozinhos, três (5,3%) que residem com pais e/ou irmãos, três (5,3%) que residem com filhos e dois (3,5%) que moram com colegas. Em relação ao gênero, a maioria das mulheres (61,9%) reside com esposo(a)/companheiro(a), enquanto uma parte considerável dos homens reside sozinho (46,7%) ou com esposo(a)/companheiro(a) (40%), conforme segue as informações na tabela abaixo.

Tabela 6 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a moradia. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Moradaia	32	56,1	6	40,0	26	61,9
Esposo(a)/Companheiro(a)	32	56,1	6	40,0	26	61,9
Sozinho	17	29,8	7	46,7	10	23,8
Filhos	3	5,3	0	0,0	3	7,1
Pais e/ou irmãos	3	5,3	1	6,7	2	4,8
Colegas	2	3,5	1	6,7	1	2,4
Total	57	100,0	15	100,0	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre o rendimento familiar mensal do domicílio do egresso: 17 sujeitos (29,8%) possuem renda superior a R\$8.001,00; nove (15,8%) sujeitos possuem renda familiar entre R\$5.000,01 e R\$6.000,00; oito (14%) egressos possuem renda familiar entre R\$3.001,00 e R\$4.000,00; oito (14%) egressos possuem renda familiar entre R\$4.001,00 e R\$5.000,00; oito (14%) egressos possuem renda familiar entre R\$7.001,00 e R\$8.000,00; cinco (8,8%) egressos com renda familiar entre R\$2.001,00 e R\$3.000,00; e dois (3,5%) egressos

com renda familiar inferior a R\$1.000,00, conforme representado na tabela abaixo (Tabela 7). Destaca-se no rendimento familiar a faixa salarial acima de R\$8.001,00 com aproximadamente um terço dos sujeitos pesquisados (29,8%), porém quando analisado o rendimento atual e individual dos mestres do PPGE/UDESC (Tabela 33) esse quadro tem variações que vão ser aprofundadas mais adiante.

Comparado aos dados “faixa de renda domiciliar” de mestrandos da UFSC na pesquisa de Mattos (2011) percebemos certa divergência de perfis. De certa forma, há uma certa elitização dos mestres da UDESC, cuja renda familiar é bem superior aos mestrandos de diferentes cursos da UFSC. Dos 117 mestrandos pesquisados pela autora, 58 concentram suas rendas familiares até R\$2.000,00, nas faixas de R\$6.001,00 a R\$8.000,00 concentra 8 pesquisados, acima de R\$8.001,00 apenas oito pesquisados. Os demais pesquisados estão distribuídos nas faixas intermediárias (MATTOS, 2011).

Tabela 7 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o rendimento familiar mensal. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
até R\$ 1000,00	2	3,5	1	6,7	1	2,4
R\$ 2001,00 - R\$ 3000,00	5	8,8	2	13,3	3	7,1
R\$ 3001,00 - R\$ 4000,00	8	14,0	2	13,3	6	14,3
R\$ 4001,00 - R\$ 5000,00	8	14,0	3	20,0	5	11,9
R\$ 5001,00 - R\$ 6000,00	9	15,8	3	20,0	6	14,3
R\$ 7001,00 - R\$ 8000,00	8	14,0	0	0,0	8	19,0
R\$ 8001,00 ou mais	17	29,8	4	26,7	13	31,0
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria (2015).

Acerca da escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados, 44 genitores (38,6%) não completaram o ensino fundamental, destes 23 são mães e 21 são pais de egressos. Seguido por 22 genitores (19,3%) que completaram o ensino fundamental, destes 12 são mães e 10 são pais de egressos. O ensino médio foi completado por 14 genitores (12,3%), sendo oito pais e seis mães de egressos. Quatro (3,5%) genitores não completaram o ensino médio, destes três pais e uma mãe. Sobre o ensino superior 13 (11,4%) genitores o completaram, destes seis pais e sete mães, e sete (6,1%) genitores não completaram o ensino superior, destes quatro pais e três mães. Sobre a pós-graduação, cinco (4,4%) genitores realizaram especialização (dois pais e três mães), um pai fez mestrado e uma mãe doutorado.

A escolaridade dos pais, de modo geral, é baixa, a maioria (57,9%) não foi além dos estudos do ensino fundamental ou se quer concluiu esta etapa. Em relação ao gênero dos egressos, a maior parte dos genitores que concluiu o ensino médio são os de egressos do sexo feminino. A escolaridade é maior nos genitores de egressos do sexo masculino, pois foram os únicos que realizaram mestrado e doutorado, conforme segue a tabela abaixo.

Tabela 8 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a escolaridade dos pais. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total Geral				Sexo Feminino				Sexo Masculino			
	Pai	Mãe	Total	(%)	Pai	Mãe	Total	(%)	Pai	Mãe	Total	(%)
Fundamental incompleto	21	23	44	38,6	15	15	30	35,7	6	8	14	46,7
Fundamental completo	10	12	22	19,3	7	11	18	21,4	3	1	4	13,3
Médio incompleto	3	1	4	3,5	3	1	4	4,8	0	0	0	0,0
Médio completo	8	6	14	12,3	8	5	13	15,5	0	1	1	3,3
Superior incompleto	4	3	7	6,1	2	3	5	6,0	2	0	2	6,7
Superior completo	6	7	13	11,4	5	5	10	11,9	1	2	3	10,0
Especialização	2	3	5	4,4	2	2	4	4,8	0	1	1	3,3
Mestrado	1	0	1	0,9	0	0	0	0,0	1	0	1	3,3
Doutorado	0	1	1	0,9	0	0	0	0,0	0	1	1	3,3
Não informado	2	1	3	2,6	0	0	0	0,0	2	1	3	10,0
Total	57	57	114	100	42	42	84	100	15	15	30	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Verificamos a situação dos egressos do sexo masculino que possuem genitores com formação em mestrado e doutorado. O primeiro sujeito possui pai com mestrado e profissões de engenheiro e professor universitário. A graduação deste egresso é na área da Saúde, e atualmente está cursando o doutorado em História e sua renda corresponde ao valor da bolsa. O segundo sujeito possui mãe com doutorado e profissão de professora. Este egresso realizou graduação na área de ciências sociais aplicadas e atualmente é professor efetivo numa universidade pública, atua na modalidade a distância, tem jornada de trabalho maior que 40 horas semanais e sua

renda é na faixa etária de R\$5.001,00 a R\$6.000,00. Chama atenção que os dois egressos com pais de maior escolaridade não realizaram graduação na área de ciências humanas.

Acerca das profissões dos pais, os sujeitos pesquisados mencionaram as ocupações organizadas na tabela na sequência (Tabela 9). As ocupações mais citadas para os pais dos egressos foram: aposentado (14 ocorrências), agricultor/lavrador (cinco ocorrências), autônomo (quatro ocorrências), empresário (três ocorrências) e comerciante (três ocorrências). As ocupações das mães concentram-se em: aposentada (12 ocorrências), do lar/ dona de casa (12 ocorrências), professora/pedagoga (seis ocorrências) e comerciante (quatro ocorrências). Lembramos que algumas citações foram mencionadas em concomitância, como os termos aposentado, autônomo, falecido, e na tabulação dos dados foram desmembrados.

Tabela 9 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com as profissões dos pais. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)

Profissões dos genitores	Profissão	Profissão
Administrador(a)	1	0
Agricultor(a)/ Lavrador(a)	5	2
Artesão(ã)	0	1
Autônomo(a)	4	2
Bancário(a)	2	0
Chefe de cozinha	0	1
Comerciante	3	4
Construtor	1	0
Contador(a)	2	0
Costureira	0	2
Cozinheiro(a)	0	1
Dentista	1	0
Do lar/ Dona de casa	0	12
Doméstica, faxineira	0	2
Economista	0	1
Empresário(a)	3	0
Enfermeira	0	1
Engenheiro	2	0
Escrivão(ã) Judicial	0	1
Industriário	1	0
Jornalista	1	0
Mecânico automóvel/ Mecânico montador	2	0
Militar	2	0
Motorista	1	0
Padeiro	1	0
Porteiro	1	0
Professor universitário	1	0
Professor(a)/ Pedagogo(a)	2	6
Representante comercial	1	0
Serviços gerais	0	1
Servidor(a) público/ Funcionário(a) público(a)	2	2
Técnico em Aferição de Balanças	1	0
Técnico em edificações	1	0
Técnico em Enfermagem	1	1
Vendedor(a) autônomo(a)	0	1
Aposentado(a)	14	12
Nenhuma ocupação	0	1
Falecido(a)	1	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Mesmo o número de genitores com cursos superior completo serem proporcionais, entre os pais (6 ocorrências) e de mães (7 ocorrências) dos egressos (Tabela 8), verificamos que as profissões que exigem formação acadêmica mais elevada são dos genitores paternos, enquanto que as ocupações das mães dos egressos concentram-se em atividades do lar e domésticas (14 ocorrências) (Tabela 9).

4.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Sobre a trajetória escolar dos egressos, tanto na educação básica quanto na educação superior, destaca-se a frequência em instituições públicas de ensino. A educação básica, em sua maior parte ou completamente em escola pública foi realizada por 47 (82,3%) egressos. O ensino médio, em sua maior parte ou completamente em instituição pública, foi realizado por 37 (64,9%) egressos. O ensino superior em instituição pública foi realizado por 42 (73,8%) sujeitos. Especialmente na graduação chama atenção o fato de 23 (40,4%) egressos terem realizado em universidade estadual. Na tabela a seguir (Tabela 10) estão especificadas essas informações por nível de ensino.

Tabela 20 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a formação acadêmica. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Ensino Fund.	n	(%)	Ensino	n	(%)	Ensino	n	(%)
A maior parte na rede privada	2	3,5	A maior parte na rede privada	4	7,0	Priv. Comum. (sem fins lucrativos)	7	12,3
A maior parte na rede pública	7	12,3	A maior parte na rede pública.	6	10,5	Privada Confessoional (vinc. à Igreja)	1	1,8
Complet. na Rede privada	8	14,0	Complet. na rede privada	15	26,3	Privada Confessoional e Priv. Comum.	1	1,8
Complet. na de pública	40	70,2	Complet. na rede pública	31	54,4	Privada Em presarial	6	10,5
Total	57	100	Rede púb.e rede privada	1	1,8	Pública Estadual	23	40,4
			Total	57	100	Púb.Estad.e Priv. Comun.	1	1,8
						Pública	1	21,1
						Púb.Federa	6	10,5
						Total	5	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O ano de conclusão da graduação foi um dado que utilizamos para comparar com o ano de ingresso no mestrado PPGE/UDESC e que discutiremos mais adiante na seção 4.6. Para melhor visualização organizamos o ano de conclusão da graduação por décadas, assim sendo, a maioria (68,4%) conclui na década de 2000, seguida por 11 (19,3%) egressos que concluíram a graduação na década de 1990, cinco (8,8%)

egressos que concluíram a graduação na década de 1980 e dois (3,5%) a partir de 2010 obtiveram o título de graduação, conforme representa a tabela abaixo.

Tabela 31 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o ano de conclusão da graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Conclusão da graduação	n	(%)
Década de 1980	5	8,8
Década de 1990	11	19,3
Década de 2000	39	68,4
Após o ano de 2010	2	3,5
Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação à área de formação do curso de graduação, a grande maioria (82,5%) fez pelo menos uma graduação na área de ciências humanas; três (5,3%) sujeitos realizaram graduação em linguística, letras e artes; dois sujeitos (3,5%) realizaram na área de ciências sociais aplicadas; com um sujeito cada (1,8%) as respectivas áreas de comunicação social, exatas da terra e na área saúde. Dois egressos realizaram mais de uma graduação, “humanas e sociais aplicadas” / “sociais aplicadas, história e administração pública”, como representado na tabela abaixo.

Tabela 12 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a área de formação do curso de graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Área de formação do curso de graduação	N	(%)
Humanas	47	82,5
Linguística, letras e artes	3	5,3
Sociais aplicadas	2	3,5
Comunicação social	1	1,8
Exatas e da Terra	1	1,8
Saúde	1	1,8
Humanas e sociais aplicadas	1	1,8
Sociais aplicadas, história e administração pública	1	1,8
Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.5 PÓS-GRADUAÇÃO

Dos 57 sujeitos pesquisados, 35 (65%) realizaram uma pós-graduação em nível de especialização e dois (3,5%) realizaram mestrado acadêmico, além do Mestrado em Educação no PPGE/UDESC. Se observado o sexo dos egressos, percebemos que esse dado é maior no universo feminino, pois 71,4% das mulheres mestres do PPGE/UDESC possuem outra pós-graduação. Entre os homens esse dado é equilibrado, praticamente a metade, 46,7% dos sujeitos, possuem outra pós-graduação, como representado na tabela da sequência (Tabela 13).

O fato da grande maioria das mulheres mestres analisadas terem outra pós-graduação, além do mestrado em educação, corrobora com o panorama brasileiro de que as mulheres estudam mais do que os homens. Conforme os dados da FCC(2010) há prevalência das mulheres entre os mais escolarizados desde o ensino médio e se estende até o ensino superior. Em 2007, segundo o mesmo documento, entre os que têm de 9 a 11 anos de estudo, mais da metade eram mulheres

(53,3%) e entre aqueles que têm mais de 12 anos de estudo, 56,8% são do sexo feminino.

Tabela 43 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme realização de pós-graduação além do Mestrado em Educação. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo		Sexo Masculino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Outra Pós-Graduação						
Sim	37	64,9	30	71,4	7	46,7
Não	20	35,1	12	28,6	8	53,3
Total	57	100	42	100	15	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Considerando o discurso mercadológico sobre a necessidade de qualificação, mão-de-obra-qualificada e, especialmente na educação, a importância da formação continuada de professores, verificamos certas contradições com as características atuais de trabalho, que são cada vez mais simples, “flexíveis” e precários. Neste sentido, Kuenzer e Caldas (2014) indicam que as novas formas de organização e gestão do trabalho substituem a fragmentação taylorista-fordista por procedimentos mais ampliados, demandando assim conhecimento da totalidade do trabalho, ao mesmo tempo que ampliam a possibilidade de participação com sólida base de educação geral sobre a qual se construirá uma formação densa e continuada. Concordamos com as autoras ao considerar que este tipo de formação não é para todos, uma vez que a maioria dos postos de trabalhos tende se cada vez mais simplificada, exigindo, portanto, trabalhadores desqualificados. Esta dimensão contraditória das demandas de ampliação da qualificação para o exercício profissional, se acentua neste regime de acumulação, marcado pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, cujas implicações também

incidem na formação de professores (Idem, 2014) conforme aprofundaremos mais adiante nas seções 5.4 e 5.6.

4.5.1 Projeto de cursar doutorado

Em relação ao doutorado a maioria, 33 (57,9%) sujeitos, pretendem cursá-lo, 15 (26,3%) sujeitos estão cursando, cinco (8,8%) sujeitos não pensaram sobre o assunto, dois (3,5%) sujeitos não pretendem cursar o doutorado e outros dois (3,5%) já concluíram o doutorado. Destes 33 sujeitos que pretendem cursar o doutorado, apenas dois não pretendem realizar doutorado na área da educação. Comparando com a Tabela 29, mais adiante, percebemos que grande parte dos egressos já atuavam na área da educação desde a graduação, e nas pretensões de continuar os estudos no doutorado, estes também pretendem continuar na área da educação. A busca pela titulação maior, de certo modo, parece ser uma das estratégias utilizadas pelos egressos do PPGE/UDESC, de um lado para construir uma carreira na educação, por outro lado como recurso de melhor enfrentamento às condições de mercado (SILVA, 2004), como discutiremos na seção 5.4.

Acerca dos interesses de realização do doutorado conforme o gênero dos egressos, percebemos que o doutorado é mais próximo do universo masculino, pois dos 15 egressos, cinco já estão cursando e os outros dez pretendem cursá-lo. No universo feminino duas (4,8%) egressas não pretendem cursar o doutorado e cinco (11,9%) não pensaram sobre o assunto, conforme representado na tabela na sequência.

Tabela 54 - Distribuição dos mestres pesquisados em relação ao doutorado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo		Sexo	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Doutorado						
Pretende cursar	33	57,9	10	66,7	23	54,8
Não pretende cursar	2	3,5	0	0,0	2	4,8
Está cursando	15	26,3	5	33,3	10	23,8
Já concluiu	2	3,5	0	0,0	2	4,8
Não pensou sobre o assunto	5	8,8	0	0,0	5	11,9
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Se no mestrado a presença das mulheres constitui maioria, como demonstrado no início desta análise (Tabela 1), no caso do doutorado percebemos certa proximidade e prevalência do sexo masculino (Tabela 14). Segundo os dados do CGEE (2012) o percentual de homens doutores no Brasil é de 57,3% e o de mulheres doutoras é de 42,7%. O mesmo documento registra uma transição, mesmo que lenta e longa, na proporção de homens e mulheres pós-graduados no país. O documento indica que a idade dos homens doutores é mais elevada e considerando o crescente número de mulheres mestres, há uma tendência de que em breve ultrapasse o número dos homens doutores.

Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego de 2007, segundo a FCC (2010), corroboram com esses dados, pois registram que o número de empregados com doutorado é maior entre os homens (19.391) do que em relação ao sexo feminino (13.918), em um total de 33.309 doutores no Brasil.

4.6 INGRESSO NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NO PPGE/UDESC

A média de idade de ingresso no PPGE/UDESC dos sujeitos pesquisados é de 33 anos. Levando em consideração o ano de conclusão da graduação (Tabela 11) e o ano de ingresso no PPGE/UDESC percebemos que os egressos levaram em média 7,2 anos para ingressar no mestrado desde a conclusão de sua graduação. Em relação ao gênero, os homens demoram mais, em média levaram 8,4 anos enquanto as mulheres 6,8 anos. Em relação à década de nascimento, os nascido na década de 1960 levaram em média 7,4 anos para ingressar no mestrado desde o término da graduação, os da década de 1970 levaram em média 6 anos e os da década de 1980 levaram mais tempo, cerca de 8,7 anos.

Em relação à idade que ingressaram no mestrado, 22 (38,6%) sujeitos ingressaram com idade de até 30 anos, sendo 16 do sexo feminino e seis do sexo masculino; 22 (38,6%) sujeitos ingressaram com idades entre 31 a 40 anos, destes 16 são do sexo feminino e seis do sexo masculino; e 13 (22,8%) sujeitos ingressaram com mais de 40 anos, destes dez do sexo feminino e três do sexo masculino, como representado na tabela a seguir.

Tabela 65 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a idade de ingresso no PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Até 30 anos	22	38,6	16	38,1	6	40,0
31 a 40 anos	22	38,6	16	38,1	6	40,0
41 a 50 anos	13	22,8	10	23,8	3	20,0
Total	57	100	42	100	15	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As linhas de pesquisa do PPGE/UDESC possuem ofertas de vagas equivalentes, por isso, e considerando apenas os que receberam o título de mestre, percebemos certa proporção na distribuição dos sujeitos analisados. Conforme representado na tabela a seguir, 31 (54,4%) sujeitos são da linha de Educação, Comunicação e Tecnologia e 26 (45,6%) sujeitos são da linha História e Historiografia da Educação.

Tabela 76 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a linha de pesquisa. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	n	(%)
Educação, Comunicação e Tecnologia	31	54,4
História e Historiografia da Educação	26	45,6
Total	57	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Durante o período de realização do mestrado, 29 sujeitos residiam com o esposo(a)/companheiro(a), 14 sujeitos moravam sozinhos, sete com pais e/ou irmãos, sete com colegas, dois com parentes e dois com filhos. Conforme representado na tabela abaixo (Tabela 17). Lembramos que essas informações podem ser sequenciais ou concomitantes nesse período.

Comparando a situação atual de moradia desses sujeitos (Tabela 6) com esta situação de moradia no período de mestrado (Tabela 17) obtivemos as seguintes constatações: o número de sujeitos que residem com colegas diminuiu de sete para dois sujeitos, aumentou o número de sujeitos que residem com esposo(a)/companheiro(a), de 29 para 32 sujeitos, aumentou o número dos que residem com filhos de dois para três sujeitos, diminuiu o número dos que residem com os pais e/ou irmãos de sete para três, aumentou o número dos que residem sozinhos de 14 para 17 sujeitos e com parentes diminuiu de dois sujeitos para nenhuma ocorrência atualmente.

Tabela 87 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a moradia durante o mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Esposo(a)/companheiro(a)	29
Sozinho	14
Pais e/ou irmãos	7
Colegas	7
Parentes	2
Filho	2

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.6.1 Razões para realizar o mestrado em educação no PPGE/UDESC

Acerca das razões que levaram os sujeitos pesquisados a realizarem mestrado no PPGE/UDESC destacam-se a “ascensão na carreira profissional” com 45 ocorrências e a “satisfação pessoal” com 41 ocorrências. Na sequência, o fato do mestrado como um “título a mais em processos seletivos e concursos” com 23 ocorrências, a “maior possibilidade de ingresso no mercado de trabalho” com 19 ocorrências, a “gratuidade de ensino” com 17 ocorrências, a “continuação da pesquisa de graduação” com 11 registros, a “exigência profissional” com 10 registros, a “cidade de Florianópolis” com 9 registros, a “influência de amigos e de familiares” com dois registros cada, conforme está representado na tabela na sequência (Tabela 18).

Entre as opções citadas pelos egressos em “outros”, estão: afinidade com a pesquisa, desejo de saber, atualização e aperfeiçoamento, necessidade de formação contínua, aprendizagem, conhecimento, formação docente, aprofundamento e continuidade dos estudos, aprender a fazer pesquisa e pelo fato de poder pesquisar sobre a rede municipal de Florianópolis.

Tabela 98 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme as razões que os levaram a fazer o mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Ascensão na carreira profissional	45
Satisfação pessoal	41
Título a mais em processos seletivos e concursos	23
Gratuidade de ensino	17
Continuação da pesquisa de graduação	11
Exigência Profissional	10
Outros	10
Maior possibilidade de ingresso no mercado de trabalho	19
Cidade (Florianópolis, SC)	9
Influência de amigos	2
Influência familiar	2
Desemprego	0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Interessante observar que a “ascensão na carreira profissional” e a “satisfação pessoal”, opções mais citadas pelos egressos, podem nos apontar uma afinidade entre ambas. Ou seja, a satisfação pessoal perpassa pelas condições de trabalho, aqui expressa pela possibilidade de um plano de carreira que permita uma progressão funcional, seja pelo acesso às promoções, mudanças de cargos e/ou outros benefícios próprios de uma carreira profissional estruturada.

A proximidade e relação entre a “satisfação pessoal” e a “realização profissional” também é confirmada na pesquisa de doutoramento de Silva (2004) com jovens egressos da graduação e suas formas de acesso ao emprego. Na análise pelo salário dos sujeitos da pesquisa a autora observou certa dependência entre este e o grau de satisfação no trabalho, pois dos informantes mais ‘satisfeitos’ e ‘completamente satisfeitos’ encontravam-se entre os que recebem os mais altos salários, inversamente, os profissionais que tinham os salários menores demonstraram maior grau de insatisfação no seu trabalho. Desta forma, a autora indica que os números levam concluir

que a variável salarial pode ter um peso importante na definição do que os jovens acreditam ser um “bom emprego” (Idem, 2004, p. 144).

Outra observação que podemos fazer a partir de três itens entre os mais citados (Tabela 18) acerca das principais razões para a realização do mestrado (“ascensão na carreira profissional”, “título a mais em processos seletivos e concursos” e “exigência profissional”) é que há uma aproximação com a estabilidade, ou seja, estas afirmações indicam que os egressos almejam uma carreira de servidor público, como confirmado mais adiante na análise das entrevistas e das condições de trabalho dos pesquisados na seção 5.4.

4.7 TRAJETÓRIA DE TRABALHO E RENDA

Na tabela abaixo organizamos a situação de trabalho durante a graduação, pós-graduação e a situação de trabalho atual dos egressos, com a finalidade de verificar as suas trajetórias de emprego. Percebemos que os egressos, em sua grande maioria, trabalharam de forma concomitante ao período que estavam estudando. Durante a pós-graduação há uma pequena queda do número de egressos trabalhando, como demonstra os dados da tabela abaixo (Tabela 19). Sobre a situação atual de ocupação e não-ocupação dos egressos aprofundamos mais adiante (Itens 3.7.1 e 3.7.2).

Tabela 19 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória de trabalho. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Trabalho	n	(%)	Trabalho	n	(%)	Trabalho	(n)	(%)
Sim	50	87,7	Sim	43	75,4	Sim	46	80,7
Não	7	12,3	Não	14	24,6	Não	11	19,3
Total	57	100	Total	57	100	Total	57	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Na sequência organizamos a situação de provimento de renda dos sujeitos analisados desde a graduação até a sua situação atual, com a finalidade de melhor visualização e análise (Tabela 20). Sobre o provimento da renda durante a formação acadêmica e na situação atual percebemos que a “ajuda dos genitores/parente” é fundamental no período de graduação desses egressos, com 17 ocorrências. O “trabalho autônomo”, com seis ocorrências durante a graduação, teve um decréscimo para três ocorrências no período de pós-graduação, mestrado e também na situação atual desses sujeitos. A situação de “bolsista” é considerável durante a graduação com 14 ocorrências, tem um decréscimo no período de pós-graduação com nove ocorrências, durante o período de mestrado tem o maior número de bolsistas com 31 egressos, enquanto no período atual apenas uma ocorrência é registrada³⁹. O trabalho com “carteira assinada” tem o maior número de ocupações durante a graduação com 19 ocorrências, durante a pós-graduação tem 12 ocorrências, no período de mestrado nove ocorrências e atualmente 13 registros. O número de “estagiários” é maior na graduação, nove egressos,

³⁹ Muitos dos que hoje estão na situação de bolsistas não responderam estas questões de ocupação atual, para tanto, na análise mais minuciosa dos dados do questionário conferimos que atualmente sete estão na situação de bolsistas.

e segue diminuindo nos períodos seguintes, até não constar nenhum na situação atual. O número de egressos que se efetivaram na carreira pública é crescente, 10 ocorrências durante a graduação, 18 no período de pós-graduação, 19 durante o mestrado e 26 atualmente. O trabalho temporário tem certa presença durante a graduação com 13 sujeitos, segue com quatro sujeitos nas respectivas etapas seguintes.

Lembramos que essas ocorrências podem ter acontecido sequencialmente ou em concomitância em cada período. De certo modo, percebemos que o maior número de ocorrências sobre o provimento de renda acontece no período de graduação, conforme representa a tabela na sequência (Tabela 20).

Destacamos que dos 46 egressos que trabalham atualmente, 26 egressos (56,5%) dos mestrado em educação pelo PPGE/UDESC encontram-se em regime estatutário. Diferentemente dos dados do OVEGRESSOS, que indicam que do total de 14.955 mestres em Santa Catarina, a maioria (7.691 mestres) estão empregados com carteira de trabalho assinada, seguido por 3.144 empregados pelo regime jurídico dos funcionários públicos, 2.192 atuando por conta própria, 1.135 mestres na situação de empregador, e seguido por demais atividades⁴⁰ em menores números.

⁴⁰ As demais atividades correspondem a Empregado sem carteira de trabalho assinada (716 ocorrências), Militar do exército, marinha, aeronáutica, polícia militar (51 ocorrências) e não-remunerado (26 ocorrências). Por isso, pesquisamos no banco do Censo combinando as variáveis mestrado/doutorado e posição de trabalho (OVEGRESSOS, 2014).

Tabela 100 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória do provimento de renda. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Provimento de	Graduação	Pós-Grad.	Mestrado	Atual
Ajuda de	17	1	3	0
Autônomo	6	3	3	3
Bolsista	14	9	31	1 ⁴¹
Celetista, Carteira	19	12	9	13
Estagiário	9	1	2	0
Estatutário, Servidor	10	18	19	26
Trabalho temporário	13	4	4	4
Outro	0	1	0	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação aos setores de atividades, sentimos a necessidade de especificar a atividade educação em um campo distinto, mesmo sabendo que esta faz parte da atividade de serviços, devido às ponderações no momento de teste de aplicação dos questionários e por sugestão dos próprios egressos. Conforme representado na tabela abaixo (Tabela 21), a educação é a atividade na qual está envolvida a maioria dos sujeitos da pesquisa desde a sua graduação, durante a pós-graduação e também em sua ocupação atual. Sobre essa questão, aprofundaremos a discussão mais adiante acerca das condições de trabalho na seção 5.4. Lembramos que essas ocorrências podem ter acontecido sequencialmente ou em concomitância em cada período.

⁴¹ Como já indicamos muitos dos que hoje estão na situação de bolsistas não responderam estas questões de ocupação atual, na análise mais minuciosa dos dados do questionário conferimos que atualmente sete estão na situação de bolsistas.

Tabela 111 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a trajetória do setor de atividade. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Setor de	Na graduação	Na pós-	Atualmente
Agricultura	0	0	0
Indústria	2	1	0
Comércio	6	0	1
Construção	0	0	0
Serviços	8	9	4
Turismo	0	0	0
Educação	42	29	39
Outros	4	5	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Durante a graduação praticamente a metade dos sujeitos (49,1%) participaram de grupos de pesquisas. Esse dado, no entanto, não parece ser tão determinante para o interesse na realização do mestrado, pois notamos que apenas 11 egressos assinalam a continuação da pesquisa na graduação como uma das razões para a realização do mestrado no PPGE/UDESC (Tabela 18).

Tabela 122 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme participação em grupo de pesquisa durante a graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	n	(%)
Não	29	50,9
Sim	28	49,1
Total	57	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos 28 egressos que realizaram pesquisa durante a graduação, 18 sujeitos estavam na condição de bolsista de iniciação científica, quatro sujeitos na condição de bolsista voluntário, dois sujeitos participaram do Programa de Educação Tutorial (PET), conforme segue a tabela a seguir. A

situação de bolsista, como mencionamos anteriormente sobre provimento de renda (Tabela 20), é um elemento importante e destaca-se principalmente no período de mestrado.

Alguns apontamentos importantes sobre a condição de bolsista são realizados no estudo de Silva (2010a) considerando o contexto de precarização e redução de postos de trabalho, no qual o processo de alongamento de escolaridade e o retardamento da constituição de família (Silva, 2010b) parecem ser estratégicos diante das condições degradantes no mercado de trabalho. Na primeira pesquisa citada, a autora investiga as percepções dos jovens graduados sobre as suas condições atuais de trabalho e verifica que a ampliação dos estudos implica incremento qualificacional, requisito propalado para disputar uma vaga, e, ao mesmo tempo, credencia à condição de pleitear bolsas de estudos. Deste modo, as repercussões das bolsas durante a graduação são na possibilidade de realização da pesquisa de iniciação científica e maior dedicação ao próprio curso, assim como uma garantia de provimento básico com as despesas dos estudos, incidência também na formação de um provável pesquisador e no interesse posterior na realização de uma pós-graduação, assim como no preparo para enfrentar o mercado de trabalho, porém, estas mesmas bolsas, não garantem inserções dignas no mercado de trabalho (Silva, 2010a).

