

JANINE SCHULTZ ENGE

***DA UNIVERSIDADE AO MUNDO DO TRABALHO:
UM ESTUDO SOBRE O INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO
DE LICENCIATURA DA USP (1994 - 1995)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno.

SÃO PAULO

2004

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DA UNIVERSIDADE AO MUNDO DO TRABALHO:
UM ESTUDO SOBRE O INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO
DE LICENCIATURA DA USP (1994 - 1995)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno.

JANINE SCHULTZ ENGE

SÃO PAULO

2004

À minha avó, pelo exemplo de coragem e perseverança.

À Mariana, filha que carrego no ventre, por ter me renovado as forças e esperanças, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradecimentos

Aos licenciados que participaram desta pesquisa respondendo aos questionários, em especial àqueles que gentilmente concederam as entrevistas analisadas neste trabalho.

À professora Belmira Oliveira Bueno, pelo incentivo e confiança nesses anos de convivência, pela amizade e por tudo que me ensinou durante a trajetória que resultou nesta dissertação.

Aos professores Romualdo Portela de Oliveira e José Sérgio de Carvalho pelas valiosas sugestões feitas durante o exame de qualificação, que muito me auxiliaram no aprimoramento do trabalho.

Às professoras Cynthia Pereira Souza, Denice Bárbara Catani, Marília Pinto Carvalho e ao professor Paulo de Salles Oliveira, cujas aulas em muito contribuíram para o meu crescimento intelectual.

À professora Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon pela leitura cuidadosa, pelas sugestões e críticas que fez ao trabalho, e também pelo incentivo e demonstração de interesse.

Aos professores Celso de Rui Beisiegel e José Marcelino de Rezende Pinto por me cederem material importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Waldir Cauvilla, pelo incentivo e pela amizade demonstrada nas pausas para o café.

À professora Izabel Gretel Eres Fernandez, por proporcionar uma agradável convivência e pela paciência desde os anos da Iniciação Científica.

Aos funcionários da Seção de Alunos da FEUSP que tornaram possível o levantamento dos dados dos licenciados, tarefa imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Lina, diretora da Biblioteca da FEUSP, por sua grande ajuda e apoio quando me mudei para Brasília.

Aos funcionários do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada e da Secretaria de Pós-Graduação, pelo auxílio nas diversas situações em que precisei.

A Daiane, Eliane, Elza, Flávia, Flavinês, Iolanda, Lúcia e Luciana pela agradável convivência durante a existência do nosso grupo de estudos, por tornarem a atividade de pesquisa menos solitária.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, por terem me ensinado a andar com minhas próprias pernas e a lutar pelos meus interesses, dando-me os instrumentos necessários para que eu pudesse chegar até aqui.

À Eneida e ao Luis Gustavo Enge, meus sogros, pelo apoio e incentivo.

Ao Leonardo, companheiro de todos os momentos, por saber me ouvir e compreender, mesmo nos momentos mais difíceis, por sonhar comigo os meus sonhos mais distantes.

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de caráter exploratório e tem como foco o período de transição entre a formação superior e o ingresso no mercado de trabalho de um grupo de egressos do curso de licenciatura da Universidade de São Paulo, formados entre os anos de 1994 e 1995. A investigação teve por objetivo analisar o período inicial de profissionalização, examinando em que medida os licenciados podem ou não escolher entre ser professor ou deixar de sê-lo, buscando oferecer elementos para uma melhor compreensão da profissão docente e de seus profissionais no contexto atual.

Os dados foram colhidos por meio de dois instrumentos: a) questionários aplicados junto a todos os licenciados localizados, que permitiram o delineamento do perfil do grupo; b) e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 14 licenciados dentre esses egressos. A teoria sociológica de Pierre Bourdieu favoreceu as interpretações relativas à forma como as escolhas são processadas, constituindo-se como referência central para este trabalho.

As análises revelam que, ao contrário do que se poderia supor, a opção por um curso superior não corresponde a uma escolha profissional, pois é resultado de um processo contínuo e complexo no qual estão envolvidos fatores de ordem diversa como, por exemplo, a afinidade com determinada área, a influência do meio social e limitações de ordem financeira. O valor social do diploma superior, sobretudo quando se trata de uma instituição renomada como a Universidade de São Paulo, é visto como uma espécie de salvaguarda contra o desemprego que assombra as sociedades ocidentais contemporâneas.

O exame realizado mostra também que, apesar de muitas vezes o encaminhamento para a licenciatura não ser resultado do interesse em exercer a profissão docente, o magistério tem representado uma possibilidade concreta de inserção profissional, antes mesmo da obtenção do diploma, devido à falta de professores, principalmente na rede pública de ensino. Também em relação a outras atividades profissionais, o mercado de trabalho assume importante papel na construção das carreiras profissionais, sendo as oportunidades encontradas determinantes das trajetórias individuais dos egressos.

ABSTRACT

This work is an exploratory case study and has as its focus the transition period between the graduation and the labor market debut of a group of former students from the teacher's formation course in the University of São Paulo graduated between 1994 and 1995. The investigation's objective was to analyze the initial professionalization period and to examine to what extent the graduates can choose between being teachers or quitting the profession, and to bring in elements that allow a better understanding of the teaching activity and its professionals nowadays.

The data was collected by means of two instruments: a) questionnaires answered by all the graduates that could be contacted, which made possible the construction of the group's profile, and b) semi-structured interviews with 14 of the graduates. Pierre Bourdieu's sociological theory helped the interpretations concerning the way by which choices are processed, being a central reference to this work.

The analysis reveal that, differently from what could be supposed, the option for a given college study does not correspond to a professional choice, but is the outcome of a continuous and complex process that involves a number of factors, such as the affinity with a given area, the influence of the social environment and financial restrictions. The social value attributed to a college degree, specially when a renowned institution such as the University of São Paulo is concerned, makes people consider that degree as a safeguard against the unemployment that haunts the contemporary western societies.

The investigation also shows that although the orientation towards the teacher's formation courses is frequently not the result of an interest in the practice of the profession, teaching represents a concrete possibility of professional insertion, even before the attainment of the degree, due to the lack of teachers, specially in public schooling system. The labor market also plays an important role in the construction of careers related to other professional activities, the opportunities found being decisive for the graduates' individual trajectories.

1. INTRODUÇÃO

O magistério, tal como muitos estudos têm enfatizado, foi submetido, no decorrer das últimas décadas, a um processo contínuo de desvalorização de seu *status*, em decorrência, principalmente, do rebaixamento salarial dos professores e da feminização dessa profissão. Entretanto, a questão salarial não é o único fator que contribui para o desprestígio da profissão. As condições de trabalho dos professores, o modo como o trabalho docente se encontra organizado na escola, as rápidas transformações sociais deste início de século, desencadeadoras de novas aspirações e de mudanças nos valores, podem figurar entre os fatores que decididamente influem sobre as expectativas e a motivação dos docentes para exercerem ou não o magistério.

Essa situação, somada às dificuldades e aos desafios que os docentes vêm enfrentando no âmbito do magistério, tem levado muitos pesquisadores a dedicar maior atenção ao estudo da profissão docente - sua história, organização, estatuto profissional, etc. - bem como aos próprios professores, focalizando diferentes aspectos de seu trabalho e de suas práticas, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pouca atenção, no entanto, tem sido dada às experiências iniciais que os professores, uma vez formados, passam a ter para se estabelecerem como profissionais. Quais os embates que os licenciados enfrentam quando começam a trabalhar? Como eles entram no mercado de trabalho? O que vão fazer? Em que medida podem ou não escolher entre ser professor ou deixar de sê-lo? Como têm enfrentado os desafios desse primeiro período de profissionalização? Enfim, de que modo eles lidam com suas motivações, gostos, preferências frente ao mercado de trabalho, às expectativas sociais e frente às suas próprias expectativas?

Estas indagações orientaram a presente pesquisa, financiada pela FAPESP, que estudou os anos iniciais de profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP, formados nos anos de 1994 e 1995, com a perspectiva de oferecer elementos que contribuam para uma melhor compreensão da profissão docente e de seus profissionais no contexto atual. A escolha do tema foi determinada, sobretudo, devido ao fato de não terem

sido localizados trabalhos que, como o que aqui se apresenta, tenham abordado a questão do início da profissionalização, tratada juntamente com a questão do perfil dos egressos, nem trabalhos que tenham tratado, em conjunto, de licenciados de várias áreas de formação.

A escolha do grupo com o qual se trabalhou decorreu de minha participação, durante a Iniciação Científica¹, em um trabalho com relatos autobiográficos de alunos da licenciatura. No decorrer das análises então empreendidas e no contato com a literatura examinada, acabou por se evidenciar a importância de um estudo sobre o início da profissionalização de licenciados, focalizando-se o processo de transição entre a formação universitária e o ingresso no mercado de trabalho, o que veio a resultar na presente dissertação.

É importante explicitar que o uso de expressões como “escolha profissional” ou “início da profissionalização” nesta dissertação justifica-se, exclusivamente, pela relação dos licenciados com o mercado de trabalho, não sendo objetivo desta pesquisa analisar o tipo de trabalho ou o *status* de quem o executa. Nesse sentido, como observou Elza Pino dos Santos (2003) sobre o emprego do conceito de profissão, especialmente no senso comum no Brasil, “a palavra tem o seu significado ligado ao preparo específico para o exercício de uma dada atividade ocupacional (...).” (p.9)

Partiu-se da consideração de que o que freqüentemente é denominado de “escolha profissional” é, na verdade, um processo complexo e contínuo, através do qual os indivíduos buscam, constantemente, compatibilizar suas próprias aspirações e desejos com as oportunidades do mercado de trabalho. Considera-se, também, que as alterações que vêm ocorrendo no cenário econômico mundial têm causado profundas mudanças nas formas de contratação da mão-de-obra e, conseqüentemente, nas trajetórias ocupacionais. Segundo Roberto Macedo (1998), atualmente observa-se uma redução no uso da mão-de-obra que leva à destruição das antigas identidades profissionais, já que altera a estrutura do trabalho até então existente. Segundo ele, isso estabelece “um descompasso muito grande entre o que se aprende nos lares e nas escolas e a realidade com que as pessoas se defrontam no mercado de trabalho.” (p.145)

¹ Fui bolsista do PIBIC/CNPq no projeto *Professores do passado, do presente e do futuro: estudos sobre a sua formação*, sob orientação da Profª. Dra. Belmira Oliveira Bueno, no período de agosto de 1996 a fevereiro de 2000.

Ao contrário do que se via há algumas décadas, no mundo empresarial as profissões estão cedendo lugar para as funções, de modo que dos candidatos às vagas de emprego não se exige mais simplesmente uma ou outra formação, mas, sobretudo, que sejam profissionais flexíveis, capazes de se adaptar à dinâmica da empresa e de realizar tarefas determinadas. Para Macedo, isso está fazendo com que os funcionários sejam conhecidos dentro das empresas por suas ocupações, de modo que “os diplomas que têm continuam fazendo parte das suas pessoas, das suas histórias, dos seus currículos, mas freqüentemente são esquecidos no dia-a-dia de suas atividades.” (p.158)

A respeito do valor que o diploma adquire no mercado de trabalho, Paul Singer (1986) observa que “a escola, essencialmente, credencia pessoas, distinguindo os que passaram por ela dos que não passaram” (p.52). Segundo esse pesquisador, “esse credenciamento escolar, que ordena a competição dentro das empresas, tem muito pouco a ver com as habilidades efetivas, mesmo porque esses diplomas são muito mais credenciais vazias de conteúdo, do que realmente funcionais.” (p.54)

De acordo com Pierre Bourdieu (2001b), os diplomas não necessariamente “contém qualquer informação concernente à capacidade para ocupar determinado cargo, sendo que numerosos agentes têm propriedades que são devidas, em parte, ao diploma e, em parte, ao cargo” (p.134). Entretanto, é importante observar que, apesar de não assegurar competência técnica a seus portadores, “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (Bourdieu, 1990, p.164). Diante disso, a escolha de um curso superior muitas vezes acaba não sendo realizada apenas em função de uma projeção profissional ou da influência de pessoas mais próximas, como pais e outros parentes, amigos, professores etc., mas sobretudo porque um diploma superior, especialmente quando se trata de uma universidade pública como a USP, é, em muitos casos, visto como uma espécie de seguro contra o desemprego.

Isso porque, sabendo-se da crescente importância que vêm sendo atribuída à formação superior, esta tem recebido um valor cada vez maior, chegando, na maioria dos casos, a ser considerada imprescindível para o desenvolvimento de qualquer carreira profissional. Isso ocorre não somente devido à necessidade de se obter o título de graduado (bacharel ou licenciado), por meio do qual o indivíduo estaria se direcionando para um determinado campo profissional, mas, também, para se buscar ampliar os conhecimentos gerais, complementando a formação intelectual nas áreas de maior interesse. Essa atitude é

motivada principalmente porque as profissões, como o mercado de trabalho, estão cada vez menos estáveis, de modo que os cursos superiores não têm mais destinado seus egressos para campos profissionais pré-determinados, como acontecia, por exemplo, com as escolas de engenharia, que formavam engenheiros para atuarem em áreas específicas, que têm formado profissionais que acabam atuando como bancários e consultores de áreas diversas, além de engenheiros.

Em virtude da carência de vagas nas áreas almejadas, o magistério acaba representando uma opção ao desemprego, já que há nessa área um vasto campo de atuação inclusive para indivíduos não habilitados, dada a escassez de profissionais formados interessados em preencher as vagas existentes. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2003), em algumas áreas, como a química e a física, o número de licenciados está muito abaixo da demanda de professores estimada, o que, somado ao fato de que nem todos os licenciados se encaminham para o magistério, revela a carência de professores enfrentada pelas escolas do Brasil. E, considerando-se o aumento progressivo de alunos na educação básica, essa situação tende a se agravar ainda mais nos próximos anos².

Assim, buscando melhor examinar a questão da escolha profissional por meio da análise dos caminhos percorridos pelos licenciados nos anos iniciais da profissionalização, esta pesquisa focaliza a transição entre a universidade e o mercado de trabalho. Para isso, inicia-se com uma revisão bibliográfica sobre a questão da escolha profissional, enfatizando-se as obras de Rodolfo Bohoslavsky e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, e sobre a questão do início da profissionalização, analisando-se os principais aspectos que envolvem o ingresso no mercado de trabalho, privilegiando-se o encaminhamento para o magistério, dado que esta é a profissão para a qual a licenciatura, ao menos em tese, forma seus alunos.

A seguir, são descritos os procedimentos e métodos adotados para coleta e análise dos dados, obtidos por meio de questionários enviados a 624 licenciados entre os anos de 1994 e 1995, dos quais 142 voltaram respondidos, e de entrevistas realizadas com 14 deles. Antes de analisar as questões propostas, apresenta-se o perfil do grupo de licenciados em estudo e, a seguir, as principais características dos entrevistados.

² Estima-se que, para atender ao Plano Nacional de Educação, até 2006 serão necessários 98 mil novos professores para o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, e 125 mil novos docentes para o ensino médio.

Por fim, examina-se o processo de transição entre a universidade e o ingresso no mercado de trabalho, enfatizando-se, sempre que possível, os percursos que levaram os licenciados ao encaminhamento para a licenciatura e para o exercício profissional do magistério. Para isso, primeiramente analisa-se a escolha do curso superior, abordando questões como a relação entre a formação superior e a profissionalização, as determinações de gênero e a influência exercida pelas pessoas mais próximas do convívio social no sentido de encorajar o jovem vestibulando a encaminhar-se para cursos mais valorizados. A seguir, são feitas algumas considerações sobre a formação de professores na Universidade de São Paulo, atividade pouco valorizada na estrutura universitária que habilita bacharéis de áreas diversas para o exercício do magistério, como ocorre com os cursos de letras, biologia, artes cênicas e educação física, entre outros. Conclui-se com uma breve exposição da influência do mercado de trabalho no desenvolvimento das carreiras profissionais dos licenciados.

2. A ESCOLHA PROFISSIONAL E O INÍCIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

2.1. A difícil tarefa de escolher um curso superior

Parte-se, neste estudo, da idéia de que a escolha de um curso profissionalizante e de uma profissão constitui-se em um processo de decisões que passa por muitas etapas. Admite-se que esse processo tem início nos primeiros anos de escolarização e que os percursos dos indivíduos são determinados por fatores de ordem diversa, tal como alguns autores têm teorizado a respeito. O que se segue é uma revisão de estudos teóricos e pesquisas que investigaram a questão da escolha profissional, examinados aqui em sua relação com o objeto da presente pesquisa.

Em um texto intitulado *Entre a encruzilhada e os caminhos*, Rodolfo Bohoslavsky (1983a) afirmava, há quase duas décadas, que não se pode pensar a escolha profissional como simples resultado de uma opção realizada num determinado momento pelo indivíduo, mesmo porque pensar no adolescente como alguém “livre e responsável, que escolhe racionalmente de acordo com as suas possibilidades internas, interesses e oportunidades sociais, expressa tão-somente um mascaramento da realidade” (p.17).

Uma das questões muito presentes nas obras desse autor refere-se ao conflito gerado quando da opção por um curso superior, devido à dificuldade do jovem em escolher entre uma profissão para a qual há uma motivação interna e aquela que, possivelmente, trará mais *status*. Um dos maiores dilemas que aparece nesse momento, segundo Bohoslavsky, é a diferença entre os ideais do jovem e as expectativas dos pais, de modo que se cria uma dúvida entre escolher um curso tradicional que esteja de acordo com o *status* familiar, e algum outro que pareça estar relacionado aos avanços e às necessidades da sociedade. No entanto, poucos são os alunos que conseguem reconhecer a influência ou pressão exercida pelos pais, amigos e outras pessoas de seu convívio social. Isto em parte pode ser compreendido admitindo-se que há, no decorrer da vida dos indivíduos, uma interiorização de valores que se acham presentes nas representações acerca das profissões,

fazendo com que seus ideais acabem, em geral, por corresponder aos ideais de sua classe e de seu grupo de convívio social.

Nessa perspectiva, Bohoslavsky (1983b) afirma que o sujeito reproduz a estrutura de seu grupo, mediante processos de identificação, de forma que este sistema

peculiar a cada indivíduo tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações próprias à classe social a que a família pertence e, ainda, os deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória social (p.59).

As representações acerca das profissões estão, portanto, vinculadas à posição social que o indivíduo ocupa. É da família que são ouvidas as primeiras palavras de incentivo ou desencorajamento no sentido do que é desejável ou não fazer profissionalmente. Também a forma como o sujeito pensa o futuro deve ser considerada, posto que este não costuma ser pensado abstratamente, mas associado a um profissional em particular que tem características com as quais quem escolhe se identifica. Bohoslavsky (1987) considera que

nunca se pensa numa carreira ou numa faculdade despersonalizados. (...) *Para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer* mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir quem *não* ser (p.53-4, grifos do autor).

Diante disso, torna-se também possível afirmar com ele que as relações, gratificantes ou não, com as pessoas que fazem parte do universo das crianças e desempenham papéis sociais com os quais elas se identificam, consciente ou inconscientemente, “tendem a pautar o tipo de relação com o mundo adulto, em termos de ocupações” (p.57). Assim, quem escolhe não está apenas definindo o que fazer, mas também *quem* ser, *o que* ser e como fazê-lo de modo a poder se inserir em um determinado contexto profissional e social. Para esse autor, “embora confuso, esse *quem é* é produto de múltiplas identificações, que podem ser contraditórias, opostas, dissociadas...” (p.79-80, grifos do autor). A opção profissional envolve, assim, a definição de uma personalidade para o mundo adulto, razão pela qual Bohoslavsky (1987) afirma que essa escolha é, na verdade, uma questão de “identidade profissional”. Esta expressão, segundo ele, exprime melhor esse processo, de vez que engloba os principais fatores internos e externos que intervêm na escolha de uma profissão.

Em meados da década de 1990, em um trabalho com abordagem psicossocial, Laura Belluzo Silva (1996) fez uma articulação entre as teorias psicológicas de Rodolfo Bohoslavsky e as sociológicas de Pierre Bourdieu. Isso porque, segundo essa pesquisadora, se há entre esses autores uma distinção quanto à abordagem empregada em suas pesquisas, há em comum a percepção de que as escolhas pessoais resultam de processos que decorrem de “uma mediação entre indivíduo e sociedade”, os quais estabelecem “relações entre subjetividade e objetividade e entre exterioridade e interioridade” (p.51-2). Segundo ela, os estudos de Bohoslavsky remetem aos modos como “as exigências do sistema produtivo são interiorizadas e articuladas com o desejo, gerando a escolha profissional” (p.51). A propósito do trabalho de Bourdieu, ela comenta que o ponto central de suas teorias remete aos modos como “as condições objetivas de vida são interiorizadas gerando o *habitus*” (p.52).

Em seus trabalhos, Pierre Bourdieu dedicou-se longamente a teorizar sobre o modo como as escolhas são processadas, explicando-as através do conceito de *habitus*, o qual, segundo ele, permite que se compreenda toda a dinâmica social. Em trabalho intitulado “Esboço de uma teoria da prática”, Bourdieu (1994) descreveu o *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (p.61).

Para este autor, “o *habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (idem, p.61), e sua construção se inicia no momento em que são formadas as primeiras categorias e valores do sujeito, desenvolvendo-se por toda a sua vida.

Ao analisar a teoria sociológica deste autor, Sergio Miceli (1992) observou que o *habitus* funciona como um *modus operandi*, sendo “um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar”, os quais são “constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante” (p.XLII). O *habitus* resulta de um processo individual e coletivo, referindo-se tanto a um grupo ou uma classe como a cada

um dos indivíduos, de modo que, como sugere Renato Ortiz (1994), “a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais, assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (p.15). Depreende-se daí que os gostos são produzidos por condicionamentos sociais, e os agentes sociais agem de acordo com uma autoclassificação que define o que é conveniente a alguém de sua posição.