Tabela 133 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o tipo de participação em grupo de pesquisa durante a graduação. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Bolsista de iniciação científica	16
Bolsista voluntário	3
Bolsista de iniciação científica, Estágio	2
Estágio	2
Bolsista voluntário, PET	1
Estágio, TCC	1
PET	1
Outro	1
Não responderam	1
Total	28

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação ao órgão financiador da bolsa, 12 egressos obtiveram bolsas do CNPq, dois egressos receberam bolsas CAPES, dois egressos receberam bolsas PROBIC, dois egressos receberam bolsas FAPESC, um egresso recebeu bolsa do Artigo 170⁴², um egresso recebeu bolsa do Fundo de apoio a pesquisa da Univille, e outro egresso recebeu da UEL, conforme segue a tabela abaixo.

⁴² A bolsa do Art. 170 é um recurso financeiro oferecido aos acadêmicos economicamente carentes matriculados em Instituições de Ensino Superior pelo Governo do Estado de Santa Catarina, de acordo com as Leis Complementares n.º 281/2005, n.º 296/2005 e n.º 420/2008.

Tabela 144 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com o órgão financiador de suas pesquisas durante a graduação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
CNPq	12
CAPES	2
FAPESC	2
PROBIC	2
Artigo 170	1
Fundo de Apoio à Pesquisa da	1
Órgão da UEL	1
Outro	1
Não responderam	6
Total	28

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.7.1 Ocupação atual

Atualmente 46 (80,7%) dos 57 sujeitos analisados estão trabalhando, conforme demonstrado anteriormente na trajetória de trabalho (Tabela 19). Destes que estão trabalhando, 26 sujeitos estão no regime estatutário, 13 sujeitos com carteira assinada, quatro sujeitos com trabalho temporário, três são autônomos, um bolsista e um sujeito assinalou “outro” como ocupação atual.

No entanto, em uma análise mais minuciosa dos dados do questionário, como já indicado, conferimos que atualmente sete egressos do PPGE/UDESC encontram-se na condição de bolsista. Destes, seis são do sexo feminino e um do sexo masculino. Seis estão cursando o doutorado, um destes indica também receber a ajuda de genitores no provimento da renda, e o outro que tem pretensões de realizar o doutorado e também é servidor público. A renda atual destes egressos na condição de bolsista não é especificada por quatro sujeitos, dois assinaram renda entre R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00 (valor correspondente a

bolsa de doutorado de R\$2.200,00), o sujeito que indicou também o vínculo de servidor público tem renda entre R\$ 6001,00 a R\$ 7000,00. É importante reiterar a condição de fragilidade da situação de bolsista, mesmo a renda sendo superior à média salarial brasileira⁴³, ainda assim é uma renda momentânea.

Na tabela abaixo especificamos a situação de trabalho atual em relação ao gênero dos egressos e percebemos que o percentual de homens mestres (86,7%) que declararam estar trabalhando é ligeiramente maior que o percentual de mulheres (78,6%) egressas do PPGE/UDESC. Sobre os motivos dos outros 11 egressos não estarem trabalhando aprofundamos na seção 4.7.2.

Tabela 155 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a situação de trabalho atual por sexo. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Trabalho						
Sim	46	80,7	13	86,7	33	78,6
Não	11	19,3	2	13,3	9	21,4
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos 46 sujeitos que trabalham atualmente, 19 (33,3%) possuem mais de um trabalho. Em relação ao gênero, esta situação é superior no universo masculino, pois quase metade (46,7%) dos egressos homens possuem outro emprego. No universo feminino, aproximadamente um terço (28,6%) das

⁴³ Conforme a Pnad (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio), divulgada dia 09/07/2015 pelo IBGE o salário médio do brasileiro consta em R\$1.863,00 (JH, 2015).

egressas possuem outra ocupação, como representado na tabela a seguir (Tabela 26).

Sobre o perfil dos 19 sujeitos (homens e mulheres) que possuem mais de um emprego, chama a atenção que 12 (63,1%) sujeitos são professores (incluindo educação básica e ensino superior), 13 (68,4%) sujeitos são efetivos (nove atuando só como servidor público e quatro atuando ainda em outro tipo de atividade, como trabalho temporário, carteira assinada e bolsista) e 12 (63,1%) tem uma carga horária superior a 41 horas semanais. Estas características dos que possuem mais de uma ocupação laboral trazem alguns indícios, como a da necessidade de complementação de renda dos docentes mestres.

Kuenzer e Caldas (2014) ao analisar a situação de professores alegam que por conta do rebaixamento salarial docente tem-se como consequência um “grave processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais” (Idem, 2014, p.35). As autoras acrescentam que estes profissionais têm que aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas, tendo assim mais de um vínculo empregatício o que implica mais mobilidade e esforço de adaptação entre os ambientes. Deste modo, este trabalhador com mais de um emprego, sendo grande parte professores, é caracterizado pela precarização na docência e a tendência é o do não envolvimento como estratégia para o não adoecimento, como discutido na seção 5.6.

Tabela 166 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme exercem mais de um trabalho. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Mais de um						
Sim	19	33,3	7	46,7	12	28,6
Não	34	59,6	6	40,0	28	66,7
Não responderam	4	7,0	2	13,3	2	4,8
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O setor que um mestre trabalha é uma informação importante para a compreensão e avaliação da contribuição desse profissional para a instituição de ensino, para a área de conhecimento e para os diversos segmentos da economia. Neste sentido, notoriamente a educação é o setor que mais emprega mestres. Segundo o CGEE (2012), a partir da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), dos mestres titulados entre 1996 e 2009, o maior percentual (42,73%) refere-se aos empregados no setor de educação no final de 2009. Neste setor da educação, as mulheres representam 53,5%. O segundo setor é na administração pública, com 29,63% de mestres titulados.

O terceiro setor é na indústria de transformação com 4,56% de mestres empregados, seguido pelos demais setores em números menos expressivos⁴⁴.

⁴⁴ Demais setores: agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura; Indústrias extrativas; Eletricidade e gás; Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação; Construção; Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; Transporte, armazenagem e correio; Alojamento e alimentação; Informação e comunicação; Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados; Atividades imobiliárias; Atividades profissionais, científicas e técnicas; Atividades administrativas e serviços complementares (CGEE, 2012).

O CGEE (2012) indica uma tendência à redução da importância da educação como maior empregador de mestres, pois a capacidade de absorver mestres nos quadros dos estabelecimentos de ensino teve uma retração de dez pontos percentuais relativamente aos demais setores entre os titulados de 1996 e de 2009. Situação que não se difundiu para muitos outros setores que tiveram aumentos percentuais específicos segundo o mesmo documento.

Observando os dados do OVEGRESSOS sobre mestres e doutores no estado de Santa Catarina, confirma-se essa tendência da Educação ser a atividade com o maior número de mestres, com 5.594 sujeitos do total de 14.287 mestres no estado. A segunda atividade é a administração pública com 1.983 mestres; a terceira corresponde a atividades científicas tecnológicas com 1.539 mestres.

O CGEE (2012) também registra a distribuição dos mestres titulados no Brasil entre 1996 e 2009, por grandes grupos da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Nesta classificação a maioria dos mestres encontra-se como profissionais das ciências e das artes (73,24%), seguido por membros superiores do poder público, dirigentes e gerentes (8,83%), técnicos de nível médio (7,88%), trabalhadores de serviços administrativos (7,61%) e outros (2,42%). O primeiro grupo, ciências e das artes da CBO, possui os seguintes subgrupos e a respectiva distribuição dos mestres: profissionais do ensino (61,20%); profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins (12,95%); profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia (11,84%); profissionais das ciências sociais e humanas (8,39%); profissionais das ciências jurídicas (2,27%); pesquisadores e profissionais policientíficos (2,15%); comunicadores, artistas e religiosos (1,20%). Esse grupo dos profissionais das ciências e das artes também recebe destaque, pois é a categoria que está associada ao mais elevado nível de competência ou qualificação, e na qual a participação das

mulheres mestres (52,2%) é ligeiramente superior à sua participação no total de homens mestres empregados (51,4%).

Acerca dos egressos do PPGE/UDESC percebemos que a maioria também trabalha na área da educação, sendo que 22 sujeitos atuam no Ensino Superior, 10 sujeitos atuam no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), 10 sujeitos atuam no Ensino Médio, cinco sujeitos atuam na educação infantil, cinco sujeitos atuam no Ensino Fundamental II (Anos Finais), cinco sujeitos atuam em Cursos Profissionalizantes e cinco sujeitos atuam na Educação de Jovens e Adultos. Muitos destes egressos atuam de forma concomitante em diferentes níveis de ensino, como representado na tabela abaixo.

Tabela 177 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por nível de ensino.
Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável (continua)	Ocorrências
Educação infantil	5
Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	10
Ensino Fundamental II (Anos Finais)	5
Ensino Médio	10
Curso Profissionalizante	5
Curso preparatório para vestibulares e concursos	0
Educação de Jovens e Adultos	5
Ensino Superior	22
Outro	4

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos egressos que trabalham na educação (39 sujeitos), a maioria atua na modalidade presencial com 25 ocorrências, na modalidade a distância tem cinco registros, enquanto em concomitância nas duas modalidades tem nove ocorrências. O adentramento da educação a distância tem acarretado modificações no trabalho docente por separar a concepção da execução (bases dos pressupostos da concepção taylorista), o que de certa forma “acentua as diferenças de *status* e de salário

entre os conceptores e os tutores virtuais, cujo trabalho ainda não é reconhecido nem regulado” (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2014, p. 17). Sobre as condições de trabalho na tutoria analisamos mais adiante na seção 5.4.

Tabela 188 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por modalidade. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Presencial	25
A Distância	5
Presencial e a distância	9

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Entre as atuais ocupações dos sujeitos analisados percebemos que a maioria trabalha em atividades relacionadas à educação. Na tabela abaixo agrupamos as informações mencionadas pelos próprios sujeitos acerca dos seus cargos e funções atuais. O cargo de professor tem certo destaque, com 22 ocorrências. As demais funções e cargos mencionados tem, em sua maioria, relação com o ambiente educacional.

Tabela 29 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham em relação aos cargos e função. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Professor	22
Coordenação pedagógica	4
Supervisor Escolar/ Supervisão de ensino	4
Gerente/gestor	3
Técnica em Assuntos Educacionais/ Técnica em educação	3
Administração	2
Analista Educacional	2
Psicóloga	2
Tutoria	2
Assistente de Educação	1
Assistente Técnico Pedagógico	1
Auxiliar de ensino	1
Consultor educacional	1
Orientação educacional	1
Pedagoga	1
Revisora de textos	1
Outro	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação ao tipo de instituição educacional que os egressos possuem emprego, destaca-se com 13 ocorrências a atuação em Universidades Públicas, oito ocorrências nas Escolas Estaduais, nas Escolas Federais e nas Escolas Particulares; seguido por seis ocorrências em Escolas Municipais e duas ocorrências em Universidades Privadas, como representado na tabela abaixo.

Na opção “outros” foram mencionadas: Empresa de EaD, Fundação Escola de Governo, Instituição de Educação Infantil, Secretaria de Educação Municipal, Serviço Social Autônomo e Universidade comunitária.

Tabela 190 - Distribuição dos mestres pesquisados que trabalham na educação por tipo de instituição. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Universidade Pública	13
Escola Estadual	8
Escola Federal	8
Escola Particular	8
Escola Municipal	6
Universidade Privada	2
Outro	7

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre a carga horária semanal de trabalho dos 46 egressos que se encontram atuando no mercado de trabalho, 22 (35,1%) egressos têm jornada entre 31 e 40 horas semanais, 16 (28,1%) egressos possuem carga horária semanal superior a 40 horas semanais, cinco egressos possuem carga horária de até 20 horas semanais e três egressos tem jornada entre 21 e 30 horas semanais, como a tabela abaixo representa. Ressaltamos as implicações destas elevadas jornadas de trabalho que intensificam e precarizam o trabalho, especialmente no caso do trabalhador docente, como já mencionado na análise de Kuenzer e Caldas (2014) sobre os professores que possuem grandes jornadas de trabalho e por consequência possuem uma *carga mental do trabalho*⁴⁵ elevada. As autoras caracterizam a esta carga mental do trabalho dos professores considerando o rebaixamento de salários, a diversificação de tarefas docentes,

⁴⁵ A “carga mental do trabalho” (CODO, 1999 apud KUENZER; CALDAS, 2014, p. 35) corresponde ao processo gerado pela fragmentação do trabalho e consequente redução do espaço de controle. Aparece associado a várias características do trabalho docente, como “diferente número de empregos, número de turmas de séries iguais ou diversas, número de disciplinas, número de escolas, número de alunos por turma” (Idem, 1999 apud KUENZER; CALDAS, 2014, p. 35-36).

a atuação em diversas escolas, as dificuldades de realizar um bom trabalho e em lutar pela realização de um trabalho mais criativo ou simplesmente o domínio do tempo para descansar.

Tabela 20 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a carga horária semanal. Egressos do PPGE/ UDESC (2007-2013)

Variável	(n)
Até 20h semanais	5
21h-30h semanais	3
31h-40h semanais	20
Mais de 40h semanais	16
Não responderam	3

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre as razões que os egressos atribuem ao fato de estarem trabalhando, destaca-se a “competência” e “formação acadêmica adequada às exigências do mercado de trabalho” citada por 35 e 34 sujeitos respectivamente. Na sequência, “a escolarização suficiente” é citada por 27 egressos, “bom currículo” é citada por 21 egressos, “experiência profissional” anterior é pontuada por 18 egressos, “sorte” é citada por seis egressos, “conjuntura econômica favorável” é mencionada por cinco egressos, por “contribuir na preparação para concursos públicos” é mencionado por dois egressos e de forma única é mencionada a “interferência familiar”. Conforme demonstra a tabela na sequência.

Os três itens mais citados (“competência”, “formação acadêmica adequada às exigências do mercado” e “escolarização suficiente”) confirmam algumas concepções atuais na educação e no mundo do trabalho: enxugamento de postos de trabalho, e por consequência parte dos trabalhadores aceita as condições de trabalho disponíveis. Outros ainda buscam desenvolver habilidades e competências que os

possibilitem disputar os poucos empregos disponíveis, o que corrobora com as indicações assinaladas pelos egressos.

Tabela 212 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com os fatores que possibilitaram estar trabalhando. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável (continua)	Ocorrências
Competência	35
Formação acadêmica adequada às exigências do mercado	34
Escolarização suficiente	27
Bom currículo	21
Experiência profissional anterior	18
Sorte	6
Conjuntura econômica favorável	5
Preparação para concurso	2
Interferência familiar	1
Outro	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Acerca da faixa salarial que atualmente os egressos recebem, percebemos que 11 (19,3%) sujeitos estão na faixa de R\$5001,00 a R\$6000,00, oito (14%) sujeitos nas faixas de R\$2001,00 a R\$3000,00 e de R\$3001,00 a R\$4000,00, seis (10,5%) egressos nas faixas R\$4001,00 a R\$5000,00 e de R\$3001,00 a R\$4000,00, três (5,3%) sujeitos na faixa de R\$6001,00 a R\$7000,00, como demonstra a tabela na sequência (Tabela 33).

Comparando a renda familiar dos mestres analisada anteriormente (Tabela 7) e a faixa salarial atual dos mesmos (Tabela 33) percebemos que os sujeitos possuem uma renda familiar elevada, pois 17 egressos afirmam ter renda familiar superior R\$ 8001,00. No entanto, quando analisado a sua própria renda, apenas seis afirmam receber mais de R\$ 8001,00. Neste sentido, considerando algumas análises prévias percebemos que há condicionantes para tornar-se mestre: é

relevante o amparo familiar desses sujeitos para incentivar e até mesmo subsidiar a realização do mestrado, mesmo no caso dos genitores dos egressos PPGE/UDESC terem baixa escolaridade; há um imperativo de dedicação e de tempo o que implica, a grosso modo, a importância de um suporte financeiro, pois na análise da trajetória de emprego (Tabela 19) percebemos que durante o mestrado é menor o número de ocupações profissionais e é maior número de bolsistas; é recorrente a busca pelo título de mestre na ascensão na carreira funcional, já que muitos estão no regime estatutário (Tabela 19). Arriscamo-nos também a indicar um certo interesse no prestígio na aquisição do título de mestre, tendo em vista a desvalorização e a precarização do magistério, deste modo ser mestre parece conceder um *status* diferencial a esse trabalhador precarizado.

Acerca do rendimento de mestres percebemos discrepâncias em relação ao gênero e à área do conhecimento dos mestres no Brasil. Segundo o CGEE (2012), a remuneração mensal em 2010 das mulheres mestres é de R\$ 4.664,73 enquanto a dos homens mestres é de R\$ 8.037,68. Quando analisado especificamente na área de ciências humanas, o mesmo documento indica que os mestres titulados no Brasil no período 1996-2009 receberam remuneração média de R\$ 6.468,16 em dezembro de 2009, entretanto a média salarial na área de ciências humanas é de R\$ 4.903,46.

Além de estudarem mais, terem menor remuneração, as mulheres mestres são maioria no mestrado na área de humanas e na educação. O CGEE (2012) indica que entre os titulados em programas de mestrado, o número de mulheres superou o de homens no ano de 1998 e a proporção delas cresceu de maneira significativa desde então. Em 2010, segundo o mesmo documento, elas já constituíam maioria na população de mestres residentes no Brasil, mas sua remuneração mensal média era cerca de 42% menor do que a dos mestres homens.

Outro dado que confirma essa diferença salarial por sexo vem do Censo Demográfico de 2010 do IBGE⁴⁶ que indica a razão entre o rendimento médio das mulheres em relação ao rendimento dos homens é de 67,6%.

A análise do CGEE (2012) atribui este desnível das remunerações de mestres mulheres e homens às diferentes participações dos sexos no estoque de mestres de cada grande área do conhecimento. Contudo, segundo o mesmo documento, os mestres que possuíam emprego formal em dezembro de 2009 na área de ciências humanas são na grande maioria mulheres, com um percentual de 64,01%.

Considerando a média nacional de mestres na área de ciências humanas R\$ 4.903,46 CGEE (2012), percebemos que dos 46 egressos que estão trabalhando, 24 (52,17%) sujeitos recebem valor igual ou abaixo desta média, como representado na tabela na sequência (Tabela 33).

Procuramos caracterizar o perfil dos seis (10,5%) egressos que possuem renda superior a R\$8001,00: cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois sujeitos concluíram o doutorado, os demais indicam pretensões em realizá-lo, sendo que um sujeito indica não querer na área da educação. Apenas um destes sujeitos possui carga horária entre 21h-30h semanais, três possuem jornada entre 31h-40h semanais e dois possuem carga semanal superior a 40 horas semanais. Chama atenção que um desses sujeitos assinalou apenas o fator "sorte" ao fato de estar trabalhando. Estes sujeitos, de certo modo, parecem estar satisfeitos com suas ocupações profissionais, pois assinalaram que não procuram novo emprego.

Destacamos também o fato de apenas um destes sujeitos possuir mais de uma ocupação, os outros cinco possuem apenas

⁴⁶ IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>>. Acesso: 17 jan. 2015.

um único vínculo profissional. Sobre o perfil de emprego, um sujeito trabalha com carteira assinada como gerente na educação não formal, nas modalidades presencial e à distância. Um sujeito é professor efetivo no ensino básico e está atuando no ensino superior. Um sujeito com carteira assinada atua como gerente na área de inovação tecnológica. Duas egressas são professoras efetivas, uma atuando na educação tecnológica e outra no ensino superior. E outro sujeito que particularmente não atua na educação, atualmente atua como autônomo no comércio em funções de administração e vendas, e de certa forma, dá a impressão de ser um negócio da família, pois particularmente assinala apenas a “interferência familiar” na conquista desta ocupação.

Tabela 223 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a faixa salarial atual. Egressos do PPGE/UEDESC (2007-2013)

Remuneração atual	Total	(%)	Feminino	(%)	Masculino	(%)
Até R\$ 1000,00	1	1,8	0	0,0	1	6,7
R\$ 1001,00 - R\$ 2000,00	1	1,8	1	2,4	0	0
R\$ 2001,00 - R\$ 3000,00	8	14	6	14,3	2	13,3
R\$ 3001,00 - R\$ 4000,00	8	14	8	19,0	0	0
R\$ 4001,00 - R\$ 5000,00	6	10,5	2	4,8	4	26,7
R\$ 5001,00 - R\$ 6000,00	11	19,3	6	14,3	5	33,3
R\$ 6001,00 - R\$ 7000,00	3	5,3	3	7,1	0	0
R\$ 7001,00 - R\$ 8000,00	1	1,8	1	2,4	0	0
R\$ 8001,00 ou mais	6	10,5	5	11,9	1	6,7
Não responderam	12	21,1	10	23,8	2	13,3
Total Geral	57	100	42	100	15	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Sobre o fato de estarem procurando um novo emprego, 40 (70,2%) sujeitos responderam que não, e nove (15,8%) sujeitos responderam que sim. De certa forma a proporção dos que não procuram outro emprego é maior no universo feminino, já que 73,8% das egressas afirmam não estar

procurando emprego, como representado na tabela na sequência.

Dos nove sujeitos que procuram emprego, destacam-se entre os motivos o “crescimento na carreira” com sete ocorrências, seguido com três ocorrências a “estabilidade”, duas ocorrências para o “salário” e uma ocorrência sem mais especificação para opção ‘outros’. Conforme representado na tabela abaixo (Tabela 34).

Procuramos caracterizar o perfil destes nove sujeitos que assinalaram estar procurando novo emprego: são cinco mulheres e quatro homens; seis não possuem filhos, dois sujeitos tem dois filhos e um possui três filhos; cinco sujeitos residem com esposo(a)/companheiro(a), dois moram sozinhos, um com colegas e outro reside com pais e/ou irmãos. Acerca das linhas de pesquisa: cinco são da linha história, historiografia da educação e quatro sujeitos são da linha educação, comunicação e tecnologia. Dois sujeitos estão cursando o doutorado e sete indicam que pretendem cursá-lo.

Destes nove egressos que procuram novo emprego: sete sujeitos possuem mais de um emprego. Sete sujeitos possuem vínculo de servidor público, sendo que destes três atuam apenas no regime estatutário, um também é bolsista, dois possuem outro vínculo com carteira assinada, e um sujeito conta também com um trabalho temporário. Os outros dois egressos têm contrato com carteira assinada.

De certa forma estes pesquisados apresentam-se em condições não-ideais, devido a vontade de querer outro emprego, e, de certa forma, procuram completar renda em trabalhos ainda mais precários, como na educação a distância. Analisando as ocupações atuais percebemos que todos atuam na educação, seis sujeitos além da ocupação de professores, atuam em outras funções, como dois são tutores na EaD, um professor formador na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Assistente Administrativo, outro também na direção escolar,

outra é professora Orientadora EaD e Técnico Administrativo. E um é técnico administrativo. Sobre as jornadas de trabalho, quatro possuem carga horária superior a 40 horas semanais, dois sujeitos têm entre 31 e 40 horas semanais, dois indicaram jornada de até 20 horas semanais e um não respondeu a questão. Acerca dos rendimentos as situações são diversificadas. Um até R\$ 1000,00; três possuem renda entre R\$ 2001,00 a R\$ 3000,00, um na faixa de R\$ 3001,00 a R\$ 4000,00, uma na faixa de R\$ 4001,00 - R\$ 5000,00, uma na faixa de R\$ 5001,00 - R\$ 6000,00, e outro na faixa de R\$ 6001,00 a R\$ 7000,00. Em relação a área que estão procurando emprego um não respondeu a questão e os outros oito assinalaram na área da educação (4) e/ou no ensino superior (4), e um na filosofia.

Tabela 234 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a procura de emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Feminino		Masculino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Procura de emprego						
Sim	9	15,8	5	11,9	4	26,7
Não	40	70,2	31	73,8	9	60,0
Não responderam	8	14,0	6	14,3	2	13,3
Total	57	100	42	100	15	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A ascensão na carreira, mencionada anteriormente por 45 egressos entre os motivos de ingressarem no mestrado do PPGE/UDESC (Tabela 18), novamente é mencionada como uma das principais razões de procura por emprego, como representado na tabela abaixo. Isto traz alguns indícios sobre as implicações do título de mestre na carreira profissional desses sujeitos, como: o modo como esses sujeitos têm uma trajetória de emprego e de formação acadêmica na área da educação, a

necessidade colocada de atualização e aperfeiçoamento na educação (Seção 5.3).

Tabela 245 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme aos motivos de procura por novo emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Crescimento na carreira	7
Estabilidade	3
Salário	2
Outro	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Tabela 256 - Distribuição dos mestres pesquisados de acordo com a área e setores em que estão procurando emprego. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Educação	5
Docência Superior/ Ensino Superior	3
Docência	1
Filosofia	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos nove sujeitos que procuram novo emprego cinco visam ocupações na área da educação, três apontam à docência no ensino superior e um visa a área da filosofia, conforme a tabela anterior demonstra. Chama a atenção o interesse em permanecerem ou atingirem a área da educação, do mesmo modo que confirmam o empenho de continuar na área de sua formação.

4.7.2 Os não-ocupados

Dos 11 (19,29%) sujeitos que declararam não estar trabalhando atualmente, cinco sujeitos estão há pelo menos um

ano sem trabalho, dois sujeitos estão de três a quatro anos sem trabalho, um sujeito de um a dois anos e outro de cinco ou mais anos sem trabalho. Conforme a tabela abaixo demonstra.

Tabela 267 - Distribuição dos mestres de acordo com o período de tempo sem trabalho. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Até 1 ano	5
1 – 2 anos	1
3 – 4 anos	2
5 anos ou mais	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Em relação ao desemprego de mestres no Brasil também há uma discrepância por sexo. Segundo o CGEE (2012) a taxa de desemprego é superior na população de mulheres mestres (1,87%) em relação à população de homens mestres no Brasil (1,15%).

Dos 11 egressos do PPGE/UDESC que declararam não estarem trabalhando, sete sujeitos registram o fato de estarem cursando o doutorado, dois egressos mencionam como justificativa os filhos, um menciona o baixo salário e outro argumenta que no momento dedica-se a formação extracurricular. Conforme a tabela a seguir demonstra (Tabela 38). A condição de não-trabalho relaciona-se com os processos de enxugamento de postos de trabalho, pois há um estreitamento de oportunidades de trabalho, estímulo à continuidade dos estudos mediante quesitos de adaptação às inovações tecnológicas (BIANCHETTI; PALANGANA, 1992); tendências de “alongamento da escolarização” (MATTOS, 2011) como estratégia de driblar as condições precárias do mercado e dos postos de trabalho.

Tabela 278 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o motivo de não estarem trabalhando. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Cursa Doutorado	7
Filhos	2
Baixo salário oferecido	1
No momento dedica-se a formação extracurricular	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.7.3 Mudanças no cargo, área e salário

Para a maioria (63,2%) dos egressos o título de mestre em educação não implicou em mudanças de setor ou de área, conforme demonstra a tabela a seguir. Analisando a questão por gênero percebemos que o título de mestre teve mais implicações no universo masculino, pois a maioria dos homens (53,3%) teve mudança de setor ou área com o título de mestre.

Tabela 28 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança de setor ou de área de atuação profissional com o título de mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo		Sexo	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Atuação profissional						
Sim	17	29,8	8	53,3	9	21,4
Não	36	63,2	6	40,0	30	71,4
Não responderam	4	7,0	1	6,7	3	7,1
Total	57	100	15	100	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O título de mestre também não implicou para a maioria (59,6%) dos egressos mudanças de cargo de ocupação, conforme demonstra a tabela abaixo. Entretanto quando analisamos por gênero percebemos que a grande parte dos

homens (46,7%) o título de mestre teve implicações no seu cargo ou área de atuação.

Tabela 290 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança de cargo ou área de ocupação. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Cargo/ocupação						
Sim	19	33,3	7	46,7	12	28,6
Não	34	59,6	7	46,7	27	64,3
Não responderam	4	7,0	1	6,7	3	7,1
Total	57	100	15	100	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Analisando em detalhes estas mudanças de cargo e área de ocupação dos sujeitos, percebemos que, de modo geral, na trajetória profissional a grande maioria atuava e continua atuando em atividades laborais dentro da área da educação, em diferentes segmentos e modalidades, como representado na tabela a seguir (Tabela 41). Mesmo depois da titulação de mestre a grande maioria continuou atuando em diferentes cargos e funções na área da educação.

Nestas duas questões abertas, 23 sujeitos responderam mencionando a ocupação anterior e posterior ao mestrado. Novamente observamos que a quase totalidade dos egressos que trabalham, atuam em atividades laborais na área educacional. Tivemos certa dificuldade em avaliar se houve melhoria nas ocupações laborais, pelo fato de que cada função tem uma representação diferente e pessoal para cada indivíduo, como observado a partir da realização das entrevistas e discutido mais adiante (Capítulo 4). Algumas observações nos chamou a atenção: cinco sujeitos permaneceram na mesma função ou cargo; cinco sujeitos que antes realizavam outras funções passaram a atuar como professores; setes sujeitos

especificaram que começaram a lecionar no ensino superior; e quatro sujeitos deixaram de serem professores e passaram a atuar em outras funções.

Tabela 301 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o cargo e ocupação anterior e posterior ao título de mestre. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Cargo/ocupação anterior	Cargo/ocupação posterior	Ocorrências
Analista educacional	Coordenador educacional	1
Apoio pedagógico	Coordenador de extensão	1
Assistente acadêmico	Analista educacional	1
Assistente educacional	Professor de ensino superior	1
Autônomo	Gerente	1
Auxiliar de projetos de	Professora	1
Bolsista	Professora	2
Consultora educacional	Coordenação de cursos	1
Coordenação pedagógica	Professora no	1
Coordenação/supervisão	Gestão/gerência	1
Orientadora educacional	Pesquisadora	1
Professor	Professor / orientador	1
Professor(a)	Professor(a)	2
Professora	Supervisora de ensino	1
Professora	Assessora técnica e pedagógica	2
Professora ens. Fund.	Professora ens. Sup.	2
Psicóloga educacional	Psicóloga educacional	1
Supervisor escolar	Supervisor escolar	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

O título de mestre para a maioria dos egressos (59,6%) não implicou mudanças no contrato de trabalho. Analisando o assunto por gênero percebemos certo destaque no universo masculino, já que 40% dos egressos homens tiveram mudanças no contrato de trabalho com a titulação de mestre, conforme representado na tabela a seguir:

Tabela 312 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança no contrato de trabalho com o diploma de mestrado. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo		Sexo	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Mestrado e Contrato de Trabalho						
Sim	13	22,8	6	40,0	7	16,7
Não	34	59,6	8	53,3	26	61,9
Não responderam	10	17,5	1	6,7	9	21,4
Total	57	100,0	15	100,0	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dos 13 que relataram mudanças no trabalho devido ao título de mestre estão as seguintes alterações: quatro sujeitos tiveram seus contratos alterados “de carteira assinada para servidor público”, dois sujeitos tiveram seus contratos alterados “de professor substituto para professor efetivo”, três citaram “mudanças salariais”, dois indicaram “troca de cargo/função”, um sujeito mencionou a “formação docente mais adequada” e um outro indicou “avanço nos degraus da carreira”.

Tabela 323 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme mudança no trabalho devido ao título de mestre. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
De carteira assinada para servidor público	4
Salário	3
De professor substituto para professor efetivo	2
Troca de cargo/função	2
Formação docente mais adequada	1
Avanço nos degraus da carreira	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A maioria dos egressos (71,9%) não teve aprovação em concursos públicos após a conclusão do mestrado. Quando analisado a questão de gênero percebemos que é maior no

universo masculino, pois 40% obtiveram aprovação em concursos públicos após a titulação de mestre, conforme representa a tabela abaixo.

Tabela 33 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme aprovação em concurso público. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Concurso público						
Sim	16	28,1	6	40,0	10	23,8
Não	41	71,9	9	60,0	32	76,2
Total	57	100	15	100	42	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Os 16 egressos que tiveram aprovação em concurso público especificaram nas seguintes instituições: prefeituras municipais (três ocorrências), secretarias do governo do estado (cinco ocorrências), instituições federais (três aprovações) e universidades e faculdades (setes ocorrências), conforme representado na tabela abaixo. Sobre a estabilidade aprofundamos a discussão na seção 5.4.

Tabela 345 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme a instituição de aprovação em concurso público. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Ocorrências
Prefeitura Municipal	3
Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED)	3
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	2
Centro Universitário Municipal de São José (USJ)	2
Secretaria de Estado da Saúde (SES)	1
Escola do Estado	1
Instituto Federal Catarinense (IFC)	1
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
Universidade de Pernambuco (UPE)	1
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	1
Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)	1

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Apesar dos egressos não assinalarem mudanças no contrato, de área ou de cargo a partir da aquisição do título de mestre, a grande maioria dos sujeitos (75,4%) afirmam que o título de mestre teve repercussões no seu salário. Analisando por gênero, percebemos que no universo masculino as repercussões foram maiores, pois 80% dos homens afirmaram que o título de mestre teve impacto em seus salários. Na sequência a tabela com as informações detalhadas.

Tabela 356 - Distribuição dos mestres pesquisados conforme o impacto do diploma de mestrado no seu salário. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013)

Variável	Total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Diploma e salário						
Sim	43	75,4	12	80	31	73,8
Não	9	15,8	2	13,3	7	16,7
Não responderam	5	8,8	1	6,7	4	9,5
Total	57	100	15	100	42	100

Fonte: Elaboração própria, 2015.

4.7.4 As repercussões da titulação por gênero

No “modelo tradicional”: papel na família e papel doméstico assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de “provedor” sendo atribuído aos homens. No “modelo de conciliação”: cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional (HIRATA; KERGOAT, 2007). Entretanto concordamos com Hirata e Kergoat (2007) que não devemos ficar só na constatação de desigualdades entre homens e mulheres, e especialmente na identificação no acúmulo de funções por gênero e as duplas jornadas das mulheres.

As autoras a partir de retomada da concepção de Divisão Sexual do Trabalho procuram compreender as novas “relações sociais de sexo” questionando a natureza do sistema que dá origem à elas, a “sociedade salarial” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 1998 Apud HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). Neste sentido, a Divisão Sexual do Trabalho nos processos atuais de flexibilização do trabalho vem acentuando as condições precárias nas condições de trabalho feminino, mediante a um:

duplo movimento de mascaramento, de atenuação das tensões nos casais burgueses, de um lado, e a acentuação das clivagens objetivas entre mulheres, de outro: ao mesmo tempo em que aumenta o número de mulheres em profissões de nível superior, cresce o de mulheres em situação precária (desemprego, flexibilidade, feminização das correntes migratórias) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 603).

As autoras a partir de uma análise de estudos franceses acerca da Divisão Sexual do Trabalho identificam certa plasticidade nesta acepção e que a condição feminina, de certa

forma, melhorou, porém, a distância entre homens no mercado de trabalho continua insuperável. Os dados dos egressos do PPGE/UDESC confirmam esses distanciamentos entre homens e mulheres mestres. Percebemos que ao mesmo passo que é mais elevado o número de mulheres na educação e com escolaridade mais elevada, como especialização e mestrado, em termos de remuneração e equivalências de funções as ainda são ficam em posições secundárias.

Analisando de forma conjunta os últimos dados sobre as repercussões da titulação de mestre nas condições de trabalho dos egressos (seção 4.7.3) percebemos que o título de mestre teve implicações importantes na carreira dos homens: 53,3% indicaram mudança de setor (Tabela 39), 46,7% indicaram mudança de cargo (Tabela 40), 40% afirmam mudanças de contrato de trabalho (Tabela 42), 40% tiveram aprovação em concursos (Tabela 44), 80% afirmam impactos no salário (Tabela 46). O título de mestre, desta forma, tem implicações mais significativas para os egressos homens.

5 O TÍTULO DE MESTRE E A (RE)ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL

Neste capítulo organizamos a análise das entrevistas e aprofundamos nas discussões decorrentes desta etapa. A seleção dos entrevistados ocorreu mediante a verificação das ocupações atuais dos egressos, conforme a análise dos dados dos questionários apreciados no capítulo anterior. Sendo assim, dos 57 egressos que participaram da pesquisa, 46 (80,7%) sujeitos estão trabalhando (Tabela 25) com os seguintes vínculos ocupacionais: 26 no regime estatutário, 13 com carteira assinada, quatro com contrato temporário, sete estão no doutorado e sete são bolsistas. Considerando o tipo de ocupações, destaca-se 22 na função de professores (Tabela 29). Lembramos que há sobreposição destas informações, pois como já analisamos 19 sujeitos possuem mais de um emprego. Deste modo, identificamos três grupos de perfis de egressos: os efetivos, os doutorando(res) e os nas demais funções. Destes arranjos ocupacionais selecionamos cinco sujeitos para as entrevistas: um egresso que se efetivou antes do mestrado (Ivo⁴⁷); uma egressa que se efetivou após a obtenção do título de mestre (Telma); uma egressa doutora e proveniente da primeira turma do PPGE/UDESC (Dora); uma egressa doutoranda (Inês); e um egresso que atua na tutoria da educação à distância (Raul).

O capítulo está organizado em seis partes. Primeiramente esclarecemos sobre os procedimentos metodológicos adotados na análise das entrevistas. Na segunda parte desenvolvemos uma síntese biográfica dos entrevistados. Na sequência, quatro últimas partes, aprofundamos nas questões norteadoras da pesquisa acerca das implicações do

⁴⁷ Nomes fictícios para resguardar a identidade dos entrevistados (Ivo, Telma, Dora, Inês e Raul).

título de mestre na (re)inserção profissional, das condições atuais de emprego, das estratégias para a construção de uma carreira na educação e as especificidades da docência.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O roteiro de entrevista (Anexo 3) foi elaborado com a finalidade de contemplar as informações sobre a formação acadêmica, as possíveis relações do mestrado e mercado de trabalho, acerca das condições de trabalho atual, em casos específicos aprofundamos sobre o doutorado e algumas reflexões sobre carreira na educação e expectativas profissionais.

O local das entrevistas foi recomendado pelos entrevistados, na maioria dos casos indicaram o próprio local de trabalho. Em dois casos por conta da distância geográfica utilizamos um programa que permite a comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo, chamado *Skype*. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 4) e consentimento para gravações (Anexo 5) foram assinados no momento da entrevista e nos dois casos específicos encaminhados por *E-mail*.

Na análise dos dados nos apoiamos no método de *Síntese de Dados* (FERNANDES; GASPAR, 2014). Neste estudo, a partir de um levantamento bibliográfico, os autores analisam oito teses de doutorado e tem como referências três categorias (Problemas e questões/ metodologia/ conclusões e reflexões). Para tanto, os autores organizam o processo em três momentos: 1) *Sínteses Horizontais*, resultantes da descrição e da análise de cada material ao longo das respectivas categorias. Nesta etapa

para cada uma das oito teses, produziram-se três vinhetas (uma por cada categoria) que eram

integradas numa Síntese Horizontal. Deste modo, obtiveram-se oito Sínteses Horizontais resultantes da descrição e da análise de cada tese ao longo das três categorias, permitindo, para cada uma das teses, obter uma leitura integrada das referidas categorias (FERNANDES; GASPAR, 2014, p. 204-205).

2) *Sínteses Verticais*, resultante da descrição e da análise de cada categoria ao longo dos respectivos materiais (teses) e, por conseguinte, permitiu uma leitura integrada. Segundo os autores, nesta etapa

para cada uma das três categorias e com base nas mesmas vinhetas, produziu-se uma Síntese Vertical que resultou da descrição e da análise de cada categoria ao longo das oito teses. Assim, obtiveram-se três Sínteses Verticais, cada uma das quais traduzindo uma leitura integrada do que, relativamente a cada categoria, tinha sido possível apurar no conjunto das oito teses (FERNANDES; GASPAR, 2014, p. 205).

3) *Síntese Integrada*, resultante da integração dos processos anteriores de sínteses. Segundo os autores (Idem, 2014, p. 205), “no terceiro momento, prosseguindo o esforço de integração, produziu-se uma Síntese Integrada Global, que, no fundo, traduz uma interpretação feita a partir das sínteses horizontais e verticais”.

Desta forma, consideramos o método de *Síntese de Dados* (Idem, 2014) na análise das entrevistas, conforme organizamos o procedimento na esquematização representada no quadro abaixo (Quadro01). Primeiramente realizamos as *Sínteses Horizontais*, fase de cunho descritivo, analítico e interpretativo das narrativas dos entrevistados (Seção 5.2). Esta

etapa está representada pelas linhas na tabela citada e considerando todas as questões das entrevistas.

No segundo momento, a partir da análise das narrativas agrupamos induções acerca das questões norteadoras da pesquisa: implicações do título de mestre (Seção 5.3), condições de trabalho (Seção 5.4) e carreira na educação (Seção 5.5). Para cada uma destas questões produziu-se reflexões, denominadas *Sínteses Verticais*, representada pelas colunas na tabela mencionada.

Por último, fizemos um esforço de integração e interpretação, denominada *Síntese Integrada*, mediante a análise cruzada das sínteses horizontais e verticais. Desta etapa realizamos reflexões particularidades acerca da docência (Seção 5.6), e outras questões que são analisadas em conjunto nos outros itens citados, como as contradições nos discursos, o sentido do trabalho para cada sujeito e os sentimentos acerca das ocupações laborais.

Quadro 1 - Esquematização do processo de síntese dos dados das entrevistas. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013) (continua)

	Implicações do Título de Mestre (A)	Condições de Trabalho (B)	Carreira na educação(C)	
Ivo (1)	Descrição e análise (A1)	Descrição e análise (B1)	Descrição e análise (C1)	Síntese horizontal de Ivo (1)
Telma (2)				Síntese horizontal de Telma (2)
Dora (4)				Síntese horizontal de Dora (4)

Quadro 2 - Esquematização do processo de síntese dos dados das entrevistas. Egressos do PPGE/UDESC (2007-2013) (conclusão)				
(Conclusão)	Implicações do Título de Mestre (A)	Condições de Trabalho (B)	Carreira na educação(C)	
	Síntese vertical das implicações da titulação (A)	Síntese vertical das condições de trabalho (B)	Síntese vertical da carreira na educação (C)	Síntese Integrada

Fonte: Elaboração própria a partir da proposta de Síntese de Dados (FERNANDES; GASPAR, 2014).

5.2 SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Na sequência apresentamos uma síntese biográfica dos entrevistados a partir das narrativas das entrevistas. Algumas informações foram complementadas mediante os dados do questionário, do Currículo Lattes do sujeito e/ou com o auxílio da secretaria acadêmica. As sínteses biográficas estão subdivididas em cinco blocos: 1) origem familiar e formação acadêmica; 2) ambiente da entrevista; 3) percurso até o mestrado; 4) mercado de trabalho e condições laborais a partir do título de mestre; 5) expectativas profissionais e de carreira na educação.

5.2.1 Ivo: O professor com jornada de 60 horas semanais

*A docência sempre foi meu métier.
Eu adoro estar nessa corrida [...] isso me traz muita realização pessoal,
por outro lado é exaustivo, é cansativo.*

Ivo é professor desde seus 17 anos de idade. “Minha trajetória sempre foi docente”. Menciona que já lecionava mesmo antes de concluir o curso de magistério. Natural do oeste catarinense, tem 35 anos, solteiro, tem um filho, e mora sozinho. Ivo possui graduação em licenciatura em geografia, pedagogia e em artes visuais. Ivo também realizou quatro especializações e uma quinta está em andamento. Na sequência da segunda especialização fez o mestrado no PPGE/UDESC.

A entrevista foi realizada no horário e local de serviço de Ivo, uma faculdade localizada na Grande Florianópolis/SC. Esta instituição ainda não possui sede própria e utiliza-se das salas de aula de um colégio municipal e uma casa no outro lado da rua para atividades administrativas. Num dos cômodos desta casa realizamos a entrevista. Era umas 18:30h, já estava anoitecendo na rua e o movimento de alunos e pessoas era ainda intenso. Apesar da sala ser mais reservada, utilizada para reuniões, havia um “entra e sai” constante, pedidos de informações, procurando pessoas ou estavam mesmo à procura de Ivo. O entrevistado foi receptivo, o tom da conversa foi intenso e leve, transparecia orgulhoso de sua trajetória, tinha muita vontade de falar, de contribuir com a pesquisa e até mesmo de dar um retorno para o PPGE/UDESC.

Ivo conta que sempre teve o desejo de ser professor. Com toda a sua formação acadêmica, hoje se considera “mais pedagogo”. Em sua trajetória profissional, além de professor, atuou como diretor, supervisor e coordenador escolar. Por ter muitas licenciaturas decidiu por fazer o mestrado em educação, por representar uma possibilidade de trabalhar no ensino superior e por este nível de ensino ter melhores salários.

Os pais de Ivo são “muito modestos e muito humildes”, não concluíram o ensino fundamental, e hoje estão aposentados. Ivo afirma que a família nuclear não teve influência para a realização do mestrado. “Eles nem sabiam do que se trataria um mestrado”. Porém os seus tios pelas funções

e cargos que ocupam como funcionários públicos contribuíram para que Ivo pensasse nos estudos posteriores a graduação.

Após a conclusão do mestrado, Ivo ficou três anos trabalhando concomitantemente na educação básica e no ensino superior. Atualmente dedica-se exclusivamente ao ensino superior, tem uma jornada de 60 horas semanais, e está afastado por seis anos e sem remuneração da prefeitura onde é efetivo há 11 anos na educação básica. Numa das duas universidades que atua é assessor de pesquisa e pós-graduação e orientador de monografias, e é docente em na outra faculdade. Nas duas instituições seu contrato de trabalho é de professor temporário. Na sua terceira ocupação é Professor Formador, acompanha os estágios de acadêmicos do curso de pedagogia na EaD numa universidade pública. Além dessas ocupações, Ivo menciona que dá assessorias, consultorias e cursos de formação de professores.

Durante o mestrado Ivo foi bolsista, mas afirma que isso não fez tanta diferença em relação a sua formação como pesquisador.

Ivo conta que nem todas as suas expectativas iniciais se efetivaram com a realização do mestrado, um dos pontos latentes foi em relação à “docência”, muitas vezes na conduta de desvalorizá-la. Ivo frustrou-se com essa situação, tanto que chegou a adoecer. Em suas palavras:

[...] de certa forma eu esperava mais do mestrado. Eu esperava uma preparação para a docência. Para pesquisa e para docência. Eu não encontrei preparação para a docência no mestrado. Pelo contrário, eu encontrei uma desvalorização do próprio curso em relação à docência. Ela joga muito mais *pra* pesquisa. [...] Então nesse quesito "não", não encontrei as minha expectativas. Inclusive me frustrei, foi um dos motivos *pra* ficar doente.

Acerca da formação de professores Ivo constata que há um “aligeiramento”, pois muitos recém-graduados, ainda muito jovens, vão direto para o mestrado e não têm nenhuma experiência profissional, “não sabem o básico de dar aula”. Ivo ressalta que a docência não é só academia. Por outro modo, as possibilidades de um professor na educação básica realizar um mestrado são mínimas, para Ivo “as condições de trabalho do professor/docente em fazer mestrado hoje é quase impossível”. Por isso cita que os horários na pós-graduação poderiam também ser noturnos, que o mestrado valorizasse a experiência profissional, assim como o professor-mestrando tivesse direito ao afastamento.

O título de mestre teve repercussões positivas. Ivo diz que “o título de mestre no Brasil hoje nos dá uma condição de atuar no ensino superior, e nós sabemos que infelizmente o ensino superior paga mais”. Ivo explica que este “infelizmente” se deve ao fato que “a educação básica não é bem quista e bem paga como deveria ser”, comparada às condições do ensino superior.

Faz quatros anos desde que Ivo recebeu o título de mestre, neste período teve outras oportunidades profissionais: “então do mestrado me abriu outras possibilidades, isso é fato”. Percebe a titulação, em si, como certa vantagem no mercado de trabalho e possibilidade de atuar no ensino superior, porém a formação, como um todo, durante o mestrado não teve muitas contribuições, especialmente, em sua prática docente. Para Ivo o mestrado representou mudanças em relação à “valorização profissional”, “remuneração salarial” e maior rol de trabalhos.

De certo modo, Ivo está profissionalmente satisfeito, argumenta pela questão salarial no ensino superior, possibilidade de trabalhar com ensino, pesquisa e pós-graduação, ter uma outra “sociabilidade”, “o que dá certo ânimo para avançar nos estudos e tentar o doutorado”. Por outro lado, relata que esses contratos de professor substituto o

exploram muito e está exausto, “é muito compromisso”, “muito trabalho *pra* poucas horas”. Considera sua situação financeira estável, “melhor que a educação básica”. Menciona que tem uma renda em torno de R\$13.000,00. Afirma que este também deveria ser o salário na educação básica.

Ivo considera suas condições de trabalho “aceleradas”, “exaustivas”, “corrido”, “a demanda de trabalho é muito grande, principalmente para quem é contratado e não efetivo”. Ivo reconhece que vem perdendo o “pique”. “Nos primeiros anos era apaixonante”, só que esse ritmo vem desacelerando, por isso afirma que as condições devem ser mais dignas. Ivo se cobra muito por ser um serviço público, “por isso tem que dá o melhor de si”. As cobranças da instituição são mais em relação às rotinas, evitar reclamações. Os principais desafios profissionais são de construir uma política de pesquisa dentro da instituição e de manter uma pós-graduação pública.

O que Ivo mais gosta de suas ocupações é a docência, seguida pela gestão, “a gestão que eu digo é a coordenação, estar nesse movimento”, em terceiro a pesquisa. Em suas palavras:

Mas essas três coisas se articulam a todo momento. Gosto das três, me encontro nas três, e essa dinâmica me faz muito feliz. Eu adoro estar nessa corrida em função de serviços, atividades de pesquisa, docência, extensão: Isso traz muita realização pessoal. Por outro lado, volto a dizer, é exaustivo, é cansativo.

O que Ivo menos gosta refere-se às “as condições de trabalho que me são ofertadas no ensino público”, pelo fato de as vezes faltar o básico, em termos de materiais e acerca das relações interpessoais:

Vou falar de condições justas de trabalho, e às vezes falta o básico, que é o material, que são

as pessoas importarem-se umas com as outras, também na universidade, cada um é muito, muito, de modo geral, é muito individual a universidade. A academia é muito seca nessa relação pessoal, cada um cumpre sua jornada de trabalho e corre *pra* outra academia, ou corre pra outro trabalho.

Ivo almeja uma vaga de emprego efetivo numa universidade pública com dedicação exclusiva. Acha bastante justo o salário de uma ocupação desse tipo, avalia que deve ser entre R\$13.000,00 e R\$14.000,00. Entre seus projetos gostaria de dar aula no mestrado e doutorado, orientar bolsistas nesses segmentos. Ivo também registra que quer fazer intercâmbios, “evoluir como ser humano”, continuar atuando em atividades voluntárias quem sabe até fora do país.

Ivo considera que é essencial para construir uma carreira na educação um plano de cargos e salários, que viabilize e valorize uma formação inicial e continuada, assim como possibilite tempo de afastamento necessário para realizar estes cursos. Ivo também destaca a questão da motivação, tanto a advinda de um plano de carreira como da equipe profissional, desde a gestão às relações cotidianas.

Para Ivo “o professor se atualiza constantemente”, inclusive “o mestrado foi uma consequência da própria docência”. Nesta perspectiva argumenta que está se “profissionalizando constantemente”. Ivo também concorda com a ideia da necessidade de qualificar-se hoje em dia, para tanto realiza bastante cursos de formação, participa de eventos e atividades de extensão da universidade: “eu estou sempre fazendo formação pra levar o melhor *pro* meu aluno, *pro* meu professor”.

5.2.2 Telma: A professora em três escolas na educação básica

Não consigo me ver fazendo outra coisa, juro. [...]

Sou bem realizada, tirando o salário.

O que muda é aquela questão pessoal (Mestre)... Há um respeito!

Telma tem 50 anos, casada, tem dois filhos, e é natural de Santa Catarina. Dá aula em três colégios, dois particulares e um público onde se efetivou recentemente. Atua na educação básica, ensino fundamental II e ensino médio. Antes de se graduar-se em História passou pelos cursos de engenharia química, de química e de pedagogia, mas sem concluí-los. Telma também atuou como tutora na Educação à Distância (EaD) por dois anos.

Numa dessas três instituições que Telma leciona ocorreu a entrevista. Era meio dia, horário de saída do turno matutino da escola, um colégio particular, num prédio com quatro ou cinco andares. Na frente, os pais parados em seus carros esperavam seus filhos. Os alunos são adolescentes, uniformizados e movimentavam-se de maneira harmoniosa. Mesmo sendo saída da instituição era um fluxo tranquilo. A professora sai sorrindo do prédio, conversa com alguns alunos que lhe atravessam. O prédio, grande e vazio, tinha um certo controle na entrada e no seu terceiro andar realizamos a entrevista. Poucos alunos estavam no primeiro andar, provavelmente esperavam as aulas no contraturno. As salas são grandes, brancas, imponentes, organizadas e limpas, as cadeiras estofadas todas enfileiradas e precisamente na mesma cor, azul marinho. O quadro preenche totalmente uma das laterais da sala e esse espaço é demarcado por um degrau, um estreito palco para o professor. A professora está trajando o uniforme da instituição, amigavelmente contribui com a entrevista.

Telma já tinha pretensões de atuar na área da educação desde o ensino médio, na época fez o curso técnico magistério. Telma relata de forma orgulhosa que seu interesse pela área da educação também foi determinante durante a graduação em história, onde aproveitava as temáticas livres de trabalho para pesquisar assuntos educacionais:

Até eu lembro quando a gente chegou no Estado Novo, quando a gente estudava a história do Brasil na contemporânea, eu fazia todos os meus trabalhos na área da educação. E gosto mesmo assim, e aliás eu era a única tá. Todo mundo fazia numa área mais da história, eu sempre procurava a área da educação.

Logo que Telma concluiu a graduação ingressou no mestrado, motivada principalmente pela iniciação científica, “o mundo da pesquisa”, e também pela questão do “título de mestre, é claro”. Considera que sua pesquisa de mestrado foi um “gancho”, um tipo de desdobramento da sua pesquisa durante a graduação.

Durante o mestrado Telma foi bolsista, considera que isso foi de fundamental importância na qualidade de sua pesquisa. Assim como o apoio da família teve total importância para a realização do mestrado e de dividir as conquistas. Ainda sobre a formação familiar, os pais de Telma não completaram o ensino fundamental, a ocupação do pai era agricultor e da mãe costureira.

Telma relata que começou a dar aula como professora na educação básica depois de mestre, considera-se realizada e apesar das condições profissionais, não pretende mudar de área: “Sério, não consigo me ver fazendo outra coisa, juro. Salário desgraçado... as dificuldades são com o sistema, mas eu não consigo me vendo fazendo outra coisa, juro. Sou bem realizada, tirando o salário”.

Faz cinco anos desde que Telma recebeu o título de mestre. Afirma que o título não teve relevância na conquista dos seus empregos atuais:

Acho que mais a visão que as pessoas te veem, valorizam tu como uma mestra. Mas teria entrado mesmo se não tivesse o título. O título no primeiro momento não influenciou. Eu acho que ainda não influencia, *sabe*, na minha área ter ou não ter título não faz diferença nenhuma. Na questão profissional.

Telma relata também que a titulação de mestre não teve implicações nas condições contratuais, como por exemplo incidência no salário, em contrapartida há uma valorização em termo de relações interpessoais e posição para discussões teóricas nas escolas:

Não, (vantagens) no mercado (de trabalho). Olha assim, como eu trabalho na educação básica e ensino médio, na questão profissional de salário, não. Mas na questão pessoal, na questão de quando tu *tá* discutindo alguma coisa alguém vem procurar a tua opinião e te ouvir. Nesse sentido. Mas na questão salarial, de oportunidades: não.

Pelo fato de Telma estar no estágio probatório no colégio estadual, o título neste contrato anda não repercutiu em seu salário. Especialmente nos colégios particulares, talvez por uma ausência de plano de carreira, o título implicou mudanças mais nas relações pessoais. Telma percebe que há uma valorização pelo prestígio da titulação, mas não há nenhuma repercussão salarial neste sentido, nem em termos de vantagens no mercado de trabalho ou valorização no momento da contratação:

Os colégios particulares que eu trabalho valorizam: ah ela é mestra! Ou na hora de botar título no colégio. Mas em termos salariais não. E no serviço efetivo, num primeiro momento também não. Então por isso que eu digo: o salário não muda, a confiança muda que eles têm em ti, isso sem dúvida nenhuma: *Ah*, ela é mestra! Tem conhecimento! Ou na hora que tão fazendo uma mudança, ouve tua opinião, entende, isso eu já senti. Que de repente uma outra pessoa fala, pode *tá* falando a mesma coisa que eu falo, mas eles para pra te ouvir, sabe. Mas na questão..por isso que eu entrei: não. Tanto que depois que eu entrei eu disse: eu sou mestre. *Ah*, tá tu é mestre, tal. *Ah*, tu tem livro publicado. Mas isso depois, mas em termos de oportunidades não.

Telma relata que o título de mestre em educação lhe legitimou certo status para discutir questões nas instituições onde trabalha, percebe também que os colegas passam a respeitar suas opiniões devido a sua condição validada de mestra:

É curioso essa coisa com o mestrado, sério, a única coisa que muda é a confiança que as pessoas têm em ti. Ah é em educação? É em educação! Então parece que eles te dão, aquela coisa de legitimar, de confiar sim, por que tu legitimou um título, estudou para isso, essas coisas assim. Há um respeito.

Telma percebe ainda que as cobranças, relações e condições de trabalho são diferentes de acordo com o tipo de instituição que atua, escolas particulares e escola pública. Ao mesmo tempo que as condições físicas e de relacionamento são melhores nas escolas particulares, são estas instituições que

mais fazem cobranças em relação às atividades laborais de Telma:

Então. As questões físicas nas escolas privadas são bem melhores. A relação física na escola pública já é bem mais precária. A relação com os profissionais também... acho que é um pouco diferente, se diferenciam um pouquinho. Talvez nas instituições privadas, no meu caso, há um refinamento maior assim..com o profissional [...]. Mas é, tem um refinamento maior assim, um respeito maior. Há uma relação maior... acho que um respeito maior. As pessoas te ouvem mais. Tu fala mais manso. É uma questão cultural eu acho, na maioria tá. [...] Nas escolas particulares as cobranças são maiores por ser uma empresa, claro. Cobrança com trabalho extra, cobrança com projetos, cobrança na questão da relação com os alunos, são maiores.

Telma está profissionalmente satisfeita, mas financeiramente não. No seu contexto social avalia a sua situação financeira boa por que tem o suporte da família: “Mas pra viver com o que eu ganho? Ia ser bem difícil. Ter as condições sociais que eu tenho com o que eu ganho: impossível. Consigo assim ter uma certa tranquilidade por que eu tenho suporte”.

Telma conta que o que mais gosta de seus serviços é a relação com os alunos, a confiança que os alunos têm no seu trabalho:

Mas o que eu mais gosto assim é de chegar no centro da cidade e os alunos vem te abraçar. É tu descer do ônibus assim e os alunos te encontrar, e falar do que...*sabe*... do que lembram de ti...*ah* isso assim não tem preço, juro. [...] Meu, é muito legal! acho que isso assim. isso não tem preço *sabe*. Isso é uma coisa

que me realiza muito. De tu ter marcado a vida dos alunos, de algumas pessoas...*ahprof* lembro das tuas aulas... acho muito legal!

Em contrapartida, o que Telma menos gosta de suas ocupações é o fato de ter que levar trabalho pra casa, “ter que ser obrigada a levar trabalho pra casa por que não dá conta no lugar. Isso pra mim assim é cansativo, isso eu não gosto”.

Entre os projetos profissionais, Telma pretende lecionar no ensino superior ou numa escola técnica. Sobre um salário ideal comenta entre risadas e certa seriedade algo entorno de R\$30.000,00. Telma comenta entre os principais desafios de sua carreira hoje está o de chegar no doutorado: “Daqui a cinco anos pretendo tá fazendo o doutorado, e pretendo tá melhor, ganhando melhor, trabalhando menos, se isso é possível”.

Profissionalmente gostaria de poder fazer viagens com os alunos conforme os assuntos de sua aula: “Dá uma aula sobre Roma e depois ir pra Roma. Dá aula sobre Grécia e depois ir pra Grécia *rsrs*. Dá uma aula de república e ir *pro* Rio de Janeiro. Ah o meu sonho é trabalhar num lugar assim que te proporciona isso”.

Sobre a carreira na educação, Telma comenta que primeiro é preciso “gostar do que faz”, depois estar sempre “ligado” e querer mudanças nessa área: “Mas acho que gostar da educação, entender de educação e querer mudar! Querer mudar, tentar algumas mudanças assim, em questão de avaliação, em questão de ver alunos, em questão de estrutura física”.

Telma relata acerca da qualificação como estratégia de manter-se atualizada em relação aos interesses, linguagens e recursos tecnológicos que os alunos estão utilizando no momento para a partir disto construir sua aula.

5.2.3 Dora: A professora efetiva no ensino superior

*Primeira turma, algo especial, todos tinham a responsabilidade.
O mestrado era uma grande oportunidade pra eu mudar a minha
vida, de fato se concretizou.
O mestrado propiciou o doutorado.*

Dora tem 50 anos, solteira, natural da região sul do Brasil. Formada em pedagogia com habilitação em orientação educacional, depois de dez anos que concluiu a graduação entrou no mestrado. Com a conclusão deste foi na sequência direto para o doutorado em São Paulo. Atualmente é professora efetiva numa universidade pública na região nordeste e onde também coordena o programa de mestrado.

Dora considera fundamental o seu esforço individual e o investimento que fez em sua formação acadêmica e profissional: “eu fui trabalhando e me fazendo ao longo da vida”. Em outro trecho explicar as estratégias que utilizou nos seu percurso formativo:

Eu acho que... a grande estratégia que a gente consegue montar depois que se forma é primeiro ter feito um bom curso de graduação, ter investido e ter estudado muito. Por que depois é isso que vai valer na hora de disputar também o trabalho, é o conhecimento que a gente tem, a habilidade, no trato com a profissão.

Em sua trajetória profissional Dora atuou em vários segmentos da educação:

Eu trabalhei com educação infantil, durante muito tempo, fui orientadora de ensino médio, fui diretora de escola, basicamente isso. Eu passei por todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e o médio. Muito

mais como orientadora educacional do que como professora.

Dora comenta que veio de família simples e sem muitos estudos. Seus pais não completaram o ensino fundamental, e hoje estão aposentados. Dora é a primeira da família a concluir o doutorado.