Segundo Bourdieu (1990), “o *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apropriação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído” (p.158). Desse modo, o mundo social – e em particular o mundo familiar – tende a ser percebido como evidente uma vez que “as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social” (p.158). Diante disso, pode-se dizer que as escolhas das melhores estratégias objetivas, entre as quais se encontram o percurso escolar e a carreira profissional, são fortemente influenciadas pela posição social ocupada pelo indivíduo, sendo as chances de êxito das estratégias relacionadas à maior escolarização menores quanto mais simples ou modestas forem suas condições sociais. Assim, de acordo com Bourdieu (2001a), “os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte” (p.89, nota de rodapé). Diz esse autor:

as práticas podem encontrar-se objetivamente ajustadas às chances objetivas (...) sem que os agentes procedam ao menor cálculo ou mesmo a uma estimativa, mais ou menos consciente, das chances de sucesso. Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de uma certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável. (Bourdieu, 1994, p.63)

No entanto, deve-se observar, como sugere Miceli (1992), que “o *habitus* constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas.” Se por um lado o *habitus* tende “a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas e

estruturais que presidem o seu princípio gerador”, por outro lado permite “ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia.”

Segundo este pesquisador,

a mediação operada pelo *habitus* entre, de um lado, as estruturas e suas condições objetivas, e de outro, as situações conjunturais com as práticas por elas exigidas, acabam por conferir à *praxis* social um espaço de liberdade que, embora restrito e mensurável porque obedece aos limites impostos pelas condições objetivas a partir das quais se constitui e se expressa, encerra as potencialidades objetivas de inovação e transformações sociais. O *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas. O *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas. (p.XLI)

Baseando-se na teoria de Bourdieu, Silva (1996) observou que “a escolha, ainda que se caracterize como decisão individual, decorre do interjogo entre determinações estruturais e motivações subjetivas” (p16), de modo que “o sistema de identificações peculiar a cada indivíduo tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações próprias à classe social a que a família pertence e, ainda, os deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória social” (p.59). Além disso, ela afirma que “existem situações onde a relação entre o indivíduo e a profissão se configura como sendo de ‘não-escolha’” (p.48), ao contrário do que se supõe usualmente. Desse modo, às vezes, ao invés de escolher o sujeito encaminha-se para a única oportunidade ocupacional que o contexto no qual ele se encontra lhe mostrou.

Vários outros pesquisadores têm corroborado os pontos acima delineados (Lomonaco, 1970; Corrêa, 1976; Rozestraten, 1987; Lehman, 1988; Passareli, 1990; Bueno, 1996) ao mostrarem como fatores de ordem diversa encontram-se presentes nos processos de escolha, os quais são identificáveis como culturais, econômicos, sociais e psicológicos.

A partir de um estudo sobre a evolução das representações profissionais entre estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental e médio, Ângela Rozestraten (1987) observa que “para compreender a escolha profissional é necessário encará-la no conjunto das condições determinadas por estes fatores”, pois, na verdade, “não existe escolha em sentido absoluto, ela será sempre relativa, resultando do exame das alternativas que se

apresentam”. Isto porque “as possibilidades de escolha de uma profissão ou de um curso não são as mesmas para todos os indivíduos” (p.1-3).

De acordo com Bourdieu (2001a), as chances de acesso às posições melhor reconhecidas social e economicamente estão diretamente relacionadas à posse de capital cultural e econômico. Formalmente, todos têm chances iguais, mas elas são de fato reais apenas para aqueles que detêm “os instrumentos necessários à sua apropriação” (p.91). Como observa Ortiz (1994), “a chance que cada ator tem de escolher os produtos ofertados depende de sua posição dentro do sistema de estratificação” (p.20-1). Segundo ele, “a estratégia dos agentes se orienta, portanto, em função da posição que eles detêm no interior do campo, a ação se realizando sempre no sentido de ‘maximização dos lucros’.” (idem, p.22)

Em nossa sociedade a escolha profissional representa, em grande medida, uma opção por determinado curso superior, o que se dá quando os sujeitos ainda são jovens e, muitas vezes, imaturos para tomar uma tal decisão. Assim, diante da multiplicidade de fatores envolvidos e da inexperiência de quem escolhe, bem como das angústias causadas pela importância atribuída socialmente a esse momento, que costuma ser apontado como decisivo em relação ao futuro profissional, nem sempre os jovens se sentem preparados para fazer suas escolhas de modo ajustado, especialmente no que diz respeito às suas próprias expectativas. Não sem razão, muitos acabam por não concluir seus cursos, abandonando-os. Em uma análise sobre a evasão de alunos do curso de psicologia (USP-Ribeirão Preto), José Lino Bueno (1993) mostra que entre outros fatores que influem nessa decisão está o fato de “a escolha profissional [ser] experienciada de um modo impessoal e inautêntico” (p.9). Segundo ele, faltam aos estudantes maiores conhecimentos acerca dos aspectos relevantes da profissão, quando eles ainda cursam o ensino médio.

Esse aspecto já havia sido apontado por Elly Corrêa na década de 1970, em uma pesquisa que investigou questões relativas às representações sobre o êxito profissional entre estudantes do ensino fundamental e médio. Para esse autor, a falta de conhecimento sobre as profissões é, juntamente com as dificuldades vividas pelo adolescente, um dos principais fatores a ser considerado quando se discute a opção profissional, ou, ainda, a escolha por determinados cursos superiores. Desse modo, dizia ele:

devemos considerar que o problema de escolha vocacional é particularmente complexo porque o adolescente enfrenta, de um lado, a falta de conhecimento a respeito de si mesmo, seus interesses, habilidades e aptidões, e de outro possui geralmente um

conhecimento muito restrito das oportunidades que se lhe oferecem e das diferentes atividades que o mercado de trabalho apresenta (1976, p.9).

Apesar da falta de conhecimento acerca das profissões estar presente no momento de se fazer opção por um curso superior, nem por isso as escolhas deixam de ser o resultado de um processo que tem início muito cedo na vida dos sujeitos, de maneira que esse é apenas mais um dos fatores que interfere para tornar a escolha, muitas vezes, impessoal e inautêntica. Yvette Lehman (1988), ao desenvolver uma pesquisa com uma amostra composta por pais e filhos no exercício de uma mesma profissão liberal, voltou-se para a questão do que ela denomina de “identidade vocacional”. Ela observa que “os objetivos do indivíduo em relação ao valor social da profissão são delineados com grande antecedência, ainda no processo de escolha da atividade”. Além disso, acrescenta que as dificuldades vividas pelo adolescente acabam por levá-lo a querer “ingressar no mundo adulto com o sentido de reivindicação, de ascensão social, de transformação da sociedade, característica importante nessa fase da vida” (p.304).

Mas não são apenas as trajetórias de vida ou o curso superior que influenciam o futuro profissional dos sujeitos, uma vez que eles também estão sujeitos à pressão do mercado de trabalho. Lais Passareli (1990), em um estudo realizado com pessoas da área de informática, no qual objetivou criticar o conceito de escolha profissional, sugere que tais escolhas são delineadas dentro do próprio mercado de trabalho, quando o sujeito procura adaptar-se às necessidades do meio, buscando, com isso, uma ascensão na carreira. Para ela, “a possibilidade de escolha vincula-se, em primeiro lugar, à existência de um certo tipo de organização social” (p.4) cujas características são decorrentes e próprias do momento histórico, social, político, cultural, econômico e tecnológico em que o sujeito está inserido. Isto significa que “o indivíduo que ‘escolhe’, sempre o faz no contexto de uma realidade ampla, que oferece algumas possibilidades, mas também torna impeditivo outras” (p.5). Assim, segundo Passareli os sujeitos tornam-se autores de suas trajetórias profissionais, as quais são construídas “ao longo de sua carreira, em interação estreita com as oportunidades do mercado e as necessidades surgidas no contexto das atividades profissionais que [venham] desenvolvendo” (p.29).

Como é possível perceber, a questão da escolha por um curso superior coloca-se com uma complexidade tal que, muitas vezes, os sujeitos acabam por se encaminhar para aquele que se mostra como o mais viável, não apenas em termos de perspectivas de

profissionalização, como também de chances de sucesso no vestibular. Diante disso, os cursos podem se apresentar de maneira bastante distinta daquilo que se imaginou - ou se fantasiou -, gerando maior ou menor decepção no decorrer dos anos de graduação, ou ainda, nos anos iniciais de profissionalização, como será melhor examinado nas análises que se seguem.

2.2. O início da profissionalização

Em estudo sobre os professores e seu trabalho em Portugal, Margarida Brandão (1999) sugere que “é na fase de iniciação que se confrontam o modelo idealizado da profissão e a realidade da prática profissional.” Isso porque, ao ingressar no mercado de trabalho, “o indivíduo toma consciência de seus gostos e capacidades, das oportunidades de carreira que pode razoavelmente percorrer, ao mesmo tempo que interioriza uma concepção profissional que se torna em dimensão significativa de sua identidade” (p.51). Desse modo, o início da profissionalização pode ser considerado como um período decisivo no desenvolvimento de toda a trajetória de trabalho futura.

A respeito da influência das experiências iniciais sobre a vida dos indivíduos, Bourdieu (1994) observa que

as avaliações conferem um peso desmesurado às primeiras experiências, na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência que, através da necessidade econômica e social que elas fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares dessa necessidade externa (por exemplo, interditos, preocupações, lições de moral, conflitos, gostos etc.), produzem as estruturas dos *habitus* que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. (p.64)

Ao investigar os anos iniciais de profissionalização de professores do ensino secundário em Lisboa, Maria Helena Cavaco (1996) sugere que esse é um período contraditório em suas vidas, pois,

por um lado, o ter encontrado um lugar na vida ativa corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do

trabalho, à perspectiva da constituição da autonomia; por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola ou através das diferentes atividades sócio-culturais. (p.162-3)

Esse choque com a realidade parece ser mais marcante no magistério do que em outras profissões, uma vez que, por se tratar de uma profissão socialmente desvalorizada, os próprios cursos de licenciatura acabam também por serem pouco valorizados, não havendo, em geral, condições que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. Além disso, ou por causa disso, os salários do magistério são, na maioria das vezes, baixos. Em pesquisa sobre o início da profissionalização de um grupo de professores licenciados em geografia no Rio de Janeiro, Maria do Socorro Diniz (1998) sugere que esse choque com a realidade pode ser motivado tanto por fatores pessoais - como, por exemplo, uma escolha da profissão “errada” - quanto por fatores relacionados às deficiências de sua formação inicial. Nesse estudo, a pesquisadora observou que os professores iniciantes, por um lado, sentem-se inseguros e insatisfeitos diante das dificuldades encontradas no período inicial de profissionalização, dificuldades essas referentes às deficiências da formação inicial recebida, à desvalorização profissional, ao excesso de burocracia presente no universo escolar, ao despreparo dos alunos, entre outras. Por outro lado, temem a acomodação que percebem em seus colegas com mais tempo de profissão.

A propósito do curso de geografia, Diniz aponta, ainda, uma questão que talvez esteja presente nos demais cursos que direcionam os alunos para a licenciatura. Diz ela que o maior problema enfrentado pelos professores formados por esse curso refere-se à especialização do conhecimento acadêmico, a qual direciona o interesse do aluno para determinada área. No entanto, “ao transporem os muros da universidade, o que se apresenta como oportunidade de trabalho é a sala de aula do [ensino] fundamental e médio”, sendo que “o conhecimento exigido pelos programas oficiais, com os quais vão trabalhar, não corresponde àquele conhecimento veiculado na academia, naqueles cursos tão concentrados por área de interesses que (...) formam mais um especialista” (p.153).

Ao estudar a formação inicial e continuada de um grupo de professores licenciados em química, Otavio Maldaner (2000) também observou o descaso que há em relação à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura. Mas, segundo ele, há um outro problema presente na profissão docente, que diz respeito à rápida desvalorização

do professor como profissional, o que acaba por afastar da profissão docente os profissionais mais qualificados. Além disso, para esse pesquisador, não se exige dos professores, hoje, muitas qualificações em termos de formação inicial e continuada “porque a tarefa de ensinar é, ainda, considerada tarefa fácil e que qualquer um pode executar.” (p.82)

A falta de profissionais qualificados, essa “facilidade” de ingresso nas escolas e a desvalorização social e econômica da profissão estabelecem uma alta rotatividade prejudicial à profissão docente. Muitas vezes, a profissão é tida como um bico, ou “compasso de espera”, na qual se permanece até que surja uma oportunidade melhor. Além disso, a baixa remuneração leva muitos professores a procurarem atividades paralelas a fim de complementar a renda. A esse respeito, Maldaner observa que

a atividade remunerada fora do contexto específico da profissão do magistério não pode continuar sendo a busca da sobrevivência financeira digna do professor. Não se pode achar normal que os professores, para se manterem com alguma dignidade em seu meio social, não possam se dedicar integralmente à profissão que escolheram e lhes dá satisfação. (2000, p.195)

Diniz (1998) questiona essa suposta escolha a que Maldaner se refere, já que muitas vezes os licenciados se dirigem para a oportunidade profissional que aparece. Diz ela:

até que ponto é dada ao aluno a autonomia de escolha? Não haveria aqui uma abstenção, por parte da universidade, um silêncio, um abandono, recusa? (...) E tudo leva a crer que a ‘escolha’ pela licenciatura diz mais respeito a uma ‘liberdade acorrentada’. Nesse emaranhado de incertezas, as chances profissionais com a licenciatura eram garantidas. Quando muito, a universidade oferece a pós-graduação, o que não é aproveitado pela grande maioria que precisa trabalhar, assumir a vida de adulto, uma outra etapa de sua vida, o que implicaria custos e tempo. Ou quando o fazem, também não têm garantia de continuar em pesquisa, ter emprego. O mais provável é o magistério fundamental e médio. (p.112)

Beatriz Fétizon (1978), em estudo realizado no final da década de 1970 sobre a formação de professores do curso de licenciatura da Universidade de São Paulo, já chamava atenção para a importância dessa questão, uma vez que, segundo ela:

para o magistério estes requisitos da escolha se põem como um imperativo mais agravante do que para um grande número de profissões, dada a matéria sobre a qual se exerce a atividade profissional: a formação humana dos indivíduos e a formação individual do ser humano (p.202).

Apesar dessa importância da profissão docente, a autora observou, nessa mesma pesquisa, ao questionar um grupo de alunos da licenciatura, que “entre 1974 e 1976, somente cerca de 10% das respostas indicaram o magistério como primeira escolha, enquanto quase 20% o acusaram como recurso de ‘*vigésima-quinta hora*’.” (p.148, nota de rodapé, grifos da autora)

Um outro estudo, também realizado há mais de duas décadas, chegava a conclusões semelhantes. Em uma pesquisa com ex-alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, Michel Saade (1975) observava que “nem sempre a escolha [é] ditada por um real interesse pela carreira ou por uma autêntica auto-imagem de aptidão ou vocação”. Assim, segundo esse pesquisador, os sujeitos só perceberiam “que não há correspondência entre as suas aspirações e a percepção das possibilidades de se realizarem como profissionais e como cidadãos com *status* de liderança” quando se aproxima o “momento final para a obtenção do tão almejado diploma” (p.4-5). A propósito dessa defasagem entre as aspirações produzidas pelo sistema de ensino e as oportunidades realmente oferecidas, Bourdieu (2001b) observou que, “numa fase de inflação de diplomas, [este é] um fato estrutural que afeta, em diferentes graus segundo a raridade dos respectivos diplomas e segundo sua origem social, o conjunto dos membros de uma geração escolar.” (p.161-2)

De acordo com Saade, ao ingressarem no terceiro grau, os indivíduos não pensam na etapa posterior à graduação, possivelmente porque estão expostos a inúmeras pressões. Dizia ele, já em meados da década de 1970, que “é ‘alarmante’ o contingente de diplomados por cursos superiores que não se vinculam diretamente com a formação recebida”, de modo que, entre outros fatores, “a oferta de vagas no sistema de ensino superior constituiu fator condicionante da matrícula, induzindo o ingresso naqueles cursos de maiores disponibilidades, desviando vocações” (idem, p.4). Essa questão do “desvio profissional” não se mostra, no entanto, uma situação superada, pois encontra-se também retratada no recente trabalho realizado por Jean-Jacques Paul (1997) com egressos dos cursos de licenciatura de Fortaleza. De acordo com este pesquisador esse curso é “o refúgio onde se abrigam os que não têm qualquer opção”, o que confirma “tendências já observadas para o Brasil como um todo.” (p.39)

Mas, se o magistério não se configura como uma escolha profissional, muitas vezes essa é uma decisão tomada no decorrer dos cursos superiores, a partir de imagens

formadas por meio do contato com profissionais da área educacional – seus professores. A esse respeito, Fétizon (1978) sugeriu em seu estudo que a própria licenciatura é fonte de estereótipos e preconceitos acerca da profissão docente, já que, “embora em nível superior, a formação de professores secundários constitui, desde o início, fora e dentro da Universidade, uma formação de *segunda categoria*, face aos demais cursos superiores” (p.164, grifos da autora). Paralelamente à desvalorização social e econômica do magistério, isso acaba por estabelecer uma prática bastante prejudicial, uma vez que, entre os estudantes dos diversos cursos que se dirigem para a licenciatura, muitos se utilizam dessa profissão como um “‘bico’ ou ‘compasso de espera’ cuja única função é criar ‘empregos’ para a mão-de-obra ociosa da pesquisa especializada” (p.201).

Entre os estudantes do curso de pedagogia a situação é diferente, mesmo porque para eles a habilitação profissional obtida com o curso é muito mais específica, estando praticamente restrita à área educacional. Em estudo realizado na Faculdade de Educação da USP com egressos desse curso, Elie Ghanem Junior e Marcos Mendonça (1989) chegaram a conclusões bem diversas daquelas observadas por Saade (1975) e Paul (1997) a propósito da licenciatura. Os dados obtidos por Ghanem Júnior e Mendonça permitiram constatar que “a maior parte dos diplomados inicia a vida profissional no campo educacional, concentrados em atividades docentes”. Segundo eles, no contexto do curso de pedagogia “delineia-se um esforço dos egressos para se manterem no campo educacional” (p. 230).

Este dado foi também apontado por Romualdo de Oliveira e Sandra Zákia de Sousa (1998), no estudo que vêm realizando há alguns anos dentro desse mesmo universo de pesquisa - o curso de pedagogia da FEUSP. No entanto, eles constataram a existência de diferenças entre os alunos que fizeram o curso no período noturno e no diurno. Em relação ao período vespertino, eles dizem que “o curso profissionalizou os alunos e possibilitou-lhes inserção no mercado de trabalho na área de sua formação”. Entretanto, para os alunos do noturno o mesmo não ocorreu, observando-se, segundo eles, “um decréscimo do número dos que atuavam em educação” no decorrer do curso (p.69).

A busca pelo magistério, no entanto, oscila conforme os tempos e a organização da dinâmica social. Em um estudo que examinou o destino ocupacional de ex-alunos de cursos superiores, Maria Helena Castro e Jean-Jacques Paul (1992) concluíram, no início da década de 1990, que os egressos da USP não enfrentavam problemas relativos à falta de emprego. No entanto, nos últimos cinco anos as matrículas no curso de licenciatura da

FEUSP sofreram um aumento da ordem de 85,70%³, dado que parece refletir a crise do desemprego nos dias atuais. Em outras palavras, podemos perguntar, de acordo com os termos propostos por Marília Spósito (1987) em estudo desenvolvido junto ao Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação da USP (NAEG): “o que tem sido preponderante para a definição do lugar ocupado pelos diplomados no mercado de trabalho? Sua formação universitária ou as exigências do mercado?” (p.9)

Diante dessa situação, atualmente o professor é visto, muitas vezes, como aquele que não foi capaz de conseguir um emprego “melhor”, ou seja, melhor remunerado. Para Maria do Socorro Diniz (1998), comparando com outro momento histórico, no qual “o professor no seu saber e abnegação era amplamente apreciado, nos tempos atuais o *status* social é estabelecido primordialmente a partir de critérios econômicos.” Assim, os baixos salários que são pagos aos professores se transformam “em mais um elemento na crise de identidade dos professores”, incluindo-os “nas camadas mais pobres da população, caso do Brasil e de outros países como Portugal e Espanha.” (p.170)

Em estudo sobre a carreira docente em Portugal, António Teodoro (1994) sugere que há entre os professores um desejo de deixar a profissão, principalmente devido à má remuneração, à degradação da carreira e à falta de estímulo. Diz ele, em pesquisa estatística realizada em 1989 entre professores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar naquele país, que se pode determinar “até onde vai o mal-estar entre os professores: 35% dos entrevistados declaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores.” (p.52)

Esses estudos revelam a situação da profissão docente, que tem se apresentado, muitas vezes, como um trabalho assumido em caráter temporário devido à falta de vagas na área almejada. Assim, parece difícil afirmar que o magistério se configura como uma escolha profissional, ou uma opção. Por isso, acaba sendo o destino ocupacional em que muitos licenciados permanecem enquanto não encontram outra colocação. Tais questões nortearam as análises subseqüentes, as quais buscam uma maior compreensão dos motivos que levaram os licenciados a se encaminharem tanto para a licenciatura, como para a profissão docente.

³ O total de matrículas nas disciplinas de Metodologia de Ensino em 1995 (1º semestre) foi de 767 e, em 1999 (1º semestre), de 1424.

3. OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho originou-se como um desdobramento de um projeto de Iniciação Científica no qual se trabalhou com narrativas autobiográficas de duas turmas de estudantes da licenciatura da FEUSP, as quais foram produzidas em 1994, quando eles foram alunos de minha orientadora. Tal pesquisa teve por objetivo estudar a trajetória de vida escolar desses licenciandos a fim de melhor compreender processos que, de modo geral, têm sido denominados de “escolha profissional”. Para isso, analisou-se a influência das histórias de vida na conduta dos professores e futuros professores, investigando-se os motivos que determinariam a opção ‘ser professor’.