Por Dora estar em outra região brasileira, a entrevista ocorreu via *Skype*. A “conexão” da entrevista foi bastante difícil, o recurso tecnológico falha constantemente no início, a conexão com o aplicativo travava, muitas tentativas com imagem, sem áudio, até conseguirmos a “conexão”. Mesmo com esses empecilhos iniciais, Dora está à vontade, em casa, no sofá de sua sala, era manhã de um feriado no meio da semana. Ela fala com alegria do seu trabalho e está disposta a falar e colaborar com a pesquisa.

Dora indica que a escolha pelo mestrado foi na perspectiva de construir uma carreira acadêmica e no momento em que teve condições financeiras para se sustentar e em contrapartida abrir mão da carreira profissional:

Uma que eu sempre quis, muito. E não tinha podido até então. Por que quando eu fiz a graduação [...] tive que fazer uma graduação particular, porque eu trabalhava. Quer dizer eu sempre digo pros jovens, e eu trabalho aqui em alguns projetos de extensão com a "gurizada", então esses tempos eu digo sempre o seguinte: olha essa fartura que tem aí de universidades, de possibilidade pra todo mundo estudar, na minha época não tinha, então a gente tinha que fazer uma opção ou trabalhar ou fazer a carreira acadêmica. E fazer a carreira acadêmica significava abrir mão de trabalho, enfim como eu tinha que me sustentar eu não podia. Então demorou dez anos.

Dora fez parte da primeira turma de mestrado em educação do PPGE/UEDESC. Havia neste sentido um senso de responsabilidade dela e de toda a turma, “era um clima muito legal”, “algo especial”. Relata que desde o primeiro dia tinha a exata noção da importância dela para o sucesso do programa, assim como a importância que aquela formação teria para sua vida profissional:

Quando eu soube que era o primeiro... que era o primeiro mestrado, recém tinha sido aprovado pela CAPES, eu consegui entender a dimensão e a importância que aquilo tinha *pra* minha formação. [...] E eu me dei conta que era o momento fundamental *pra* mim. Então sendo o primeiro do programa, era preciso então que todos os professores atuassem bem, como os alunos também. Nunca esqueço que na primeira aula [...], a reunião geral lá com os alunos, eu digo isso: que eu tinha exata dimensão do significado daquele curso na minha vida e na vida do programa. Coisa interessante. Eu entendi o seguinte: que se eu fizesse o melhor, que eu pudesse dar o melhor, certamente eu teria recompensas ao final, entendeu, na minha formação. Por que era o primeiro no programa. Então eu acho assim, isso que foi legal assim, por que que eu entendi esse cenário [...]. Entendi e digo: bom essa minha chance, com 40 anos, bom... é um recomeço, então assim é a grande chance de eu fazer um novo recomeço na minha vida e foi.

Dora comenta com entusiasmo o momento da escolha pelo mestrado em educação:

Uma que eu já era pedagoga, então não fazia muito sentido eu migrar pra uma outra área. Então era na educação. E muito interessante por eu sempre gostei muito da história da educação,

eu queria saber muito. E foi incrível assim por que quando abriu o mestrado ai na UDESC eu não pensei nem duas vezes [...].

Durante o mestrado não foi bolsista, comenta que trabalhou neste período. Dora registra os bons exemplos que teve neste processo formativo e que suas expectativas também “se efetivaram, por que tudo aqui que eu te disse que eu pensei no início, que aquele mestrado era uma grande oportunidade pra eu mudar a minha vida de fato se concretizou”.

Dora destaca que o título implicou mudanças no nível de conhecimento, possibilidade de prosseguir os estudos, crescimento e ascensão na carreira, junto também com todo o seu investimento e sua dedicação. Assim como também confirma mudanças nas condições de trabalho a partir da titulação de mestre:

[...]tem, necessariamente tem, por que a gente tá num outro nível de conhecimento de especialização intelectual e muda sim. As condições são melhores, são melhores em termos de salário principalmente, muda completamente em termos de salários, as condições de trabalho, as condições físicas também de trabalho, muda sim.

Dora está satisfeita profissionalmente. Nunca pensou em mudar de área. Comenta que se tivesse continuado lecionando na educação básica o título de mestre incidiria no crescimento da carreira, porém não fez esta opção. As condições de trabalho são as melhores, em termos de salário e condições físicas, apesar da região nordeste ser carente e “tudo está sendo construído”. No trecho que segue, Dora comenta sobre sua satisfação profissional:

[...] eu *tô* assim, acho que muda radicalmente, principalmente em termos de salário, muda

radicalmente. O auxílio que um doutor presta à uma universidade é aqui na nossa região realmente é algo ímpar. Por que era uma região muito carente de doutores, veja só eu fui a primeira pedagoga, a primeira doutora do curso de pedagogia, não tinha no curso, a nota do curso muito ruim. Então o fato de ter uma doutora já melhora a nota, o fato de ter criado grupos de pesquisas, cadastrar no CNPq, enfim de criar núcleos, seminários, discussões, quer dizer cria um movimento dentro do curso que quem não passou por esse processo de doutoramento nem sempre tem, as ferramentas ou como fazer. Um outro elemento também, por exemplo os editais, desde que eu tô aqui eu participo de todos os editais de financiamento de fomento, tanto da Universidade como da fundação de amparo de ciência e tecnologia aqui que seria ai em Santa Catarina é a FAPESC, aqui é FACEP que é a fundação. Então tenho 4 bolsistas, duas bolsistas CNPq. Então assim, o doutor ele dar realmente uma outra condição, cria, outras condições dentro da universidade, isso é muito bem-vindo. E hoje inclusive eu coordeno nosso programa de mestrado que foi aprovado no ano passado. Então, agora claro que eu acho uma coisa muito legal assim de deixar registrado na entrevista que a formação que eu tive no mestrado pra mim ela foi fundamental. Uma coisa são as condições particulares de cada um, o desejo, investimento que eu fiz... eu fiz um investimento, eu abri mão de uma série de coisas por que eu queria fazer isso e fazer bem feito. Uma coisa é isso: a questão pessoal, assim, envolvimento pessoal, outra coisa é a qualidade do curso e as ferramentas que ele te fornece. Então o mestrado...e hoje tá muito pra mim tá muito claro um bom mestrado vai assegurar um bom doutorado. Um mestrado fraco não assegura um bom doutorado por

que...por que as condições da pesquisa se elas forem bem dadas no mestrado tu faz um doutorado com mais tranquilidade. Tá então isso pra mim foi fundamental, a formação foi realmente fundamental.

Faz sete anos que Dora concluiu o mestrado. Não menciona mudanças em sua vida pessoal após a conclusão do mestrado, até porque na sequência foi para o doutoramento:

[...] muda tanta coisa se a gente quer mudar, muda tanta coisa. Por que depois que eu terminei o mestrado eu fui pro doutorado. No ano que eu terminei, que eu defendi, eu prestei seleção, eu acho que a minha defesa foi a primeira do PPGE ai. No mesmo ano, eu defendi em outubro e em novembro eu *tava* fazendo seleção na *universidade* pro doutorado. Então mudou tudo, na verdade mudou tudo. Mudou o rumo, o curso da minha vida. (Modificado para garantir o sigilo do entrevistado).

Dora foi a primeira doutora no curso de pedagogia nesta instituição em que trabalha. Fala de forma orgulhosa de todo o seu empenho nesses dois anos de atuação, percebe as mudanças nesse curto período: criação de grupos de pesquisa, editais de financiamento.

Os projetos pessoais de Dora mesclam-se com as metas profissionais. Dora pretende criar uma elite intelectual entre os alunos, preparar os bolsistas de iniciação científica da graduação para o mestrado. Planeja também a implantação do curso de doutorado nos próximos anos:

Olha, agora a meta é a gente abrir o doutorado daqui uns 5 anos, *entendeu*. Então essa é a minha meta. Eu vivo de metas de 10 em 10 anos eu estabeleço metas, essa situação que

vivo hoje eu tinha pensado há dez anos atrás: "há daqui a 10 anos eu quero já tá dando aula, coordenando enfim, ocupando algum posto assim relevante dentro da universidade". E agora então a ideia é a gente conseguir aprovar o mestrado e daqui há uns 5 anos o doutorado. E aí depois realmente o grande sonho de consumo é poder trabalhar um pouco fora do país, pra estabelecer mais relações.

Diante da realidade da região nordeste, Dora relata seus principais desafios de sua carreira hoje, como de “não desistir, não desanimar”, a responsabilidade na construção de uma pós-graduação em educação e de preparar uma elite intelectual discente:

[...] os principais desafios hoje... o principal desafio hoje pra mim assim é não desistir, não desanimar. Por que que eu tô te falando isso: por que a realidade no nordeste ela é muito diferenciada, embora todas as políticas tenham tirado a região, o nordeste como um todo, de uma situação de muita precariedade social, precariedade política inclusive. É uma região difícil de trabalhar, por que tu chega num lugar que a pesquisa não *tava* colocada entende, chega num lugar que aquilo tudo que a gente tá acostumado quando chega numa universidade, aqui não tem... tudo tá sendo construído. E é uma universidade antiga mas não tinha ... *entendeu*. Não tinha. Agora que é que tem, tão chegando doutores, nós abrimos um outro concurso. Então é um lugar assim que o que que é bacana aqui: bacana porque sou eu, não faço sombra pra ninguém, ninguém faz sombra pra mim também, quem quer trabalhar é só trabalhar, sabe tem um leque de possibilidades. E agora assim o grande desafio, assim pra mim nesse exato momento é preparar as bolsistas que eu tenho de iniciação científica pro

mestrado e que é um trabalho árduo, pois elas vêm de uma formação muito deficitária, mas ao mesmo tempo são meninas super empenhadas, dedicadas assim sabe... tão muito bem, pesquisando comigo, super envolvidas e o desafio é esse mesmo conseguir criar um grupo de elite de alunos, uma elite intelectual que possa formar outros grupos entende? A ideia e o grande desafio é multiplicar.

Destaca que para construir uma carreira na educação é necessário: primeiro estudo, segundo: generosidade, “humildade acadêmica”, investimento, gostar do que faz, gostar de gente, confiança, fé inabalável, crença, dedicação, esforço e paciência. Ter bons modelos. Como detalha no trecho abaixo:

Que que é necessário... estudo, primeiro é isso, estudo. Dá uma qualidade, um diferencial no seu trabalho. A partir do estudo. Acho que outro diferencial é a gente não perder de vista a questão da generosidade, ou seja, nós não fazemos nada sozinhos, a gente precisa do outro. Eu acho que um pouco é isso, essa "humildade acadêmica" que a gente fala, ela é fundamental, a generosidade também, pra gente também ter uma boa relação com os colegas. Acho que basicamente é isso. É investimento, é um investimento pessoal de querer ter uma carreira bem sucedida. A carreira bem sucedida significa primeiro você gostar do que você faz, começa por aí. No segundo caso, gostar de gente, é preciso gostar de gente, quem não gosta de gente não pode estar na educação, gostar de gente. E ter uma confiança, uma fé assim inabalável nas possibilidades do outro, acho que é uma que é uma crença que a gente tem na orientação educacional uma das crenças da orientação educacional a gente tem um mandamento que é esse, uma crença inabalável

na possibilidade e na capacidade do outro. Então acho que é isso, assim. É um..., como se diria, é uma poção mágica e tem que colocando as coisas no caldeirão e ir mexendo, é dedicação, outra dose de esforço, outra dose de estudo, outra dose de humildade, de paciência, sabe.

5.2.4 Inês: a doutoranda

Depois do mestrado o limbo.

Foi uma sensação de "limbo": ok eu sou mestre e agora? e agora eu não tenho emprego, agora não tenho experiência, agora eu não tenho idade.

Inês tem 30 anos de idade, solteira, natural do interior do sul do Brasil. Antes de fazer graduação em pedagogia, Inês pensou em fazer o curso de psicologia por questões temáticas afins aos seus interesses. Os pais de Inês lhe dão apoio sempre, mesmo com o pouco estudo que tiveram (não completaram o ensino fundamental), o pai é agricultor e a mãe comerciante. As experiências profissionais de Inês sempre estiveram ligadas à área da educação.

Inês terminou o mestrado há quatro anos. Há dois anos ingressou no doutorado e no momento está em outro país fazendo seu doutoramento *sanduiche*. Por isso a entrevista aconteceu via *Skype*. Inês encontrava-se numa sala de estudo desta universidade. Se mostrava a vontade e predisposta a falar e dar detalhar os seus percursos e experiências formativas e profissionais.

Inês relata detalhadamente sua trajetória profissional e os sentimentos em cada nova experiência. Uma das primeiras ocupações de Inês foi como estagiária na educação infantil durante o período de graduação. Sua formatura na metade do ano inferiu no encerramento de contrato de estagiária e dificuldades de conseguir emprego na área da educação. Inês

decide voltar à universidade e fazer uma segunda habilitação, o que lhe permitiu estagiar na Prefeitura de Florianópolis. Inês conta que se frustrou, pois “sua única contribuição” era a emissão e correção de certificados de cursos e eventos realizados no município. Inês também atuou em um programa nacional voltado para a inclusão social de jovens, novamente considerou essa experiência frustrante, pois inicialmente foi convidada a trabalhar a temática sexualidade e quando percebeu tinha que trabalhar “tudo”, várias temáticas. Inês relata que sua função era encaminhar os jovens para o mercado de trabalho, onde a opção que tinham na região era uma empresa de telemarketing. No mesmo ano atua como auxiliar de educação especial na educação infantil e nas séries iniciais. No ano seguinte, motivada pelo salário de professora, Inês realiza o processo seletivo no magistério da rede municipal, assume uma turma de alfabetização num período e no outro atua como interprete de libras para complementar a renda que é significativa se trabalharmos 40 horas.

Uma das motivações para a realização do mestrado, e posteriormente o doutorado, foi a iniciação científica durante a graduação e, principalmente pelo fato da pesquisa ficar inconclusa devido ao falecimento de sua professora orientadora na época. A especialização em Proeja também contribuiu para que Inês almejasse retornar a fazer pesquisa, e resgatar o que tinha sido feito na iniciação científica. O apoio de uma amiga que já estava no mestrado também foi importante para que Inês decidisse fazer o mestrado. Nesta época, Inês estava trabalhando na Educação de Jovens e Adultos, contratada como auxiliar na secretaria e sala informatizada no período noturno, quando então entra no mestrado PPGE/UDESC. Sobre isto Inês destaca que a EJA é uma das poucas oportunidades de um pedagogo trabalhar no período noturno na Grande Florianópolis/SC, e isto permitiu que tivesse tempo livre durante o dia para fazer as disciplinas no mestrado: “era o

único lugar que eu podia enquanto pedagoga trabalhar no noturno e ter meus dias livres *pras* aulas, por que as nossas aulas assim..infelizmente ou felizmente elas são diurnas, então não contempla o trabalhador nessa perspectiva”. No segundo ano do mestrado Inês virou bolsista.

As expectativas de Inês com a titulação de mestre não se efetivaram: “Depois do mestrado eu achava que as coisas iam ampliar e tudo mais”. Com a conclusão o mestrado, Inês atua nas séries iniciais, considerando essa experiência novamente frustrante, uma situação de conflito. Na escola não há um reconhecimento do título de mestre em termos financeiros, ao mesmo tempo que ela discorda das metodologias impostas e tem certas dificuldades de realizar tarefas tidas como básica nas séries iniciais. Em contrapartida, na academia, as colegas não consideram digno uma mestra dar aula nas séries iniciais numa “escolinha do bairro”. Inês chama este impasse de lugares como um “limbo”, uma “sensação de metade do caminho”:

Então o meu caso foi bem delicado, eu volto a trabalhar depois do mestrado [...]. Por conta de uma exoneração, ninguém queria assumir naquela altura duas turmas, e eu acabo tendo a minha primeira experiência de trabalhar nesta escola [...] com séries iniciais, já mestre. Eu achava aquilo incrível, e não era bem visto pelos meus colegas do tipo "porque que você é mestre tá... e se voltou pra uma escolinha do bairro" [...] E a sensação foi essa, foi de limbo, foi de voltar *pras* séries iniciais e dizer gente eu não sei fazer determinadas coisas, não sei fazer um quadro de pregas, por exemplo, não sei como organiza a rotina inicialmente e as pessoas ficarem assim: "como que você não sabe, mas você é mestre em educação", eu dizia sim eu tenho uma série de elementos, mas eu não sei fazer um quadro de pregas, eu não sei,

eu preciso de ajuda. E aí isso tinha, por conta da nossa própria rede que achava que a gente ganhava mais por ser mestre que não era realidade até algum tempo atrás, a gente ganhava a mesma coisa que todo mundo por ser da categoria do substituto.

Neste momento conflitante, Inês afirma ter a impressão que o mestrado lhe estava atrapalhando. As únicas contribuições do título de mestre de imediato eram nas provas de títulos em processos seletivos de professor substituto na rede municipal de educação.

Inês neste período atuou de forma concomitante na escola básica e como tutora na EaD. Considera a tutoria como um campo de atuação para os mestres em Florianópolis/SC. Apesar dos questionamentos pelo fato de ser tutora e ganhar apenas R\$765,00, Inês reafirmava: “me movia pensar que eu *tava* trabalhando com questões pedagógicas, com ensino superior, que tem uma expansão, de uma democratização do ensino”. Entre os motivos da escolha pela tutoria também estava em trabalhar com questões pedagógicas, apesar de não ter a autonomia para organizar esse trabalho pedagógico, pois as coisas já vinham pré-definidas pelos professores das disciplinas que professores mestres atuavam.

Por que a função de tutor que foi o que me restou em determinado momento, foi o que restou, foi uma escolha que eu fiz do tipo quero trabalhar com conjuntos pedagógicos. E aí um formato também que não permitia que a gente estivesse fazendo determinadas autonomias, a gente seguia o material que já *tava* pronto então foi muito frustrante assim, e trabalhar com outros mestres que estavam do outro lado na função de professor, [...] sem um diálogo, um desperdício de profissionais qualificados.

Neste período Inês adoeceu, as expectativas do mestrado não aconteceram: “a escola acabou me deixando numa crise séria de ansiedade, eu precisei me tratar porque as coisas não... enfim... as minhas expectativas enquanto mestre eram outras, e eu comecei a me frustrar”. Inês decide ficar só na tutoria, trabalhando a noite. Isso permitiu tempo livre durante o dia para voltar a frequentar a universidade, o grupo de pesquisa e fazer disciplinas como aluna especial. Isso serviu de motivação para Inês tentar o doutorado:

Mas a sensação foi essa, foi de limbo, de ficar na metade do caminho, onde você parece que não pode abandonar tudo. Por exemplo nesse momento sim, me ocorreu várias vezes "e se eu largasse tudo" que parecia que ser mestre *tava* só me atrapalhando, mas *ai* aquele apelo do tipo "não se você for pro doutorado, você consegue uma outra inserção, mas se retroceder agora, abandonar tudo já era". Então assim foram momentos que eu refleti muito [...].

As expectativas de realização do doutorado vieram, neste sentido, por conta do desencanto de Inês pelas possibilidades que o título de mestre lhe estava proporcionando:

nem cogitava, de ir pro doutorado, eu pensava que o mestrado já me daria uma possibilidade, porque eu já tinha realizado uma pesquisa com educação sexual que era o meu enfoque, mas ai em termos de mercado de trabalho, os concursos públicos hoje eles querem o doutor, e querem a produção, e querem o teu currículo, então não dá pra ficar parado na questão da titulação de mestre.

No momento de doutoramento Inês é bolsista, com dedicação exclusiva.

Sobre carreira na educação, Inês afirma que é necessário a experiência profissional, apesar de que muitas vezes a academia prioriza a pesquisa e a produção acadêmica, e não estima justamente o indivíduo que faz o mestrado trabalhando:

eu acho que a primeira coisa é muito trabalho. Não adianta terminar o doutorado e não ter experiência nenhuma. E há de se pensar essa dualidade que tem entre você só produzir, produzir, produzir e produzir, pra ter um bom currículo e depois você não consegue se sair bem numa prova didática.

Entre os projetos profissionais, Inês almeja uma efetivação numa carreira universitária, visando principalmente a continuidade de suas atividades: “eu acho que, de certa forma, é uma das definições que me surgiu agora, não pelo concurso público, mas pela ideia de me instalar num local que eu conseguisse a longo prazo desenvolver um trabalho”. Outra fala que chama atenção é em relação à escola, me parece que hoje Inês tem a mesma opinião das colegas da academia que a criticavam durante o mestrado em que lecionava numa ‘escolinha do bairro’:

Hoje sim, é uma coisa que eu quero muito é uma efetivação, é continuidade e não me vejo mais voltando *pra* rede municipal, por exemplo, na perspectiva de substituta pra um contrato de um ano. Nem pensar. Isso é uma coisa que eu vou me negar terminantemente a fazer, porque é um desrespeito com a formação.

Inês tem as suas ressalvas quanto a qualificação e tem se questionado sobre a efetividade e necessidades de cursos de formação perante o discurso mercadológico: “então essa qualificação é importante, saber é importante, pesquisar é

importante, mas a gente tá surrupiado por uma lógica de produção de mercado”. Além disso percebe na sua vivência num país europeu: “uma superqualificação e depois a não inserção”, e continua “aqui tem pessoas fazendo o mestrado, e cada vez se criando necessidades maiores de cursos”. Inclui na situação que ela está: “o que eu vejo é uma grande venda, aqui, porque se paga as propinas e é muito caro, uma grande venda de cursos e de uma possível qualificação *pra* você se inserir no mercado. Mas não existe mais esse mercado”.

Outra ponderação que Inês registra, dentro de uma perspectiva que vivenciou e já descrito durante esta narrativa, é o fato do programa não prever ou “preferir” não dar preferência a alunos trabalhadores, ou ainda lhe negar essa condição mediante ao pagamento de uma bolsa:

Não dá mais pra gente fazer de conta que o aluno de pós-graduação é um aluno que não trabalha e que não precisa, pior é isso "ah tem bolsa", mas a bolsa não te dá rendimentos em termos de previdência, você chega aos 30, trinta e poucos anos e você não tem nada...meu caso, eu só vivi de bolsa até agora e registros de substituto, então assim eu não tenho nenhuma contribuição do ponto de vista de alguém que tem carteira de trabalho [...]. Precisamos repensar sim essa modalidade diurna de disciplinas, de curso, de orientador que quer te receber as 8 horas da manhã, por que é o horário dele de trabalho quando na verdade...enfim um programa de educação que parece que se nega a ter no seu quadro alunos que trabalham com a educação, não é à toa que a gente tá tendo também na pós-graduação um maior ingresso de pessoas que acabaram de sair da iniciação científica.

5.2.5 Raul: O tutor e professor de jornada de 10 horas

A instabilidade é um câncer, ela te faz duvidar das tuas próprias capacidades, ela te leva a evitar o herói que tu carrega contigo.

Raul tem 32 anos, solteiro, natural da região sudeste do país. Fez graduação em história. Não quis fazer o mestrado logo na sequência de sua formatura, algo que considera estar “meio na moda”. No ano seguinte foi trabalhar como professor temporário na rede básica municipal com carga horária de 10 horas para poder estudar como aluno especial e preparar-se para a prova do mestrado. Atualmente é tutor de polo num curso de especialização à distância. Raul considera que quanto maior a qualificação, melhores são as oportunidades.

Os pais têm o ensino superior incompleto, ambos são autônomos. Em relação à interferência familiar para a realização do mestrado, Raul teve influências de tios na questão de estudos e formação acadêmica.

A entrevista acontece no período da tarde nas dependências do polo que Raul atua como tutor. Tinha sol e ventava bastante, características típicas da região. Parte do prédio estava em obras. A sala estava mal iluminada, escura, é uma sala de informática, cheias de computadores, e vazia, apenas Raul encontrava-se nela. O tom da entrevista era constante, Raul falava, geralmente, no mesmo tom de voz. Um clima meio tenso e um pouco melancólico. Havia o contraste entre o orgulho de falar do gosto e vontade de estudar perante certas amarguras do período de mestrado e decepções na vida profissional.

Raul, em sua fala, demonstrava decepção com as suas experiências como professor na educação básica: “Não vejo a mínima graça em se dedicar tanto *pra* algo com tão pouco retorno, seja financeiro, seja social como um todo”. Em relação à docência tem um posicionamento, um discurso sobre os

distanciamentos entre teorias e práticas, o que ele chama de “contradições docentes”, “proletarização docente” e “desafios da docência”. Acrescenta que sua formação acadêmica na graduação não lhe ajudou na parte didática. Afirmo que não tem mais o prazer em ser ou querer ser professor: “Não é mais o que eu quero, perdi o ânimo de ser professor”, em outra fala reafirma “tu já perdeu o gosto, já perdeu o tesão por aquilo, tu já se sentiu tão fracassado com aquela função que não há mais magia, não há mais uma representação positiva naquela referência ali ‘professor’”.

Raul escolheu o mestrado na educação pela necessidade de entender melhor a área que “*tava* restrito a ser professor”. Queria fazer o mestrado pelo “acréscimo epistemológico” e disciplinas, essa parte considera que foi prazerosa. Raul queria ser “mais capaz”, ter “mais responsabilidade” e um “contexto de estudo”. Afirmo que não teve acréscimo na didática e certo preparo aos desafios da docência também neste período. Entre os motivos que fizeram Raul querer realizar o mestrado em educação está:

a necessidade de entender melhor a área a qual eu *tava* restrito que era ser professor, já que a área de história é diretamente, ou seja, ficando na área seria a restrição que a gente tem, sabe, na área de humanas. Então eu queria ser mais capaz, ser mais..., ter maior potência, mais... ter maior condição, maior responsabilidade em relação àquilo que eu fazia. Nesse sentido eu sabia que seria uma época de estudo, um contexto de estudo, onde eu teria certas leituras, mas ainda não teria aquele acréscimo didático de fato, mas ainda assim a minha expectativa em fazer o mestrado em educação era essa: ter maior capacidade em lidar com as contradições da área e não cair nas reproduções típicas de alguns colegas que por não saberem como raciocinar sobre a própria condição acabam dando sequência a uma série de estigmas.

Raul alega que o mestrado teve implicações pessoais em relação ao seu potencial hermenêutico, cognitivo e de escrita. O mestrado lhe proporcionou a única satisfação que é trabalhar na EaD, ao seu modo de ver “uma opção saudável”. Assegura também que a EaD é “um espaço bonito, saudável, o regenerou”. Raul trata a EaD como “esse tipo de alternativa”, “esse tipo de opção”. Em suas palavras:

Bem, a outra expectativa que era sobre a questão do diploma, digo que a única satisfação que o diploma me trouxe foi a possibilidade de trabalhar na educação a distância que, por sua vez, não garante uma renda significativa, aqui como tutor eu ganho R\$765,00. Mas eu tenho o complemento ainda da atividade docente na rede municipal como ACT, mas ainda que seja pouco esse valor da tutoria, se eu não fosse mestre provavelmente eu não poderia ter essa alternativa, essa opção.

Fala com desânimo da docência: “não vê a mínima graça, atividade que não acrescentou em nada”. O diploma, por exemplo, não lhe garantiu um salário adequado na rede estadual aonde chegou a ser aprovado como professor efetivo e desistiu após um mês de contratação. Em seu argumento está o fato de que durante o estágio de probatório nos três primeiros anos não ter salário correspondente ao de mestre ou como especialista ou qualquer pós-graduação.

Ainda sobre a docência, o entrevistado analisa como colegas professores vão enfrentando, ou melhor sobrevivendo, diante dos problemas da escola e do sistema de ensino como um todo. Nas palavras de Raul “é de efeitos do fracasso escolar, *culpabilização*, começa a faltar, fica doente, e enfim é.. Acaba não tendo uma visão de conjunto, acaba não

conseguindo se afastar *pra* ter uma melhor análise sobre o que acontece consigo”.

Faz três anos que Raul recebeu o título de mestre. Afirma não estar satisfeito profissionalmente e que poderia ter mais oportunidades. Perdeu o gosto de ser professor. Considera péssima sua situação financeira, faz a ressalva que se “tivesse esposa, filhos eu estaria agoniado com isso”. Mesmo considerando péssima sua situação profissional, contraditoriamente, considera boas as condições na tutoria. Sobre a EaD, gosta da “flexibilidade” e da “suavidade” do seu trabalho como tutor em termos de cobranças e horários. A seguir cita as vantagens da EaD em relação à escola:

a área da educação a distância e ela é infinitamente mais saudável também por isso, por que não tenho que me expor tanto como acontece na escola, a gente fica no centro de todos os problemas que acontecem, tem que resolver tudo sozinho. Já aqui há uma atividade mais coletiva, então isso faz diferença.

Percebe que o título de mestrado se banalizou. Raul considera-se uma exceção pela sua carga de leitura, ter feito várias disciplinas no curso de filosofia, e recentemente ficar bem colocado em processos seletivos. Já teve a oferta de ser orientador na EaD, mas recusou a proposta. No momento dedica-se o tempo livre para estudo e preparação para concursos públicos.

Raul afirma que hoje talvez mudasse de área para a psicologia, filosofia ou direito por conta da estabilidade, ou seja, visando maiores as opções de efetivação. Pensa em fazer concursos em outra área. Raul conta que vai bem nos processos seletivos e, num caso específico, não teve bom desempenho na prova didática e, num segundo caso, não teve boa avaliação na prova de títulos. Raul alega começar a pensar em ser servidor,

não só como professor efetivo. Na sequência o modo como Raul caracteriza a instabilidade:

é um câncer, ela te faz duvidar das tuas próprias capacidades, ela te leva a evitar o herói que tu carrega contigo, usando aqui uma terminologia nietzschiana. Então, seria o questionamento ao próprio potencial e aquilo que tu tem de mais caro, o teu instinto de afirmação. Isso que é ruim, a questão da instabilidade, isso é horrível.

Acerca das possíveis vantagens da titulação de mestre no mercado de trabalho, Raul menciona contribuições na pontuação de prova de títulos de processos seletivos e por consequência na classificação, porém depois da contratação alega não haver remuneração correspondente a essa formação: “eu ganho ali uma pontuação irrisória pelo título nas provas de ACT, na prova de efetivo da rede estadual conta *pra* classificação, mas não conta pro salário”, inicialmente.

Durante o mestrado Raul teve certos atritos relacionados ao processo de orientação, cobranças em relação aos prazos e isso lhe tirou o ânimo pela carreira acadêmica (doutorado). Hoje considera que não tinha tanta maturidade naquele período.

Entre os projetos pessoais e profissionais, Raul almeja a estabilidade, trabalhar pouco, em seu exemplo uma escala de 20 horas e “fazer bem feito, ter um tempo de estudo, tempo *pra* outras coisas”. A pretensão salarial para esta função em torno de R\$2500 considera ser razoável, e complementa “claro tendo as cobranças correspondentes”. Entre os principais desafios de sua carreira reitera a estabilidade. “Eu gostaria de ter uma condição estável, seja numa profissão docente, seja numa profissão de servidor [...]. Querer experimentar um pouco a estabilidade”.

Para construir uma carreira docente Raul cita como principal o fator salário, depois a estrutura da escola, níveis de exigências, relação entre professores. Tem como meta nos próximos anos estar no doutorado, estar numa função estável, ter uma família, uma rotina saudável com esportes, encontros com os amigos, estudo por prazer. Por vezes, soa a impressão de ser sozinho.