Considerando-se que a licenciatura é um curso essencialmente voltado à formação de professores, chamava atenção o fato de terem sido identificados nos relatos passagens que se referiam à expectativa de vários alunos de não exercerem o magistério. Buscando elementos que dessem pistas do destino ocupacional desses alunos, fez-se um levantamento de estudos sobre a inserção profissional dos egressos de cursos de ensino superior. No entanto, poucas foram as pesquisas localizadas, sobretudo considerando-se apenas os cursos de formação de professores.

Tendo em vista que ao final da pesquisa o grupo estudado já estava licenciado há quatro ou cinco anos, pensou-se que a continuidade da investigação deveria focalizar o início da profissionalização, incorporando os percursos anteriores de formação. Que tipo de ocupação profissional esses alunos estariam exercendo após esses anos de formados? Teriam se tornado professores a despeito de terem, alguns, afirmado não querer tomar esse caminho ou teriam se encaminhado para outras atividades? A partir destas perguntas, pensou-se em realizar entrevistas com os mesmos licenciados, de modo a obter respostas a tais indagações.

Entretanto, essa alternativa mostrou-se infrutífera, dado que uma carta enviada a eles - na qual se relatava o trabalho já realizado e se solicitava nova colaboração - contou com um retorno muito pequeno. Todavia, as respostas recebidas traziam um dado curioso: quase todos os que responderam a essa solicitação eram pessoas que, naquele momento, não estavam exercendo o magistério. Se foi ou não um acaso, a verdade é que esse dado

suscitou várias indagações que resultaram no projeto desta dissertação, formulado com o objetivo de investigar o início da profissionalização.

Questionava-se, naquele momento, quais as dificuldades, desafios e êxitos que os licenciados estariam enfrentando no período de início da profissionalização. Diante disso, decidiu-se, inicialmente, pela realização de uma pesquisa quantitativa realizada por meio de um questionário, o qual permitiu a caracterização do perfil dos licenciados formados nos anos de 1994 e 1995. Feito isso, evidenciou-se a importância de se buscar maiores informações sobre os percursos ocupacionais dos egressos, utilizando-se, para isso, depoimentos centrados principalmente no período após a formatura.

O trabalho de coleta de dados realizado para esta pesquisa iniciou-se em 1999, antes mesmo do meu ingresso no mestrado, quando foi feito um levantamento, junto à seção de alunos da FEUSP, dos nomes e endereços dos licenciados pela Faculdade entre os anos de 1994 e 1995. Foram então enviados - em janeiro de 2000 - questionários aos 624 egressos localizados, dos quais 142 foram respondidos, o que corresponde a 23% do total. Embora esse número (624) não corresponda com precisão ao número de licenciados pela USP no período, pois muitas vezes os ex-alunos demoram a colar grau, postergando a formatura por motivos diversos, trata-se de um número provavelmente bastante próximo do real, uma vez que tal levantamento de dados foi feito após decorridos cerca de cinco anos do período em que tais alunos teriam concluído o curso.

Os 35 quesitos que compuseram esse primeiro questionário (ver anexo 1) referiam-se a dados gerais sobre a escolarização e o início da profissionalização dos egressos, fosse no magistério ou em outras áreas. Durante a elaboração desse questionário optou-se por utilizar, sempre que possível, perguntas objetivas. A pesquisa exigia, no entanto, o uso de questões abertas, fato este que dificultou a tabulação dos dados devido à necessidade de se classificar as respostas com vistas a realizar uma análise que facilitasse a visualização do conjunto dos dados obtidos. Buscou-se, com esse instrumento, construir os perfis que caracterizam o grupo de licenciados, sobretudo no que se refere à formação e ao início da profissionalização dos egressos, no magistério ou em outras áreas, a fim de favorecer o aprofundamento deste estudo realizado em uma etapa posterior da pesquisa, que se desenvolveu por meio de entrevistas focalizando a história de formação e as trajetórias profissionais.

Pode-se considerar que o retorno obtido nesta primeira fase de coleta de dados foi bastante favorável para o tipo de abordagem utilizada, já que 23% dos egressos para os quais o questionário enviado (excluindo-se as devoluções feitas pelo correio) responderam-no. Os dados obtidos distribuem-se da seguinte maneira:

- Questionários respondidos: 142 (23,13% do total)
- Dispuseram-se a conceder entrevista: 107
- Cartas devolvidas pelo correio: 63

Quanto à devolução, é importante registrar que a maior parte dos questionários retornou nas primeiras semanas após a postagem, mas há casos em que os ex-alunos ligaram cerca de seis meses depois para indagar sobre a possibilidade de suas informações ainda serem úteis, uma vez que receberam a correspondência com atraso. Recebemos também diversas ligações e mensagens eletrônicas dos próprios ex-alunos ou de seus pais, interessados em receber ou dar informações adicionais. Alguns queriam saber o prazo para resposta, outros procuravam justificar a demora da resposta – no caso dos filhos que estavam em viagem de férias no exterior. Duas cartas vieram do exterior – uma de Portugal e outra do Japão – provavelmente tendo sido enviadas pelos pais, o que indica o interesse pela pesquisa. Como caso diferente, um ex-aluno enviou uma mensagem via e-mail, dizendo que não iria responder o questionário por estar “com preguiça de preenchê-lo”, mas que gostaria de participar da pesquisa, para o que escreveu, em linhas gerais, sua trajetória de formação e início da profissionalização.

Em relação ao **curso de origem** e ao **sexo** desse grupo de licenciados pela FEUSP, pode-se observar no gráfico 1 que 75,8% deles fizeram sua graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas⁴, e do total 62,7% são mulheres, vindas principalmente do curso de Letras. No outro extremo situam-se os alunos da Escola de Comunicação e Artes – Artes Cênicas e Música, cada um com 01 formado, ou seja, 0,16% – e os da Escola de Educação Física e do Instituto de Geociências – cada qual com 02 alunos, ou seja, 0,32%:

⁴ Desses, 217 ou 34,78% formaram-se no curso de Letras, 146 ou 23,40% no de História, 64 ou 10,26% no de Geografia, 30 ou 4,8% no de Ciências Sociais, e 16 ou 2,56% no de Filosofia.

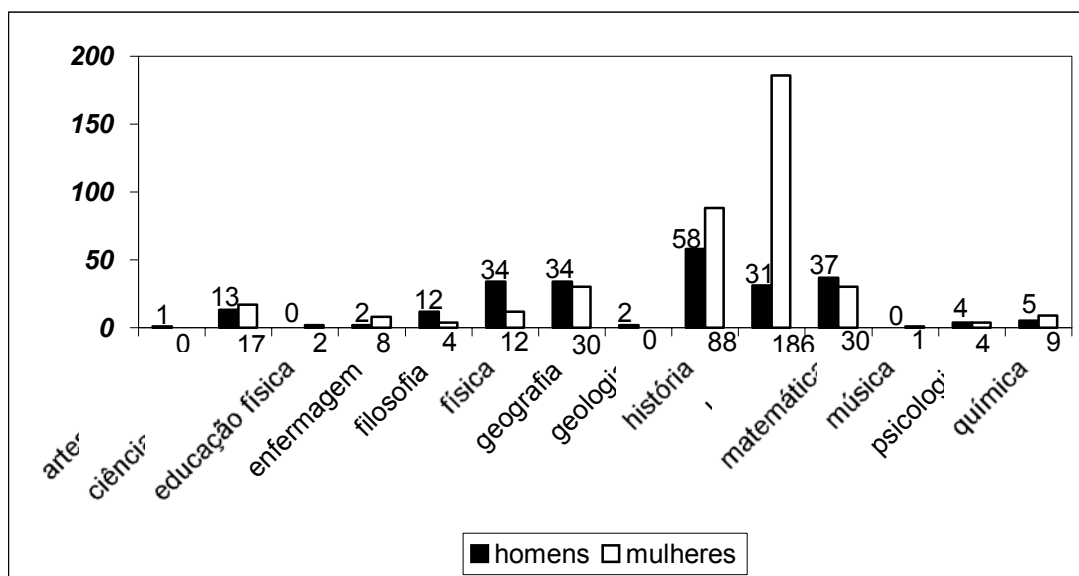


GRÁFICO 1. Questionários enviados: distribuição por sexo e por curso de origem.

Curiosamente, a proporção entre os sexos do grupo total (questionários enviados) manteve-se praticamente a mesma no grupo reduzido (questionários respondidos). Ou seja, cerca de 63% de mulheres e 37% de homens. Assim sendo, os dados obtidos são bastante representativos dessa proporcionalidade entre os formados no período em questão.

Por meio da análise dos dados obtidos com a aplicação do primeiro questionário, bem como da bibliografia examinada, julgou-se imprescindível complementar as informações sobre os licenciados da FEUSP, de modo a se construir os perfis sócio-econômicos que caracterizam esse grupo. Para isso foi elaborado um novo questionário – enviado aos 142 licenciados que responderam ao primeiro questionário – com questões que se referem à escolaridade e à ocupação dos seus pais, à renda e à estrutura de suas famílias, à participação que eles tiveram na vida econômica familiar no decorrer do curso, às suas ocupações atuais e às possíveis alterações em suas rendas após a conclusão de seus cursos superiores (ver anexo 2). Esse novo questionário foi respondido por 82 licenciados, o que corresponde a 58% do grupo inicial. Os dados colhidos revelaram que há uma heterogeneidade bastante elevada entre os licenciados pela FEUSP em relação à origem sócio-econômica.

Paralelamente à aplicação dos questionários complementares, foi elaborado um roteiro para a realização das entrevistas, baseado nas análises dos dados até então obtidos e nos estudos realizados, abrangendo questões referentes às trajetórias de formação e de profissionalização; à escolha por determinado curso superior, bem como pela licenciatura; ao início da profissionalização, à atual posição no mercado de trabalho e à satisfação profissional.

Foram selecionados e entrevistados, inicialmente, 10 licenciados, mas os dados colhidos sugeriram a necessidade de se entrevistar mais alguns. Ao final, totalizaram 14 entrevistas semi-estruturadas, realizadas entre os meses de outubro e dezembro/2001, as quais duraram em média 1 hora, sendo a mais curta realizada em 40 minutos e a mais longa em 3 horas. As entrevistas foram realizadas em data e local previamente combinados com os entrevistados, atendendo à sua disponibilidade. Todas foram gravadas com conhecimento e autorização prévia dos licenciados, resultando em um total de cerca de 16 horas de gravação que foram transcritas na íntegra (as primeiras 5 por mim, e as demais por uma pessoa contratada para esse fim), totalizando um material composto de quase 400 páginas⁵ sem edição. Esse material foi, a seguir, editado, retirando-se todo tipo de informação que pudesse levar à identificação dos entrevistados, e ocultando-se os excessos causados por vícios de linguagem. Somente após esse trabalho é que foram elaborados os resumos das histórias de cada um. É sobre esse material que as análises foram desenvolvidas.

A seleção dos entrevistados obedeceu a alguns critérios. Considerando o grupo de licenciados que se dispuseram a conceder entrevista por ocasião do primeiro questionário, os ex-alunos foram agrupados de acordo com os quatro perfis delineados no decorrer da pesquisa, tal como descrito a seguir:

1. licenciados que vêm atuando profissionalmente só no magistério;
2. licenciados que vêm atuando no magistério e, concomitantemente, em outra atividade;
3. licenciados que já atuaram no magistério, mas deixaram essa atividade;
4. licenciados que nunca atuaram no magistério.

⁵ Fonte *times new roman*, tamanho 12, espaço 1,5.

Os questionários foram, então, reexaminados a fim de se escolher, dentre os licenciados de cada perfil, aqueles que seriam entrevistados, garantindo-se que em cada grupo estivessem representados ambos os sexos. Inicialmente as entrevistas foram assim distribuídas:

- 3 professores (independentemente da rede ou do nível de ensino);
- 3 professores (independentemente da rede ou do nível de ensino) que exercem outra atividade paralela ao magistério;
- 2 ex-professores (independentemente da rede ou do nível de ensino);
- 2 licenciados que nunca atuaram no magistério.

Essa distribuição, no entanto, foi alterada por diversas razões. Primeiramente, uma das entrevistadas deixou de informar, no telefonema inicial, que havia abandonado a atividade que mantinha paralelamente ao magistério para se dedicar somente a esta profissão. Os dois entrevistados que inicialmente informaram nunca ter atuado no magistério acabaram por revelar que tiveram curtas experiências como professores, ainda nos tempos da faculdade, o que levou à realização de mais duas entrevistas dentro desse perfil (uma das quais também disse que havia atuado por alguns meses no magistério, contrariamente àquilo que havia informado por telefone). Além disso, uma das entrevistadas ficou bastante inibida com o uso do gravador (apesar de tê-lo consentido), optando-se por realizar uma entrevista com outra pessoa cujo perfil fosse semelhante ao seu, garantindo-se, com isso, a qualidade do material colhido. Foram, portanto, realizadas 14 entrevistas, conforme descrito abaixo:

1. professora do ensino superior da rede privada;
2. professora de língua estrangeira de uma escola regular de ensino fundamental e médio da rede privada;
3. professor de história de uma escola regular de ensino fundamental e médio da rede pública;
4. professora de língua estrangeira de centros de idiomas particulares;

5. professor de história de uma escola regular de ensino fundamental e médio da rede pública que também trabalha como pesquisador junto a um órgão público;
6. professora de língua estrangeira de um centro de línguas ligado a uma escola de ensino médio da rede estadual que é funcionária pública não docente;
7. professora de língua estrangeira de centro de idiomas particular que trabalha também com tradução;
8. professora de língua estrangeira de centro de idiomas particular que também é bancária;
9. funcionário público não docente (ex-professor);
10. empresária (ex-professora);
11. funcionária pública que também faz pesquisas de campo como *free-lancer* (que nunca foi professora);
12. assistente de marketing de uma empresa multinacional (que disse nunca ter atuado no magistério mas que deu aulas durante todo o período da graduação);
13. professora particular de yoga que também atua como bancária (que disse nunca ter atuado no magistério);
14. advogado (que disse nunca ter atuado no magistério mas que deu aulas por cerca de 1 semestre).

Os depoimentos colhidos nessas entrevistas foram muito esclarecedores em relação ao ingresso dos licenciados no mercado de trabalho e, juntamente com os dados obtidos por meio dos questionários, compõem o material empírico deste estudo, que privilegia a abordagem qualitativa. No entanto, é importante ressaltar que toda entrevista é resultado de uma interação social. A esse respeito, Bueno (2002) observa que “aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração da sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário” (p.20). Desse modo, ao recorrer ao uso de histórias de vida deve-

se observar que este método, como toda abordagem metodológica, tem suas dificuldades e limitações.

As histórias de vida são consideradas como fontes privilegiadas de informações para a presente pesquisa, permitindo que se busque a compreensão do “universal através do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral através do particular”, como sugere Franco Ferrarotti (1988, p.28). Os dados colhidos por meio dos questionários, por sua vez, se faziam necessários para que se conhecesse de modo mais abrangente o perfil do grupo estudado. Desse modo, as análises quantitativas que compõem a pesquisa foram desenvolvidas no sentido de complementar o trabalho e, possivelmente, acrescentar novas pistas para a investigação.

Antes de proceder às análises, julgou-se necessário fazer uma breve apresentação dos licenciados, o que foi feito a partir do delineamento do perfil do grupo de alunos formados nos anos de 1994 e 1995, em um primeiro momento e, a seguir, da realização de uma síntese das histórias de formação e profissionalização dos entrevistados.

4. QUEM SÃO OS LICENCIADOS PELA FEUSP?

4.1. Perfil de um grupo formado entre os anos de 1994 e 1995

Os 142 questionários respondidos permitiram constatar que, entre os alunos que se licenciaram entre 1994 e 1995, a maioria é formada por mulheres, em número de 89 (63%), sendo os demais 53 (37%) homens. Outra constatação é de que 77 (54%) eram solteiros, 58 (41%) eram casados, e os demais eram divorciados ou viúvos (7 licenciados, ou seja, 5%), conforme indica a tabela 1. A idade média dos ex-alunos em estudo era de 32,6 anos, sendo que, do total, 69 tinham até 30 anos; 63 entre 31 e 40 anos; e 10 mais de 41 anos. Entre as mulheres, a maioria se concentrava na faixa que vai até os 30 anos, enquanto que os homens tinham, em sua maioria, entre 31 e 40 anos. Ou seja, as mulheres são, no conjunto, mais numerosas e mais novas do que os homens.

Curso	Sexo		Est. Civil			Idade (em anos)			Total
	Fem	Masc	Cas.	Solt.	Outro	Até 30	30-40	Mais 40	
Artes Cênicas	-	01	-	01	-	01	-	-	01
Ciências Sociais	07	05	04	08	-	05	07	-	12
Educação Física	02	-	-	02	-	02	-	-	02
Enfermagem	01	-	-	01	-	01	-	-	01
Filosofia	-	02	-	01	01	01	01	-	02
Física	02	07	06	02	01	02	06	01	09
Geografia	10	11	08	12	01	06	14	01	21
Geologia	-	01	-	01	-	-	01	-	01
História	20	13	13	19	01	22	10	01	33
Letras	39	07	21	23	02	26	14	06	46
Matemática	05	05	04	06	-	03	07	-	10
Música	01	-	01	-	-	-	01	-	01
Psicologia	01	-	-	-	01	-	01	-	01
Química	01	01	01	01	-	-	01	01	02
Total	89	53	58	77	07	69	63	10	142

Tabela 1: Distribuição dos egressos por sexo, ano de conclusão da licenciatura, estado civil e idade

Um dado que chamou atenção refere-se à rede de ensino nas quais os licenciados cursaram o ensino fundamental e médio. Em sua maioria, eles vêm de escolas públicas, havendo uma pequena variação entre o ensino fundamental e médio, a qual sugere que neste nível houve um deslocamento para a rede particular, conforme mostram os gráficos 2 e 3.

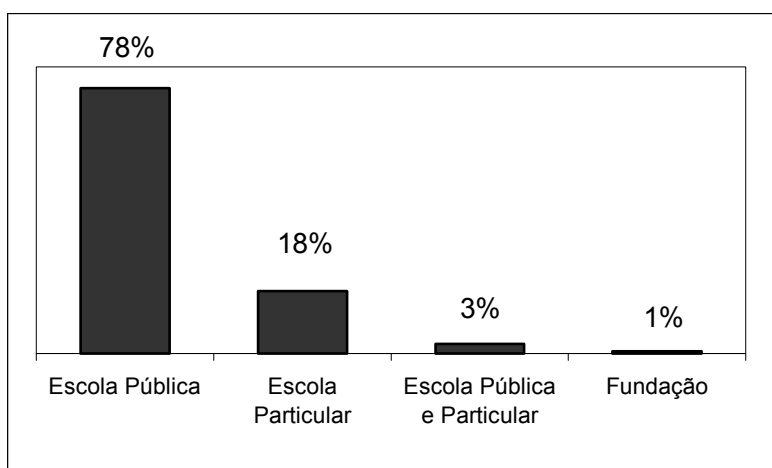


GRÁFICO 2. Distribuição das redes de Ensino Fundamental cursadas.

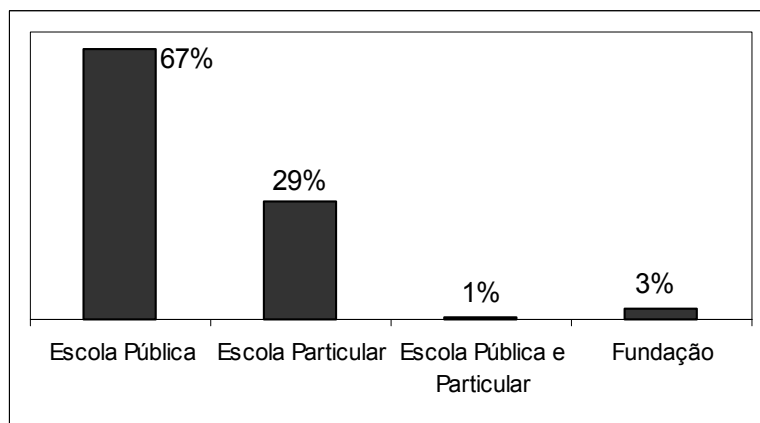


GRÁFICO 3. Distribuição das redes de Ensino Médio cursadas.

Por meio desses gráficos pode-se perceber que 78% dos licenciados fizeram o ensino fundamental na rede pública, ao passo que apenas 18% fizeram-no na privada. Esse quadro se altera um pouco no ensino médio, quando essa proporção é da ordem de 67% para os que cursaram escola pública e 29%, escola privada. Ou seja, houve uma espécie de migração da ordem de 9% do ensino público para o privado na passagem do ensino fundamental para o ensino médio.

Quanto ao tipo de curso feito no ensino médio, a maioria fez o colegial, dividindo-se os demais entre cursos técnicos em diversas áreas e o magistério, conforme indica o gráfico 4.

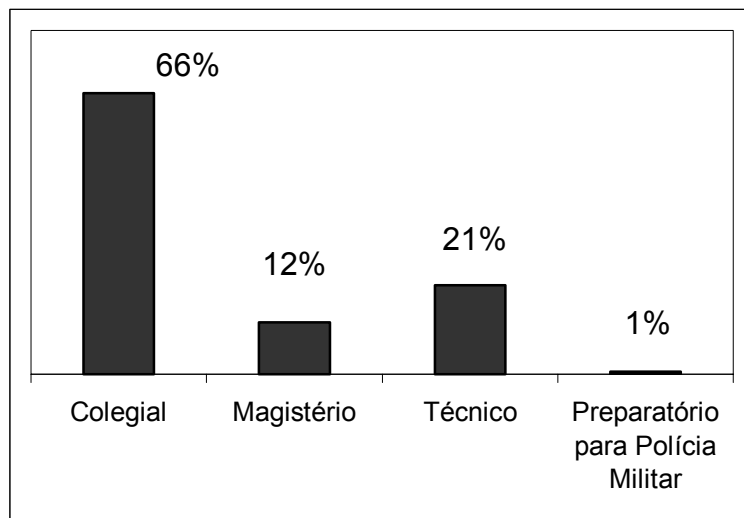


GRÁFICO 4. Distribuição percentual com relação ao tipo de curso feito no ensino médio.

Nota-se que o colegial foi cursado pela maioria (66%), sendo 21% deles formados como técnicos em áreas diversas (são citados os cursos técnicos em contabilidade, desenho, edificações, eletromecânica, eletrônica, mecânica, mercadologia, nutrição, processamento de dados, química, redator auxiliar e secretariado, não havendo, de maneira geral, relação entre estes e o curso superior concluído); 12% no magistério; e apenas 1% no curso preparatório para a Polícia Militar. O grupo daqueles que cursaram o magistério é constituído unicamente por mulheres, dentre as quais 12 (78%) exercem o magistério, em sua maioria no ensino fundamental e na educação infantil da rede privada. Importante mencionar que 33% desse grupo – 4 licenciadas – possui também outra atividade concomitante, sendo elas: uma bancária, uma escriturária junto à Secretaria Municipal de Transportes, uma tradutora e uma doutoranda na área de pesquisa literária.

De acordo com os dados obtidos por meio do segundo questionário, verificou-se que, em relação à escolaridade dos genitores dos 82 licenciados que o responderam, a maioria dos pais e mães estudou somente até o ensino fundamental, indicando que o diploma de ensino superior representa para o grupo em estudo uma ascensão social, fato que também pode se observar na população em geral. Em relação à escolaridade dos pais, os dados obtidos revelam que dos 77 pais e 80 mães cuja escolaridade foi informada, 37 e

47 deles, respectivamente, não passaram do nível fundamental de ensino. Ou seja, em torno de 48% dos pais e 59% das mães só fizeram o ensino fundamental, sendo que alguns nem chegaram mesmo a concluí-lo. Quanto aos demais genitores do grupo, há uma distribuição homogênea entre os ensinos médio e superior, conforme mostram os gráficos 5 e 6.

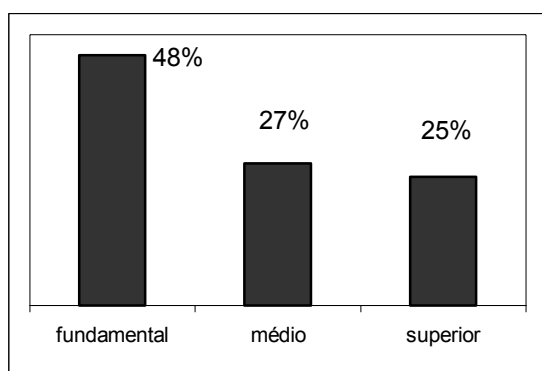


Gráfico 5: Escolaridade dos pais

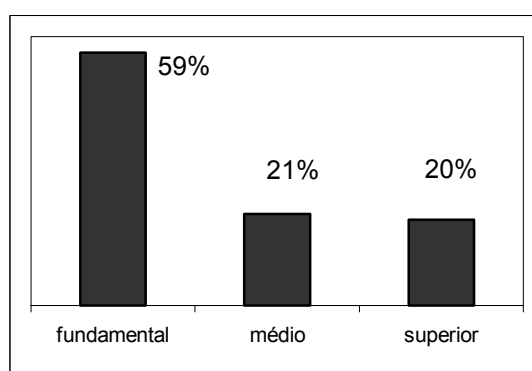


Gráfico 6: Escolaridade das mães

Em seu estudo sobre a formação de professores, Júlio Pereira (2000b) também observou que, entre os aprovados no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais de 1995, houve uma variação referente ao nível de escolaridade dos pais, o qual se mostrou mais baixo entre os aprovados nos cursos menos prestigiados. Diz esse pesquisador que “a origem sócio-cultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade Licenciatura é bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos dessa Instituição.” (p.113)

Considerando-se que a licenciatura é oferecida como complementação a cursos superiores que estão entre os menos valorizados, pode-se pensar que a procura por tais cursos está relacionada à baixa concorrência e conseqüente facilidade de acesso aos mesmos (especialmente quando comparados a cursos tradicionais como medicina ou direito), tornando o diploma superior acessível àqueles candidatos que não teriam grandes chances de acesso aos cursos mais concorridos. Isso vem corroborar as análises de Pierre Bourdieu (1999), para quem a educação é um dos mecanismos de uma luta simbólica que envolve todos os sujeitos sociais em torno da legitimação dos ideais de sua classe, sendo constatada “uma correlação muito forte entre o êxito escolar e o capital cultural familiar” (p.313). Segundo esse autor,

os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos, cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento. (p.312)

Pouco se pode dizer a propósito da ocupação dos pais e das mães dos licenciados no período em que eles ainda estavam na faculdade. Dentre os que enviaram o segundo questionário preenchido, total ou parcialmente, 12 licenciados não responderam a essa questão. Dos que responderam, 14 (20% das respostas) dos pais e 7 (10%) das mães já haviam falecido. Com exceção das mães, cujas atividades se concentram em torno das funções do lar (31 donas-de-casa, o que representa 42% das respostas), não há qualquer outra homogeneidade no que diz respeito à ocupação dos pais dos licenciados. Há entre eles desde empresários, comerciantes e engenheiros, passando por professores, militares e vendedores, até operários, eletricitista e zelador. Entre as mães, há comerciantes, psicólogas, empresária, recepcionista, feirante, ascensorista, doméstica etc. Esse dado é indicativo de um processo de maior democratização do acesso à universidade pública por parte de grupos antes excluídos.

No mesmo período citado, os licenciados moravam, predominantemente, com os pais. Nessa situação estavam 53 deles, o que corresponde a 66% do total, conforme indica o gráfico 7; 10 licenciados moravam com o cônjuge e, entre os demais, 6 moravam com amigos, 4 em moradia estudantil (CRUSP ou pensão), 4 sozinhos e 2 com parentes.

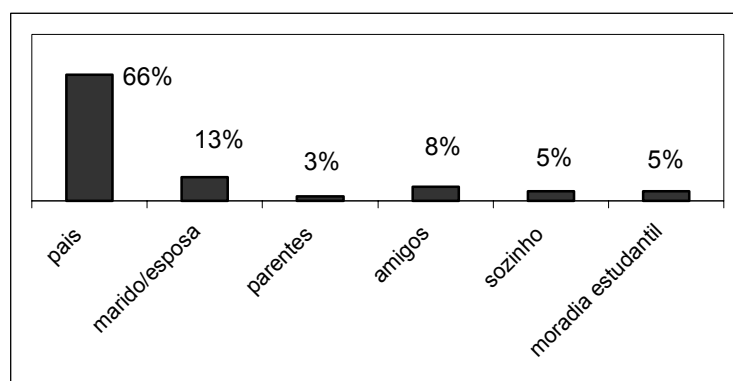


Gráfico 7: Com quem morava quando estava cursando a faculdade?

O gráfico 8 mostra que a maioria dos licenciados morava em casa própria – dos pais ou deles mesmos –, situação em que se encontravam 59 deles. Em 3 casos a casa era

cedida por uma avó que morava junto com a família. Apenas 13 disseram morar em imóvel alugado.

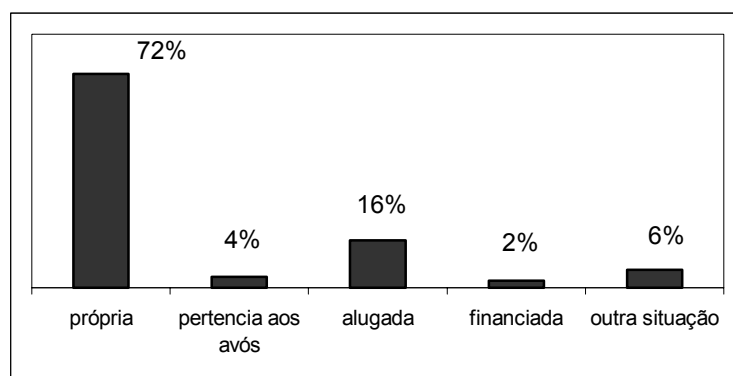


Gráfico 8: Situação da casa em que morava.

Em relação à renda familiar declarada, pode-se dizer que este dado mostrou-se bastante disperso, distribuindo-se basicamente em três faixas – entre 5 e 10 salários mínimos; entre 10 e 20 salários mínimos; e superior a 20 salários mínimos –, sendo pequeno o número de licenciados que possuía uma renda inferior a 5 salários mínimos. A maioria deles trabalhava durante os anos da faculdade, mas com pouca ou nenhuma participação direta no orçamento doméstico, sendo sua renda destinada basicamente aos seus gastos pessoais. Para a maioria dos licenciados, a situação econômica e/ou salarial melhorou após a obtenção do diploma, como indica o gráfico 9.

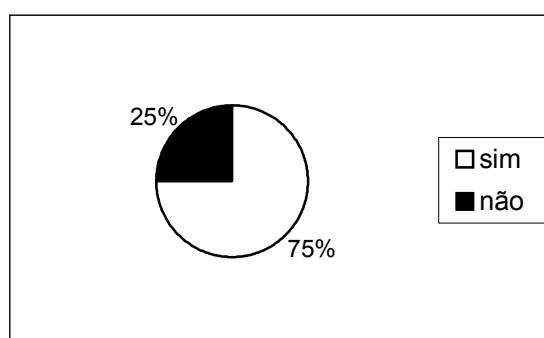


Gráfico 9: Houve melhoria na situação econômica após a formatura?

Esses dados indicam que 54 licenciados (75%) disseram que houve melhora depois de formados, enquanto outros 18 (25%) acham que a situação não se alterou, tendo permanecido a mesma ou se deteriorado em função da conjuntura econômica brasileira. No entanto, para o grupo estudado essa melhoria salarial não teria sido propiciada - ao menos diretamente - pela graduação, mas principalmente pelo tempo de exercício profissional.

Além dessa influência indireta sobre os salários, muitos licenciados sugerem que o diploma superior trouxe mais oportunidades de emprego, além de estabilidade profissional.

4.2. Quem são os entrevistados?

Entre os 14 entrevistados manteve-se quase a mesma proporção entre homens e mulheres observada no grupo de licenciados que respondeu ao primeiro questionário, sendo as porcentagens equivalentes a 29% e 71% respectivamente, os quais tinham idades que variavam entre os 28 e os 40 anos quando da coleta dos dados, como indica o gráfico 10.

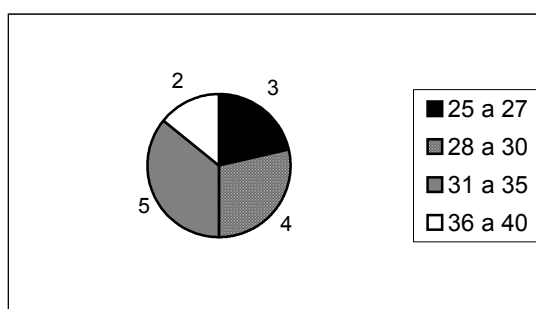


Gráfico 10: Distribuição dos entrevistados em relação à idade

A graduação representa, para a maioria desses entrevistados, uma ascensão em relação à escolaridade dos pais e mães, dos quais apenas 7 concluíram uma faculdade, tendo 8 deles estudado até o ensino médio e os demais cursado apenas o ensino fundamental, o qual em alguns casos sequer foi concluído.

Em relação ao exercício da docência, 7 dos entrevistados são professores (dois homens e cinco mulheres), dos quais 4 (um professor e três professoras) dedicam-se exclusivamente a essa atividade e 3 (um professor e duas professoras) são, também, funcionários públicos não docentes. Além deles, outros 4 entrevistados (dois homens e duas mulheres) já foram professores por períodos curtos de tempo durante a graduação – tendo deixado a profissão por motivos diversos, como a dificuldade de conciliação com as

atividades acadêmicas ou a decepção com a experiência vivida – e apenas 3 deles nunca trabalharam no magistério, como mostra o gráfico 11.

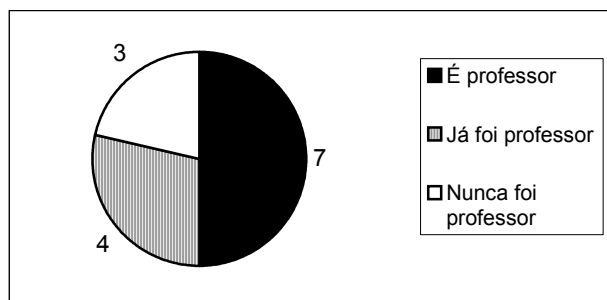


Gráfico 11: Distribuição dos licenciados em relação ao exercício do magistério

O ingresso na profissão docente se deu, na maioria dos casos, antes mesmo da conclusão da licenciatura, tendo a atividade sido iniciada como um “bico” realizado nos horários em que não havia aulas na faculdade. Dentre os professores e professoras licenciados, todos gostam de ensinar, com exceção de um professor que diz “gostar com ressalvas” e que pretende deixar o magistério em breve. A esse respeito, é preciso observar que a maioria deles atua apenas na rede privada de ensino e em institutos de ensino de idiomas estrangeiros, nas quais as condições de trabalho e os salários costumam ser melhores.

A fim de melhor ilustrar a situação dos(as) entrevistados(as), optou-se por fazer um breve resumo das histórias de cada um deles antes de iniciar as análises. Para isso, suas histórias foram inicialmente agrupadas considerando-se o exercício – ou não – da profissão docente no ensino regular, privilegiando-se a atuação na rede pública. Contudo, é importante esclarecer que esta forma de apresentação foi conservada apenas para manter a fidelidade à coleta de dados, pois as análises desenvolvidas indicam que a divisão do grupo em categorias nada acrescentou, já que todos os entrevistados revelaram que suas trajetórias profissionais (seja no magistério ou em outras áreas de atuação) foram delineadas passo a passo, de acordo com as oportunidades que surgiram.

A) LICENCIADOS E LICENCIADAS QUE ATUAM EXCLUSIVAMENTE NO MAGISTÉRIO

1. Karen⁶, professora da rede particular há 10 anos, tem 29 anos⁷, é solteira e mora com os pais, ajudando no orçamento familiar desde o período da graduação, quando o pai, funcionário de um consulado, aposentou-se e teve seus rendimentos diminuídos. Seu pai concluiu o ensino secundário, e sua mãe - dona de casa – não completou o ensino fundamental. Licenciada em letras (alemão/português), sempre estudou em escolas de cultura alemã e fez aulas de inglês durante muitos anos na Cultura Inglesa, tendo feito um curso de complementação pedagógica para o ensino desse idioma em uma universidade particular. Desde os 12 anos já sabia que queria ser professora e escolheu o curso superior com essa expectativa, embora não soubesse ao certo o que a faculdade poderia fazer por sua carreira profissional. Quando prestou vestibular tinha como primeira opção o inglês, mas, reprovada, acabou se encaminhando para a segunda opção, que era o alemão.

Durante o ensino médio deu aulas particulares de inglês para alunos do ensino fundamental da sua escola indicados por sua professora. No segundo ano da faculdade começou a dar aulas de alemão e de inglês em um instituto de ensino de línguas estrangeiras próximo à sua casa. Como tinha poucas turmas nesse instituto, sempre procurava outros trabalhos para complementar a renda (fez tradução, deu aula de português para estrangeiros e trabalhou com educação infantil). Deixou esse instituto quando foi chamada, há 4 anos, para assumir aulas na escola em que estudou, na qual havia deixado o currículo. Paralelamente, dá algumas aulas particulares para alunos da própria escola por insistência da direção, pois gostaria de ter mais tempo livre para preparar suas atividades.

Nunca pensou em deixar de ser professora e não se arrepende de sua escolha, apesar de achar que ganha menos do que mereceria. Está satisfeita com a profissão e acha que seu trabalho, apesar da responsabilidade social, é “sossegado”, pois trabalha apenas meio período na escola – e o restante do dia em casa, preparando suas aulas – e não tem o *stress* do mundo empresarial. Para ela, o maior problema da profissão não é o salário, mas sua desvalorização social, a qual vem, inclusive, dos próprios professores; atualmente seu maior medo é de perder o entusiasmo e ficar desanimada como seus colegas com mais tempo de profissão. Apesar de declarar-se satisfeita, pensa em especializar-se em algum

⁶ Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

⁷ As idades citadas, assim como os demais dados dos entrevistados, referem-se à época em que foram realizadas as entrevistas, o que ocorreu no ano de 2001.

assunto relacionado à educação e, no futuro, “quando não tiver mais paciência para lidar com crianças”, trabalhar com ensino superior.

2. Guilherme, professor da rede pública há 12 anos, tem 33 anos, é solteiro, homossexual declarado, e mora com a mãe, ajudando no orçamento familiar desde que começou a trabalhar. Seu pai, falecido, nunca frequentou a escola e só sabia assinar o nome. Sua mãe, dona de casa, não concluiu o ensino fundamental. Licenciado e mestre em história, já na 6^a série do ensino fundamental estava certo de que queria ser professor, motivo pelo qual foi criticado pela professora e pela irmã, de quem ouviu o conselho para procurar “alguma coisa melhor”. Sempre gostou muito de estudar, mas julga o ambiente escolar repressivo, motivo pelo qual gostou de apenas uma das diversas escolas em que estudou, na qual permaneceu por um período de tempo maior e estabeleceu um vínculo afetivo tão forte que o levou a optar por efetivar-se nela como professor.

Ao concluir o ensino médio fez curso pré-vestibular e entrou em duas faculdades: história na USP e comércio exterior em uma faculdade particular. Durante um ano cursou as duas - história porque gostava, e comércio exterior pensando em ter um emprego melhor. Porém, abandonou esta última. A faculdade de história foi muito importante para sua formação, ajudando-o a compreender a discriminação sofrida devido à sua opção sexual.

Começou a dar aulas já no segundo ano da faculdade, tendo deixado o magistério e voltado a ele em diversas ocasiões. Um ano após iniciar-se na docência deixou a atividade para estagiar na área de documentação. Voltou para as salas de aula dois anos depois, ainda sem ter concluído a licenciatura, perdendo suas aulas um ano e meio depois para um professor habilitado. Então aluno de mestrado, decidiu dedicar-se exclusivamente à sua pesquisa, mesmo antes de obter uma bolsa de estudos.

Perto do encerramento da bolsa de estudos conseguida para cursar o mestrado, decidiu voltar à Faculdade de Educação e concluir a licenciatura, buscando, com isso, a garantia da estabilidade profissional. Decidiu retornar ao magistério como professor eventual, enquanto aguardava ser chamado pelas instituições de ensino superior privadas para as quais enviou currículo. Sem obter respostas, viveu de “bicos” até que foi aprovado

nos concursos para professor das redes estadual e municipal, quando efetivou-se em ambas.

O gosto pelo trabalho com documentação, bem como a valorização dessa profissão – sobretudo se comparada ao magistério – levaram-no a procurar a habilitação profissional para atuar na área, motivo que o levou ao curso de biblioteconomia da Escola de Comunicação e Artes da USP. Entretanto, ele se diz satisfeito com a profissão de professor dos ensinos fundamental e médio, e afirma que a única coisa que o faria abrir mão de sua estabilidade como docente desses níveis de ensino seria um emprego no ensino superior público.

3. Paula, professora com experiências esporádicas no magistério desde os 15 anos, tem 30 anos, mora com os pais e contribui com o orçamento familiar. Seu pai é motorista e não concluiu o ensino fundamental. Sua mãe, dona de casa, tem o ensino fundamental completo. Licenciada em história, tem o diploma de habilitação para o exercício do magistério do ensino médio e sempre foi apaixonada pelo ambiente escolar. Após a conclusão do ensino médio não se encaminhou para a profissão docente devido à desvalorização social da mesma e, também, porque teve melhor oportunidade de trabalho como bancária em um grande banco privado.

Escolheu fazer história devido à influência dos professores dessa área com os quais teve aulas e por achar que o curso favoreceria o estudo “de tudo um pouco”. Pensou em fazer filosofia, mas desistiu porque não se sentia preparada e achava que não haveria campo profissional. Quando ingressou na USP não pensava na profissionalização, tendo decidido ser professora durante o curso. Foi para a licenciatura com essa finalidade e buscando uma motivação para concluir o bacharelado em história, pelo qual havia perdido o interesse. Chegou, inclusive, a pensar em desistir da faculdade.

Durante a graduação teve experiências muito marcantes com educação artística, as quais, juntamente com a participação em um projeto de pesquisa (através de bolsa de iniciação científica) no qual realizou um trabalho com teatro em uma escola pública do interior de São Paulo, influenciaram-na a buscar uma segunda graduação: licenciatura em

artes cênicas. Teve, também nesse período, uma curta experiência de trabalho em uma secretaria do Estado, sendo demitida por ocasião da extinção do Baneser.

Após formada trabalhou em algumas escolas, mas deixou o magistério quando voltou à USP para cursar a segunda graduação, uma vez que a distância não permitia conciliar o trabalho com os estudos. Nessa época passou por grande dificuldade financeira e, por falta de opção, acabou indo trabalhar como atendente de telemarketing, emprego que deixou quando, por indicação do irmão, voltou a lecionar em um colégio particular mais próximo. Sempre quis trabalhar em uma escola próxima à sua casa, na qual deixou o currículo há cerca de dois anos, tendo sido chamada há alguns meses para substituir uma professora em licença. Não sabe quanto tempo ficará nessa escola, mas gostaria de assumir as aulas permanentemente. Está satisfeita com o magistério, mas pensa em deixar a profissão porque acha que não vai suportar o *stress*.