5.3 IMPLICAÇÕES DO TÍTULO DE MESTRE NA (RE)INSERÇÃO PROFISSIONAL

Um ponto de vista em comum, observado a partir do levantamento bibliográfico, nas pesquisas com egressos é a análise da inserção profissional na perspectiva de averiguação se o sujeito está trabalhando na área de formação, na verificação das formas de acesso ao emprego, nas possíveis mudanças na trajetória profissional com a titulação conquistada e as possíveis contribuições para a apreensão dos processos de inserção e reinserção profissional mediante a titulação conquistada. Entretanto, o diploma manifesta-se com representações distintas, seja nas áreas do conhecimento e, especialmente na educação e aos licenciados, conforme o gênero, a etnia, a faixa etária, e de acordo com a condição socioeconômica da família dos sujeitos, ou seja, não é suficiente perspectivas lineares e anacrônicas de estudos para compreender os processos de (re)inserção profissional dos diplomados.

A trajetória de emprego dos egressos do PPGE/UDESC é marcada por “reinscrições” (SILVA, 2004). Segundo a autora, ao desenvolver estudos tomando a trajetória de inserção profissional de jovens egressos da graduação, não é a partir do diploma de graduação que se inicia a vida profissional dos sujeitos pesquisados, neste caso os jovens. Em suas palavras “a inserção profissional dos jovens graduados não se faz com

rupturas, mas antes com continuidades e reencaminhamentos, a partir de determinadas estruturas previamente construídas e em constante reconstrução” (SILVA, 2010b, p. 256).

Estas “reinserções” que caracterizam a trajetória de emprego dos egressos entrevistados, tanto nos dados do questionário como nas entrevistas, concentram nas atividades vinculadas à área da educação, em diferentes níveis e modalidade de ensino, como representado brevemente nas falas dos sujeitos:

O retorno nas séries iniciais, depois a tutoria até o doutorado [...] (Inês)

depois do título eu fui *pro* mercado de trabalho, daí eu fui trabalhar como professora. Tá, isso depois do título. Por que antes, assim...não. Daí fazia pesquisa e trabalhava numa outra área. Mas aí eu fui *pro* mercado de trabalho como professora no ensino básico, ensino fundamental II e ensino médio. (Telma)

Eu trabalhei com educação infantil, durante muito tempo, fui orientadora de ensino médio, fui diretora de escola, basicamente isso. Eu passei por todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e o médio. Muito mais como orientadora educacional do que como professora. (Dora)

(Lecionei no ensino) fundamental anos finais, ensino médio, trabalhei também em pré-vestibular, tutoria em curso de especialização, não quis ser orientador, mas já participei de banca de defesa (Raul).

Memantive... já ingressei na pós-graduação na especialização e depois no mestrado. Eu já iniciei a docência aos 17 anos, então assim foi todo um "enroscado", vamos dizer assim. Uma coisa foi puxando a outra. Eu fiz magistério, já dava aula, e depois fui fazer graduação já dando aula, depois fiz outras graduações dando aula, especialização dando aula, mestrado dando aula. (Ivo)

A escolha pela continuidade dos estudos (graduação, especialização, mestrado, doutorado etc.), de certo modo, serve como um recurso de enfrentamento às condicionantes do mercado, à ideia de responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso profissional, ao prestígio social da titulação e ainda à tradicional ideia de ascensão social e financeira.

Segundo Silva (2004) o alongamento dos estudos é tido como um mecanismo de enfrentamento das dificuldades de inserção profissional. Considerando os altos índices de desemprego⁴⁸ no Brasil, contraditoriamente o discurso do mercado é centralizado na falta de mão-de-obra qualificada para vagas oferecidas⁴⁹. A autora aprofunda nestas questões e afirma que “as exigências de uma força-de-trabalho cada vez mais escolarizada não estão diretamente relacionadas às demandas do posto de trabalho, mas como mecanismo de competição por um emprego” (Idem, 2004, p. 90). No mesmo sentido Jung e Silva (2014, p. 3) afirmam que “diante dos altos índices de desemprego constatados na maioria dos países capitalistas, inclusive no Brasil, é contestável a afirmação de que uma população ‘competente’ e ‘empregável’ seria capaz por si só de acabar com o desemprego”.

A partir do discurso mercadológico, que coloca a necessidade de maior escolarização, é centralizado no indivíduo a responsabilidade pelo não sucesso no mercado de

⁴⁸ Segundo o Pnad (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio), divulgada dia 09/07/2015 pelo IBGE: Mais de oito milhões de pessoas estão desempregadas em todo o país e o ritmo de demissões cresceu nos últimos meses. De março e maio do ano passado, a taxa estava em 7%. No mesmo período deste ano, saltou para 8,1%, o que representa 1,3 milhão de novos desempregados. O número de carteiras assinadas caiu 1,9%, o que representa que mais de 700 mil pessoas ficaram sem registro na carteira de trabalho (JH, 2015).

⁴⁹ Segundo reportagem DC de 2014 “sobra emprego, falta qualificação” na indústria catarinense (CAVALLI, 2014a).

trabalho. Nestas condições, Silva (2004, p. 90) alega que “desloca-se o foco da análise que tem sua origem em condições estruturais e históricas e atribui-se à educação a responsabilidade pela inserção dos indivíduos no mercado de trabalho”. Ao abordarmos a temática de reinserções profissionais de egressos da pós-graduação, concordamos com Silva (2004) na necessidade de vincular estas questões estruturantes desses aspectos, pois

Senão corremos o risco de oferecer um tratamento fragmentado a uma questão que não se explica por si mesma, caso se queira fugir das análises fartamente encontradas em revistas ditas especializadas no mundo dos negócios, cujo teor, freqüentemente, gira em torno de como se “preparar” para ingressar no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o que deve ser apreendido no âmbito das relações sociais desloca-se para a esfera do “individual”. Assim, a inserção profissional fica sujeita à maior ou menor capacidade do indivíduo de se portar diante do mercado de trabalho, que geralmente tem sido visto como um “senhor” com vontade própria. (SILVA, 2004, p. 144).

O discurso na retórica neoliberal enfatiza a lógica individual como fonte produtora de riquezas (SILVA, 2004). Nesta perspectiva e no âmbito da educação, a escola mantém a função econômica de inserção no mercado de trabalho por meio do investimento no Capital Humano (GENTILI, 2002 apud MOTTA, 2012, p. 21). Ainda sobre as formas de inserção no mercado de trabalho, Motta (2012, p. 21) indica duas estratégias principais: a de preparação para a competição ou para a sobrevivência. Em suas palavras:

Dos trabalhadores que apresentam condições de investir seu capital humano exigem-se elevação

do nível educacional e qualificação permanente como formas de inserção num mercado competitivo e complexo e como condições de ingresso do país no mundo globalizado. Já para os trabalhadores que amargam a falta das condições competitivas exigidas no atual mercado de trabalho formal é sugerido o desenvolvimento de suas capacidades básicas de realização produtiva a fim de que obtenham condições mínimas de sobrevivência.

Outro encaminhamento sobre a titulação e carreira profissional, apoia-se na concepção de escolaridade como garantia de emprego, ascensão social e econômica ou estabilidade profissional. Mattos (2012), a partir da reflexão do fator diploma na situação social e de trabalho dos sujeitos de sua pesquisa, observa a (des)valorização do diploma que não é problema micro, do sistema escolar, mas é macro, de acordo com condicionantes de ordem socioeconômica. Nestas condições, o mercado de trabalho é que define o mérito profissional e o valor efetivo dos diplomas. O diploma, nesta perspectiva da autora, de certo modo, é uma ‘arma’ dos fracos, pois serve de instrumento determinante na inserção profissional da população proveniente de meios populares.

A busca pela titulação maior, de certo modo, parece ser uma das estratégias utilizadas pelos egressos do PPGE/UDESC, de um lado para construir uma carreira na educação (Seção 5.5) por outro lado como recurso de melhor enfrentamento às condições de mercado, e neste sentido corroborando com a responsabilidade colocada no plano individual de sucesso profissional. A percepção da lógica econômica pelo imperativo de qualificação nem sempre é mencionada nas falas dos entrevistados, como percebemos nos trechos seguintes:

A grande estratégia que a gente consegue montar depois que se forma é primeiro ter feito um bom curso de graduação, ter investido e ter estudado muito. [...] É investimento, é um investimento pessoal de querer ter uma carreira bem sucedida. (Dora)

Então essa qualificação é importante... saber é importante, pesquisar é importante, mas a gente tá surrupiado por uma lógica de produção de mercado. [...] Uma superqualificação e depois a não inserção. (Inês).

Acredito que é preciso se manter (qualificado) fazer ali algum aprimoramento, algum aperfeiçoamento, mas não tanto pela questão epistemológica que no Brasil há essa demagogia no esqueleto de todas as instituições, infelizmente. Então *pra* muitos professores, por exemplo, que procuram a nossa especialização, apesar das dificuldades que lhes tiveram para lhe dar com professores, com desorganização etc. Se percebe que muitos querem aquele título no sentido de melhorar um pouco a renda ou criar algumas outras opções. Mas é basicamente neste sentido instrumental, de um meio pro fim, só. (Raul)

Qualificação é importante porque claro os alunos vão mudando e a gente tem que mudar com eles. E o que eu faço leitura, bastante..sei lá tecnologia também é importante. Por que tu tem que tá falando as linguagens dos alunos e acho que é mais isso. Tá "ligado" *pra* ver o que é que vai te proporcionar o sucesso em uma aula. Por que se tu ficar sem as tecnologias, só o quadro, coitada de ti. (Telma)

Então, eu sempre tive esse desejo de ser professor. E na minha concepção, por todas as fontes que me formavam, os tios que me formaram, os professores que me formaram, a cultura que me formou dizia *pra* mim sempre que o professor ele se atualiza constantemente. Então o mestrado nada mais é do que uma

consequência da própria docência, assim pensava eu na época, assim continuo pensando que estou me profissionalizando constantemente. (Ivo)

A partir da análise dos dados do questionário, percebemos que os egressos do PPGE/UDESC, de modo geral, também já atuavam no mercado de trabalho e especialmente na área da educação antes de se intitularem mestres (Tabela 21). Na trajetória de emprego o número de sujeitos no regime estatutário destaca-se (Tabela 20), talvez por isso um dos motivos para a realização do mestrado seja pelas repercussões no plano de carreiras, como progressão funcional. O que de certa forma, vem ao encontro das repercussões salariais como uma das principais implicações do título de mestre nas repercussões profissionais (Tabela 46).

Mattos (2012) analisa o destino profissional dos novos mestres e doutores no Brasil, e demonstra que, de certo modo, ainda está em suspenso. A autora constata especificidades conforme a habilitação dos sujeitos analisado em sua pesquisa, já que 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 há possibilidades de aliar ensino e pesquisa, interesse distintivo dos sujeitos de sua pesquisa.

Ao analisarmos os discursos dos entrevistados, percebemos diferentes expectativas e motivações para a realização do mestrado na área da educação. Do mesmo modo, as implicações desta titulação são bem diferenciadas nas trajetórias de cada entrevistado. Percebemos, de modo geral, que o título de mestre tem repercussões, porém os problemas não cessam na sequência, por vezes surgem outros percalços para os mais qualificados. Um pouco disto aprofundaremos sobre as condições de trabalho destes sujeitos na seção 5.4.

Desta forma, para Ivo o ‘título’ em si teve impacto, pois o habilitou para atuar no ensino superior, mas a ‘formação’ como um todo teve poucas contribuições em termos de prepará-lo e contribuir para a sua atuação como docente. O título de mestre também repercutiu em seu salário, mas por consequência de estar atuando no ensino superior depois de mestre.

No caso de Dora o mestrado representou uma grande oportunidade de mudar de vida, mas na verdade, como fez o doutorado logo em seguida, foi este último que lhe habilitou à realização e aprovação no concurso público de professora numa universidade pública. Conforme seu relato, a boa formação no mestrado permitiu que realizasse um bom doutorado, ao contrário de Ivo que alega a insignificância da ‘formação’ durante o mestrado para a sua prática profissional.

Para Raul o título de mestre teve representação na dimensão simbólica, na ‘questão de status’, porém em termos práticos de repercussões na profissão afirma a possibilidade de trabalhar na EaD e sem repercussões no seu salário.

Telma declara que a titulação de mestra implicou mudanças na questão interpessoal, percebe uma confiança e um respeito de sua opinião no tratamento de questões pedagógicas nas escolas onde leciona. Em contrapartida nas relações contratuais de trabalho não teve repercussões, como mencionado em sua síntese biográfica. E especificamente no caso de Inês, o título de mestre significou um ‘não-lugar’⁵⁰, afinal após a titulação não se realizou lecionando para crianças do mesmo modo que a academia não lhe legitimou ser professora numa escolinha de bairro. Inês acabou considerando que com a realização do doutorado poderia ter outras oportunidades que o mestrado não lhe proporcionou.

⁵⁰ No sentido daquilo que ainda não está concretizado, o *utopos* (Bianchetti, 2005).

Não queremos aqui confirmar a ideia acerca da repercussão da escolaridade nas questões como um dos pressupostos já sabidos da TCH (Seção 3.2). Em outras palavras, a “associação direta entre estudo (representado por um diploma), acesso emprego e valorização salarial é o pilar número um da Teoria do Capital Humano” (BIANCHETTI, 2005, p. 2). Mattos (2012) também adverte sobre as associações entre nível de escolaridade e renda, indicações embutidas na TCH, ao afirmar que “não há um horizonte favorável para inserção no mercado de trabalho, inclusive para jovens com grau de escolarização elevado” (p. 37). Segundo a autora, este ideário perdura até os dias atuais no imaginário social, generalizado pelo discurso ideológico e midiático, no qual a ‘neoteoria’ do Capital Humano assume a roupagem de educação permanente, com a intenção de disseminar a ideia de que a educação aumenta o seu nível de empregabilidade e, portanto, serve como garantia ou agente facilitador na obtenção e permanência no emprego. Nessas condições, a TCH é discurso e materialidade na época presente.

5.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO

Outra questão pertinente observada a partir do levantamento de pesquisas sobre egressos, é que a maioria não relaciona suas discussões de pesquisa com as demandas do panorama econômico a partir do final do século passado. Em outras palavras, as pesquisas analisam a formação de professores, o ideário de qualificações e competitividade profissional, porém sem problematizar as condicionantes produtivas dessas novas necessidades no mercado de trabalho. Os estudos, de forma geral, têm como discussão de base a situação do mercado de trabalho demarcado pela competição e instabilidade e, para tanto, os profissionais precisam ampliar suas competências e qualificações, ter diferenciais e preparo,

atendendo assim as novas demandas do progresso técnico, no entanto, sem mais aprofundamentos e questionamentos. Da mesma maneira, esses estudos consideram extremamente positivos o simples fato dos egressos estarem trabalhando.

A situação de um indivíduo ter uma formação acadêmica elevada, ter um diploma e estar trabalhando não pressupõe que estas sejam as condições ideais de ocupação profissional. Nas palavras de Mattos (2012), mesmo que a amostra investigada em sua pesquisa tenha apontado para a 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.

Desta forma organizamos nesta parte do texto uma discussão acerca da situação atual de emprego dos egressos do PPGE/UDESC, expressa nas condições salariais, tipo de vínculos, jornadas de trabalho (aspectos objetivos) e níveis de satisfação nas ocupações dos entrevistados (aspectos subjetivos) que, de maneira geral, e em diferentes níveis, demarcam a precarização nas condições de trabalho. Sendo assim, as condições de trabalho de diplomados merecem ser analisadas levando em conta as novas demandas do sistema capitalista e as novas formas de relações trabalhistas e produtivas.

As condições de trabalho docente (KUENZER; CALDAS, 2014) geralmente são abordadas em seus aspectos objetivo, físico e utilitário. Para tanto, as autoras concebem as condições de trabalho como: “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços aos educadores e à escola” (Idem, 2014, p. 32).

Estas situações de trabalho não são neutras, pois correspondem às características atuais dos processos

produtivos. Partindo dos imperativos das demandas de reprodução do capital, as mudanças que a crise de 1970 vem colocando ao mundo do trabalho afirmam, de um lado, a necessidade de qualificação e preparo do trabalhador diante das novas tecnologias e competitividade do mercado, por outro lado, escamoteiam um mercado altamente debilitado e instável. Kuenzer (1998) também traz uma discussão importante sobre a conjuntura produtiva e as implicações no mundo do trabalho e na educação. Nas suas palavras:

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (Idem, 1998, não paginado).

Sobre as discussões centralizadas nas novas tecnologias concordamos com Bianchettie Palangana (1992) que o progresso técnico é uma questão histórica, é fruto da garantia da existência burguesa que só existe devido justamente a essas constantes revoluções nos meios de produção, que por sua vez desencadeiam novas relações de produção e todas as relações sociais. “O desenvolvimento tecnológico imprime novas características ao trabalho, aponta para um trabalhador com habilidade que não mais coincidem com aquelas de décadas atrás” (BIANCHETTI; PALANGANA, p. 133).

Segundo Antunes (2005) o amplo processo de reestruturação do capital, como abordado anteriormente, afetou fortemente o mundo do trabalho. Como resultado das crises

inerentes do sistema capitalista, das novas formas de acumulação de capital baseadas na superexploração⁵¹ do trabalho, mediante a flexibilização da produção e das novas demandas do progresso técnico verificamos que as condições de trabalho são cada vez mais caracterizadas por condições precárias de atividades laborais. Jung e Silva (2014) acrescentam à essa análise as perdas dos direitos trabalhistas:

As condições atuais do mercado de trabalho, marcadas pelo desemprego e pela precarização, são decorrentes da flexibilização das relações de trabalho e consolidaram-se concomitantemente a uma contínua perda dos poucos direitos trabalhistas adquiridos pela classe trabalhadora em lutas passadas. Esse panorama vem acompanhado da proposta neoliberal que responsabiliza os trabalhadores ao obterem, ou não, bons empregos por meio da qualificação de sua força de trabalho (JUNG; SILVA, 2014, p. 2)

Para Antunes (2009), a partir dos anos de 1970, o “capital implementou um processo de reestruturação em escala global” visando a recuperação do seu padrão de acumulação e procurando repor a hegemonia no espaço produtivo, o que

⁵¹ Motta (2007, p. 54) alega que a “combinação entre ‘superexploração da força de trabalho’ e ‘acumulação de capital travada’ aprofunda, ainda mais, as seqüelas advindas da política de associação com o centro capitalista: superexploração (com arrocho salarial, aumento nas taxas de desemprego, da jornada de trabalho e da precarização dos trabalhadores), concentração de renda e riqueza, problemas sociais e violência”. A autora desenvolve seu estudo considerando que a “naturalização da superexploração da força de trabalho e da precarização do trabalho vão aprofundar a competição e a polarização intraclases” (Idem, 2007, p. 172) e a partir disto vão decorrer as políticas de pauperismo centralizadas no incremento de capital social, especialmente nos países periféricos.

provocou uma precarização estrutural do trabalho, por meio de “novas e velhas modalidades de trabalho – o *trabalho precário* – com o intuito de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa”. Segundo o autor: “proliferaram, a partir de então, as distintas formas de ‘empresas enxuta’, ‘empreendedorismo’, ‘corporativismo’, ‘trabalho voluntário’, etc., dentre os mais diversos modos alternativos de *trabalho precarizado*” (ANTUNES, 2009, p. 233, grifo no original).

As condições de trabalho e até mesmo de vida e sobrevivência são cada vez mais objeto de reivindicações de movimentos sociais e grupos de luta. Braga (2013) ao analisar as manifestações de 2013 que tomaram as ruas do Brasil, afirma que o precarizado está nas ruas manifestando sua insatisfação com o atual modelo de desenvolvimento. Para tanto, o autor define a categoria *precarizado* como “a massa formada por trabalhadores desqualificados e semiqualeificados que entram e saem rapidamente do mercado de trabalho, por jovens à procura do primeiro emprego, por trabalhadores recém-saídos da informalidade e por trabalhadores sub-remunerados” (BRAGA, 2013, p. 82).

As dificuldades de ‘conquistar’ um emprego, de certa forma, contribuem para os que estão empregados, a nosso ver, banalizem as condições precárias de suas ocupações, como se não tivessem o direito de reclamar, já que muitos nem nestas situações e condições encontram-se. Motta (2007) desenvolve a partir do fato colocado de que “não há trabalho” decorre certa naturalização do quadro de precarização do trabalho:

O enfrentamento de uma realidade onde os postos de trabalho foram reduzidos significativamente mais o triunfo ideológico e político neoliberal fizeram com que alguns elementos fossem cimentados no senso comum dos trabalhadores, do tipo: **não há trabalho**.

Nesse contexto, forma-se uma atmosfera que colabora com a **naturalização do quadro de precarização do trabalho** e que favorece a implementação de um conjunto de políticas ditas necessárias para dinamizar e fortalecer o mercado visando à superação da crise. Com isso, uma parte dos trabalhadores aceita a condição de que não tem emprego nos padrões anteriores: carteira assinada, fundo de garantia, previdência, etc.; os mais jovens já não buscam este tipo de trabalho, porque acreditam que há possibilidade de se obter maiores rendimentos atuando de forma autônoma, a serviço de várias empresas; outros ainda buscam desenvolver habilidades e competências que os possibilitem disputar os poucos empregos disponíveis; alguns tantos aceitam qualquer ocupação, seja na forma terceirizada ou cooperativada; outros engrossam as fileiras dos concursos públicos, na esperança de conquistar uma estabilidade empregatícia, mesmo na condição de salários menores. (MOTTA, 2007, p. 341, grifo nosso).

Acrescentamos outras condicionantes aceitas pelos trabalhadores, como a necessidade de ter mais de um vínculo empregatício para complementar a renda tendo em vista os baixos salários. Silva (2004, p. 91) acrescenta que “além da dificuldade de encontrar um espaço no mercado de trabalho, os que conseguem o ingresso estão sujeitos a uma intensificação e extensão da jornada de trabalho”. Dos egressos entrevistados que trabalham, dois possuem uma jornada de trabalho superior a 40 horas semanais (Ivo e Telma), outra tem entre 21 e 30 horas semanais (Telma), e um tem jornada de até 20 horas semanais (Raul).

As condições de trabalho, por conseguinte, são cada vez mais degradantes, diante do ideário e da prática dos interesses do capital, como argumenta Silva (2010b):

O discurso que enfatiza a lógica individual como fonte produtora de riquezas, característica marcante da retórica neoliberal, torna-se mais perverso quando examinadas as condições atuais em que estão os trabalhadores [...]. Ou seja, a crescente precarização das relações de trabalho, incluindo a ameaça real do desemprego, na contemporaneidade, tem contribuído sobremaneira para a configuração de um contexto em que está em jogo até mesmo a produção da própria existência do trabalhador enquanto mercadoria imprescindível à acumulação capitalista (SILVA, 2010b, p. 244).

A expansão do acesso ao ensino, em especial ao ensino superior, tem permitido, de modo geral, o aumento do grau de escolaridade dos sujeitos e, por decorrência, de suas expectativas profissionais, as quais, no entanto, não conseguem ser concretizadas na realidade da competição e da instabilidade do mercado de trabalho atual, levando-se a procurar alternativas de realização, que lhes permitem satisfazer as suas necessidades (JESUS, 2004 apud SILVA, 2012).

As características atuais no mercado de trabalho são de precarização profissional, estreitamento de oportunidades de trabalho, estímulo à continuidade dos estudos, e pelos quesitos de adaptação às inovações tecnológicas (Bianchetti; Palangana, 1992). Temos assim as contradições no mercado demandado de um lado pelas tendências de “alongamento da escolarização” e por outro lado por um “estreitamento de oportunidades profissionais” (MATTOS, 2011). Deste modo, a continuidade dos estudos é visada por três entrevistados, considerando que os outros dois, um já possui doutorado e o outro está em doutoramento:

o mundo acadêmico, vamos dizer assim, a academia ela traz outras "vantagens", começando pelo salário, o salário é importante

sim, mas também me encontro no ensino, na pesquisa, na pós-graduação, me dá condições de estar em uma outra rede de sociabilidade, de avançar nos meus estudos, inclusive de doutorado. (Ivo)

O principal desafio na minha carreira é chegar no doutorado, isso é o desafio. No meu projeto chegar ao doutorado. (Telma)

Mas ao mesmo tempo eu, desde o começo de 2013, eu falo o italiano extracurricular na UFSC, tô no quinto nível agora, no sentido de encaminhar a língua estrangeira *pra* quando eu tiver com tesão *pra* fazer o doutorado. Quando vai ser, eu não sei. Mas seria isso, seria, de certa forma, um 'dilatetismo' *ali* do estudo, mas que agora por conta da atividade docente não tem sido tão organizada, tem sido meio rara, mas questão só de eu me adaptar algumas coisas. [...] Acredito que daqui a cinco anos, por exemplo, acredito que eu vou *tá* no meio do olho do furacão do doutorado, provavelmente. (Raul)

Sobre os tipos de vínculos, contratações e jornadas laborais percebemos, a partir da análise dos dados do questionário e das entrevistas, que grande parte dos egressos do PPGE/UFSC possuem mais de um emprego, e grande parte deste, como já assinalado, são professores da educação básica e do ensino superior, a maioria são efetivos e com carga horária superior a 40 horas semanais. Na sequência o relato da jornada de trabalho e as formas de acesso ao emprego dos entrevistados com mais de um vínculo empregatício:

Eu trabalho em três instituições diferentes. Trabalho *numa universidade* como assessor de pesquisa e pós-graduação e orientador de monografias, como foi o processo de entrada aqui: processo seletivo, via de currículo, análise de currículo e titulações. Trabalho *em outra*

faculdade como docente da graduação e da pós(-graduação), [...] por processo seletivo, do tipo títulos e banca de didática. *Numa terceira universidade* eu acompanho os bolsistas da UAB. Estou seis anos afastado da prefeitura não recebendo remuneração, licença sem remuneração (Ivo, grifos nossos para preservar o entrevistado).

Professora do ensino fundamental II e ensino médio, duas instituições privadas e uma pública. Então as (instituições) privadas foi por currículo uma e a outra por indicação. E no estado foi por concurso. (Telma)

Professor ACT da rede municipal [...] numa escala de 10 horas e sou tutor *aqui* da especialização [...]. E na rede municipal eu escolhi ter só 10 horas mesmo, *pra* poder estudar outros assuntos por conta própria e também ter outro entretenimento. (Raul)

A tutoria é uma experiência recorrente na trajetória de profissionais na educação, entre outros motivos, por ser uma oportunidade de iniciar a atuação no ensino superior. Segundo Barreto (2008) a tutoria também é marcada pelas condições precárias para realização das tarefas. A autora sintetiza de maneira pertinente a condição do tutor no atual processo de formação e do trabalho docente:

O **tutor**, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como **elo mais frágil** de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente [...], não podendo ser desvinculado da aposta centrada nos materiais ditos “auto-instrucionais” e nas tecnologias para a sua produção e circulação (BARRETO, 2008, p. 925, grifo nosso).

Barreto (2008) em seu estudo analisa quatro editais de seleção de tutores as condições objetivas do trabalho na tutoria como síntese de muitas reconfigurações e afirma “em todos os editais, a precariedade das condições para a realização das atividades previstas é explícita” (Idem, 2008, p. 923). Entre os atributos precários desta ocupação abordados pela autora destacamos os seguintes: a remuneração é feita em forma de bolsa de fomento, o que não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a instituição e implica ao tutor não ter os mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor desta instituição; há uma compressão do tempo no cumprimento das tarefas, ao indicar a utilização quase que diária e de prontidão dos recursos tecnológicos disponibilizados para interagir e tirar dúvidas com os estudantes; o tutor não necessita ser especialista na área de atuação; e ainda lhe é atribuído atividades de cunho administrativo.

Raul, o entrevistado que é tutor, em sua fala demonstra certa realização com a tutoria, mediante a sua decepção na docência na educação básica. Raul admite a baixa remuneração, o fato de não ter vínculo e das cobranças serem menores como tutor. Chama a atenção os adjetivos ‘saudável’ e ‘bonito’ utilizados por Raul para caracterizar a tutoria, o que de certa forma reforça o desapontamento na sua atuação como professor, conforme aprofundamos mais adiante na seção 5.6. Na sequência as falas em relação à tutoria por parte dos entrevistados:

Bem, a outra expectativa que era sobre a questão do diploma, digo que a única satisfação que o diploma me trouxe foi a possibilidade de trabalhar na educação a distância que por sua vez, não garante uma renda significativa, aqui como tutor eu ganho R\$765,00 mas eu tenho o complemento ainda da atividade docente na rede municipal como ACT, mas ainda que seja pouco esse valor da tutoria, se eu não fosse

mestre provavelmente eu não poderia ter essa alternativa, essa opção. E ainda assim é uma **opção saudável**, no sentido de ter cobranças ... amenas, claro a responsabilidade é grande mas tem ali uma outra forma de lhe dar, é um campo também como o campo da educação em geral que a instabilidade não só permeia, ela tá na estrutura, ela tá no esqueleto da atividade. Por não ter o vínculo já leva uma desorganização, tanto por parte dos que trabalham como por parte dos próprios alunos que veem essa estrutura, essas características do conjunto. [...] eu também não sou impaciente... eu acho que poderia ter mais oportunidades com certeza. Mas talvez se eu tivesse esposa, filhos eu estaria agoniado com isso mas não tô tão revoltado...tão instável assim...também trabalho aqui na EaD como é um **espaço tão bonito, tão saudável**...eu acho que isso a me regenerou um pouco. (Raul, grifos nossos)

Por que **na função de tutor que foi o que me restou** em determinado momento, foi o que restou, foi uma escolha que eu fiz do tipo quero trabalhar com conjuntos pedagógicos. E ai um formato também que não permitia que a gente estivesse fazendo determinadas autonomias, a gente seguia o material que já *tava* pronto então foi **muito frustrante** assim, e trabalhar com outros mestres que estavam do outro lado na função de professor, e não ter o cargo. (Inês, grifos nossos)

Além das condições objetivas de trabalho, em outros termos a precariedade objetiva, salientamos as condições subjetivas de trabalho, a precariedade subjetiva. Desta forma, a sociedade é direcionada a um deslumbramento às mudanças produtivas, flexibilidades nas ocupações laborais e ao progresso técnico, que correspondem às condições objetivas. Entretanto, estas mesmas condições objetivas acarretam

sentimentos e condições subjetivas na classe que vive do trabalho. O sofrimento ocasionado tem sido frequentemente negligenciado por uma sociedade que celebra a reestruturação do trabalho, a flexibilidade funcional e o avanço tecnológico (DEJOURS, 1999 apud KUENZER; CALDAS, 2014).

Segundo Letelier (1999 apud SILVA, 2004, p. 92) a situação é dramática, quando se percebe que não existe uma correlação positiva entre nível de escolaridade e aumento na renda, ou seja, os trabalhadores estudam mais, porém seus salários não sofrem aumento. De acordo com dados levantados pela autora, a precarização atinge também os trabalhadores com nível superior. Neste sentido,

os indivíduos com altos perfis educacionais estão cada vez mais sujeitos a ocuparem postos de trabalhos mais baixos na escala ocupacional, evidenciando que a demanda por melhores qualificações e níveis educacionais tem propiciado um aumento da produtividade ou de crescimento econômico, sem a correspondente melhoria nas condições salariais (SILVA, 2004, p. 92).

Antunes (2002) afirma que nesta nova fase do capital há aumento da expropriação da atividade intelectual dentro da produção, ou seja, o capital “o faz apropriando-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, *procurando* envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária” (Idem, 2002, p. 42, grifo no original).

Bianchetti (2005) a partir de sua pesquisa com consultores de recursos humanos, afirma que os aspectos subjetivos também são considerados nos processos de seleção de emprego e em muitos casos contam mais que as habilidades técnicas, assim como cada vez mais a inteligência emocional e

outras características pessoais dos candidatos são observados e avaliadas antes da contratação.

Neste mesmo sentido, Linhart (2014) aponta o surgimento de uma “precariedade subjetiva” como um componente do trabalho moderno. A autora afirma que “o trabalho moderno caracteriza-se por uma hiperpersonalização” e que esta deu origem a uma fragilização importante dos assalariados, manifestada por um “forte sentimento de precariedade”, mesmo quando o emprego é estável⁵². Em suas palavras “a modernização do mundo do trabalho caracterizou-se essencialmente por uma individualização sistemática da gestão dos assalariados” (Idem, 2014, p. 49-50). Outros termos são considerados nesta discussão de Linhart (2014), como a “polivalência sistemática”, a mobilidade, flexibilidade, a criação de grupos de trabalho. Sendo assim o trabalho torna-se “mais abstrato, mais reativo, mais qualitativo e insere-se cada vez mais em atividades terciárias, de serviços”. Enquanto que nas condições materiais são cada vez mais instáveis. Neste trecho a autora caracteriza estes sentimentos decorrentes deste estado de excitação e insegurança:

Os assalariados têm medo de não ser capazes, quer estejam em postos de alto escalão ou subalternos; eles sabem que estão sendo o tempo todo avaliados, comparados, julgados; sabem que o que é requisitado explicitamente por essa administração moderna é a excelência e a capacidade permanente de superar, de provar que merecem seu lugar (LINHART, 2014, p. 51).

⁵² Linhart (2014) considera a **estabilidade** referente aos contratos de duração indeterminada e os vínculos com estatuto de funcionário público.

Para Linhart (2014) a precariedade subjetiva corresponde ao “sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados”. Refere-se a precariedade subjetiva como um:

[...] sentimento de precariedade que assalariados estáveis podem experimentar quando são confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho e estão permanentemente preocupados com a ideia de nem sempre estar em condições de responder a elas. Esse sentimento que chamo de “precariedade subjetiva” dos trabalhadores estáveis faz com que eles nunca se sintam verdadeiramente protegidos e seguros de poder conservar seu posto de trabalho (Idem, 2014, p. 45).

A “precariedade subjetiva” é introduzida pela desagregação das respostas coletivas às agressões do trabalho e pela pretensão empresarial de se mobilizá-la (LINHART, 2014). A autora desenvolve essa ideia atrelando as novas características do trabalho (cada vez mais interativo, flutuante, qualitativo, exigência de posturas mais fluidas) à uma tensão constante, um “estado de excitação e insegurança” permanente, deste modo os assalariados se tornam mais adaptáveis às situações instáveis do trabalho.

Com isso, “a precariedade subjetiva, esse sentimento de não estar jamais protegido de uma perda súbita de emprego, soma-se à precariedade objetiva” (LINHART, 2014, p. 46). A precariedade objetiva faz referência aos empregos de predicados instáveis, de tempo parcial, duração determinada e temporária. Estes empregos marcados pelas condições precárias, também são caracterizados pela ideia de falta de reconhecimento e perspectiva no trabalho (Idem, 2014). Desta forma, percebemos a tendência de crescentes inconstâncias nos

contratos de trabalhos, cada vez mais caracterizados pela instabilidade. Como afirma Antunes (2002, p. 39, grifo no original) “o sistema metabolismo social do capital necessita cada vez *menos* do trabalho *estável*”. Acerca destas condições instáveis o depoimento de Raul parece ser o mais emblemático, pois além deste sujeito não estar enquadrado como “assalariado da estabilidade” (LINHART, 2014), atualmente possui dois contratos temporários. É bastante marcante a forma como descreve o seu sentimento em relação à instabilidade:

A instabilidade é um câncer, ela te faz duvidar das tuas próprias capacidades, ela te leva a evitar o herói que tu carrega contigo, usando aqui uma terminologia nietzschiana. Então, seria o questionamento ao próprio potencial e aquilo que tu tem de mais caro, o teu instinto de afirmação. Isso que é ruim, a questão da instabilidade, isso é horrível.

[...] Com certeza estabilizar e assim que possível mudar de função, não mais ser professor. E encarar essa outra opção de ser servidor. Agora se eu passar pro IFSC e ali eu for valorizado financeiramente e nas condições de trabalho pode ser que eu reveja, essa prioridade, mas... Com certeza o desafio é estabilizar por que, como eu falei já, a instabilidade cansa. O pessoal brinca, eu queria ser pobre só um dia, porque todo dia é horrível. (Raul)

Linhart (2014) ressalta que a estabilidade (os contratos de duração indeterminada ou com estatuto de funcionário público) é marcada por certa “instabilidade”. Esta concepção diverge da ideia que a mídia e o senso comum colocam sobre os servidores públicos por não precisarem corresponder as demandas de produtividade do mercado, serem acomodados e terem as condições ideais de emprego, atividades delimitadas por segurança, tranquilidade ou realização profissional.

Segundo a autora, o valor do trabalho parece estar sendo atacado, onde trabalhar mais para ganhar mais é o discurso da mídia que acusa os trabalhadores no setor público de “privilegiados e indolentes”:

É surpreendente e desconcertante observar a persistência desse discurso, difundido pela mídia e pela opinião pública (que acusa os funcionários, por exemplo, de “privilegiados e indolentes”), e sua discrepância em relação ao que mostram as numerosas pesquisas sociológicas, psicológicas, ergonômicas. É verdade que as condições mudaram muito e que o trabalho moderno, de maneira geral, não oferece os mesmos perigos, as mesmas exigências, a mesma dureza, se nos limitarmos às condições físicas. Esse discurso refere-se sistematicamente a um trabalho mais intelectual, mais abstrato, mais autônomo, a relações sociais mais descontraídas, a uma duração do trabalho nitidamente menor e ao direito à palavra. Porém, o que se constata no terreno, como mostramos, é uma tonalidade geral de intensificação do trabalho e de um corpo a corpo doloroso entre os assalariados e seu trabalho, uma dimensão dramática, e muitas vezes até mesmo trágica, que inspira numerosos escritores, teatrólogos e cineastas (LINHART, 2014, p. 46-47).

Por isso, parafraseando Linhart (2014), a estabilidade não significa “estabilidade”, a estabilidade também é marcada pela precariedade. E mesmo com estas inconsistências da estabilidade, o emprego como funcionário público, especialmente como docente de nível superior, é citado pelos sujeitos:

eu gostaria de uma efetivação, numa carreira universitária. Eu acho que, de certa forma, é uma das definições que me surgiu agora, não pelo concurso público mas pela ideia de instalar num local que eu conseguisse a longo prazo desenvolver um trabalho. Já sonhei mais baixo assim, já chegava a ser substituta da UDESC assim e ter uma experiência. Hoje sim, é uma coisa que eu quero muito é uma efetivação, é continuidade e não me vejo mais voltando *pra* rede municipal, por exemplo, na perspectiva de substituta *pra* um contrato de um ano. Nem pensar. Isso é uma coisa que eu vou me negar terminantemente a fazer, porque é um desrespeito com a formação. (Inês)

Eu gostaria de ter uma condição estável, seja numa profissão docente, seja numa profissão de servidor, [...] mas basicamente isso. Querer experimentar um pouco a estabilidade. (Raul)

Eu prefiro uma vaga de emprego pública, por que estudei em universidades públicas, acho que tem esse retorno público. Também pela questão da efetivação, *pra* não ficar esse desgaste todo ano, fazendo teste seletivo e correndo atrás, a questão do Lattes... e o Lattes é estressante, manter o Lattes hoje é quase um vício, é quase uma doença, quase não, muitos professores adoecem nessa trajetória. E sim eu almejo um emprego público no ensino superior. (Ivo)

Além da estabilidade como estratégia de enfrentamento das condições precárias de trabalho, o serviço público é visado pelos professores também pelos princípios éticos de suas funções, e não só em contraposição à produtividade requerida pelas instituições privadas. Aos professores restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade- e não pela realização

da lógica da mercadoria (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 26). As autoras ressaltam que nem isso é possível nos estados de tipo neoliberal, que materializam a lógica das políticas mínimas e submetem a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado. Mesmo assim, a fala de Ivo confirma esta postura de certa coletividade no serviço público:

Na minha opinião mais particular, a cobrança é porque eu me cobro muito por ser um serviço público. Sendo um serviço público a gente tem que dá o melhor de si. Claro somos servidores públicos, e cada aluno que a gente perde eu lamento. A primeira cobrança é a minha, comigo mesmo, por acreditar no serviço público, com as condições públicas de educação. (Ivo)

O legal é quando eu fui fazer o mestrado, eu fiz daí essa todo minha pós-graduação em universidades públicas que é o que eu me orgulho muito assim. De ter feito e hoje trabalho numa universidade pública. [...] as principais cobranças são eu que me faço. Eu que me imponho assim as cobranças. As externas elas existem mas, quer dizer, deveriam existir, não existe por que como eu faço as minhas coisas que tenho que fazer enfim, então não tem problemas em relação a isso, não sou cobrada. Eu é que me cobro muito em relação a qualidade do meu trabalho, em relação ao que eu tô fazendo, então assim em termos de cobrança não. Então eu acho que agora com a questão do mestrado, o problema todo é em relação aos prazos, é uma cobrança da CAPES mesmo que certamente vai me incomodar por que incomoda a todos coordenadores de programas de pós-graduação. Todos reclamam muito assim dos prazos, tem a plataforma

sucupira, tem que tá o tempo todo atualizando, a vida de todos os professores do programa, enfim é um trabalho muito cansativo. (Dora)

Percebemos de diferentes formas a precarização no contrato e jornada de trabalho no caso dos entrevistados que lecionam no ensino superior: Dora, a efetiva e Ivo, o temporário. As diferenças são perceptíveis no cotidiano e nas falas desses dois profissionais, como descrito na síntese biográfica. Ivo tem que ter três contratos de trabalho e uma jornada de 60 horas semanais para ter um salário equivalente ao de Dora, professora efetiva e com dedicação exclusiva. As condições objetivas da situação laboral de Ivo são marcadas em sua fala pelas seguintes expressões e suas derivações: ‘exaustivo’ sete vezes mencionado por Ivo, além de ‘cansativo’, ‘poderiam ser mais dignas’.

A captura da subjetividade do trabalhador, como assinala Alves (2011), é colocada de forma explícita no caso de Telma. Para o autor a captura da subjetividade corresponde ao

[...] a imprescindibilidade do ‘engajamento’ moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital (o que implica a necessidade da ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo pelos ditames da produção de mercadorias). O toyotismo mobiliza a subjetividade, isto é, corpo e mente. Convém notar que essa implicação subjetiva do toyotismo entre corpo e mente é peculiaríssima (ALVES, 2011, p. 46).

Os colégios que Telma trabalha são particulares e não oferecerem salário corresponde ao nível de mestre. Estas instituições ainda aproveitam-se do conhecimento teórico da mestra para agregar valor ao quadro de funcionários, para corroborar com discussões pedagógicas e em outras situações

no cotidiano escolar. Em outros termos, é afirmado a tendência na sociedade pós-industrial que o patrão fica satisfeito em absorver não somente a força física, mas sobretudo, a intelectual (POCHMANN, 2006 apud MATTOS, 2007).

O isolamento no ambiente físico e nas relações profissionais também refletem sobre as condições ocupacionais dos trabalhadores. Linhart (2014, p. 52) considera o assalariado como “um indivíduo, uma pessoa sozinha, sem ajuda, confrontada com imposições e ideias não ajustados às realidades concretas do trabalho”. O entrevistado Raul que de certa forma encontra-se numa situação mais isolada, sem tanto aporte ou presença familiar: “eu acho que poderia ter mais oportunidades com certeza. Mas talvez se eu tivesse esposa, filhos eu estaria agoniado com isso, mas não tô tão revoltado... tão instável assim” (Raul).

5.5 CARREIRA NA EDUCAÇÃO

Uma das questões iniciais da pesquisa constava em analisar a pós-graduação em educação como um recurso na (re)estruturação da carreira docente. Na análise dos dados e das entrevistas percebemos que a carreira de um mestre na educação é iniciada já na graduação, pois como verificamos (Tabela 21) grande parte dos sujeitos já trabalhavam na área educação neste período. Desta forma, procuramos então compreender de que maneira a titulação de mestre repercutiu em sua trajetória profissional (Seção 5.3), em quais condições de trabalho encontram-se (Seção 5.4) e, especialmente, o modo como a certificação implica na (re)definição de uma carreira na educação destes sujeitos.

Zaidan et al. (2011) analisam o crescimento na pós-graduação no Brasil, comprovado pelo aprimoramento de sistemas de avaliações e que muitas vezes só avalia a produção e o “fluxo de titulação”, e não é observado as “repercussões

profissionais”. Em suas palavras, é importante pesquisar sobre a carreira profissional, principalmente na educação:

Em áreas como a de Educação, é muito comum que os pós-graduandos já tenham formação e experiência docentes antes do ingresso no mestrado ou no doutorado. Mas pouco se sabe sobre as **repercussões da pós-graduação** nas suas práticas pedagógicas e **na carreira** (ZAIDAN et al., 2011, p. 130, grifo nosso).

Antes de analisar a pós-graduação, notamos que os percursos formativos com o intuito de construir uma carreira na educação percorreram certos ‘descaminhos’, de modo geral, a escolha pela educação não se dá de primeira opção ou de forma única, ou seja, os entrevistados passaram por outros cursos de graduação antes de fazer pedagogia ou licenciatura. Ivo, por exemplo, mesmo completando esta etapa fez outras graduações em áreas afins, Inês objetivava primeiro psicologia, Telma passou pelos cursos de química, engenharia química e pedagogia e Raul afirma que mudaria para filosofia.

Na questão sobre o que é necessário para construir uma carreira na educação, notamos que a fala de cada entrevistado é complementada pelas suas vivências e, de certo modo, correspondem às suas situações ocupacionais atuais. Na sequência incrementamos estas informações com dados de pesquisas sobre a carreira profissional seguidas com as falas dos entrevistados.

Os egressos, de uma forma geral, buscam analisar e elevar seu conhecimento com curso de aperfeiçoamento para sua carreira (SILVA, 2012). Diferentemente do que aponta a pesquisa de Souto e Paiva (2013) ao perceberem que, mesmo pretendendo trabalhar no ensino superior, os licenciados analisados não reconhecem seus estudos de pós-graduação como complementação para a formação docente. Sendo assim,

as razões para a realização de uma pós-graduação e sua relação com a carreira aparecem de forma distintas objetivamente e subjetivamente. Na sequência, Ivo menciona o plano de cargos e salário como principal elemento para a construção de uma carreira na educação:

Nossa, isso é difícil de responder. Por que cabe tanta coisa aqui dentro dessa questão. Mas assim, hoje o que eu vejo de uma necessidade, que eu vivi nessa trajetória, **um plano de cargos e salários**. Se não tiver um plano de cargos e salários, uma expectativa, um plano de ação onde tu se sinta parte daquela ação, é difícil de avançar. Tão planos de cargos e salários sim, uma **formação inicial e continuada**. Particularmente aqui (universidade) enquanto carreira a continuada. Se esse plano de cargos e salários estiver bem feito então ele vai incentivar o mestrado, vai incentivar o doutorado, o pós-doutorado, então ele vai dar o tempo de afastamento necessário *prata* fazendo esses cursos. Então assim, muito *tá* atrelado ao plano de cargo e salários. E desse plano, então, toda a motivação possível. Basta o plano? Não. Aí tem que ter também uma gestão, um secretário de educação, a uma reitora que te incentive. A gente fala secretário e reitora como referência. Uma equipe que te motive, que te dê condições principalmente de avançar nos estudos, na formação. (Ivo, grifo nosso).

O desinteresse pela carreira na educação é aprofundado por Souto e Paiva (2004), ao destacarem em sua pesquisa os dados que apontam o *déficit* de professores em todos os níveis de ensino, relacionam a outras questões, como a baixa procura dos jovens pela profissão docente, o decréscimo do número de inscritos no processo seletivo de cursos de licenciaturas, o

abandono do magistério e a desistência ainda durante a graduação. Segundo os autores, a decadência do magistério sofre implicações do fator econômico, a identidade do professor possui certa fragilidade com a ideia de que qualquer um pode exercê-la, o crescente número de mulheres na docência é um traço de ocupações mais fragilizadas (semiprofissões) e a decadência salarial representa certa perda de dignidade e respeito de uma categoria profissional. Outros motivos atribuídos ao desprestígio da profissão docente: a frustração da expectativa do professor no confronto da realidade vivida com a idealizada; a pouca seletividade da profissão; desvalorização do saber escolar; baixa qualidade da formação acadêmica; as transformações nos sistemas educacionais; a crise da identidade dos professores; distanciamentos entre a imagem ideal de professor e a realidade o que é decepcionante em termos de concepção de alunos, escola e sociedade; a ‘complexidade’ do trabalho do professor e o aumento das exigências colocadas à atividade docente na atualidade (SOUTO; PAIVA, 2013).

Mesmo com os fatores que parecem aumentar uma inibição pela docência, Telma indica que para construção de uma carreira na educação é fundamental ‘gostar do que faz’ e ‘gostar da educação’. Telma ainda ressalta a importância de estar atenta as novidades, assim como a postura de querer mudanças na educação:

Primeiro **gostar do que faz**. E depois *tá sempre "ligado"*, mas daí é muito relativo que... no estado meio que tu consegue fazer uma carreira meio que... fazendo umas "jogadas"... Mas acho que **gostar da educação**, entender de educação e **querer mudar!** Querer mudar, tentar algumas mudanças assim, em questão de avaliação, em questão de ver alunos, em questão de estrutura física. (Telma, grifo nosso)

Inês menciona o trabalho como momento de adquirir experiências sendo essencial para a construção de uma carreira na educação. A partir de sua própria vivência no doutorado *sanduíche* em outro país, Inês detalha de que maneira essa falta de experiência, de certa forma, lhe implicou momentos de insegurança:

[...] eu acho que a primeira coisa é **muito trabalho**. Por que não adianta [...] terminar o doutorado e não ter experiência nenhuma. E há de se pensar essa dualidade que tem entre você só produzir, produzir, produzir e produzir, *pra* ter um bom currículo e depois você não consegue se sair bem numa prova didática. Então é algo inclusive do ponto de vista pessoal que eu estou mudando a partir de algumas reflexões que eu faço aqui (doutoramento *sanduíche*), agora, que é ter vindo *pra* cá com uma super insegurança. Por que com 30 anos ter trabalhado com séries iniciais, e essa trajetória curta de trabalho eu chego aqui e tenho que trabalhar com professores de filosofia, biologia, matemática, geografia que já trabalham com 13-15 anos com a educação básica, secundária aqui. E eu vou fazer um curso de formação em educação, gênero e sexualidade, quase enlouqueci de ansiedade, de medo, de... nossa eu tenho 30 anos que eu vou falar *pra* essas pessoas que já trabalham há 15 anos. E aí isso, de novo, quando começou a acontecer, me lembrei da minha experiência com a tutoria, que foi a minha experiência mais próxima de adultos, de formação de professores. E nem da graduação foi próxima, por que a nossa graduação no presencial, onde eu fiz meu estágio de docência, a gente trabalha com adolescentes de 17-18 anos, nosso público mudou. Eu quando entrei com 17 (anos) acho

que também foi uma outra realidade, as pessoas que eram muito mais velhas e a gente que estava ali de metida, com 17-18 anos. E hoje é o contrário, hoje você tem duas ou três pessoas mais velhas, com filhos tal casadas, e o restante de jovens, super jovens. Então esse próprio... essa mudança de público também... nossa... eu senti que sim, eu tinha muito *pra* dizer, tinha muito *pra* contribuir porque era a minha área temática mas eu me senti extremamente insegura, as minhas entrevistas eu não tenho tranquilidade *pra* dialogar, eu... nossa, eu gaguejo, eu *tô* muito nervosa, porque como é que o outro vai me entender, e é um outro de outro país, e eu *tô* falando de particularidades, como sexualidade. Então eu acho assim, se eu já tivesse um pouco **mais de experiência** em relação à, sei lá, até a própria formação continuada que a gente nem tem, nem a extensão neste sentido a gente acaba fazendo enquanto universidade que é parte do nosso tripé, a gente não faz. Então assim se eu já tivesse feito curso de formação com professores em Florianópolis talvez sim, eu acho que eu ficaria muito mais tranquila *pra* dizer eu já tive essa experiência, não vai ser algo totalmente novo, num país que também *pra* mim é novo, numa língua que parece igual mas que não é, porque eu tenho que ter cuidado com tudo o que eu falo porque uma coisa pode significar outra, e que eu não posso usar "você" eu tenho que usar o "si" e o "lhe" e... Meu Deus, isso foi... Então assim, eu acho que é um dos fatores que seriam preponderantes sim: **Trabalho**. E a gente acaba lendo, estudando, pensando, "pirando"mas... não, não tem... o trabalho nessa questão da prática mesmo. A gente nem estagia, a gente nem estagia. (Inês, grifo nosso)

O salário e uma combinação de fatores parecem contribuir para um (des)interesse pela carreira na educação. Silva (2012) relata que um dos motivos pela escolha da profissão docente, por parte dos egressos de sua pesquisa, foi o salário. A escolha profissional não consiste em uma decisão individual, mas está vinculada a diversos fatores como o prestígio social da profissão, a trajetória acadêmica, as condições de sociais e culturais da família, entre outros (FURLANI, 1998 apud SILVA, 2012). Em outro sentido, Souto e Paiva (2013) levantam indícios sobre a pouca atratividade na carreira na educação, como: às dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a massificação do ensino; aos problemas de indisciplina e violência; com a falta de sentido da escolarização para os alunos; com a introdução de novas tecnologias de ensino, aliadas à precarização do trabalho docente e aos baixos salários, que corroboram para o abandono da profissão e explicam a decrescente atratividade da carreira na percepção dos jovens e dos próprios professores. Desta forma, a fala de Raul acerca dos elementos essenciais para se construir uma carreira na educação, vem ao encontro destes resultados de pesquisa, ao indicar primeiramente um salário adequado ou um suporte familiar e, em seguida, cita questões relativas à escola, como a estrutura, cobranças e relações interpessoais:

Então... basicamente o primeiro passo é um **salário adequado**, mas claro tem professor que consegue superar isso e tudo. Mas eu prefiro lhe dar com o geral, não com as exceções embora eu adore pensar as exceções no que se refere ao sucesso escolar, mas no sucesso profissional prefiro ver que ou tu tendo um salário bem adequado ou então tu tendo um **suporte familiar** no caso presencial, tu tendo familiares por perto, eu acredito que tem como suavizar um pouco as contradições do dia-a-dia

docente, seja esse o primeiro passo, vamos dizer, **o financeiro**. Depois disso ai sim, a gente pode conversar sobre a **estrutura das escolas**, sobre os **níveis das exigências**, sobre a **relação entre professores**, no sentido de tornar a atividade cada vez mais interdisciplinar e coletiva etc. Mas o primeiro passo tem que pagar de uma forma adequada por que senão qualquer exigência de qualquer expectativa vai ser demagoga, ou demagógica, melhor, ser dissimulada (Raul, grifo nosso).

Freitas (2002, 2003) observa em seus estudos o processo de individualização e uma crescente responsabilização dos professores no que diz respeito ao próprio processo formativo e na necessidade de aprimoramento profissional colocada pelo ditames do mercado. Neste sentido, a fala de Dora aproxima-se destas concepções de formação, ao indicar inicialmente o estudo e investimento pessoal necessários para a construção de uma carreira na educação, seguidos pela generosidade, humildade acadêmica, gostar do que faz, confiança, fé inabalável, dedicação, esforço e paciência:

Que que é necessário... **estudo**, primeiro é isso, estudo. Dá uma qualidade, um diferencial no seu trabalho. A partir do estudo. Acho que outro diferencial é a gente não perder de vista a questão da **generosidade**, ou seja, nós não fazemos nada sozinhos, a gente precisa do outro. Eu acho que um pouco é isso, essa "**humildade acadêmica**" que a gente fala, ela é fundamental, a generosidade também, *pra* gente também ter uma boa relação com os colegas. Acho que basicamente é isso. É investimento, é um **investimento pessoal** de querer ter uma carreira bem sucedida. A carreira bem sucedida significa primeiro você **gostar do que você faz**, começa por ai. No

segundo caso, **gostar de gente**, é preciso gostar de gente, quem não gosta de gente não pode estar na educação, gostar de gente. E ter uma **confiança**, uma **fé** assim **inabalável** nas possibilidades do outro, acho que é uma que é uma crença que a gente tem na orientação educacional uma das crenças da orientação educacional a gente tem um mandamento que é esse, uma crença inabalável na possibilidade e na capacidade do outro. Então acho que é isso, assim. É um..., como se diria, é uma poção mágica e tem que colocando as coisas no caldeirão e ir mexendo, é **dedicação**, outra dose de **esforço**, outra dose de **estudo**, outra dose de **humildade**, de **paciência**, *sabe* (Dora, grifo nosso).

Quando questionados sobre os principais desafios nas suas carreiras, os entrevistados relataram elementos distintos, e novamente os fatores mencionados combinam com as situações profissionais destes sujeitos, representados nas seguintes falas:

O principal desafio na minha carreira é **chegar no doutorado**, isso é o desafio. No meu projeto chegar ao doutorado. (Telma, grifo nosso)

Estabilizar. Com certeza estabilizar e assim que possível mudar de função, não mais ser professor. E encarar essa outra opção de ser servidor. Agora se eu passar pro IFSC e ali eu for valorizado financeiramente e nas condições de trabalho pode ser que eu reveja, essa prioridade, mas... com certeza o desafio é estabilizar por que, como eu falei já, a instabilidade cansa (Raul, grifo nosso).

Tem casos específicos, em cada emprego nós temos desafios específicos. Aqui (universidade) o desafio é **construir uma política de pesquisa dentro da instituição**, então é um grande desafio. **Manter uma pós-graduação pública** é outro grande desafio. **Ser professor na outra**

universidade, outro desafio docente. Por que assim, é um docente que tem que tá em campo, tem que tá pesquisando, tem que tá publicando. Então de fato é legal? é legal. Nos primeiros anos que eu vivi isso, eu achava isso apaixonante. Mas com o tempo a gente não consegue manter esse "pique", esse ritmo, então se torna exaustivo, exaustivo de fato (Ivo, grifo nosso).

o principal desafio hoje *pra* mim assim é **não desistir, não desanimar**. Por que que eu *tô* te falando isso: por que a realidade no nordeste ela é muito diferenciada, embora todas as políticas tenham tirado a região, o nordeste como um todo, de uma situação de muita precariedade social, precariedade política inclusive. É uma região difícil de trabalhar, por que tu chega num lugar que a pesquisa não *tava* colocada entende, chega num lugar que aquilo tudo que a gente tá acostumado quando chega numa universidade, aqui não tem... tudo tá sendo construído. E é uma universidade antiga mas não tinha (pós-graduação). Não tinha. Agora que é que tem, tão chegando doutores, nós abrimos um outro concurso. Então é um lugar assim que o que que é bacana aqui: bacana porque sou eu, não faço sombra *pra* ninguém, ninguém faz sombra *pra* mim também, quem quer trabalhar é só trabalhar, sabe tem um leque de possibilidades. E agora assim o grande desafio, assim *pra* mim nesse exato momento é **preparar as bolsistas** que eu tenho de iniciação científica **pro mestrado** e que é uma trabalho árduo, pois elas vem de uma formação muito deficitária, mas ao mesmo tempo são meninas super empenhadas, dedicadas assim sabe... tão muito bem, pesquisando comigo, super envolvidas e o desafio é esse mesmo conseguir **criar um grupo de elite de alunos, uma elite intelectual que possa formar**

outros grupos entende? A ideia e o grande desafio é multiplicar (Dora, grifo nosso).

Analisar, mesmo que brevemente, este contexto da carreira na educação marcado por um lado, pelas condições precárias nas condições da docência e desinteresse por parte de graduados no exercício de ser professor, por outro lado, o discurso mercadológico reafirma a necessidade de qualificação dos indivíduos que trabalham na educação, nos faz pensar então porque alguns sujeitos decidem em realizar pós-graduação na área da educação. Diante de um discurso do empresariado de que faltam profissionais “qualificados” no mercado de trabalho brasileiro (MATTOS, 2012), assim como o discurso em voga das agências de consultoria de recursos humanos que enfatizam o aumento da qualificação como antídoto contra o desemprego (SILVA, 2010b), se generaliza um consenso acerca da ideia da necessidade de formação constante e da qualificação dos profissionais, inclusive na educação.

A carreira na educação é delimitada por um desinteresse crescente em relação à atuação na educação básica. Souto e Paiva (2013) em seu estudo indicam que quase 50% dos licenciados analisados não pretendem atuar como professor na educação básica. Nos mestres essas pretensões se mantêm, já que a maioria visa à docência no ensino superior. Os dados da pesquisa com os egressos PPGE/UDESC confirmam este interesse de efetivar a carreira na educação visando o ensino e docência no ensino superior.

O mestrado, neste sentido, é uma estratégia para atuar no ensino superior, ainda que de forma precária, como no caso de Ivo, professor substituto em duas universidades municipais. Outro campo de oportunidade de atuação de mestres é na tutoria em cursos a distância, ocupação ainda mais precária como já analisamos (não ter vínculo, baixa remuneração,

executar tarefas burocráticas, etc.), mas parece prevalecer nestes casos certo *status* de atuar no ensino superior, mesmo em condições mais degradantes.

5.6 DOCÊNCIA

Concordamos com Kuenzer e Caldas (2014, p. 19-20) que para compreender e apreender o trabalho docente temos que tratá-lo como “processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista”. A necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, “produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa” (Idem, 2009, p. 21).

Mediante ao interesse de adaptar a educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal, articulando-se aos interesses do capital (Evangelista; Triches, 2012) a educação é entendida como essencial à conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas.

A partir desta concepção, discutimos na sequência os aspectos da docência na atualidade, refletindo sobre as novas atribuições no papel do professor, analisando a relação de comprometimento e o abandono da docência, e, especialmente, ao analisarmos os discursos contraditórios acerca da docência no universo da pesquisa, os mestres em educação PPGE/UDESC. Uma das características que parecem, de certo modo, ser intrínsecas a função do professor é a sua fragilidade:

Na área do magistério, a situação se complexifica, pois a identidade do professor, tradicionalmente, vem se caracterizando por certa fragilidade, por se tratar de um grupo profissional cuja função não é, sobretudo na atualidade, devidamente reconhecida e valorizada pela sociedade (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2014, p. 17).

O momento que cada sujeito da nossa pesquisa inicia na docência é distinto. Ivo leciona desde o curso de magistério. Raul, Dora e Inês começaram a lecionar com a conclusão da graduação. Telma começou a dar aula a partir do mestrado.

Ainda sobre a figura do professor, permanece a ideia de culpa e ao mesmo tempo de solução de todos os males presentes na escola e na educação brasileira. Fidalgo, Oliveira e Fidalgo (2014) consideram que as reformas educativas desencadeadas no Brasil após a promulgação da LDBEN 9.394/96 demandaram novas exigências no campo do trabalho docente, que ampliaram, sem melhorar suas condições objetivas – tanto as atribuições e tarefas conferidas ao professor quanto a sua responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso de escolas e alunos.