4. Patrícia, professora há 16 anos, tem 32 anos e mora sozinha, sendo responsável pelo próprio sustento. Durante a graduação trabalhava para ter autonomia e comprar suas coisas, sobretudo seus livros. Seu pai é militar e sua mãe dona de casa, tendo ambos concluído o ensino médio. Licenciada em letras (português e francês) e mestre em análise do discurso, fez o curso de habilitação para o exercício do magistério no ensino médio. Diz que desde pequena queria ser professora e sempre gostou muito de matemática, mas diz ter se encaminhado para o curso de letras porque não se achava preparada para passar no vestibular para algum curso muito concorrido. Quando estava na 6^a série começou a ter aulas de francês e gostou muito da área, mas não achava que teria campo profissional na área. Prestou vestibular para a USP escondida do pai, pois moravam em Mogi das Cruzes e ele não queria que a filha fosse estudar tão longe de casa. Saiu de casa para morar no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), moradia estudantil oferecida aos alunos da USP.

Durante a adolescência, a idéia de cursar uma faculdade não era muito difundida entre os jovens com quem convivia, sendo comum o encaminhamento, no ensino médio, para cursos técnicos profissionalizantes. Queria fazer magistério, mas como costumava ter um bom desempenho escolar, foi bastante pressionada por amigos e professores para fazer algo mais promissor, apesar de, em sua casa, a imagem da

professora ainda ser valorizada. Como não conseguiu vaga para fazer o magistério, chegou a se matricular em um curso técnico em contabilidade, mas não gostou da rotina escolar e conseguiu transferência para o magistério, em outra escola.

Na época em que estava no ensino médio, fez estágio em projetos visando ao ingresso futuro na profissão docente. Após formada, trabalhou por dois anos como professora das séries iniciais do ensino fundamental com contrato de trabalho temporário em escolas públicas, tendo deixado esse nível de ensino para lecionar português no ensino médio após o ingresso na faculdade. Também trabalhou como professora de francês em um centro de ensino de línguas público. Prestou concurso para professora efetiva na rede estadual, mas não chegou a assumir turmas. Procurou colocação em escolas da rede particular, mas não conseguiu. Selecionada para trabalhar na Aliança Francesa, deixou o trabalho no centro de línguas devido à impossibilidade de conciliação dos dois empregos com o mestrado. Quando saiu da Aliança Francesa foi chamada para dar aulas em uma faculdade, mas como a carga horária era pequena acabou assumindo aulas em uma escola básica para complementar a renda. Após um desentendimento com um aluno, foi demitida e passou a dedicar-se exclusivamente ao ensino superior. Diz estar satisfeita com sua situação profissional, mas gostaria de dar aulas em áreas mais próximas à de sua especialização.

B) LICENCIADOS E LICENCIADAS QUE ATUAM CONCOMITANTEMENTE NO MAGISTÉRIO E EM OUTRA ATIVIDADE

1. Claudia, professora de inglês há 3 anos, tem 32 anos, é casada, sendo ela a principal responsável pelo sustento da casa. Seu pai é aposentado, sua mãe é dona de casa, e ambos não concluíram o ensino secundário. Licenciada em letras (português), fez o curso de habilitação para o exercício do magistério no ensino médio e sempre gostou de dar aulas, apesar das fortes pressões familiares contrárias ao seu encaminhamento para a profissão docente. Pensou em fazer faculdade de psicologia ou de pedagogia, mas durante

o cursinho pré-vestibular resolveu se encaminhar para um curso de tradução e interpretação em inglês. Influenciada por uma amiga, acabou também se inscrevendo para o curso de letras da USP. Entrou nas duas faculdades e, apesar de letras não ser sua primeira opção, optou por fazer a USP porque o curso era gratuito e sua família não estava em condições financeiras de pagar uma faculdade. Foi para a licenciatura porque achava que não tinha sentido fazer letras e não ter habilitação para dar aulas; o curso ficaria “incompleto”.

Desde os 14 anos faz “bicos” sempre que precisa de dinheiro. Ao concluir o ensino médio achou que deveria assumir um lugar no mercado de trabalho, mas não conseguiu emprego no magistério. Naquela época, o pai de seu ex-namorado era diretor da Secretaria Estadual dos Transportes e conseguiu nesse órgão o único emprego que apareceu, no qual está há 11 anos. Assim que terminou a licenciatura procurou trabalho como secretária bilíngüe interessada em mudar de área, mas concluiu que a troca de empregos não seria vantajosa. Apesar de insatisfeita, permanece até hoje no emprego de escriturária porque tem estabilidade e, portanto, a garantia do salário que sustenta a casa.

Começou a dar aulas alguns meses atrás, quando o marido a convenceu a trabalharem juntos com ensino de inglês em um centro de línguas de uma faculdade particular. Hoje eles são responsáveis por outro centro, ligado a uma escola técnica da rede pública, no qual ela dá aulas aos sábados. Gosta muito de interagir com as pessoas e de poder ajudá-las, motivo pelo qual pretende fazer um curso de terapias holísticas. Além disso, tem intenção de, no futuro, fazer um mestrado em lingüística aplicada, em inglês, e um doutorado na Inglaterra. Para ela, ninguém está inteiramente satisfeito com sua situação profissional, pois todos sempre acham que merecem mais.

2. Isabel, professora há 15 anos, tem hoje 33 anos, é casada e tem uma filha pequena. Seu marido é o principal responsável pelo orçamento doméstico, mas seu salário complementa a renda familiar. Seu pai era industrial e possuía ensino fundamental completo; sua mãe é empresária e concluiu o ensino médio. Licenciada em letras (espanhol), fez o curso de habilitação para o exercício do magistério no ensino médio. Desde pequena pensava em ser professora, enfrentando a resistência do pai, que a incentivava a ser farmacêutica ou contadora. Quando foi para o curso de espanhol não pretendia ser professora; queria realizar o sonho de estudar uma língua estrangeira. Apesar

de gostar da profissão docente, diz ter decidido ser professora após receber uma proposta de trabalho que a fez pensar que o magistério poderia ser uma boa alternativa de trabalho, cuja rotina permitiria uma maior permanência com a família. No entanto, ao concluir o ensino médio foi trabalhar como professora na escola ligada à igreja que frequenta, na qual trabalhou até o final da graduação.

Após um curso preparatório para o vestibular, foi aprovada no vestibular para fazer faculdade de inglês em duas instituições privadas e para espanhol na USP. Apesar do espanhol não ser a primeira opção (preferia estudar inglês), optou por estudar na USP. Quando terminou a graduação saiu da escola em que trabalhava para dar aulas particulares de espanhol e conheceu uma pessoa que a convidou para dar aulas em uma empresa. Em pouco tempo percebeu que com as aulas particulares não teria trabalho nos meses de férias, quando seus alunos estariam viajando, e resolveu procurar emprego em escolas de idiomas. Nessa época também faz algumas traduções, tendo inclusive aberto uma empresa para esse fim, e trabalhou por algum tempo fazendo serviço de secretária e auxiliar administrativo na empresa do marido.

Não gostou das experiências que teve com adolescentes, motivo pelo qual não tem intenção de trabalhar no ensino regular básico. Sempre gostou de ensinar e de ver o progresso dos seus alunos, mas acha que essa profissão é muito mal remunerada. Às vezes pensa em mudar de área, mas desiste porque quer continuar trabalhando com a língua espanhola, que foi o que estudou. Além disso, sente-se insegura para mudar de área, apesar de ter feito um curso profissionalizante de comércio exterior, porque acha difícil recomeçar a carreira profissional depois dos 30 anos.

Pretende prosseguir com os estudos pois acredita que isso é imprescindível atualmente; acha que com isso teria maiores chances de trabalho tanto em escolas como em faculdades. Em termos profissionais, está em busca de conseguir fazer o que gosta em atividades bem remuneradas. Quer coordenar trabalhos na área de ensino da língua espanhola e fazer mestrado, direcionando sua carreira para o magistério em nível superior.

3. Débora, professora há 7 anos, tem 32 anos e mora com os pais. O pai é bancário com nível superior completo; a mãe, dona de casa, não concluiu o ensino

fundamental. Licenciada em letras (português e inglês), iniciou a H.E.M. (habilitação para o exercício do magistério no ensino médio) mas não concluiu o curso porque no final do terceiro ano entrou na USP. Desde pequena estudou língua estrangeira e dizia querer ser professora. Escolheu letras porque tem interesse nessa área e, também, porque poderia atuar no magistério.

O primeiro emprego que teve durou cerca de 1 ano e meio, quando ainda estava na faculdade, corrigindo redações para uma escola da rede particular. Saiu de lá quando foi aprovada em um concurso público para o Banespa. Não sabia ao certo que atividade e função desempenharia, mas a estabilidade e alguns benefícios do funcionalismo público foram um grande atrativo. Está no emprego até hoje, satisfeita, trabalhando com atendimento ao consumidor. Sente que seu trabalho é valorizado, tendo recentemente assumido uma nova área da empresa, voltada à "reciclagem" dos funcionários que atuam junto aos clientes. Além disso, o emprego em tempo parcial (trabalha no banco somente durante as tardes) permite a conciliação com outras atividades, como o magistério.

No último ano da licenciatura, quando tinha mais tempo livre, começou a dar aulas de inglês. No início dava aulas aos finais de semana em uma escola de idiomas. Atualmente trabalha, também, em uma escola que dá aulas em empresas. Depois de formada, algumas vezes pensou em se encaminhar para a área de turismo, mas nunca tomou nenhuma atitude para que isso ocorresse, mesmo porque está satisfeita com o que faz nas duas atividades, e acha que com elas pode ajudar as pessoas. Esse é o mesmo motivo pelo qual não pensa em mudar de emprego ou de trabalho.

4. Fábio é professor há 2 anos, tem 27 anos e mora com sua cōnjuge. Tanto o pai como a mãe são professores do ensino básico, possuem diploma superior e moram no interior do estado. Licenciado em história, escolheu esse curso porque sempre gostou do assunto, mas enfrentou resistências da mãe que não queria que o filho se tornasse professor. Já o pai, professor de história, nunca quis opinar sobre a escolha do filho. Fábio entrou na faculdade com a expectativa de que o mercado de trabalho para os historiadores formados pela USP não estivesse restrito ao magistério. Assim, apesar de não ter pretensão de se tornar professor, fez a licenciatura porque sabia que grande parte do campo profissional era esse.

Durante a graduação foi bolsista de iniciação científica, tinha o sonho de fazer mestrado e seguir na carreira acadêmica (achava que poderia se tornar importante), mas desistiu porque em determinado momento o ingresso no mercado de trabalho se tornou mais importante. Antes de se formar deu algumas aulas particulares de história e trabalhou como monitor em um cursinho pré-vestibular. Um ano depois de formado foi convidado para trabalhar em um projeto junto ao Arquivo do Estado. Quando esse projeto se encerrou, passou a trabalhar em outras atividades, trabalhando com contrato por projeto. Está nesse mesmo emprego até hoje, apesar de não ser concursado e não ter vínculo empregatício.

Em 1999 prestou concurso para professor efetivo da rede pública estadual e foi aprovado, conseguindo aulas em uma escola próxima à sua casa, a maioria das quais no período noturno, o que permite lhe a conciliação com o trabalho no Arquivo do Estado. Diz que se tornou professor por opção, porque queria dar algum retorno ao investimento que o Estado havia feito nele através de sua formação, mas também porque precisava do dinheiro. Por uma questão de realização pessoal, ainda trabalha em diversos projetos relacionados à história. Está satisfeito com suas atividades e acredita que elas se complementam profissionalmente. Se tivesse uma boa proposta para trabalhar em um projeto na área de história para ganhar bem, mudaria de emprego; caso contrário, não deixaria aquilo que já conquistou. Suas expectativas profissionais estão relacionadas à permanência do quadro atual, ou seja, à continuidade nos empregos.

C) LICENCIADOS E LICENCIADAS QUE JÁ ATUARAM NO MAGISTÉRIO, MAS DEIXARAM ESSA PROFISSÃO

1. Alberto tem 36 anos, é solteiro e mora sozinho em Santos. Passa alguns dias da semana em São Paulo, cidade em que trabalha, com o pai, ajudando-o a pagar as contas desde que assumiu o atual emprego. Seu pai é funcionário público aposentado e não concluiu o ensino médio; sua mãe, falecida, era escritora e professora com nível superior

completo. Licenciado em física, fez quase toda a graduação no período noturno porque trabalhava no período diurno. Escolheu estudar física porque gosta do assunto, e por não ter clareza do que gostaria de fazer profissionalmente; na época achou que deveria fazer algum curso que despertasse seu interesse. Chegou a pensar em fazer engenharia, mas descartou essa possibilidade porque achava que o curso era muito difícil e porque “não achava assim tão ciência como a física”.

É funcionário público de nível técnico do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN). Trabalha, assim, com assuntos ligados à física, emprego que conseguiu quando ainda estava na faculdade, devido a um anúncio que viu colado em um mural do Instituto de Física. Começou a trabalhar pensando que seria apenas um emprego temporário, no qual permaneceria até que aparecesse uma oportunidade melhor, mas continua nele até hoje porque possui uma certa estabilidade (apesar de não ser concursado) e porque se satisfaz com seu trabalho, apesar do excesso de burocracia.

Desde o ensino médio dá aulas particulares esporádicas pelo gosto de ensinar e ver o outro aprender. Quando fez curso pré-vestibular, trabalhou como monitor no plantão de dúvidas do cursinho. Após formado e já trabalhando no atual emprego, conseguiu algumas aulas de física noturnas em uma escola particular próxima à sua casa, tendo ficado nesse emprego por cerca de 5 meses, após os quais abandonou o ensino regular. Diz que gostaria de poder trabalhar no magistério – preferencialmente na rede privada – se conseguisse uma jornada reduzida, que pudesse conciliar com o seu emprego atual. Acredita que isso seria importante porque possibilitaria rever os assuntos estudados na graduação, os quais, por desuso, acabam sendo esquecidos. Mas não pensa em se dedicar exclusivamente ao magistério porque acha a profissão muito desgastante, a remuneração baixa, e preocupa-se com o fato de que algum problema de saúde o prejudique no futuro.

2. Márcia tem 34 anos e mora com o marido, empresário, e os dois filhos. Filha de pais com curso superior completo, fez licenciatura em matemática como segunda graduação. Sua primeira graduação foi em geofísica, curso escolhido por paixão, mas não chegou a atuar na área devido à retração do mercado de trabalho. Diz ter sido levada para a profissão docente, tendo atuado como professora de informática por 5 anos.

No último ano do ensino médio, deu aulas de natação para crianças, emprego conseguido devido à indicação de uma amiga. Gostava muito da atividade, mas precisou deixá-la quando entrou na faculdade de geofísica, já que ela era ministrada em período integral. Durante a primeira graduação, deu aulas particulares de matemática para alunos do ensino fundamental e, após formada, foi indicada para uma vaga de assistente de professora de informática de uma escola da rede privada, porque era graduada na área de exatas e tinha familiaridade com computadores. Quando a professora titular saiu da escola, assumiu as aulas, motivo pelo qual a escola passou a exigir a licenciatura. Voltou para a USP como aluna graduada e fez licenciatura em matemática. Pensou em fazer em física, mas desistiu porque esse curso oferecia menos "vantagens" (abertura de vagas no meio do ano e formatura no menor tempo possível) que matemática. Deu aulas por 3 anos, gostava de ser professora, mas cerca de seis meses antes de concluir a segunda faculdade decepcionou-se com o caráter mercantilista da escola e abandonou o magistério. Mesmo não querendo mais atuar nessa área, resolveu terminar o curso porque pensava que o diploma poderia ser útil em uma situação emergencial.

Quando saiu do magistério foi para os Estados Unidos com a intenção de estudar inglês e informática, mas não conseguiu encontrar cursos na linguagem de informática que queria. Morou lá por seis meses e voltou com um projeto de trabalhar em empresas. Paralelamente a esse trabalho, dava aulas de informática para crianças em duas escolas bilíngües. Deixou esses trabalhos quando apareceu a oportunidade de abrir o atual negócio, uma confecção ligada à empresa do marido. Está satisfeita com sua profissão e não se vê fazendo outra coisa, apesar de achar que poderia fazer muito mais. No entanto, prefere continuar no ritmo atual porque valoriza a convivência com o marido e os filhos.

D) LICENCIADOS E LICENCIADAS QUE NUNCA ATUARAM NO MAGISTÉRIO

1. Teresa tem 41 anos, é separada do marido, tem um filho e é responsável pelo sustento da casa. Seu pai era zelador, sua mãe é dona de casa e ambos não concluíram o

ensino fundamental. Teve acesso a um universo cultural distante da sua realidade familiar devido ao contato com os moradores do prédio em que o pai trabalhava, bem como ao hábito que tinha de freqüentar os museus próximos à sua casa, como o Museu de Arte de São Paulo (MASP).

Antes de ingressar na faculdade trabalhou como secretária e balconista. Devido ao seu bom desempenho escolar, ganhou uma bolsa para estudar em um curso pré-vestibular. Sem saber o que era o curso ou o que queria em termos profissionais, prestou vestibular para psicologia, exclusivamente na USP por não ter condições financeiras de pagar as mensalidades, e não passou. No ano seguinte, também devido ao seu bom desempenho escolar e por ter um cunhado trabalhando na Bolívia, conseguiu uma bolsa para estudar medicina naquele país. Sem saber uma palavra em espanhol, foi morar com a irmã, mas um golpe de Estado acabou fechando a faculdade. De volta ao Brasil, não conseguiu transferência da faculdade. Alguns anos depois entrou em uma faculdade particular, mas desistiu porque estava desempregada e não tinha condições de pagar as mensalidades. Decidida a fazer um curso superior e sabendo das limitações financeiras da família, prestou vestibular para letras na Universidade de São Paulo e passou. Apesar de dizer que escolheu a área para evitar contato com qualquer coisa que lembrasse os momentos ruins vividos na Bolívia, queria ter feito medicina. No entanto, achava que não tinha condições de passar no vestibular e nem de se manter em uma faculdade em período integral, motivos que a levaram a se encaminhar para um curso menos concorrido na USP.

Apesar de não gostar do curso de letras, não desistiu para não perder o *status* de “aluna da USP”, já que se sentia incapaz de fazer outra coisa. Quando foi para a licenciatura pensava em dar aulas, mesmo porque essa profissão era bastante valorizada em sua família, sendo a profissão sonhada por seus pais. Mas abandonou a idéia de se tornar professora por não conseguir emprego em escolas próximas à sua casa. Apesar de ter trabalhado por três meses no magistério, diz nunca ter dado aulas.

Em 1987 foi aprovada em concurso público para o Banespa, do qual está atualmente afastada devido a uma Lesão por Esforço Repetitivo (LER). Quando entrou no banco desistiu de procurar trabalho no magistério porque gostava do trabalho, ganhava bem, trabalhava meio período e tinha a estabilidade e os benefícios do funcionalismo público. Um ano depois de iniciar sua carreira como bancária, casou e logo teve seu filho, motivo que a levou a decidir não mudar de emprego para ter tempo livre para a família.

Pensa em dar aulas de espanhol, tendo recentemente viajado ao México para fazer um curso de atualização na área e feito um exame, aqui no Brasil, que lhe conferiu o diploma de nível superior em espanhol. No entanto, não se julga capaz de fazê-lo. Também gostaria de dar aulas de yoga (atualmente tem duas alunas), já que gosta muito da área e tem um diploma de pós-graduação que a habilita a dar aulas inclusive no nível superior. Não está profissionalmente satisfeita porque atualmente não trabalha no banco por estar em licença médica (motivo pelo qual não pode ser demitida), mas também não pode pedir demissão porque depende do salário, estando impedida, inclusive, de arrumar outro emprego.

2. Carlos tem 36 anos e mora sozinho em São Paulo. Os pais moram no interior, na cidade em que o pai era contador e, tendo ingressado no ensino superior, não chegou a concluí-lo. A mãe é professora com ensino médio completo. Licenciado em geografia e bacharel em direito – área em que atua, Carlos fez o 3º ano do ensino médio nos Estados Unidos, por intermédio de um programa de intercâmbio cultural. Lá conheceu a Agência de Proteção Ambiental (EPA), cujos trabalhos despertaram seu interesse em termos profissionais, levando-o a querer trabalhar em uma instituição semelhante no Brasil.

De volta ao Brasil, passou no vestibular para um curso de tradutor e intérprete em uma faculdade particular, mas desistiu ao descobrir que teria que optar por apenas uma língua. Fez um ano de curso pré-vestibular pensando em fazer ecologia, mas as pressões externas o fizeram mudar de idéia. Decidiu, então, candidatar-se a uma vaga no curso de geografia da Universidade de São Paulo. Novamente influenciado por pressões familiares e com receio de “perder” um ano caso não entrasse na faculdade, acabou se inscrevendo também no vestibular em uma universidade privada para o curso de direito. Aprovado nos dois vestibulares, a mãe convenceu-o a fazer a matrícula em ambos a fim postergar a decisão por um dos cursos. Formou-se, então, em geografia e em direito. Encaminhou-se para a licenciatura em geografia porque sabia que o magistério era uma possibilidade concreta de trabalho, pensando em seguir carreira acadêmica na área de ensino de geografia.

No 1º e no 2º anos do ensino médio, trabalhou na transportadora de um tio. O pai achava que os filhos precisavam aprender um ofício e não depender do diploma superior para a profissionalização. Incentivou-o, por isso, a fazer o curso técnico em contabilidade. Durante os dois anos e meio em que trabalhou com o tio, utilizava o salário com gastos pessoais, guardando uma parcela para a viagem já planejada.

Durante a graduação assumiu as aulas de geografia de um colega em um curso supletivo. Gostou da experiência, mas saiu porque, como estava no último ano das duas faculdades, queria se dedicar mais aos estudos. Diz que não foi para o magistério porque os salários pagos são muito baixos.

Quando escolheu os cursos superiores não tinha nenhum tipo de expectativa profissional; a primeira vez em que pensou nessa questão foi quando decidiu atuar na área de direito ambiental, já durante a graduação, pois nela poderia utilizar os conhecimentos adquiridos nos dois cursos. Formado, passou seis meses desempregado procurando trabalho nessa área, mas o campo de atuação era restrito aos voluntários que atuavam em organizações não-governamentais. Acabou procurando um ex-professor do curso de direito – amigo de sua família –, a quem pediu um emprego porque precisava ingressar no mercado de trabalho. Há 11 anos está nesse trabalho. Afirma ter se tornado advogado por falta de outras opções profissionais. No entanto, por considerar que não está no emprego ideal, não pretende ser advogado pelo resto da vida. Gostaria de fazer mestrado em direito, dar aulas no ensino superior e escrever livros sobre direito ambiental, mas não acha possível mudar de emprego atualmente. Quer se aperfeiçoar profissionalmente na área de direito autoral porque se preocupa com a estabilidade financeira.

3. Regina tem 39 anos e mora com os pais, taxista e dona de casa que não concluíram o ensino fundamental. Licenciada em ciências sociais, tinha como primeira opção no vestibular a filosofia, tendo sido aprovada para a segunda opção e para o curso de jornalismo de uma faculdade particular, do qual desistiu porque não poderia pagar a mensalidade.

Quando estava no curso pré-vestibular trabalhava no cursinho em troca de uma bolsa de estudos e de um pequeno salário. Nessa época prestou concurso e foi chamada

para trabalhar no extinto Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps) em uma função de nível médio, atividade que exerce até hoje. Quando entrou na faculdade tinha a perspectiva de progredir com o curso, já que o plano de carreira do Instituto valorizava o sociólogo, mas a política interna foi alterada e o cargo almejado foi extinto. Quando entrou na faculdade precisou deixar o trabalho no curso pré-vestibular pela impossibilidade de conciliação das aulas com os dois empregos.

Durante a graduação gostou muito dos trabalhos de campo, especialmente na área de antropologia, e começou a se interessar pelo trabalho com pesquisa, mas não quis fazer pós-graduação porque achava que não conseguiria acompanhar, uma vez que já teve muita dificuldade na graduação. A licenciatura foi feita porque representava uma segurança profissional na medida em que possibilitaria a atuação no magistério, caso precisasse. Apesar de não pensar em se tornar professora, fez a licenciatura também porque queria aproveitar as oportunidades de lazer oferecidas no *campus* universitário. Chegou a pensar em trabalhar no magistério paralelamente à sua atividade no Ministério da Saúde, mas afastou essa possibilidade já que não gostou da experiência tida durante os estágios obrigatórios. Nunca deu aulas e nem pretende fazê-lo, a menos que seja necessário.

Hoje faz trabalhos de pesquisa como *free lancer* na área de saúde pública, os quais iniciou logo após concluir a licenciatura, quando uma amiga a indicou para uma bolsa de especialização que representou a possibilidade de atuação na área escolhida: pesquisa. Não deixa o emprego público, no entanto, porque ele representa a estabilidade financeira entre um trabalho esporádico e outro. Sua satisfação profissional está justamente no fato de estar trabalhando na área em que gostaria e, ao mesmo tempo, ter a estabilidade do emprego público, estando suas expectativas direcionadas à possibilidade de poder continuar fazendo o que faz.

4. Fernanda tem 28 anos e mora com a mãe, que tem nível superior completo, mas no momento da entrevista encontrava-se desempregada. Fernanda é licenciada em educação física. Desde que ingressou no curso sabia que seus estudos seriam direcionados à licenciatura, mesmo sem ter intenção de ser professora. Por ser atleta, chegou a trabalhar como professora de natação por 5 anos. Fez também o curso de administração com ênfase em comércio exterior, e atualmente atua na área de marketing.

Quando terminou o ensino médio prestou vestibular para educação física porque sempre gostou de esporte. A administração, escolheu porque achava que precisava fazer uma faculdade “geral” cujo assunto interessaria em qualquer carreira. Do mesmo modo, pensou em fazer direito porque achava necessário conhecer a legislação. Não entrou neste último curso, mas nos outros dois. Resolveu “experimentar” para ver de qual curso gostava mais. Acabou se formando nos dois, mesmo porque achava que eles complementavam sua formação.

Aos 16 anos conseguiu, por indicação de uma amiga, seu primeiro emprego, tendo atuado como assistente de professora em uma pré-escola. Foi trabalhar porque queria seu dinheiro e sua autonomia, e se dirigiu para essa área porque sabia que era uma área de fácil acesso, que não exigia qualificação. Ficou nessa pré-escola por dois anos, saindo quando ingressou no curso superior, pela impossibilidade de conciliação do emprego com as duas faculdades. Enquanto estava na graduação tinha horários vagos entre as aulas e, como precisava de uma fonte de renda, começou a trabalhar com natação e hidroginástica, em uma academia e em uma pré-escola. Apesar dos contatos que tinha com academias, nunca havia atuado nesse ramo devido à exigência do curso superior, ainda que incompleto.

Quando se formou, apesar de ter uma carreira mais estruturada em torno da educação física, não quis continuar no magistério por causa da baixa remuneração. Além disso, queria conhecer o ramo de atuação da administração de empresas e começou a mandar currículos para vagas anunciadas em jornais. Conseguiu uma colocação na área de comércio exterior em uma empresa familiar, na qual permaneceu por um ano e meio quando, cansada do ambiente de trabalho, resolveu tentar colocação em uma empresa maior. Foi para uma multinacional no ramo de higiene e beleza na qual está há 3 anos, trabalhando atualmente na área de marketing. Trabalha com atendimento ao consumidor e está bastante satisfeita com sua profissão, mas sente falta do relacionamento humano que existe na atividade docente e não pretende ficar muito tempo na empresa. Quer viajar para o exterior e abrir um negócio próprio de consultoria quando voltar. Além disso, tem planos de, num futuro mais distante, fazer algum trabalho esportivo com idosos.

Estas histórias evidenciam a heterogeneidade do grupo composto pelos licenciados pela FEUSP, os quais vêm de cursos distintos e têm origem sócio-econômico-cultural bastante variada, fator que dificulta o tratamento das informações obtidas por meio das entrevistas. Deve-se alertar para o fato de que o material colhido é extremamente rico, de modo que não foi possível fazer um estudo exaustivo de todos os aspectos mencionados nos depoimentos. As análises a seguir procuram apresentar os pontos que se mostraram mais relevantes para a compreensão das questões propostas por esta pesquisa.

5. A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

5.1. Curso superior e profissionalização

A escolha de um curso superior constitui-se em um processo decisório influenciado por fatores de ordem diversa, que passa por muitas etapas e se inicia antes mesmo dos primeiros anos de escolarização. Em pesquisa sobre representações de alunas de um curso de magistério, Belmira Oliveira Bueno (1996) sugere que esse processo não é linear, “mas, sim, cronológico, à medida que é o sujeito, no decorrer de sua história de vida e de educação, que processa os valores historicamente engendrados nas práticas que se transmitem no âmbito da cultura e do universo simbólico ao qual ele pertence” (p.84). Além disso, segundo essa pesquisadora, “as práticas discursivas operam de modo a dar a impressão para o sujeito de que sua escolha foi uma decisão consciente, movida exclusivamente pelo ‘sonho’, pela ‘vocação’ e pela necessidade concreta de adquirir um diploma e se profissionalizar.” (p.103)

De acordo com a teoria de Pierre Bourdieu, tal processo, assim como toda prática social, é mediado ou determinado pelo *habitus*, o qual “é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apropriação de práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído” (Bourdieu, 1990, p.158). Em estudo sobre a sociologia da educação desse autor, Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) observaram que o *habitus* faz com que “o indivíduo, em Bourdieu, [seja] um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes.” Assim, segundo esses pesquisadores, “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.” (p.19)

A partir de um estudo sobre a evolução das representações profissionais entre estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental e médio, Ângela Rozestraten (1987) observou que “para compreender a escolha profissional é necessário encará-la no conjunto das condições determinadas por estes fatores”, pois, na verdade, “não existe escolha em sentido absoluto, ela será sempre relativa, resultando do exame das alternativas que se

apresentam”. Isto porque “as possibilidades de escolha de uma profissão ou de um curso não são as mesmas para todos os indivíduos” (p.1-3).

Apesar de que, no plano formal, afirmar-se que todos têm chances iguais de acesso a todos os cursos e ocupações, o que se observa é que o acesso às posições ocupacionais melhor reconhecidas social e economicamente é menos restrita àqueles que, segundo Bourdieu (2001a), detêm “os instrumentos necessários à sua apropriação” (p.91), ou seja, aos detentores de capital cultural e econômico condizente com aquela posição. A esse respeito, Ortiz (1994) observa que “a chance que cada ator tem de escolher os produtos ofertados depende de sua posição dentro do sistema de estratificação.” (p.20-1)

Diante da multiplicidade de fatores envolvidos e da inexperiência de quem escolhe, bem como das angústias causadas pela importância atribuída socialmente a esse momento, que costuma ser apontado como decisivo em relação ao futuro profissional, nem sempre os jovens se sentem preparados para fazer suas escolhas de modo ajustado, especialmente no que diz respeito às suas próprias expectativas. Assim, ao encaminhar-se para um determinado curso superior, nem sempre os jovens pensam na profissionalização futura, mesmo porque nem sempre se sentem preparados para fazer suas escolhas levando em conta suas próprias expectativas, seus sonhos, ambições, desejos e, em geral, sequer têm maiores conhecimentos acerca das características e aspectos relevantes da profissão que estão escolhendo no momento do vestibular.

No caso do grupo de licenciados em estudo, nem sempre o ingresso na universidade esteve acompanhado de qualquer tipo de interesse em se tornarem professores, já que na USP, na maioria dos casos, a licenciatura é oferecida como uma complementação pedagógica, opcional aos alunos de cursos de bacharelado, necessária para a habilitação à profissão docente, principal campo de trabalho para os graduados dessas áreas. Assim, ao contrário do que se poderia supor, apesar de a licenciatura ser um curso voltado essencialmente à formação de professores, poucas vezes as expectativas de seus alunos estão relacionadas ao exercício do magistério.

Para os licenciados que participaram desta pesquisa, de um modo geral, o magistério não corresponde a uma escolha realizada de forma mais convicta no momento de entrada na universidade ou do encaminhamento para a licenciatura. O que se pode depreender dos depoimentos de uma parcela significativa deles é que o ingresso no ensino superior não esteve relacionado, ao menos em princípio, a qualquer tipo de direcionamento profissional. Dizem eles que o que teria determinado a vinda para a universidade teria sido,

sobretudo, o interesse em “crescer intelectualmente”, “ampliar o horizonte cultural”, “obter uma formação na área de interesse”, ou, simplesmente, “aprender” e “melhorar a formação pessoal”. Suas falas sugerem que os principais motivos que os teriam levado a um ou outro curso superior estariam relacionados às afinidades ou ao gosto pessoal, de modo que o que teria estado em jogo no momento da escolha teria sido, sobretudo, o querer “satisfazer um gosto pessoal”. Alguns dos entrevistados também apontaram a formação e a satisfação pessoais como aspectos centrais e decisivos para o encaminhamento para uma área, como se pode observar nos excertos transcritos a seguir:

A área de história era, para mim, para minha formação, eu tinha gosto pela área. (Guilherme)

Quando eu entrei no curso, eu sabia que o assunto física era algo que me interessava muito. (...) Escolhi a física foi mesmo por causa do assunto da física, que eu queria trabalhar de alguma maneira. (...) Para mim o que pesou mais foi a minha proximidade com o assunto. Como eu não sabia ao certo o meu futuro, resolvi escolher uma coisa que tivesse mais familiaridade comigo. Coisas que desde criança eu gostava, achava interessante... (Alberto)

Escolhi o curso de história porque sempre gostei de história. Sempre! (...) Eu falei: “não, eu vou fazer história. Gosto de história, vou fazer história”. (Fábio)

Nunca achei que fosse ter campo profissional para o francês. Eu fui fazer por uma questão de gosto realmente (...). Resolvi: vou fazer francês porque eu acho bonito. (Patrícia)

O que eu esperava do curso de letras era simplesmente crescer, adquirir conhecimento. (Cláudia)

Os depoimentos desses licenciados sugerem que a escolha do curso superior esteve relacionada mais ao interesse por determinada área do conhecimento com a qual havia uma suposta afinidade, em alguns casos mais claras, do que com a habilitação para determinada profissão. Isso não significa, no entanto, que a vinda para a universidade estivesse desvinculada de qualquer interesse profissional, mas, sim, que, diante da incerteza do futuro ocupacional, os licenciados optaram por prosseguir seus estudos sem direcioná-los para determinado campo de atuação, deixando suas trajetórias serem melhor definidas, principalmente, em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Deve-se considerar, no entanto, que as escolhas são mediadas pelo *habitus*, de modo que os indivíduos procuram ajustar suas práticas às chances objetivas de realização, tal como observou Bourdieu (1983) ao afirmar que:

os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável. (p.63)

No entanto, apesar da satisfação pessoal ser apontada como fator preponderante da escolha do curso superior, de um modo geral parece que os licenciados se preocuparam, sim, com o ingresso no mercado de trabalho quando ingressaram na Universidade. Mesmo entre os que afirmaram a inexistência de qualquer vínculo entre a preferência por um curso universitário e a perspectiva de profissionalização, as entrevistas revelam que essa preocupação existiu, embora não estivesse direcionada para uma área de atuação específica. Ao ingressar no ensino superior, os jovens não costumam ter um objetivo claro e bem definido a esse respeito, mas vêm a conquista de um diploma desse grau, na maioria das vezes, como uma espécie de “seguro”, o qual os ajudaria a afastar o fantasma do desemprego que assombra as sociedades contemporâneas. Em seu livro *Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*, Roberto Macedo (1998) sugere que a educação é o melhor investimento que hoje pode ser feito. Isso porque, apesar da graduação não garantir uma colocação profissional, há entre aqueles que concluem uma faculdade e que conseguem um emprego uma probabilidade maior de conseguirem bons salários, comprovada pelo índice de desemprego que é menor entre eles.

No caso dos egressos da licenciatura que participaram deste estudo, na maioria dos casos o ingresso na universidade esteve marcado por uma indecisão profissional. Entretanto, independentemente do curso realizado ou da carreira desenvolvida, parece que nenhum deles questionou a importância da obtenção de um diploma superior. Isso é compreensível se levarmos em conta o capital simbólico envolvido em um diploma de ensino superior adquirido na USP. A esse respeito, Bourdieu (1990) observa que os indivíduos estão envolvidos em uma luta simbólica em torno da legitimação dos ideais de cada classe, na qual o capital simbólico que cada um possui, adquirido em lutas anteriores, assume posição de destaque. De acordo com esse autor, “os títulos de nobreza, bem como os títulos escolares, representam autênticos títulos de propriedade simbólica que dão direito

às vantagens de reconhecimento” (p.163). E quando se fala em ensino superior no Brasil, não se pode ignorar o prestígio social de que goza a Universidade de São Paulo.

Desse modo, diante da certeza da importância do diploma superior (da USP!) e da dúvida quanto ao futuro ocupacional, alguns licenciados consideraram, quando do ingresso na Universidade, que a melhor opção era o encaminhamento para alguma faculdade cuja área de concentração estivesse próxima dos seus interesses e das suas curiosidades. Algumas passagens de seus depoimentos explicitam essa perspectiva:

No cursinho eu fiquei interessado em fazer alguma coisa que eu gostasse. Eu não tinha certeza ainda da minha profissão. Mas eu sempre pensava que, já que eu não tinha certeza, então eu tinha que me apegar a alguma coisa que eu gostasse, que eu achasse interessante de alguma maneira. A princípio eu fiquei até em dúvida entre engenharia e física, mas eu acabei optando por física. Eu achava um assunto curioso, e o que eu gostava também, além da física, é de conseguir passar as coisas que eu sabia, conseguir refazer, conseguir muito ensinar os outros, de uma maneira. Então a coisa foi se encaminhando assim, foi se adaptando, as coisas que eu gostava, as coisas que iam acontecendo. (Alberto)

Acho que naquela idade [em que prestei vestibular] eu era uma pessoa muito idealista – não sei como definir, mas eu não tinha muita preocupação de ordem profissional, ou econômico-financeira, embora eu não venha de uma família rica, era uma preocupação que eu tinha que ter, mas eu não tinha. Então, eu fui para a geografia mais preocupado com essa curiosidade que eu tinha da natureza. Eu esperava um conhecimento disso. (Fábio)

No entanto, ainda que não tenha sido fator determinante da escolha do curso superior, pode-se perceber nos depoimentos de alguns dos entrevistados a existência de um certo tipo de expectativa profissional, como no caso de Fábio que, apesar de afirmar a falta de perspectivas ocupacionais relacionadas à vinda para a universidade, acaba completando:

Eu tinha, eu sonhava, eu achava que a vida acadêmica seria uma boa solução. Eu gostava. (...) Eu saí de lá [de Ribeirão Preto] com a pretensão de fazer história e seguir vida acadêmica, uma falsa pretensão de que a vida acadêmica seria a salvação da lavoura, seria uma coisa um pouco mítica, um pouco... seria importante, bacana, melhor. (...) A minha visão da universidade pública era: entrar para seguir vida acadêmica, fazer mestrado, fazer doutorado, escrever.

Percebe-se, portanto, a importância atribuída à formação universitária, ainda que não existam oportunidades de emprego para desempenhar funções condizentes com a habilitação adquirida. É o que sugere Alberto, ao dizer que “esperava que o curso (...) mostrasse todas as áreas da física para que eu pudesse optar por uma delas, e começar a

trabalhar com isso de acordo com alguma oportunidade que surgisse. Eu não tinha assim um objetivo para trabalhar em tal coisa.” Assim, muitas vezes o que se busca com o diploma superior, mais do que adquirir habilidades para uma determinada profissão é, além do amadurecimento intelectual, maior chance de se obter uma boa colocação – independentemente da área – no mercado de trabalho, o que pode ser associado às exigências crescentes impostas aos candidatos às poucas vagas disponíveis atualmente. Isso se torna ainda mais marcante quando se fala de uma universidade com o *status* da USP, como sugerem os excertos a seguir:

Eu não tinha a ilusão de que a universidade poderia melhorar a minha vida cem por cento, mas eu tinha expectativa que todo aquele processo de aprendizado, pelo fato da Universidade de São Paulo ser muito bem reconhecida no âmbito nacional, que isso poderia abrir algumas portas, profissionalmente falando. (Paula)

A minha faculdade foi muito tumultuada (...) só que não tinha coragem de largar. Uma porque é USP, dá aquele *status* estudar na Universidade de São Paulo... (Teresa)

E, em se tratando da Universidade de São Paulo, deve-se considerar que se trata de uma instituição pública, que acaba por atrair um público de origem social diversa, especialmente para os cursos menos valorizados, que acabam sendo de mais fácil acesso do que outros mais valorizados, como direito e engenharia. Alguns depoimentos revelam que a gratuidade do ensino superior foi uma razão bastante influente no momento da opção pela USP, a despeito, até mesmo, de ser preciso encaminhar-se para um curso que não corresponde à opção principal, tal como revelam alguns depoimentos:

Quando voltei para o Brasil, eu pensava em voltar a cursar medicina, só que sempre ligado àquele lance de achar que eu não tinha capacidade. Então eu nunca prestei vestibular, porque eu também não podia fazer em outra faculdade que não fosse a USP. Eu não tinha condições de entrar numa faculdade particular. Ainda mais em medicina que não dá para trabalhar! Eu achava que eu não tinha condição. (Teresa, licenciada em letras)

Nesse período eu estava meio em dúvida com a minha carreira profissional: o quê que eu queria fazer pra seguir, mesmo? Eu não sabia se eu ia ser psicóloga, ou se eu ia optar pela área da educação mesmo. Eu estava conversando com uma amiga minha, adolescente, cabeça oca, e ela estava assim: “Presta USP”. E eu: “Não vou passar! Imagina, vou prestar USP?” (...) E aí ela falou: “Ah, presta. Eu vou prestar...” Eu já ia prestar o Mackenzie, porque era o que eu queria fazer – porque eu ia ficar na área de inglês. Ia fazer tradução e interpretação. Aí eu falei: “Ah... então, vou fazer.” (...) Eu prestei só por desencargo de consciência, pra saber como era. Acabei passando nas duas, e por uma questão sócio-econômica, na época, eu optei por fazer letras na USP, mesmo não sendo a opção que eu queria, que era o inglês. E eu tinha passado pro outro

curso que era o que eu queria, mas eu fui [para a USP] porque eu não podia pagar. Meu pai não estava podendo pagar. (Cláudia)

Fiz cursinho para tentar uma vaga na faculdade, sempre pensando em letras. Ou inglês ou espanhol, que eram as duas opções que eu tinha. Na época eu entrei em duas faculdades particulares e aqui na USP. Escolhi a USP, é lógico, por questões óbvias. Só que era o curso de espanhol, que era uma das minhas opções. Não era a minha primeira opção, mas era uma das. Foi a segunda opção o espanhol. (Isabel)

Para Roberto Macedo (1998), provavelmente o jovem vestibulando “pensa que, escolhendo uma profissão, lá na frente arranjará uma ocupação mais ou menos condizente com aquilo que estudou e, a partir daí, prosseguirá sua vida, já numa fase adulta”. Para ele, estão presentes nessa escolha forças de ordens diversas, vindas de diferentes esferas sociais, entre as quais “o mundo da sua família, o da sua escola, o dos seus amigos e das atividades que lhe despertaram maior interesse” (p.150). Essa é, também, a opinião de Fernanda, bacharel em administração e licenciada em educação física, e que hoje trabalha com publicidade, para quem existem basicamente dois mundos: um idealizado, e outro real. Diz ela:

Eu acho que todo mundo, quando presta vestibular, realmente tem o mundo das idéias. Você acha que é uma coisa, quando você vai ver, na prática, é outra coisa. Por exemplo: eu fiz administração com ênfase em comércio exterior. A maioria dos que foram fazer essa faculdade eram pessoas que gostavam de viajar, surfistas e esportistas: “vou viajar o mundo e trabalhar”. Quando a gente foi trabalhar, o trabalho é atrás da mesa! E acabou! É só papel! Muitas pessoas caíram na realidade depois que fizeram a faculdade, e hoje eu acho que 5% se mantém na área, 5% quando muito. Todo mundo acabou indo para outras áreas. Então é realmente difícil, quando você está com dezessete anos, você escolher uma profissão, porque você idealiza alguma coisa. Você pode até idealizar, mas é tão distante da prática, que depois acho que a gente toma até um susto.