Há uma tendência também de atribuir ao professor a responsabilidade dos problemas sociais, fenômeno que denominado de “reconversão da formação docente”. Este fenômeno “é importante na estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais” (EVANGELISTA, 2010 apud EVANGELISTA; TRICHES, 2012 p. 187). No estudo, as autoras analisam as reformas de curso de pedagogia mediante orientações de Organismos Multilaterais. Percebem um processo de alargamento do conceito de docência, atrelado a gestão e a restrição da formação teórica e do tempo de

formação e a sua desintelectualização. Entre as características atuais, destaca-se: multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante. Essa tendência alargada de docência visa de um lado inibição de sua essência política, por outro lado direciona-se a sua atuação escolar e aos resultados de seu ensino, um *Superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

A formação e a prática do trabalho dos professores são pioradas pelos problemas provenientes das condições objetivas e repercute diretamente sobre o professor e este de forma isolada “sente-se incapaz de dar respostas aos dilemas de sua prática profissional” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 48). As autoras destacam a inferências das novas demandas oriundas do progresso técnico nas práticas educativas:

Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios; entretanto, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido frequentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 32).

Kuenzer e Caldas (2014) analisam as especificidades do trabalho docente a partir do seu estudo sobre o comprometimento e, especialmente, na desistência dos professores de uma rede municipal de ensino. Segundo as autoras, especialmente na docência há um grave processo de intensificação do trabalho, devido ao acúmulo e diversificação de funções, ao rebaixamento dos salários, à sobrecarga de

jornadas de trabalho, à ‘carga mental elevada do trabalho⁵³’, as inferências das políticas educacionais, à questão da formação de professores, às condições de trabalho precárias ou insalubres, até ao sofrimento psíquico provocado pela discrepância entre as exigências prescritas e as condições para realizá-las. Como consequência, aos docentes restam manifestações contraditórias que as autoras delineiam acerca da desistência/resistência que se manifestam na prática de cada professor, com a finalidade de compreender os limites e as possibilidades de sua ação transformadora, orientada pela classe que vive do trabalho.

A resistência expressa-se em comportamentos de resistência no sentido crítico-emancipatório, ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica (Idem, 2014). Enquanto que a desistência é compreendida pela “perda de sentido do trabalho e o descomprometimento dos docentes com a organização que atuam, bem como com os destinatários de seu trabalho” (Idem, 2014, p. 20). A desistência relaciona-se também ao rompimento de compromisso. Em outros termos, a natureza não material do trabalho docente acarreta ao trabalhador a mais sofrimento, e o torna mais vulnerável às doenças ocupacionais e, em especial, à síndrome da desistência (CODO, 1999, apud KUENZER; CALDAS, 2014, p. 27). As autoras afirmam que no regime de acumulação flexível, os trabalhadores se submetem pacificamente ao sofrimento e ainda o justificam, para se manterem empregados.

⁵³ As autoras referem-se a “carga mental do trabalho” (CODO, 1999, apud KUENZER; CALDAS, 2014, p. 284) ao processo gerado pela fragmentação do trabalho e consequente redução do espaço de controle, associado as várias características do trabalho docente, como atuação em diferentes números de empregos, números de turmas de séries diferentes ou iguais, números de disciplinas, número de escolas e número de alunos por turma.

A desistência também é mencionada por Souto e Paiva (2013) ao afirmarem que acerca da carreira docente, quase a metade dos licenciados entrevistados em sua pesquisa abandonou ou está prestes a abandonar o magistério.

O trabalho do professor, segundo Kuenzer e Caldas (2014) se objetiva na tensão entre trabalho em geral (qualificador, transformador e atividade prazerosa) e trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorizar o capital). Nestas condições, a tendência é o não envolvimento como forma de evitar o sofrimento e, de certa forma, fechar os olhos para estas tensões em sua profissão. O que segundo as autoras no caso do trabalho docente, é inevitável e as consequências são mais perversas, já que neste caso, não pode haver trabalho pedagógico de qualidade sem envolvimento pessoal e trabalho coletivo.

Percebemos então que o professor que se compromete, adoece. Nesta perspectiva, a fala de Raul é a que mais aproxima-se do comportamento de desistência e desta conduta de não comprometimento do trabalho docente. Num primeiro momento Raul relata que rejeitou a condição de efetivo na educação básica devido ao salário previsto no plano de carreira no estado de Santa Catarina⁵⁴ e às condições físicas e interpessoais na escola:

Não continuo no estado. Sempre vou bem na prova do ACT municipal. Eu fiquei um mês e

⁵⁴ No momento, o governo do estado discute o novo Plano de Carreira do magistério catarinense. Até meados deste ano, no pagamento do salário realiza a complementação de R\$102,98 no vencimento de R\$1.814,80 para que, dentro de sua interpretação pague o valor do piso nacional de R\$ 1.917,78 promulgada pela lei do piso (BRASIL, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008). É importante lembrar que esta complementação não incide no cálculo dos demais proventos o que gera prejuízo e ilegalidade no salário dos professores estaduais.

meio só, um mês e meio (estado), se eu pudesse sairia até antes, mas fiquei um mês e meio. Assim como vários colegas saíram com pouco tempo, ou com um pouco mais dessa prova de efetivo estadual até um amigo falou um termo esses dias "rede escravidão", essa é a realidade da rede estadual de educação, não vale nenhum pouco a pena (Raul).

Raul, num segundo momento, fala de forma consciente das condições precárias do trabalho docente, principalmente no ensino básico onde teve suas experiências. Raul almeja algo melhor. É recorrente na fala de Raul, em outros momentos, certa renúncia, ou poderíamos dizer até certo repúdio, de ser professor:

[...] Mas, de novo, não é mais o que eu quero, perdi o ânimo de ser professor. [...] vamos supor que eu passe ai no concurso do IFSC, tu já perdeu o gosto, já perdeu o tesão por aquilo, tu já se sentiu tão fracassado com aquela função que não há mais magia, não há mais uma representação positiva naquela referência ali "professor". Mesmo no IFSC. Pelo menos não *pra mim...* eu... não tenho mais esse ânimo, essa expectativa (Raul).

A identificação de ser professor é mencionada de diferentes formas pelos entrevistados. Chama a atenção que Dora, efetiva no ensino superior, quase não usa a palavra 'professora' quando descreve sua trajetória de emprego, e chega até a afirmar que foi mais orientadora do que professora. Diferentemente de Ivo e Telma que falam orgulhosos de suas experiências como professores, talvez pela atuação na educação básica. E quem sabe pudéssemos afirmar que o ser 'professor' está mais vinculado ao ensino básico.

As estratégias de sobrevivência acabam ficando vinculadas a possibilidades ou decisões individuais

(KUENZER; CALDAS, 2014), mas em alguns casos identificamos o amparo financeiro familiar (Telma) e a opção de ir para o doutorado e ser bolsista (Inês). Kuenzer e Caldas (2014, p. 34) assinalam que “a desvalorização da carreira acaba levando muitos profissionais a optar pela mudança de área de atuação, em busca de um aumento na renda”. Outra possibilidade de inserções menos degradantes destes trabalhadores da educação podemos confirmar resta-lhes a escolha pela realização de uma pós-graduação. Mattos (2012) analisando os egressos licenciados, confirma que diante dos resultados da sua pesquisa a continuidade dos estudos é uma condição específica e necessária, pois “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” (Idem, p. 31).

Uma constatação importante nessa relação entre formação acadêmica e emprego, numa perspectiva de continuidade na formação e qualificação, está no fato de que mais estudos não significam melhores condições de emprego. O trabalho de Mattos (2012, p. 86) é mais direto e crítico ao afirmar: “esta associação entre aumento do nível de escolaridade e melhores oportunidades de trabalho configura um engodo”. Para tanto a autora relaciona, no caso brasileiro, as condicionantes econômicas e as expectativas individuais de melhores condições de vida ao argumento que não há vagas para todos.

Na medida em que a lógica do capital é excludente, ainda que a população brasileira tenha aumentado a taxa de anos de estudo, não há trabalho para todos, o que no limite, inviabiliza a tão sonhada mobilidade social via alongamento da escolarização (Idem, 2012, p. 86-87).

Os educadores são cobrados a desenvolverem competências para suprir as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos, em uma escola cada vez mais precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos (Kuenzer; Caldas, 2014). Por consequência, “os educadores acabam se sentindo isolados, sem aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelas relações sociais” (Idem, 2014, p. 34). Neste aspecto, Raul contrapõe as características do trabalho de professor na escola, de cunho mais individual e centralizado, e na tutoria na educação a distância como algo mais coletivo:

Daí sim as leituras ali do mestrado me capacitam a melhor intervir nessa área da educação à distância e ela é infinitamente mais saudável também por isso, por que não tenho que me expor tanto como acontece na escola, a gente fica no centro de todos os problemas que acontecem, tem que resolver tudo sozinho. Já aqui há uma atividade mais coletiva, então isso faz diferença (Raul).

Kuenzer e Caldas (2014, p. 35) afirmam que especialmente na docência há “um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado”. Constata-se também um “rebaixamento salarial”, constatado quando comparado com outros profissionais da mesma área ou formação equivalente. “A desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho” (Idem, p. 34).

Como consequência destas questões salariais, “os professores vão sendo obrigados a aumentar o número de aulas

dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas” (Idem, p. 35). Disso, acentua-se a tendência de acúmulo de jornadas de trabalho e constata-se uma “carga mental elevada no trabalho” (Idem, 2014, p. 36) que é preponderante em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino, possuem maiores deslocamentos, maiores esforços de adaptação entre ambientes diferentes e preparação de atividades distintas. Como no caso de Telma e Ivo, ambos com três contratos de trabalho, Raul com dois contratos e com a ponderação de que vive sozinho, pois se tivesse família afirma que estaria em situação inviável.

Kuenzer e Caldas (2014, p. 36), a partir de dados da pesquisa CNTE/UnB, relatam que “esse nível alto de carga mental aparece associado a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam”. Os resultados das pesquisas das autoras citadas indicam que trabalho docente é marcado por um paradoxo, por um lado desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e, por outro lado, apontam a existência da satisfação e do compromisso. Perceptível nas falas dos entrevistados:

Nunca pensei (mudar de área). Sério, não consigo me ver fazendo outra coisa, juro. Salário desgraçado... as dificuldades é com o sistema, mas eu não consigo me vendo fazendo outra coisa, juro. Sou bem realizada, tirando o salário. (Telma)

[...] por que é assim: é bastante explorado, a mão-de-obra é bastante explorada, tem dias assim que eu me sinto exausto, por que assim é uma carga exaustiva, nós não temos concursos *prata* fazendo, então são sempre os processos seletivos que usam o máximo da gente, nos usam o máximo, então assim, por vezes, vamos à exaustão. Muito trabalho *pra* poucas horas.

[...] Mas com o tempo a gente não consegue manter esse "pique", esse ritmo, então se torna exaustivo, exaustivo de fato. [...] Eu adoro estar nessa corrida em função de serviços, atividades de pesquisa, docência, extensão: Isso traz muita realização pessoal. Por outro lado, volto a dizer, é exaustivo, é cansativo (Ivo).

Sendo assim, a docência apresenta-se como a esfera mais delicada da carreira educação. Ser professor hoje em dia significa assumir novas funções que estão além das possibilidades concretas do trabalho docente, como anteriormente discutido, paralelo a isto a desvalorização docente materializa-se em condições concretas de trabalho, caracterizados pela precarização em diferentes formas (objetivas e subjetivas) e níveis (tutoria, professor na educação básica e no nível superior). Mesmo não sendo um dos objetivos do mestrado em educação PPGE/UEDESC preparar/formar para a docência, e sim “qualificar docentes para o ensino superior, para as redes de ensino estadual e municipal” (PPGE, 2013), é de fundamental importância analisar as condições do trabalho docente e estudos e de que forma as repercussões da titulação de mestre incidem sobre as trajetórias de empregos de seus egressos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações político-econômicas, especialmente no final do século XX, atrelam-se à organicidade do sistema capitalista. Os sinais dessas mudanças são percebíveis no campo político-econômico medianteas diferentes posturas do Estado; no campo produtivo, a transição da produção taylorista-fordista ao toyotismo eos recentes atrativos do progresso técnico; no campo educacional, as novas demandas e diligências da TCH, sobretudo nos países periféricos; e notadamente, no mundo do trabalho, as repercussões à *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2003).

A partir da década de 1970, assistimos um período de reajustamento social e político (HARVEY, 1998) diante do esgotamento do padrão de crescimento, aumento do preço da força de trabalho e redução da produtividade. Esta reestruturação produtiva repercutiu diretamente nas condições de trabalho (precarização objetiva e subjetiva), nas ofertas de vagas no mercado de trabalho (desemprego estrutural crônico, redução de empregos regulares), nos contratos trabalhistas (perdas dos direitos sociais conquistados, contratos mais flexíveis, trabalho temporário e subcontratação) e no modo vida dos trabalhadores (aumento da pobreza). Como reação a esta conjuntura de crise são apregoados de forma ardilosa o advento das novas tecnologias, a globalização econômica, o projeto neoliberal, a abertura de mercados no “Terceiro Mundo” e um novo perfil de trabalhador (mais qualificado, participativo, polivalente e “flexível”) diante das instabilidades e da dita competitividade no mercado de trabalho.

O papel do Estado também passa por adaptações, ao abdicar sua função provedorano período do keynesianismo, no Estado de Bem-estar social, para uma função reguladorado ambiente de negócios e operações transnacionais, no Estado

Neoliberal (VENTURA, 2008). Mesmo que este último pressuponha uma postura de estado-mínimo, percebemos que este caráter ínfimo se refere aos custos sociais e às condições precárias de trabalho. Enquanto que na prática o Estado Neoliberal tem papel fundamental para articular o processo de socialização do poder do capital em escala mundial.

Diante deste cenário internacional, o Brasil tem funções específicas articuladas aos imperativos de ajustes de reprodução do sistema capitalista. A Crise da Dívida, que assolou os países latino-americanos na década de 1980, resultou do aumento da dívida externa, da abertura econômica e financeira, e da privatização dos setores públicos, mediante o projeto de modernização destas nações. No discurso de mercado, o propósito dos investimentos nestes países, inclusive no Brasil, era a conquista do desenvolvimento econômico. Na prática, percebemos certo favorecimento das multinacionais, arrocho salarial, crescente concentração de capital e renda. Nestas condições, as ideias modernizantes articularam-se à inserção das ideologias e práticas neoliberais nos países latino-americanos, num processo de manutenção das crises do padrão de acumulação das últimas décadas por meio de dilatação do fundo público e desmercantilização da força de trabalho (MOTTA, 2007). Recentemente, o Brasil e outros países periféricos vêm recebendo certo destaque, devido aos indicadores na produção e atividades político-econômicas regionais, tanto que são considerados o alicerce da economia mundial, os chamados BRICs. No mesmo sentido, as condições destes países correspondem aos interesses dos países centrais do sistema capitalista, já que possuem grande mercado consumidor, grandes reservas de matérias-primas e fracas leis ambientais e trabalhistas.

A partir destas ponderações sobre o sistema produtivo vigente e as políticas de ajustes para a manutenção de seu regime de acumulação, reafirmamos a necessidade de

estudarmos a Sociedade do Trabalho, em oposição à proclamada Sociedade do Conhecimento e as novas centralidades no discurso mercadológico, como o de fatores de produção. Desta forma, reiteramos que estes debates identificam o desafio teórico e político prático de compreender os processos educativos e a categoria trabalho (FRIGOTTO, 2003). Nestas condições, nosso estudo procurou demonstrar o modo que as demandas do progresso técnico, as mudanças na organização e as novas atribuições da educação, articulam-se para atender aos interesses econômicos.

Consideramos a importância de pesquisar acerca das motivações de trabalhadores da educação retornarem à universidade e realizar uma pós-graduação, assim como analisar suas trajetórias sociais e acadêmicas, e possíveis implicações desta formação nas suas carreiras profissionais. Para tanto selecionamos os egressos do curso de mestrado em educação do PPGE/UDESC, período de 2007 a 2013. Inicialmente, chamou-nos a atenção que cada ocupação profissional tem um sentido específico para cada sujeito entrevistado. Este sentimento de realização/frustração pessoal e profissional só foi possível de ser percebido mediante as entrevistas. Outro ponto que surgiu no processo da pesquisa foi o de avaliar em que condições estes sujeitos estão trabalhando, além da observação dos quesitos usuais, como o tipo de função, contrato e remuneração.

Nossa perspectiva de estudo baseia-se no questionamento das ideias e práticas derivadas da TCH. Com a sistematização da TCH na década de 1950/60 na Escola de Chicago pelos economistas Becker, Mincer e Schultz, este preceito foi apropriado para explicar a reconstrução dos países no pós-guerra. Nas mesmas condições e em meio à globalização econômica, a TCH foi utilizada para ajustar políticas na educação com o propósito de promover o desenvolvimento e integração nos países periféricos, assim

como a equidade socioeconômica de seus habitantes. Todavia, as desigualdades entre as nações e entre os indivíduos intensificaram-se.

Nestas condições, aTCH manteve-se presente nas políticas educacionais dos países em diferentes momentos, sob outras vulgatas, como a qualificação para os novos aparatos tecnológicos, as competências para ingressar no mercado de trabalho e, recentemente, a empregabilidade, ou seja, a capacidade e responsabilidade do indivíduo em disputar e conquistar uma vaga de emprego. Para isso, a escola e as políticas educacionais correspondem aos interesses de mercado ao criar novos sentidos comuns, ao escamotear as condições precárias do mercado de trabalho e ao reproduzir as ideias de ajustes às demandas do sistema produtivo vigente.

Nossa empiria constituiu-se de 57 (83,8%) sujeitos que responderam ao questionário eletrônico, do total de 68 egressos do PPGE/UDESC no período 2007 a 2013. Para a etapa das entrevistas selecionamos cinco sujeitos (cujos nomes fictícios são: Ivo, Telma, Dora, Raul e Inês), conforme os perfis ocupacionais que identificamos no levantamento de dados: os doutorandos(res), os efetivos e demais ocupações.

Averiguamos, de modo geral, um perfil dos diplomados mestre em educação no PPGE/UDESC. A maioria são mulheres (73,7%), casadas (40%) e que residem com os marido(a)/companheiro(a) (61,9%). Os homens (26,3%) na maioria são solteiros (53,3%) e vivem sozinhos (46,7%). A maioria dos egressos é oriunda do estado de Santa Catarina (57,9%), seguida pelo estado do Rio Grande do Sul (17,5%). A média de idade dos sujeitos é de 39,5 anos.

A escolaridade dos genitores dos egressos é baixa, 57,9% não ultrapassou o ensino fundamental. Percebemos que apenas dois genitores possuem titulação de mestre e doutor, um pai e outra mãe de egressos do sexo masculino. Observamos também que mesmo sendo proporcionais o número de

genitores com cursos superior completo, entre os pais e as mães dos egressos, as profissões que exigem formação acadêmica mais elevada são de genitores paternos. Enquanto que as ocupações das mães dos egressos concentram-se em atividades domésticas e pedagógicas.

A trajetória acadêmica dos mestres do PPGE/UDESC corresponde a um percurso formativo em instituições públicas, desde a educação básica até o ensino superior. Destacamos que 40,4% realizou graduação em universidade pública estadual e 82% fizeram graduação na área de humanas. As mulheres estudam mais que os homens, pois 71,4% das egressas concluíram outra pós-graduação além do mestrado em educação. No entanto, a continuação da formação acadêmica com o doutorado demonstra ser mais próxima do universo masculino, pois 33,3% dos egressos já estão cursando e os outros 66,7% pretendem cursá-lo, diferentemente do universo feminino, já que 4,8% das egressas não pretendem cursar o doutorado, 11,9% não pensaram no assunto e 54,8% pretendem cursá-lo.

O ideário de continuidade dos estudos ainda é presente no imaginário social na atualidade, generalizado pelo discurso ideológico e midiático. A ‘neoteoria’ do Capital Humano assume a roupagem de educação permanente, com a intenção de disseminar a ideia de que a educação aumenta o seu nível de empregabilidade e, portanto, serve como garantia ou agente facilitador na obtenção e permanência no emprego. Entretanto, procuramos evidenciar que o aumento da escolaridade não significa melhores condições de trabalho e, por decorrência, não concretizam as suas expectativas profissionais diante da competição e da instabilidade do mercado de trabalho, levando-se a procurar alternativas de realização, que lhes permitem satisfazer as suas necessidades.

A média de idade de ingresso no PPGE/UDESC é de 33 anos. Em média os sujeitos levaram 7,2 anos entre o término da

graduação e a entrada no mestrado. Entre as razões que levaram os sujeitos pesquisados a realizarem mestrado no PPGE/UDESC destacam-se a “ascensão na carreira profissional”, “satisfação pessoal” e “título a mais em processos seletivos e concursos”. Percebemos proximidade entre os motivos mais citados pelos egressos, com a intenção de alcançar o crescimento na carreira de trabalho. Em outras palavras, a busca pela plenitude humana decorre da possibilidade de realizar trabalho. Verificamos também que os interesses dos egressos aproximam-se da possibilidade de conquistara estabilidade, uma carreira de servidor público, amparada em um plano de carreira com vista à progressão funcional, acesso às promoções, mudanças de cargos e/ou outros benefícios próprios de uma carreira profissional estruturada.

A trajetória de trabalho dos egressos acontece simultaneamente ao percurso de formação acadêmica. Durante a graduação 87,7% dos sujeitos estavam trabalhando, no período da pós-graduação 75,4% tinham trabalho e no momento da aplicação do questionário 80,7% estavam trabalhando.

Sobre o provimento de renda neste percurso formativo, percebemos que a “ajuda dos genitores/parente” foi fundamental no período de graduação desses egressos. A condição de “bolsista” é considerável durante a graduação, decresce no período de pós-graduação e destaca-se durante o período de mestrado. O trabalho com “carteira assinada”, “temporário” e de “estagiários” possuem maior número de ocupações durante a graduação. O número de egressos que se efetivaram na “carreira pública” é crescente desde a graduação.

A queda do número de trabalhadores no período da pós-graduação nos remete as dificuldades relatadas pelos entrevistados, como o horário diurno das disciplinas do PPGE/UDESC e a exigência de dedicação integral de bolsistas

na realização de pesquisa. O fomento de bolsa de pesquisa pode ser visto um recurso essencial e, de certo modo, suficiente para manter as necessidades financeiras básicas dos mestrandos. Constatamos também as dificuldades de retornar à academia, à rotina de estudo, às leituras e a realização de pesquisa por parte dos egressos a partir de suas atuais condições e novos papéis sociais, como por exemplo, a saída da casa dos pais, constituição de novo núcleo familiar, como chefes de famílias, criando filhos, procura pela estabilidade e crescimento na carreira profissional.

No momento de aplicação do questionário 46 (80,7%) dos sujeitos analisados estavam trabalhando. De forma única ou simultânea, 26 sujeitos estão no regime estatutário, 13 sujeitos com carteira assinada, quatro sujeitos com trabalho temporário e três são autônomos. Em relação ao gênero, o percentual de egressos do sexo masculino (86,7%) que estão trabalhando é ligeiramente maior que o percentual do sexo feminino (78,6%).

Notamos que dos egressos do PPGE/UDESC que trabalham, 39 (84,7%) atuam na área da educação, sendo que 22 são professores seguidos por diversas funções típicas do ambiente educacional. Sobre o nível e modalidade de ensino, destaca-se a atuação no Ensino Superior com 22 ocorrências, seguida pelo Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e Ensino Médio com 10 ocorrências respectivamente, na sequência, com cinco ocorrências cada, a atuação na educação infantil, no Ensino Fundamental II (Anos Finais), em Cursos Profissionalizantes e na EJA.

Os sujeitos que trabalham possuem jornada de trabalho elevada, 19 (33,3%) egressos possuem mais de um vínculo empregatício. Sendo que em relação ao gênero, esta situação é mais agravante no universo masculino, pois quase metade (46,7%) dos egressos homens possuem mais de um emprego. Além disso, destes 19 sujeitos (homens e mulheres) que

possuem mais de um trabalho, chama a atenção que 12 (63,1%) são professores, 13 (68,4%) são efetivos e 12 (63,1%) tem uma carga horária superior a 41 horas semanais. Estas características confirmam o rebaixamento salarial na educação, por conseguinte, a necessidade de complementação de renda e grave processo de intensificação do trabalho (diversificação de tarefas, atuação em diferentes instituições, diversificação do público, dificuldade de realizar um bom trabalho e em lutar por condições mais dignas ou simplesmente o domínio do tempo para descansar). Lembramos ainda que nove (15,8%) sujeitos indicam que estão procurando um novo emprego.

Em relação aos fatores que possibilitaram os egressos estarem trabalhando, destacaram-se a “competência” e “formação acadêmica adequada às exigências do mercado de trabalho”, seguido pela “a escolarização suficiente”. Estes três itens mais citados confirmam algumas concepções atuais na educação e no mundo do trabalho: enxugamento de postos de trabalho e, por consequência, parte dos trabalhadores aceita as condições precárias de trabalho disponíveis. Outros sujeitos ainda buscam desenvolver habilidades e competências que os possibilitem disputar os poucos empregos disponíveis, o que corrobora com as respectivas indicações assinaladas no questionário.

Sobre a renda dos egressos do PPGE/UDESC, assinalamos que dos 46 (80,7%) sujeitos que estão trabalhando, 24 (52,17%) recebem valor igual ou abaixo da média nacional de mestres na área de ciências humanas de R\$ 4.903,46 (CGEE, 2012). Em contrapartida, o amparo financeiro familiar é significativo, pois quase um terço indicou a renda familiar acima de R\$8.001,00.

No momento de aplicação do questionário, os sujeitos que não trabalham (19,3%) indicaram os seguintes motivos: doutoramento, filhos, baixo salário e formação extracurricular. Este panorama correlaciona-se às características atuais do

mercado de trabalho, como redução do número de vagas de emprego, inversamente há o estímulo por parte da mídia e do senso comum à continuidade dos estudos e preparação para o mercado de trabalho. Como resultado, percebemos a preferência pelo alongamento da escolarização como estratégia de driblar as condições precárias do mercado e os reduzidos postos de trabalho.

A partir da análise dos cinco entrevistados construímos sínteses biográficas na intenção de construir perfis dos sujeitos, a partir da análise da origem familiar, ambiente da entrevista, trajetória acadêmica e profissional, as expectativas e repercussões do mestrado.

Com a análise das entrevistas observamos os seguintes perfis e as respectivas repercussões da titulação de mestre: Ivo deseja a estabilidade no ensino superior, acha o salário injusto na educação básica. Sobre o mestrado indica que teve poucas contribuições na sua prática profissional, especialmente na perspectiva da didática em sala de aula. Ivo no momento da entrevista afirmou três contratos temporários, é caracterizado pela instabilidade e pela “precaridade subjetiva” (LINHART, 2014). Mediante a fala de Ivo, elucidamos este o sentimento de preocupação constante perante as exigências cada vez maiores no trabalho e ao mesmo tempo não estar em condições de responder às novas demandas, de nunca estar protegido e seguro em conservar seu posto de trabalho. O título de mestre foi importante para sua atuação como professor substituto no ensino superior.

Telma almeja realizar o doutorado e lecionar no ensino superior, ganhar mais, e em especial, não levar tantas tarefas para casa. Telma declara que a titulação de mestra implicou mudanças na questão interpessoal nos ambientes onde trabalha, percebe uma confiança e um respeito em sua opinião no tratamento de questões pedagógicas nas escolas onde leciona. Em contrapartida, nas relações contratuais de trabalho, a

titulação não teve repercussões de remuneração equivalente. Nestas condições, a exploração da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2011) é verificada neste caso de Telma.

Para Dora o mestrado representou uma grande oportunidade de mudar de vida, mas na verdade, como fez o doutorado na sequência da titulação de mestre, foi este que lhe habilitou à realização e aprovação no concurso público de professora numa universidade pública. A boa formação no mestrado permitiu que realizasse um bom doutorado.

Inês pretende efetivar-se no ensino superior. Questiona a dificuldade de inserção dos qualificados. Especificamente no seu caso o título de mestre significou um ‘não-lugar’, afinal após a titulação não realizou-se lecionando para crianças do mesmo modo que a academia não lhe legitimou ser professora numa ‘escolinha de bairro’. Inês acabou considerando que com a realização do doutorado poderia ter outras oportunidades que o mestrado não lhe proporcionou.

Raul almeja a estabilidade. O título de mestre para Raul teve representação na dimensão simbólica, na ‘questão de status’, porém em termos práticos de repercussões na profissão afirma a possibilidade de trabalhar na EaD. A certa realização de Raul na tutoria, em oposição ao baixo salário e como opção que lhe restou confirmar as experiências negativas que teve na educação básica e a desistência pela carreira de professor neste segmento.

Sobre as repercussões da titulação de mestrado na carreira profissional, objetivamente houve mudanças para uma parcela significativa de egressos, já que 17 (19,8%) sujeitos tiveram mudança de setor ou de área, 19 (33,3%) sujeitos tiveram mudança de cargo ou área de ocupação, 13 (22,8%) indicaram mudança no contrato, 16 (28,1%) tiveram aprovação em concurso público. E de maneira mais particular, 43 (75,4%) indicaram impacto do diploma de mestrado no seu salário. Analisando estas repercussões por gênero, percebemos que o

impacto do mestrado é mais intenso e significativo no universo masculino, pois 53,3% dos egressos homens indicaram mudança de setor, 46,7% indicaram mudança de cargo, 40% afirmam mudanças de contrato de trabalho, 40% tiveram aprovação em concursos e 80% afirmam impactos no salário.

A Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007) é perceptível em diferentes pontos de análise do questionário. De certo modo, os homens têm vantagens em termos salariais e pelas maiores possibilidades de mudanças nas condições de trabalho. O que nos traz indicativos que a titulação de mestre parece ser mais favorável aos mestres homens. A Discussão de gênero, mesmo que abordada brevemente merece aprofundamentos, para tanto indicamos estas questões para pesquisas futuras.

Entre as implicações do título de mestre na (re)inserção profissional, averiguamos que trajetória de emprego dos egressos do PPGE/UEDESC é marcada por “reinserções” (SILVA, 2004) e se concentram nas atividades vinculadas à área da educação. A busca pela titulação maior parece ser uma das estratégias utilizadas pelos sujeitos. Primeiramente, como recurso de construção de uma carreira na educação, seja pela entrada num plano de carreira estatutário ou pelo acesso ao ensino superior. Num segundo momento, como recurso de melhor enfrentamento das condições do mercado de trabalho, e neste sentido, tal prática parece corroborar com a ideia da responsabilidade colocada no plano individual de sucesso profissional. Percebemos que, de modo geral, o título de mestre tem repercussões na vida dos egressos, porém os problemas não cessam na sequência, por vezes surgem outros percalços para os mais qualificados. Também indicamos certo interesse no prestígio na aquisição do título de mestre, tendo em vista a desvalorização e a precarização do magistério, deste modo ser mestre parece conceder um patamar diferencial, mesmo que

simbólico, a esses trabalhadores e trabalhadoras que experimentam facetas da precarização.

Verificamos que a situação de um indivíduo ter uma formação acadêmica elevada, ter um diploma e estar trabalhando não pressupõe que estas sejam as condições ideais de ocupação profissional. Lembramos que ao mesmo tempo em que os sujeitos indicam o interesse pela estabilidade, especificamente no ensino superior, o sistema metabolismo social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável (ANTUNES, 2002). Há ainda a ideia difundida pela mídia, de privilégios e indolência nestes profissionais do regime estatutários. A partir das entrevistas conferimos também que o serviço público é visado pelos professores pelos princípios éticos de suas funções, e não só em contraposição à produtividade de mercado requerida pelas instituições privadas.

O mestrado é uma estratégia para atuar no ensino superior, ainda que de forma precária, como contratos temporários e na tutoria. E de todo modo, parece prevalecer nestes casos certo prestígio de atuar no ensino superior, na obtenção de experiência profissional e vivências de questões pedagógicas, mesmo em condições mais degradantes.

Acerca destas condições instáveis, o caso de Raul parece ser o mais emblemático, tendo em vista a decepção na carreira docente e por ser tutor. Sobre a EaD, percebemos que é uma atividade recorrente dos sujeitos pesquisados como opção de iniciar a atuação em cursos de graduação e especialização. E, como vimos, configura-se como um dos pontos mais frágeis de toda a estruturação do campo educacional, diante de todos atributos precários desta ocupação (não ter vínculo, baixa remuneração, executar tarefas, etc) o que reflete o esvaziamento da formação e do trabalho docente.

Notamos, entre os entrevistados, que os percursos formativos com o intuito de construir uma carreira na educação configuram-se em certos ‘descaminhos’. De modo geral, os

entrevistados mudaram ou já pensaram em mudar de graduação, mesmo que ainda a maioria aproxime-se do campo educativo e da área de humanidades (como exemplo o interesse pelo curso de psicologia por Inês, o curso de Letras por Dora, a graduação em Química por Telma, a formação em Geografia e Artes por Ivo e a pretensão do curso de Filosofia por Raul).

Para construção de uma carreira na educação, os entrevistados indicaram diferentes elementos: plano de cargos e salário que vise uma formação inicial e continuada (Ivo); fundamental gostar do que faz, gostar da educação, estar atenta as novidades em especial na linguagem com os alunos e querer mudança na educação (Telma); muito trabalho na perspectiva de adquirir experiências e vivências laborais (Inês); salário adequado, suporte familiar, estrutura das instituições na educação básica e rever os níveis de exigências e a relação entre professores (Raul); e investimento pessoal na formação acadêmica e profissional, generosidade, humildade acadêmica, gostar do que faz, confiança, fé inabalável, dedicação, esforço e paciência (Dora).

Os principais desafios da carreira relatados pelos entrevistados corroboram com os perfis identificados no levantamento de dados. Os entrevistados objetivam principalmente chegar no doutorado e/ou estabilizar. Neste sentido, os que continuaram os estudos logo após o mestrado com o doutoramento visam hoje em dia efetivar-se em instituição públicas, e os que já são efetivos pretendem retornar ao doutorado como forma de crescimento na carreira pela progressão funcional e pela possibilidade de lecionar no nível superior.

Ressaltamos que a docência merece ser analisada dentro de um projeto que toma a educação como essencial à conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas. A partir desta concepção, elencamos alguns aspectos da docência na atualidade, como as novas atribuições no papel e

na responsabilidade do professor, a relação de comprometimento e o abandono da docência e a fragilidade intrínsecas na função do professor devido ao não reconhecimento e não valorização de sua função pela sociedade. Ainda sobre a figura do professor, permanece a ideia de culpa, e ao mesmo tempo de solução de todos os males presentes na escola e na educação brasileira. Assim, as recentes reformas e programas educacionais brasileiros demandaram novas exigências no campo do trabalho docente, que ampliaram suas incumbências, sem melhorar as condições objetivas desta profissão. Há também um processo de alargamento do conceito de docência, ao mesmo tempo em que inibe a sua essência política, e direciona-se a um perfil profissional com aparentes poderes e capaz de responder a todas as demandas de seu trabalho, um *Superprofessor* (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

A formação de professores, assim como as práticas de trabalho, é sobre carregada dos problemas provenientes das condições objetivas e repercute diretamente sobre o professor e este de forma isolada sente-se incapaz de dar respostas aos dilemas de sua prática profissional. Nestas condições, na docência há um grave processo de intensificação do trabalho, devido ao acúmulo e diversificação de funções, ao rebaixamento dos salários, à sobrecarga de jornadas de trabalho, as inferências das políticas educacionais, à questão da formação de professores, às condições de trabalho precárias ou insalubres, até ao sofrimento psíquico provocado pela discrepância entre as exigências prescritas e as condições para realizá-las.

Da mesma forma, percebemos outros aspectos na docência, como o desinteresse específico pela carreira na educação básica, certa crise na identidade dos professores e distanciamentos entre a imagem ideal de professor e a realidade, o que é decepcionante em termos de concepção de

alunos, escola e sociedade. Os educadores são cobrados a desenvolverem competências para suprir as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos, em uma escola cada vez mais precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos. Os educadores acabam se sentindo isolados, sem aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelas relações sociais. Como consequência, aos docentes restam manifestações contraditórias de desistência/resistência que se manifestam na prática de cada professor. A desistência, em especial, é compreendida pela perda de sentido do trabalho e o descompromisso dos docentes com a organização que atuam, bem como com os destinatários de seu trabalho.

Sendo assim, a docência apresenta-se como a esfera mais delicada da carreira na educação. Ser professor hoje em dia significa assumir novas funções que estão além das possibilidades concretas do trabalho docente, como anteriormente discutido. Paralelamente a isto, a desvalorização docente materializa-se em condições concretas de trabalho, caracterizadas pela precarização em diferentes formas (objetivas e subjetivas) e níveis (tutoria, professor na educação básica e no nível superior).

REFERÊNCIAS

ALGEBBAILE, Eveline; HECKERT, Ana Lúcia; VALLA, Victor Vincent. Modernização seletiva e políticas públicas no Brasil: implicações entre reformas educacionais e recomposição da política social na periferia do capitalismo. **Sociedad Hoy**, [S. l.], v. 15, p. 11-23, 2008.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith (Org.). A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 25-44.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005, 261p.

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 35-45.

_____. (Org.). Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

_____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 10 maio, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/02.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

BELTRÃO, Helio. **Kondratiev**: a irresistível força gravitacional dos ciclos longos. [S. l.]: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1616>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

BIANCHETTI, Lucídio. Curriculum vitae em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, Bernardete W. (Org.). **Traços do trabalho coletivo**: v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 145-197.

_____; PALANGANA, Isilda Campaner. Trabalho e educação numa sociedade em mudança. **Perspectiva**, Florianópolis: Ed. UFSC, 1992. Perspectiva, v. 10, n. 18. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/577/showToc>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Carta Maior, São Paulo, n. 1, p. 79-82, 2013. Disponível em: <http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/titles/view/cidades-rebeldes>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAVALLI, Janaina. Floripa na elite: beleza que atrai competência. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 15 maio 2014b. p. 4-5.

_____. Indústrias de SC: sobra emprego, falta qualificação. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 4 maio 2014a. p. 6-7.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**. 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres 2012**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: CGEE, 2012. Disponível em: <www.cgee.org.br/publicacoes/mestres2012.php>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: F. Alves: 1988. 293 p.

DREIFFUS, René Armand. **A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 1996. 350 p.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2015.

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Banco de dados sobre o trabalho da mulher**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home>>. Acesso: 25 jan. 2015.

FERNANDES, Domingos; GASPAR, Andreia. Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento. In: C. Tomás; C. Gonçalves (Org.). ENCONTRO CIED, 6.; ENCONTRO INTERNACIONAL EM ESTUDOS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESAFIOS, 1. **Anais**, 2014. Lisboa: CIED da Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15975/1/DFernande%26AGaspar_Revista_Meta_Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso: 1 jun. 2015.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas: Papirus, 2014. (Série Prática Pedagógica).

FONTES, Virginia Maria; MENDONÇA, Sonia Regina de. **História do Brasil recente 1964-1992**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Tecnologia. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 377-382. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.html>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Vocational education and development. In: UNESCO. **Internacional handbook of education for changing world of work**. Bonn, Germany: UNEVOC, c2009. p. 1307-1319.

GENTILI, Pablo. **O casamento entre tecnologia e escola: educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. 2007. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=209>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-60.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.

_____; KERGOAT, Daniéle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set. 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

JH. Taxa de desemprego sobe nos últimos três meses, segundo IBGE. **Jornal Hoje**, São Paulo, 9 jul. 2015. p. 1-2. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/taxa-de-desemprego-sobe-nos-ultimos-tres-meses-segundo-ibge.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

JUNG, Pâmela Regina. **O mercado de trabalho e o jovem trabalhador no “sala de emprego” do Jornal Hoje**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/pamela_regina_jung.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____; SILVA, M. M. A qualificação profissional dos jovens nos moldes da teoria do capital humano repaginada: apontamentos sobre o PRONATEC. In: **X ANPED Sul**, 2014, Florianópolis. Florianópolis: UDESC, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 63, n. 19, ago. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALFO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas: Papirus, 2014. p. 19-48.

LEHER, Roberto. A problemática da universidade 25 anos após a 'crise da dívida. In: **Universidade e sociedade**. 39. ed. [Brasília], 2007. p. 9-16.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A "era tecnológica" entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia de Marx. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; FAGUNDES, Edson Domingos; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Tecnologia e trabalho: desafios na construção da interdisciplinaridade**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2011. p. 11-26.

LINHART, Daniele. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias. In: Celso Ferretti; Dagmar Zibas. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Capital humano. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MARI, Cezar Luiz de. A sociedade do conhecimento e as reformas na educação brasileira na década de 1990: para quem? In: **V ANPED Sul**, 2004, Curitiba. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v. 1, p. 301-301.

Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel1/Painel/05_09_54_A_SOCIEDADE_DO_CONHECIMENTO_E_AS_REFORMAS_NA_EDUCACAO_BRASIL.pdf>.

Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 83-100.

MATTOS, Valeria de Bettio. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrandos da UFSC**. 2007. 261 f.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89761/244268.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Pós-Graduação em Tempos de Precarização do Trabalho. **Alongamento da Escolaridade e Alternativa ao desemprego**. São Paulo: Xamã, 2011.

_____. **Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho.** 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99430/310205.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MEDEIROS FILHO, João Telésforo. **A classe-que-vive-do-trabalho e a Assessoria Jurídica Popular.** 2011. Disponível em: <<https://brasiledesenvolvimento.wordpress.com/tag/andregorz/>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo.** 2007. 379 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2xO1cAz_Po4MDJmZDg2MjUtYWMyMS00YmQ3LWJjMGYtZmNlYjRkZDFhYTY2/view?pli=1>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Ideologia do Capital Social: Atribuindo uma face mais humana ao capital.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. 310 p.

_____. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-571, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOBEL. **Prêmio em Ciências Econômicas em memória de Alfred Nobel**. Disponível em:

<<http://www.nobelpreis.org/portugues/wirtschaft.htm>>. Acesso em: 15 maio 2014.

OVEGRESSOS. Observatório de egressos da Pós-Graduação de Santa Catarina. **Consulta Censo**. 2014. Disponível em: <http://ovegressos.com.br/consulta_censo.php>. Acesso: 20 jan. 2015.

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. **Caderno de Resumos (2008-2013)**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013a.

PPGE. Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. **Página principal**. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/?id=127>>. Acesso em: 20 jun. 2013b.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

_____. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 377-382. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html> >. Acesso em: 30 out. 2014.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-26.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCIELO, Scientific Electronic Library Online. **Pesquisa de artigos**. Disponível em: <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo-org/iah>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n61/4697.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

SILVA, Mariléia Maria da. Estratégias de sobrevivência: bolsa de Iniciação científica, desemprego e precarização do trabalho entre os Jovens. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 87-98, dez. 2010a. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/artigos/finish/21-artigos/177-estrategias-de-sobrevivencia-bolsa-de-iniciacao-cientifica-desemprego-e-precarizacao-do-trabalho-entre-os-jovens.html>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. **Inserção profissional e condição social**: trajetória de jovens graduados no mercado de trabalho. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/13.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n1/v24n1a13.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491 p. Tradução de João Távora.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação para a classe trabalhadora?** concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

ZAIDAN, Samira et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 129-160, abr. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a07.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – CEPESH

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**Implicações da Pós-Graduação na (Re)Definição da Carreira Profissional: um Estudo dos Egressos do Mestrado em Educação do PPGE/UDESC (2007-2013)**" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, ____ / ____ / ____.

Ass: Pesquisador responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Cargo: Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Número de Telefone: (48)3321-8555

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

Prezado(a)

Sou professora de geografia e atualmente desenvolvo pesquisa de mestrado na área de Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariléia Maria da Silva. Estou estudando as implicações do título de mestre em educação na (re)definição da carreira profissional dos egressos do PPGE/UDESC.

Venho solicitar sua colaboração no preenchimento do questionário eletrônico no seguinte link: <https://docs.google.com/forms/d/1mDRSuclDPGDjh-haZEbi9GjBAhiabEvG1QsesEjfxJ8/viewform>

Sua contribuição será de grande valia para que se possa apreender as condições socioeconômicas, trajetória acadêmica e as mudanças ocorridas no percurso profissional dos egressos do PPGE/UDESC, considerando de um lado o cenário de intensificação da precarização das relações de trabalho nas últimas décadas, e de outro o discurso da qualificação como estratégia de sobrevivência em um mercado de trabalho para o qual novas competências são demandadas para atender aos processos de inovação tecnológica e organizacional. Informamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UDESC e tem autorização do PPGE.

Tratando-se de um trabalho científico, asseguro que o nome dos informantes não será revelado.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Roberta Althoff Sumar da Costa
R. Aristides da Silva, nº37,
São José, SC.
(48) 9943-5405

12. Hoje você mora com:

- Pais e/ou irmãos Parentes
 Esposo(a)/Companheiro(a) Sozinho
 Colegas Outro: _____

13. Qual o rendimento familiar mensal em seu domicílio?

- Até R\$ 1000,00 R\$4001,00 – R\$5000,00
 R\$1001,00 – R\$2000,00 R\$5001,00 – R\$6000,00
 R\$2001,00 – R\$3000,00 R\$6001,00 – R\$7000,00
 R\$3001,00 – R\$4000,00 R\$7001,00 – R\$8000,00
 Mais de R\$8001,00

Formação Acadêmica

14. O ensino fundamental foi realizado:

- Completamente na rede pública
 A maior parte na rede pública
 Completamente na rede privada
 A maior parte na rede privada
 Outro: _____

15. O ensino médio foi realizado:

- Completamente na rede pública
 A maior parte na rede pública
 Completamente na rede privada
 A maior parte na rede privada
 Outro: _____

16. O ensino superior foi concluído em instituição:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- Pública Federal
 Pública Estadual
 Pública Municipal
 Privada Empresarial (há proprietário – pessoa jurídica)
 Privada Confessional (vinculada à Igreja)
 Privada Comunitária (sem fins lucrativos)
 Universidade ou Faculdade a Distância
 Outro: _____

17. Ano de conclusão da graduação: _____

18. Área de formação do curso de graduação:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Agrárias | <input type="checkbox"/> Exatas e da Terra |
| <input type="checkbox"/> Engenharia | <input type="checkbox"/> Sociais Aplicadas |
| <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes |
| <input type="checkbox"/> Biológicas | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Humanas | |

19. Trabalhou durante a graduação?

- Sim Não

20. Especificar o setor da atividade:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Agricultura | <input type="checkbox"/> Serviços |
| <input type="checkbox"/> Indústria de Transformação | <input type="checkbox"/> Turismo |
| <input type="checkbox"/> Comércio | <input type="checkbox"/> Educação |
| <input type="checkbox"/> Construção Civil | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

21. Qual(is) cargo(s)/função(ões): _____

22. Durante o período de graduação, qual era o provimento de sua renda?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ajuda de genitores/parentes | <input type="checkbox"/> Estagiário |
| <input type="checkbox"/> Autônomo | <input type="checkbox"/> Estatutário, Servidor Público |
| <input type="checkbox"/> Bolsista | <input type="checkbox"/> Trabalho temporário |
| <input type="checkbox"/> Celetista, Carteira assinada | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

23. Durante o período de graduação, participou de alguma pesquisa?

- Sim Não

24. Em caso afirmativo, em qual condição?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bolsista de iniciação científica | <input type="checkbox"/> PET |
| <input type="checkbox"/> Bolsista voluntário | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Estágio | |

25. Caso tenha sido bolsista, qual órgão financiador?

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> CNPq | <input type="checkbox"/> FAPESC |
| <input type="checkbox"/> CAPES | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

Pós-Graduação e Trabalho

26. Você possui outro curso de Pós-Graduação além do Mestrado em Educação?

Sim Não

27. Caso afirmativo, especificar:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

Especialização Mestrado não reconhecido
 Mestrado Acadêmico pela CAPES
 Mestrado Profissionalizante Outro: _____

28. Trabalhou durante o período de Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado)?

Sim Não

29. Especificar o setor da atividade:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

Agricultura Construção Civil
 Indústria de Transformação Serviços
 Comércio Turismo
 Outro: _____

30. Em caso afirmativo, especificar a natureza do trabalho:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

Ajuda de genitores/parentes Estagiário
 Autônomo Estatutário, Servidor Público
 Bolsista Trabalho temporário
 Celetista, Carteira assinada Outro: _____

31. Qual(is) cargo/função: _____

Mestrado em Educação PPGE/UEDESC/FAED

32. Ano de ingresso ao PPGE: _____

33. Ano de defesa de dissertação de mestrado: _____

34. Linha de Pesquisa: _____

35. Quais as razões que o levaram a fazer o mestrado?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ascensão na carreira profissional | <input type="checkbox"/> Influência de amigos |
| <input type="checkbox"/> Cidade (Florianópolis, SC) | <input type="checkbox"/> Influência familiar |
| <input type="checkbox"/> Continuação da pesquisa de graduação | <input type="checkbox"/> Maior possibilidade de ingresso no mercado de trabalho |
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Satisfação pessoal |
| <input type="checkbox"/> Exigência Profissional | <input type="checkbox"/> Título a mais em processos seletivos e concursos |
| <input type="checkbox"/> Gratuidade de ensino | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

36. Durante o período de mestrado, qual era o provimento de sua renda?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ajuda de genitores/parentes | <input type="checkbox"/> Estagiário |
| <input type="checkbox"/> Autônomo | <input type="checkbox"/> Trabalho temporário |
| <input type="checkbox"/> Bolsista | <input type="checkbox"/> Estatutário, Servidor Público |
| <input type="checkbox"/> Celetista, Carteira assinada | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

37. Durante o mestrado, você morava com:

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pais e/ou irmãos | <input type="checkbox"/> Parentes |
| <input type="checkbox"/> Esposo(a)/companheiro(a) | <input type="checkbox"/> Sozinho |
| <input type="checkbox"/> Colegas | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

38. Em sua avaliação, quais os pontos positivos do mestrado PPGE/UDESC?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Acompanhamento do orientador | <input type="checkbox"/> Oferta de disciplinas |
| <input type="checkbox"/> Eventos científicos e acadêmicos | <input type="checkbox"/> Política de apoio discente |
| <input type="checkbox"/> Infraestrutura adequada | <input type="checkbox"/> Qualificação do corpo docente |
| <input type="checkbox"/> Linhas de pesquisa | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

39. Em sua avaliação, quais os pontos negativos do mestrado PPGE/UDESC?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Acompanhamento do orientador | <input type="checkbox"/> Infraestrutura adequada |
| <input type="checkbox"/> Eventos científicos e acadêmicos | <input type="checkbox"/> Linhas de pesquisa |
| | <input type="checkbox"/> Oferta de disciplinas |
| | <input type="checkbox"/> Política de apoio discente |

- () Qualificação do corpo docente
- () Outro: _____

Doutorado

40. Em relação ao doutorado, você:

- () Pretende cursar
- () Já concluiu
- () Não pretende cursar
- () Não pensou sobre o assunto
- () Está cursando
- () Outro: _____

41. Se for o caso, em que ano ingressou no Doutorado? _____

42. Se for o caso, em que ano concluiu o Doutorado? _____

43. Se for o caso, qual a área que cursou/cursa o doutorado?

- () Educação
- () Outro: _____

44. Se for o caso, em qual instituição cursou ou está cursando o doutorado?

- () PPGE/UDESC
- () Outro: _____

45. Se for o caso, durante o período de doutorado, qual o provimento de sua renda?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- () Ajuda de genitores/parentes
- () Estagiário
- () Autônomo
- () Trabalho temporário
- () Bolsista
- () Estatutário, Servidor Público
- () Celetista, Carteira assinada
- () Outro: _____

46. Caso pretenda cursar o doutorado seria na área da educação?

- () Sim
- () Não

Situação Profissional

47. Você trabalha atualmente (considerar trabalho formal e/ou informal)?

Se você não exerce nenhuma ocupação continuar a partir da questão 63)

- () Sim
- () Não

48. Você exerce mais de um trabalho?

- () Sim
- () Não

49. Ano de ingresso no emprego principal: _____

50. Em caso afirmativo, qual a natureza do trabalho?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Autônomo | <input type="checkbox"/> Estatutário, Servidor Público |
| <input type="checkbox"/> Bolsista | <input type="checkbox"/> Informal |
| <input type="checkbox"/> Celetista, Carteira assinada | <input type="checkbox"/> Trabalho temporário |
| <input type="checkbox"/> Estagiário | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

51. Em qual setor de atividade?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Agricultura | <input type="checkbox"/> Serviços |
| <input type="checkbox"/> Indústria de Transformação | <input type="checkbox"/> Turismo |
| <input type="checkbox"/> Comércio | <input type="checkbox"/> Educação |
| <input type="checkbox"/> Construção Civil | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

52. Qual(is) cargo(s)/função(ões): _____

53. Caso seu trabalho seja na Educação, especificar o nível de ensino:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Curso preparatório para vestibulares e concursos |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) | <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II (Anos Finais) | <input type="checkbox"/> Ensino Superior |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante | |

54. Caso seu trabalho seja na Educação, especificar a modalidade:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Presencial | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> A Distância | |

55. Caso seu trabalho seja na Educação, especificar a função:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Assistente Administrativo | <input type="checkbox"/> Professor Particular |
| <input type="checkbox"/> Auxiliar de sala | <input type="checkbox"/> Técnico Administrativo |
| <input type="checkbox"/> Coordenação escolar | <input type="checkbox"/> Tutor na Educação a Distância |
| <input type="checkbox"/> Direção escolar | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Professor | |

56. Caso seu trabalho seja na Educação, especificar o tipo de instituição:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Escola Municipal | <input type="checkbox"/> Universidade Pública |
| <input type="checkbox"/> Escola Estadual | <input type="checkbox"/> Universidade Privada |
| <input type="checkbox"/> Escola Federal | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Escola Particular | |

57. Qual a carga horária semanal de trabalho? (Considerar todas as ocupações)

- () até 20h semanais () 31h-40h semanais
 () 21h-30h semanais () mais de 40h semanais

58. A qual(is) fator(es) atribui o fato de estar trabalhando?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- () Competência () Interferência familiar
 () Escolarização suficiente () Experiência profissional anterior
 () Formação acadêmica adequada às exigências do mercado () Bom currículo
 () Conjuntura econômica favorável () Sorte
 () Outro: _____

59. Atualmente, qual a sua faixa salarial? _____

60. Você está procurando novo emprego?

- () Sim () Não

61. Em caso afirmativo, qual(is) o(s) motivo(s) de estar procurando emprego?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- () Crescimento na carreira () Mudança de área de atuação
 () Distância da residência () Salário
 () Estabilidade () Outro: _____

62. Em caso afirmativo, em qual área está procurando emprego?

63. Caso você não trabalhe, há quanto tempo está sem trabalho?

- () Nunca trabalhou () 3 – 4 anos
 () até 1 ano () 5 anos ou mais
 () 1 – 2 anos

64. A qual(is) fator(es) atribui o fato de não estar trabalhando?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- () Baixo salário oferecido () Falta de oportunidades
 () Conjuntura econômica desfavorável () Falta de vagas no mercado de trabalho
 () Cursa Doutorado () No momento estuda para concursos públicos
 () Falta de experiência

- () No momento dedica-se a formação extracurricular
 () Poucas vagas em processos seletivos e concursos
- () Ausência de concursos na área de formação
 () Outro: _____

Implicações do Mestrado em Educação na Atividade Profissional

65. Houve mudança de setor ou de área de atuação profissional com o diploma de mestrado?

- () Sim () Não

66. Houve mudança de cargo ou de ocupação com o diploma de mestrado?

- () Sim () Não

67. Cargo/ocupação anterior: _____

68. Cargo/ocupação posterior: _____

69. Houve mudança no contrato de trabalho com o diploma de mestrado?

- () Sim () Não

70. Em caso positivo, qual(is) mudança(s)?

(Se necessário assinale mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| () De trabalhador informal para trabalhador formal | () De carteira assinada para servidor público |
| () De professor substituto para professor efetivo | () Montou seu próprio negócio |
| | () Outro: _____ |

71. Depois do mestrado em educação foi aprovado em algum concurso público? (efetivo/temporário)

- () Sim () Não

72. Em caso afirmativo, especificar a(s) instituição(ões):

73. O diploma de mestrado teve impacto positivo no seu salário?

- () Sim () Não

Pesquisa sobre egressos do PPGE/UDESC

74. Você tem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa sobre os egressos do mestrado em educação através de entrevista?

Sim

Não

75. Se você quiser continuar participando da próxima etapa da pesquisa (entrevista), queira por gentileza preencher as informações abaixo:

E-mail: _____

Telefone: _____

ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Quais as influências na escolha da profissão na época do vestibular? Qual o seu curso de graduação? O que aconteceu logo após a conclusão da graduação?

Em caso de ter começado imediatamente a trabalhar, como se deu a obtenção do trabalho e quais as estratégias utilizadas?

Em que contexto se deu a escolha por fazer mestrado? Quais as suas expectativas iniciais para a realização do mestrado?

Durante o mestrado você foi bolsista? Na sua opinião isso inferiu na qualidade de realização do mesmo.

A sua estrutura familiar teve importância para a realização do mestrado?

Por que você escolheu o mestrado na área da educação? Já pensou em mudar de área? Por quê?

Depois do título de mestre o que mudou em sua vida pessoal?

As expectativas iniciais para a realização do mestrado se efetivaram?

MESTRADO E TRABALHO

Após a obtenção do título de mestre o que aconteceu na sua trajetória profissional?

Quais as possibilidades profissionais que o mestrado lhe proporcionou?

O título de mestre lhe possibilitou alguma vantagem no mercado de trabalho? Por que?

O mestrado representou mudanças nas suas condições de trabalho? De que maneira?

CONDIÇÕES ATUAIS DE TRABALHO

Qual o seu emprego atual? Como conseguiu esse emprego?

Você está satisfeito profissionalmente?

Dentro de seu contexto social como avalia a sua situação financeira?

Qual seria o salário ideal para você? Qual vaga de emprego você almeja?

Como são as suas condições de seu trabalho? Quais são os principais desafios de sua carreira hoje? Quais são as principais cobranças na rotina de seu trabalho?

O que você mais gosta de seu trabalho? O que você menos gosta de seu trabalho?

DOUTORADO

Quais as suas expectativas iniciais para a realização do doutorado? Qual é o seu provimento de renda durante a realização do doutorado? A sua estrutura familiar contribui para a realização do doutorado? De que maneira? Qual a sua expectativa profissional com o título de doutor?

CARREIRA NA EDUCAÇÃO E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Quais são as suas experiências profissionais na área da educação? Você já lecionou? Em caso positivo, qual o nível e modalidade de ensino?

Na sua opinião o que é necessário para a concretização de uma carreira na educação?

Na sua opinião é necessário se qualificar hoje em dia? Por que? O que você faz para manter-se qualificado?

O que você gostaria de fazer profissionalmente que ainda não fez? Quais são as expectativas futuras? O que imagina estar fazendo daqui a 5, 10 anos?

Gostaria de deixar algum comentário?

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS –
CEPSH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada **Implicações da Pós-Graduação na (Re)Definição da Carreira Profissional: um Estudo dos Egressos do Mestrado em Educação do PPGE/UDESC (2007-2013)**, tendo como objetivo a análise as implicações do título de mestre em educação na definição e/ou redefinição da carreira profissional dos egressos do PPGE/UDESC considerando de um lado o cenário de intensificação da precarização das relações de trabalho nas últimas décadas, e de outro o discurso da qualificação como estratégia de sobrevivência em um mercado de trabalho para o qual novas competências são demandadas para atender aos processos de inovação tecnológica e organizacional. A pesquisa se dará em duas etapas. A primeira você será solicitado/a preencher um questionário eletrônico com perguntas sobre sua trajetória acadêmica e profissional, tais como nível de escolaridade, rede de ensino, tipos de empregos, situação de desemprego, condições de trabalho. Na segunda etapa você poderá ser chamando/a para participar de uma entrevista com a pesquisadora sobre a relação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Os questionários serão encaminhados por correio eletrônico via secretaria acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Para as entrevistas serão previamente marcados a data e horário para sua aplicação, utilizando equipamento de gravação de voz, e serão realizadas em uma das salas do PPGE/FAED/UDESC. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão mínimos, posto que os depoentes serão convidados a responder questões relativas à suas trajetórias escolar e profissional e não serão obrigados a responder a todas as questões solicitadas pela pesquisadora, caso alguma pergunta possa causar algum constrangimento ao participante. Caso você sinta algum desconforto em responder as perguntas do questionário ou durante a entrevista, imediatamente o pesquisador suspenderá a atividade e você será consultado sobre o desejo de retomá-la em outro momento.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número desde a coleta das informações, na análise das respostas e na divulgação das informações. Apenas no questionário eletrônico será solicitado, num primeiro momento, o nome do participante apenas para a conferência e acompanhamento do número e respectivo egresso a responder o formulário, para que possamos abranger o número maior possível de participantes na pesquisa. Dessa forma está garantido o anonimato e sigilo da identidade dos participantes.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de contribuir para a formulação de subsídios de informação para o acompanhamento de egressos ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEDESC, bem como problematizar as condições de trabalho para os egressos da pós-graduação na atualidade.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras: a mestrande e responsável pela pesquisa Roberta Althoff Sumar da Costa, e eventualmente a orientadora da pesquisa, a professora doutora Mariléia Maria da Silva.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome na análise e divulgação das informações. Apenas na aplicação do questionário é solicitado o nome do participante para o acompanhamento das respostas em relação ao número de egressos que estão respondendo, e para que não ocorra erro, como respostas duplicadas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

ROBERTA ALTHOFF SUMAR DA COSTA

(48) 4105-2543

R. Aristides da Silva, nº37, Fazenda Santo Antônio, São José/SC,
88.104-710.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos –
CEPSH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 –
e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

Florianópolis - SC

88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____ Data: ____/____/____ .

ANEXO E - CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – CEPESH

CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÕES

Permito que seja realizada gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **Implicações da Pós-Graduação na (Re)Definição da Carreira Profissional: um Estudo dos Egressos do Mestrado em Educação do PPGE/UDESC (2007-2013)**, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Sujeito Pesquisado

Assinatura do Sujeito Pesquisado