Assim como ela e seus colegas de curso não tinham certeza de suas escolhas, a maioria dos adolescentes não a tem, mesmo porque se trata de um período da vida marcado pela transição, adaptação e ajustamento entre a infância e o mundo adulto, como observou Bohoslavsky (1987). Deve-se considerar, também, que a escolha profissional se dá, em grande medida, no momento do vestibular, quando os jovens têm por volta de 20 anos de idade e, portanto, ainda são pouco maduros para decidir o que querem fazer pelo resto de suas vidas.

Entre os licenciados que participaram desta pesquisa, o que parece ter sido preponderante para o desenvolvimento de suas carreiras profissionais foram as oportunidades que o mercado de trabalho ofereceu. A falta de perspectiva, comum entre eles no início do curso, acabou sendo um fator positivo, já que somente no decorrer da graduação foram adquiridas informações importantes acerca da profissão para a qual estavam se preparando, bem como sobre seu campo de atuação. E apenas depois da aquisição desses conhecimentos os objetivos ocupacionais foram melhor delineados, ainda que em linhas gerais. Assim, observa-se que a vida profissional dos ex-alunos foi construída passo a passo, e os caminhos foram traçados em função das oportunidades que se mostraram, como fica bastante evidente nas passagens a seguir transcritas:

A primeira faculdade que eu fiz foi por paixão mesmo. Era uma carreira que eu achava que tinha muito a ver comigo, com o que eu gostava de fazer. Eu prestei vestibular, na verdade eu não estava preparada para o vestibular, eu não tinha feito cursinho, não tinha feito nada... prestei meio que... 'gostei da carreira, mas tenho certeza de que não vou entrar, no ano que vem eu penso melhor'. E acabei entrando na geofísica. Só que na época em que eu me formei na geofísica (...) eu não tinha muita opção para trabalhar em geofísica em São Paulo. Tinha de ir para o nordeste, e eu desisti. Quer dizer, a faculdade de licenciatura não veio para mim como uma opção, como minha primeira opção de adolescente. Ela veio como o que 'pintou' na época. (...) Foi mais o mercado que me levou, porque 'pintou' um trabalho de assistente de uma professora de informática de um colégio particular, quando eu estava com vinte e um anos, se não me engano... vinte e três. (...) Saiu uma professora e eu peguei a vaga dela. Só que eu não poderia dar aula como professora titular sem ter o curso de licenciatura. Foi isso que me levou à licenciatura... (...) Então foi meio assim, o mercado que me levou um pouco a também estar fazendo essas opções. (...) Quando eu me formei [na primeira graduação], eu já estava procurando alguma coisa na área de informática, já nem era em geofísica, porque as ofertas de emprego já não eram tantas, você ficava mais limitado. (Márcia)

Eu não pensava em nada, em termos profissionais, em relação ao direito. Para mim era uma segunda opção. O direito para mim foi uma segunda opção nesse primeiro momento do vestibular e do ingresso na faculdade. E no transcorrer da faculdade, quando aos poucos eu fui descobrindo... Eu não me preocupava muito com isso. Quando eu comecei a me preocupar com isso, eu já tinha percebido que eu podia trabalhar com direito ambiental, ou trabalhar na área de geografia. Mas tinha outras áreas na geografia: direito urbano, outras coisas que alguns professores me chamavam a atenção para isso, que o conhecimento do direito poderia ser útil para esse tipo de coisa. Planejamento urbano, essas áreas da geografia. Mas a minha vontade mesmo sempre foi com direito ambiental, e depois eu tive outras oportunidades para estudar direito ambiental. (...) Só que a vida vai levando a gente para áreas profissionais diferentes, e a gente vai se desviando do desejo inicial. Mas com direito não tinha essa perspectiva concreta de estar trabalhando com isso. Nunca me imaginei advogado, veio como uma consequência da falta de opções, de outras opções profissionais mesmo. (Carlos)

Eu não tinha certeza ainda da minha profissão. Mas eu sempre pensava que, já que eu não tinha certeza, então eu tinha que me apegar a alguma coisa que eu gostasse, que eu achasse interessante de alguma maneira. (...) Então a coisa foi se encaminhando assim, foi se adaptando, as coisas que eu gostava, as coisas que iam acontecendo. Eu acho que é por isso que eu acabei fazendo física, também fazendo licenciatura, porque eu gostava mesmo de – aliás, gosto ainda – muito do assunto. Mas, durante a faculdade, eu já comecei a fazer um estágio aqui no Instituto de Pesquisa sobre Energia Nuclear (IPEN) (...). Entrei no IPEN mais ou menos ao acaso. Eu vi uma propaganda num mural, e eu achei interessante. Por causa do assunto e tudo. Tinha tudo a ver com o que eu estava estudando. A princípio eu até achei que seria um estágio, por um curto espaço de tempo até aparecer uma outra oportunidade ou uma outra coisa. Mas apareceu assim, ao acaso. Eu gostei, acabei ficando. O assunto é muito vasto, muito denso e estou lá até hoje. (Alberto)

Acabei abandonando a universidade. Eu tinha um sonho de fazer mestrado, continuar a vida acadêmica. Acabei deixando isso de lado. Em um determinado momento não foi mais importante isso para mim. Era mais importante, principalmente por comparação, era mais importante passar a fazer parte do mercado de trabalho e não ficar vivendo de bolsa e, por isso, saí da universidade. (Fábio)

O que se pode observar é que a escolha profissional, pelo menos nos dias atuais, parece não se configurar, de fato, como uma escolha; trata-se, antes, de uma sucessão de opções realizadas em função das expectativas e desejos imediatos e de um leque delimitado de possibilidades, as quais acabam por conduzir as pessoas a determinadas posições, definindo suas trajetórias. Além disso, as profissões para as quais a universidade forma seus alunos nem sempre correspondem às ocupações que eles assumem no mercado de trabalho, exceto nos casos de atividades tecnicamente mais especializadas ou de profissões regulamentadas, como no caso dos médicos, dos jornalistas, dos advogados, entre outros, quando no exercício das mesmas, como observou Macedo (1998).

O mercado de trabalho tem passado por um profundo processo de mudança, marcado pela busca da otimização da produtividade e pelo emprego da tecnologia, com a conseqüente redução do uso da mão-de-obra. Com isso, o trabalho nas empresas está cada vez mais pautado na realização de tarefas e no desenvolvimento de funções, de modo que em lugar das profissões, existem hoje ocupações. Por outro lado, o diploma superior é uma exigência cada vez maior para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que as seleções para recrutamento de novos funcionários são marcadas por muita competitividade, principalmente devido à escassez de postos de trabalho. Portanto, mais do que a habilitação para a profissão outorgada pelo diploma, o que tem sido valorizado é, sobretudo, a capacidade de adaptação e de flexibilidade dos indivíduos, que vêm sendo cada vez mais

exigidas pelos empregadores. Desse modo, deve-se reconhecer, como sugere Bourdieu (2001b), que:

é preciso distinguir a economia, cuja dinâmica própria está no princípio das mudanças do sistema dos cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores (...). A característica pertinente do sistema de ensino no que diz respeito à relação que mantém com o aparelho econômico reside não no fato de que produz produtores dotados de uma certa competência técnica, mas no fato de que dota seus produtos, providos ou não de uma competência técnica, tecnicamente mensurável, de *diplomas* dotados de um valor universal e relativamente intemporal. (p.131.)

Assim, o ingresso no mercado de trabalho não necessariamente está atrelado à área de formação. Atualmente, mais importante do que se graduar em um ou outro curso superior é obter um diploma universitário, preferencialmente de instituições renomadas, de prestígio reconhecido socialmente. Em relação aos licenciados desta pesquisa, pode-se dizer que, em geral, eles encaminharam-se para a ocupação que, diante das possibilidades apresentadas – as quais na maioria das vezes estavam de algum modo relacionadas à formação adquirida –, aparentava ter maior proximidade com os ideais almejados. Com isso, percebe-se que não é só a formação superior ou o mercado de trabalho que definem o lugar ocupado pelos diplomados no mercado de trabalho, como sugeriu Spósito (1987). Na maior parte dos casos aqui analisados, esse lugar foi determinado por meio de uma inter-relação entre esses dois fatores, ou seja, tanto pela formação universitária, como também, e principalmente, pelas exigências e necessidades do mercado.

Nota-se que, diante da crise do emprego que assombra as sociedades ocidentais contemporâneas, os indivíduos tendem a flexibilizar suas expectativas, tendo como principal objetivo construir uma carreira sólida que mantenha afastado, tanto quanto possível, o fantasma do desemprego. Portanto, quando se pensa sobre o futuro profissional, o que se tem como ideal a ser alcançado é, sobretudo, a estabilidade e o reconhecimento do trabalho desenvolvido, independentemente da área de atuação. Assim, diante da incerteza em relação ao futuro, prioriza-se a satisfação dos desejos mais imediatos, os quais, de uma maneira geral, referem-se às necessidades básicas de subsistência.

5.2. Trajetórias profissionais, escolhas e determinações de gênero

Ao contemplar a análise de histórias de profissionalização de homens e de mulheres, este estudo preocupou-se em tentar identificar possíveis semelhanças e diferenças entre seus discursos, de modo que a questão do gênero tornou-se um dos eixos de investigação. O conceito desenvolvido por Joan Scott (1990) foi tomado, para tanto, para desenvolver análises nessa direção. Para essa autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um modo de dar significado às relações de poder.” (p.14) Em nossa sociedade, isso implica um tipo de poder patriarcal, no qual as diferenças são muitas vezes atribuídas a fatores biológicos sendo as mulheres, portanto, tidas como ‘naturalmente’ inferiores aos homens. Desse modo, segundo Scott, a memória feminina é permeada por um universo composto pelo espaço privado do doméstico e das emoções; a memória masculina, ao contrário, está relacionada ao público, às relações sociais e ao mundo do trabalho.

A feminização do magistério, especialmente nos níveis mais inferiores da hierarquia educacional, foi acompanhado de uma acentuada queda nos salários dos professores, bem como no que diz respeito à qualificação profissional dos mesmos, tanto aqui no Brasil como em outros países. Em estudo sobre ensino e trabalho feminino nos Estados Unidos, Michel Apple (1988) observou que este não foi um fenômeno exclusivo do magistério, pois “de uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta.” Para ele, nessas circunstâncias, “freqüentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisando ser ‘controlada’ externamente”. (p.14)

No Brasil, esse fenômeno pode ser observado sobretudo a partir dos processos de profissionalização e feminização da profissão docente, os quais ocorreram concomitantemente, segundo observaram Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) em trabalho intitulado “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”. Essas pesquisadoras sugerem que o magistério das séries iniciais do ensino fundamental se consolidou não apenas como profissão feminina, mas como única profissão respeitável, e singular oportunidade de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 1930. Para Apple, a partir do momento em que as mulheres ‘invadem’ o magistério, há uma grande queda do prestígio associado à atividade docente, o que ocorre,

segundo ele, porque “o trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menor *status* pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz” (p.16).

Sabendo-se que os trabalhos que estiveram preocupados com a questão da feminização do magistério foram, em sua maioria, realizados junto a professores do antigo ensino primário, é preciso ressaltar que o magistério das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio guarda algumas diferenças fundamentais em relação ao trabalho com as primeiras séries do ensino fundamental. Isso, principalmente, porque não apenas os alunos são crianças maiores e, portanto, menos dependentes física e emocionalmente, mas também porque o ensino é dividido em disciplinas ministradas por professores especialistas. São matemáticos, lingüistas, historiadores, físicos etc., que por escolha ou por falta de uma opção de trabalho acabaram por se tornar professores de matemática, de português ou de língua estrangeira, de história, de física etc.

Vindos, portanto, de cursos de bacharelado que, ao menos em princípio, pareciam possibilitar a atuação em áreas ligadas à pesquisa, em geral esses indivíduos pensaram, quando da escolha do curso superior, que poderiam se encaminhar para atividades profissionais mais valorizadas do que o magistério. Talvez por essa razão a presença de homens é maior nessa categoria de professores, embora ainda assim eles representem uma minoria. A maioria feminina observada no magistério do ensino básico encontra-se refletida nos cursos de formação de professores, como a licenciatura oferecida pela USP. Em relação aos licenciados que participaram desta pesquisa, a distribuição percentual entre os sexos é de 37% de homens contra 63% de mulheres.

A feminização do magistério, bem como os baixos salários pagos a essa categoria profissional, foi justificada, até meados do século XX, através do discurso da vocação. Dizia-se que eram professoras aquelas mulheres que recebiam um chamado divino, sendo o trabalho docente, portanto, associado ao sacerdócio e, como tal, não precisaria oferecer salários elevados. Além disso, para trabalhar no magistério não eram exigidos conhecimentos ou habilidades diferentes daqueles tidos como inatos em toda mulher, relacionados ao cuidado e à afetividade associados à maternidade. Ao pesquisar o trabalho de professoras das séries iniciais, Guacira Lopes Louro (1989) observou que o magistério costumava ser pensado, naquela época, como “mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora [era], de certa forma, uma extensão do papel de mãe”. Além disso, segundo essa pesquisadora, a profissão possuía outras

características que eram apontadas como favoráveis para as mulheres, pois como se tratava de uma atividade que poderia ser exercida em um só turno, era ideal para elas, “permitindo-lhes combinar a atividade profissional com as responsabilidades da casa” (p.35).

Ainda hoje o discurso da vocação é utilizado para justificar os motivos que levam alguém a se tornar professor. Alguns depoimentos das jovens entrevistadas sugerem que elas se tornaram professoras motivadas por uma espécie de “chamado divino”, ou um dom sobrenatural:

Eu sempre achei que o magistério fosse uma coisa que a gente se dá. É uma coisa de ideologia mesmo, de você se entregar, e a gente aprendeu tanta coisa no magistério. Dessa carreira árdua mas compensadora, que é o magistério. Que a gente tem que dar, e é a mesma coisa que altruísmo, a mesma coisa que filantropia. Você não pode pedir absolutamente nada em troca. Não peça, não espere, a não ser o que os teus alunos te dão. Você vai, se você quer dinheiro, não seja professor. Se você quer satisfação, é a profissão mais linda do mundo. (...) Eu acho que a gente, quem dá aula, eu acho que o professor é professor porque tinha que ser. E a gente já nasceu com isso. (Cláudia)

Você tem realmente um compromisso com essa proposta da educação. E eu tenho. Eu tenho porque é um presente que Deus me deu, não é uma profissão é uma vocação, é um chamado a ser algo mais. (Paula)

O professor é a missão, professor é aquele que é o dom e, em nome disso, está fazendo assistência pública, quer dizer, quase o papel do que nós tínhamos com o padre em uma sociedade bem arcaica. Vai trabalhar e, então, o seguinte: o professor não dá... o professor dá aula ou só trabalha, ou melhor, trabalha ou só dá aula? (Patrícia)

No entanto, segundo observou André Haguette (1991) em seu texto intitulado “Magistério: bico, vocação ou profissão?”, o discurso da vocação é uma espécie de consolo através do qual os professores procuram justificar sua permanência na profissão docente. Segundo ele, “tudo se passa como se o professor dissesse a si mesmo: ‘é verdade, sou mal pago, minha escola está abandonada, não tenho cartilhas para ensinar, mas pelo menos exerço um trabalho sagrado” (p.115). Ou seja, muitas vezes recorre-se à vocação, acreditando-se em uma espécie de “chamado divino”, para tentar explicar para si mesmo os motivos pelos quais se deu o encaminhamento para uma atividade tão pouco valorizada social e economicamente. Além disso, Bourdieu e Passeron (1975) sugerem que:

mesmo quando aparece imposto pela força de ‘vocação’ ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto

das relações objetivas entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo de sua classe ou de sua categoria. (p.165)

No entanto, ao contrário do que se poderia supor, não são somente as mulheres que fazem referência à vocação. Ao investigar narrativas masculinas de formação, Catani, Bueno e Sousa (1998) observaram que essa ideologia está também presente nas histórias de homens que atuam no magistério. Porém, ao contrário das mulheres que vêem a profissão docente como uma destinação natural, os homens usam-na como se fosse uma justificativa dos motivos pelos quais eles não se dirigiram para uma profissão “mais digna”. Segundo essas pesquisadoras, para os professores “é só depois de escolhida a profissão que o discurso da ‘vocação’ e da excelência do magistério se faz e não antes como no caso das mulheres, como se se tratasse de uma destinação natural.” (p.58)

Entre os homens licenciados deste estudo não há referências diretas ao discurso da vocação, mas existe essa preocupação em tentar justificar a atuação em uma área tão pouco valorizada como o magistério. É, por exemplo, o caso de Fábio que acredita que seu encaminhamento para essa profissão foi resultado, única e exclusivamente, de suas escolhas, reafirmando-o em diversos momentos da entrevista. Para ele, não há outro motivo para o ingresso na profissão docente além de uma decisão tomada livremente, como se não houvesse nenhum tipo de influência externa, como, por exemplo, o fato de admirar o pai, que como ele também é professor de história. Diz ele:

Acabei sendo professor por opção. Eu fui prestar concurso para professor porque eu queria ser professor. Um pouco de retorno do dinheiro público que foi investido em mim. Mas também não é por diletantismo não, porque eu preciso do dinheiro. (...) Por isso eu optei dar aula no Estado. Não sei até quando vai essa opção. Não sei se vou ter ‘saco’ para dar aula trinta, trinta e cinco anos no magistério público, mas com certeza foi por conta disso (...). (Fábio)

No entanto, apesar de sua convicção de que o ingresso na profissão docente deve-se a uma decisão pessoal, trata-se de uma escolha frágil, como ele mesmo deixa transparecer, logo adiante, em seu depoimento:

A possibilidade de pedir exoneração hoje, para mim, no Estado, é muita. Faria o pedido de exoneração amanhã se fosse necessário. Apesar de gostar muito de dar aula, gosto de dar aula no Estado, mas posso pedir exoneração amanhã. Não tenho muito problema com isso. (Fábio)

A respeito da escolha do magistério como profissão, Catani, Bueno e Sousa (1998) observam que entre os homens “a descoberta de que gostariam de ser professores acontece quando já estão na universidade” (p.54). Esse fato foi observado também entre a maioria dos licenciados entrevistados neste estudo, que disseram ter pensado em se encaminhar para o magistério durante os anos da graduação. Guilherme, no entanto, é uma exceção. Ele disse ter pensado em ser professor pela primeira vez ainda nos anos iniciais de escolarização:

[Lembro de] uma redação que eu escrevi para a professora de português, e nessa redação eu coloquei a idéia de que eu queria ser um super professor, um professor daqueles que passasse no corredor e que os alunos apontassem, dizendo: “esse professor é um professor muito bom.” (Guilherme)

Apesar desse depoimento, o que se pode perceber através dos dados obtidos por esta pesquisa é que, de um modo geral, a descoberta de que gostariam de ser professores ocorre principalmente devido à percepção da restrição de vagas no mercado de trabalho nas áreas almeçadas ou, ainda, da percepção de que o magistério se constitui como o principal campo de atuação para os profissionais formados por seus cursos e como possibilidade concreta de trabalho antes mesmo da conclusão do curso. Trata-se, portanto, de decisões instáveis, pois em geral elas permanecem enquanto não aparecem alternativas melhores. É o que dizem Guilherme e Fábio, ambos professores:

Eu gostava do trabalho com documentação e sentia um prazer enorme em fazer trabalho com documentação. Só que eu parei e observei que o trabalho com documentação ia demorar, eu não ia ter acesso fácil. Eu tinha a ilusão de que eu poderia conseguir alguma coisa, mas até então era uma ilusão. O campo certo de trabalho eram as escolas... (Guilherme)

Não fui fazer direito por opção. Disse: “não quero fazer direito. Não é o que eu quero fazer. Eu quero fazer história.” E também porque... talvez não por uma questão de salário, de emprego, mas eu não tinha muita noção. Eu falei: “não é possível que uma pessoa faça a universidade, estude na universidade de São Paulo e só sirva para ser professor, e não tenha outra coisa para fazer. Não é possível que tenha que ser professor.” (Fábio)

Para esses professores, o magistério é, hoje, uma possibilidade concreta de emprego, embora eles estejam em busca de um maior reconhecimento profissional, investindo em outras possibilidades de trabalho. Entre as mulheres professoras, por sua vez, observa-se uma maior convicção nas escolhas, tendo o desejo de profissionalização no

magistério surgido, muitas vezes, antes mesmo de pensarem em qual curso superior fazer, sendo esse geralmente pensado como uma consequência daquela. Ou seja, geralmente elas fazem letras para serem professoras de português ou de língua estrangeira, o mesmo ocorrendo em relação a outros cursos, como história. As falas de algumas entrevistadas são bastante elucidativas a esse respeito:

Quando eu escolhi fazer inglês, eu tinha pretensão de dar aula mesmo. (Karen)

A pretensão era lecionar mesmo. Tanto que eu nunca segui muito uma preparação profissional para a pesquisa em si, fechada nos arquivos ou dentro dos institutos. Eu vim mesmo para aprender história para ensinar história. (Paula)

Quando eu escolhi o curso de letras, na verdade eu tinha a idéia de me encaminhar para a licenciatura. (Isabel)

A minha intenção, em princípio, era essa mesmo: fazer faculdade de letras, fazer a licenciatura e ser professora de inglês. (Débora)

Eu sempre pensei em fazer [licenciatura]. Até mesmo porque eu pensava em fazer letras porque eu queria trabalhar, queria ser professora desde pequena. (Patrícia)

O que se pode perceber nas narrativas dos homens e das mulheres é que, enquanto para eles o curso superior é iniciado sem qualquer tipo de expectativa relacionada à profissão docente, para elas esse é o objetivo principal. Mesmo quando elas percebem que há outros campos de trabalho mais valorizados do que o magistério, muitas vezes prevalece o sonho de infância de ser professora, talvez devido à crença de que esse é um trabalho mais apropriado para as mulheres, mas isso não foi explicitado nas entrevistas. Segundo Bourdieu e Passeron (1975),

as ‘escolhas’ em aparência as mais deliberadas ou as mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema das oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição ‘feminina’ (por exemplo, as ocupações ‘sociais’) ou que as predispõem a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto ‘feminino’ da profissão. (p.88)

Outro aspecto presente nas histórias das mulheres licenciadas, e que é preciso ser ressaltado, refere-se ao valor atribuído ao trabalho docente por determinados estratos sociais, principalmente os culturalmente menos favorecidos. Deve-se atentar, no entanto,

que se trata de uma questão mencionada exclusivamente por mulheres, para quem ser professora representa uma ascensão social na medida em que se trata de uma profissão de maior *status* do que outras nas quais elas poderiam atuar. Nessa situação estão Teresa, filha de pai zelador, e Patrícia, cujo pai é policial militar, ambas filhas de mães donas de casa:

O magistério tinha um “lance”, não sei se posso falar em *status*. Eu acho que se pode falar de *status* de ser professor. Uma, era o sonho dos meus pais. Depois, eu tinha duas irmãs que eram professoras. Tinham feito Belas Artes e davam aula. Então eu tinha aquela coisa... E as minhas irmãs, na época em que elas davam aula, elas também ganhavam bem... (Teresa)

Dentro de casa (...) a profissão de magistério ainda era aquela: “Nossa! Meu filho é professor!” (Patrícia)

Percebe-se, portanto, que o interesse dessas licenciadas pela atividade docente é bastante anterior à entrada na universidade. Muitas vezes há no decorrer da graduação, por motivos que não foram mencionados, o surgimento de uma dúvida quanto ao encaminhamento para essa profissão. É como se elas notassem que seu esforço poderia ser melhor reconhecido se direcionassem suas carreiras para outras áreas mais valorizadas. Mas, diante da incerteza do mercado de trabalho e da possibilidade de conciliação do magistério com outras atividades (profissionais ou pessoais), elas acabam por acreditar que essa é a melhor opção, sendo a profissão docente vista por elas como aquela que mais corresponde aos seus ideais. Entre os homens, ao contrário, busca-se atividades melhor reconhecidas social e economicamente.

5.3. A influência do meio e da família

Um aspecto que costuma ser pensado quando se tenta localizar, no presente, os motivos que teriam levado, no passado, os alunos a buscarem a licenciatura e o magistério, é a referência aos antigos professores que influenciaram, cada um ao seu modo, um determinado período da vida de seus alunos. Rodolfo Bohoslavsky (1987) observa que a identificação com pessoas do meio social no qual se vive é um dos aspectos centrais

envolvidos no processo de escolha profissional, de modo que “as ocupações são consideradas *sempre* em relação às pessoas. Portanto, as ocupações que fazem parte do espaço da pessoa jamais gozam de neutralidade afetiva.” Para esse autor, “o ‘eu queria ser...’ das crianças é sempre um ‘eu queria ser como fulano, que possui estas ou aquelas virtudes e que estabeleceu esta ou aquela relação comigo.” (p.57-8)

Da mesma maneira, as experiências iniciais de escolarização, assim como as primeiras professoras, têm um papel muito importante na formação das imagens e representações sobre a escola e o professor. A esse respeito, Catani, Bueno e Sousa (2000) observaram que as experiências vividas na infância, “de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida.” De acordo com essas pesquisadoras:

Supõe-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Desse modo, as experiências que têm lugar no início da escolarização, ao alicerçarem os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprem um papel crucial na formação docente, mediante as imagens que vão se formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social. (p.165)

Ao falar sobre a influência exercida por antigos professores do ensino básico na decisão de tornar-se professor, os licenciados costumam lembrar-se daqueles que manifestavam o amor pela profissão e a paixão pelo conhecimento, além daqueles que mantinham um laço de amizade com os alunos. Da relação com esses mestres, segundo os entrevistados, nasceu o interesse pela profissão docente. Dizem eles:

Quando eu escolhi fazer inglês, eu tinha pretensão de dar aula mesmo. Eu tinha uma professora de inglês na escola, que eu gostava muito dela. E português também, eu gostava da professora. Eram aulas que eu me dava bem. Eu acho que eu me espelhava um pouco nelas. Queria ser como elas. Então minha expectativa era de dar aula mesmo. (Karen)

Sempre tive uma admiração doentia por professor... (Claudia)

Eu lembro de professores de sociologia e de história, especificamente, que me influenciaram muito para que eu fosse estudar história. (...) Eu resolvi fazer história, primeiro porque os meus professores de história foram muito importantes dentro dos meus anos de estudo. (...) Eu percebi que a escola parecia muito mais viva dentro das

aulas de história e, por isso, uma das razões pelas quais eu optei por história foi o exemplo desses profissionais, desses meus professores. (Paula)

Percebe-se através desses depoimentos que, embora nem sempre de forma direta, os professores costumam ser decisivos no processo de escolha do curso superior e, em diversos casos, no próprio encaminhamento para o magistério. Entretanto, deve-se ressaltar que esses mestres não são necessariamente só aqueles que lecionaram determinada disciplina na escola. Em alguns casos, os próprios pais, eles mesmos professores, acabaram por influenciar os filhos, como dizem alguns entrevistados:

Meu pai foi professor. Minha mãe também era professora. Eu acho que ser professor não era uma coisa distante para mim. Era uma possibilidade concreta. (Carlos)

Minha mãe era professora. Eu sempre via isso como alguma coisa certa, alguma coisa boa na vida, que a gente teria que seguir... (Alberto)

Eu fui fazer história. Achei que ia ser legal. Eu gostava de história, tive bons professores. Alguns bons professores de história, tive outros bem ruinzinhos, que já na época da minha vida escolar eu já sentia que eram muito ruins. Mas foi mais ou menos por isso. Porque eu já tinha contato, gostava da parte de discussão, das leituras... Tive acesso muito fácil a isso. Via meu avô e meu pai discutirem, comecei a ficar mais velho, participava das discussões, tomava umas *lavadas* fenomenais. Mas eu gostava disso e acabei indo fazer história. (Fábio)

Apesar da forte influência exercida pela família, bem como por outras pessoas do meio no qual se vive, poucos são os alunos que conseguem reconhecer a influência ou pressão exercida pelos pais, amigos e outras pessoas de seu convívio social. Isto em parte pode ser compreendido admitindo-se que há no decorrer da vida dos indivíduos uma interiorização de valores que se acham presentes nas representações acerca das profissões, fazendo com que seus ideais acabem, em geral, por corresponder aos ideais de sua classe e de seu grupo de convívio social. A esse respeito, Ortiz (1994) observa que “a história de um indivíduo se desvenda como uma ‘variante estrutural’ do *habitus* de seu grupo ou de sua classe” (p.18).

Nessa perspectiva, Bohoslavsky (1983b) afirma que o sujeito reproduz a estrutura de seu grupo mediante processos de identificação, de forma que este sistema

peculiar a cada indivíduo tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações próprias à classe social a que a família pertence e, ainda, os deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória social (p.59).

As representações acerca das profissões estão, portanto, vinculadas à posição social que o indivíduo ocupa. É da família que são ouvidas as primeiras palavras de incentivo ou desencorajamento no sentido do que é desejável ou não fazer profissionalmente. No caso de Fábio, é preciso dizer que seu pai era professor de história e que sua mãe, apesar de também ser professora, não só nunca apoiou sua escolha, como também tentou convencê-lo a mudar de idéia. Diz ele:

Eu fui fazer história a contragosto da minha mãe. Porque ela achava que eu devia fazer direito, que [fazendo] história eu ia ter que ser professor. Não gostou muito da idéia. Ainda mais que minha mãe é professora de ciências e matemática e meu pai é professor de história. O meu pai nunca deu muito palpite nessa questão, mas minha mãe achava que eu não devia fazer história porque ia ter que ser professor. Chegou a mostrar o *hollerith*: ‘olha o que você vai ganhar dando aula. Olha só! Presta atenção! É isso que você quer?’ (Fábio)

Percebe-se que a mãe de Fábio acha que a profissão docente tem dificuldades que a tornam desaconselhável, deixando notar que a desvalorização profissional não está presente apenas na sociedade de um modo geral, mas disseminou-se entre os próprios professores. Exatamente devido à falta de reconhecimento social que outros licenciados também foram incentivados a direcionar suas escolhas para cursos mais valorizados:

Eu nunca fui incentivada. Quer dizer, meu pai me influenciava a fazer farmácia. Ou então [ser] contadora. Eu? Fazer contabilidade? Eu não queria ser contadora. (...) Eu sempre fui criticada por escolher [letras], principalmente pelo meu pai. (Isabel)

Fiz magistério muito a contragosto do meu pai que não queria. Ele falava: ‘isso ganha muito pouco! Você vai ganhar muito pouco, vai passar fome. Porque você não pode ser isso.’ Ele queria que eu fosse engenheira eletrônica... (Claudia)

[Lembro de] uma redação que eu escrevi para a professora de português, e nessa redação eu coloquei a idéia de que eu queria ser um super professor, um professor daqueles que passasse no corredor e que os alunos apontassem, dizendo: “esse professor é um professor muito bom.” E eu lembro que ela leu a redação (...) que ela fez assim “este aqui é muito pretensioso”, e eu sabia que era a minha redação quando ela fez esse comentário. E isso ficou na minha memória, ficou registrado... (...) E um outro comentário que eu me lembro é da minha irmã que sempre morou comigo, e um dia ela perguntou: “escuta, qual é a profissão que você gostaria de ter?” E, de súbito - foi uma coisa súbita na minha cabeça, quer dizer, eu não parei, não pensei nada - falei assim: “professor”. Ela disse: “hum! Nossa! Você não vai ganhar dinheiro nenhum! Procura ver alguma coisa melhor, alguma coisa que te traga mais dinheiro, que você consiga ser mais estável na vida”. Falou naquele linguajar de família, cotidiano - porque eu sou de uma família de classe popular, que agora está chegando na classe média, mas de uma família de classe popular - que ficou na minha cabeça como se

fosse uma censura: “se você quer uma ascensão, você não faça essa profissão não”.
(Guilherme)

Há casos em que a pressão exercida no sentido de encorajar o jovem a direcionar-se para carreiras profissionais mais valorizadas do que o magistério acaba não determinando a escolha do curso superior, como ocorreu com Fábio, Isabel, Claudia, Patrícia, Guilherme, entre outros que acabaram por direcionar-se para cursos que não correspondiam às expectativas dos professores e pais. Entretanto, como observa Laura Belluzo Silva (1996) “a escolha, ainda que se caracterize como decisão individual, decorre do interjogo entre determinações estruturais e motivações subjetivas” (p16), de modo que “o sistema de identificações peculiar a cada indivíduo tende a reproduzir simbolicamente a estrutura de relações próprias à classe social a que a família pertence e, ainda, os deslocamentos no espaço social que constituem sua trajetória social” (p.59).

No caso de Patrícia, o que se pode depreender é que o magistério, embora pouco recomendado para ela segundo seus professores, em sua família ainda era tido como uma profissão respeitável. Diz ela:

Acho que a pressão dentro de casa nunca tive, a pressão que tive foi da escola. Porque achavam que eu podia aproveitar a minha [facilidade com a] matemática ou, enfim, o meu desempenho na escola para algo mais rentável, algo mais promissor. Dentro de casa a profissão do magistério, mas isso não era discutido, a profissão do magistério ainda era aquela: ‘nossa! Meu filho é professor!’ Ainda estava um pouco ligada àquela percepção mais antiga do magistério. Ser professor era uma boa. Seria um bom campo profissional. Não se pensava ainda como hoje em dia. (Patrícia)

Assim como no caso de Patrícia, em que os pais ainda valorizavam a profissão docente, os pais de Teresa sonhavam com essa profissão para a filha. Entretanto, ao contrário desses dois exemplos, cujas famílias são de estratos sócio-econômicos menos privilegiados, é comum o magistério ser visto como uma atividade para a qual se dirigem aqueles que não conseguiram fazer nada melhor, como está implícito no ideal transmitido a Patrícia na escola. Ou seja, como ela era boa aluna, deveria se encaminhar para uma profissão mais rentável e digna de seu bom desempenho. Em outras palavras, pode-se também dizer que esses depoimentos transmitem uma idéia de que o magistério não é para ser exercido por pessoas muito inteligentes.

A propósito do *status* da profissão docente, Bueno (1996) observou que algumas práticas discursivas “colaboram na função de assegurar tanto as representações

sobre o magistério enquanto profissão destinada às mulheres, como a H.E.M. como *curso fácil e de baixa qualidade*.” (p.101, grifos da autora) Segundo essa pesquisadora,

“esse tipo de representação (...) mostra como essa ideologia contribuiu para disseminar práticas de submissão que ao longo da história do magistério culminou com a degradação salarial. Daí o discurso da exaltação das qualidades de abnegação, altruísmo e espírito de sacrifício, em troca de baixos salários. (p.101)

Em seu livro *O mal-estar docente*, ao falar da profissão docente em Portugal, José Manoel Esteve (1992) sugere que esse juízo está bastante disseminado atualmente, pois há uma tendência a se “estabelecer o estatuto social com base no nível de rendimento.” Diz ele:

Os conceitos de ‘saber’, ‘abnegação’ e ‘vocação’ caíram a pique na valorização social. Para muitos pais, a idéia de alguém decidir ser professor não se associa com o sentido de vocação, mas antes com a idéia de não ter capacidade para fazer ‘algo melhor’; quer dizer, para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro.” (p.41)

Diante da desvalorização social e econômica do magistério, a escolha dessa profissão parece estar mais relacionada à situação do mercado de trabalho do Brasil nos dias de hoje do que a uma opção realizada em função de gostos ou interesses. Isso porque, por um lado, “a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente (...), tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social”, como observou Bernardete Gatti (2000, p.3-4). Por outro lado, a escassez de ofertas em atividades administrativas, técnicas ou de pesquisa para as quais os bacharéis se formam e mais o *déficit* de professores habilitados interessados em assumir as vagas oferecidas pelas escolas – sobretudo na rede pública – levam muitos dos alunos do ensino superior a perceberem na educação básica uma opção de emprego, antes mesmo de se formarem. Assim, se o curso de bacharelado é marcado pela indecisão profissional, a licenciatura, enquanto complemento a esse curso, é tida como uma espécie de seguro bastante eficaz contra o desemprego, ao qual os licenciados podem recorrer quando for necessário.

6. DO BACHARELADO À LICENCIATURA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

6.1. A licenciatura e a perspectiva de profissionalização no magistério

Ao contrário do que se poderia supor, apesar da licenciatura ser um curso essencialmente voltado à formação de professores, nem sempre as expectativas dos ex-alunos dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo em relação a esses cursos estiveram relacionados ao exercício da profissão do magistério. Os dados obtidos por esta pesquisa revelam que muitos licenciados decidiram encaminhar-se para a licenciatura quando se aproximaram do momento da conclusão do curso superior (bacharelado), motivados principalmente pela perspectiva de obter o título legal para o exercício docente, seja por querer ser professores ou para ter mais uma possibilidade de trabalho, ou, ainda, para prorrogar o fim do vínculo com a Universidade por mais algum tempo.

Um fator que contribui em grande medida para esse desvio da principal função do curso está relacionado à desvalorização do magistério, a qual é sentida mesmo dentro das universidades, onde a formação de professores é um aspecto pouco valorizado, chegando mesmo a ser colocada “sistematicamente em segundo plano”, segundo Gatti (2000, p.40). Esse aspecto foi observado, também, por diversas outras pesquisas que investigaram a formação de professores (Fétizon, 1978; Loureiro, 1999; Maldaner, 2000; Pereira, 2000a). A falta de prestígio da licenciatura em relação aos cursos de bacharelado é evidenciada nos depoimentos de alguns dos entrevistados, os quais comentam sobre as dificuldades que tiveram na Faculdade de Educação e que foram superadas, segundo eles, devido à determinação de concluir a licenciatura e obter a habilitação para o exercício do magistério. Dizem eles:

A licenciatura me incomodava. Eu não tinha o mesmo prazer que eu tinha com a história com a licenciatura, como se eu tivesse de cumprir uma tarefa, ali bonitinho, para poder exercer meu direito de ser professor numa boa. (...) A licenciatura representa, para mim, uma estabilidade profissional no futuro. (Cláudio)

De certa forma, a Universidade de São Paulo não forma professores, ela forma pesquisadores. O Departamento de História forma pesquisador. Aquilo ali na Faculdade de Educação é um adendo à formação do pesquisador. O ‘cara’ que não quiser trabalhar com pesquisa pode trabalhar com educação. São coisas completamente díspares. Ou você vai trabalhar... você pode trabalhar com educação ou você pode trabalhar com pesquisa acadêmica, porque ele te forma para a pesquisa acadêmica, você é bacharel, você sai formado não para dar aula, você é formado para seguir a academia. E como é que você faz para casar as duas coisas? Não faz... faz por conta própria. Isso é extremamente complicado e isso acaba te desestimulando. (Fábio)

Além disso, algumas vezes a licenciatura é vista pelos alunos dos cursos de bacharelado como uma maneira de prorrogar o fim do vínculo com a Universidade, sem que, com isso, seja preciso postergar a colação de grau e, conseqüentemente, a aquisição do título de bacharel, como comenta Regina:

Durante a graduação você não tem tempo de aproveitar a USP, eu diria, aquele campus maravilhoso. (...) Quando eu fui chegando no final – no final também aperta o seu curso – eu falei: “gente, mas está passando o tempo e eu não fui para o clube, eu não conheci as pessoas...” Era aquela corrida: do meu trabalho para a faculdade, da faculdade para casa. Pensei: “bom! eu sou funcionária pública. Eu tenho uma estabilidade”. Queira ou não você tem que fazer isso hoje. Eu falei: “como eu trabalho meio período, terminando a faculdade eu posso dar aula, é uma possibilidade minha”. (...) Eu estava terminando e optei por fazer a licenciatura porque era uma segurança para mim, digamos que eu estivesse apertada, eu teria uma outra opção para ganhar o dinheiro, mesmo sendo pouco, que eu sabia, mas eu nunca tive facilidade de estar me expondo. (...) Eu sabia que já estava livre do bacharelado - porque eu não fiz junto, eu fiz um para depois fazer o outro - e eu vou ter o tempo de freqüentar o Centro de Práticas Esportivas da USP, de conhecer mais as pessoas dali, estar no bandeirão tranqüila e poder conversar, que é uma coisa que eu sempre gostei (...). Então, eu ter feito a licenciatura acho que foi mais para estar mais tempo lá na USP, mais para ter oportunidades de lazer do que... “não, vai ser para eu dar aula!” Isso é verdade e eu não nego, e curti bastante.

No entanto, apesar da licenciatura ser vista como uma forma de prorrogação do vínculo com a Universidade de São Paulo, e se é verdade o que diz Fábio, que sugere que a universidade é voltada para a formação de pesquisadores, em muitos casos o encaminhamento para a licenciatura se dá devido à necessidade que os alunos sentem em complementar a sua formação, já que o principal campo de atuação para os profissionais formados em suas áreas está no magistério, como observam alguns licenciados:

Eu sabia que as ciências humanas - letras, filosofia, geografia - e as ciências sociais giravam em torno da educação. (Regina)

Eu acho que não tem sentido você fazer uma coisa pela metade. E você fazer um curso de letras e não fazer licenciatura é a mesma coisa que nadar, nadar e morrer na praia. Porque, me diga, o que você vai fazer com o curso de letras se você não está habilitado a dar aula? (Claudia)

Grande parte do campo profissional do historiador é o magistério. (...) Eu entrei na licenciatura com o objetivo: “se eu fizer só história...” (Fábio)

Percebe-se que o encaminhamento para a licenciatura é, como observou Cláudia, uma das entrevistadas, a respeito de sua formação no curso de letras, “uma consequência normal desse processo todo”. Ou seja, de um modo geral não há uma opção pela profissão docente, mas, sim, uma idéia corrente de que esse é o principal campo de atuação de muito dos bacharéis, sobretudo aqueles formados pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Além disso, mesmo para os alunos que têm perspectivas profissionais mais concretas de atuação em áreas de pesquisa, ou mesmo no mercado financeiro, como ocorre com os cursos de matemática, física e química, a docência acaba se configurando como uma possibilidade real de ingresso no mercado de trabalho diante das incertezas do futuro.

Para um grupo significativo de professores deste estudo, o curso superior representava uma forma de “melhorar o salário e aumentar o campo de trabalho”. Segundo eles, não havia, na época em que fizeram o curso, “maturidade suficiente para pensar em termos financeiros”, chegando alguns a afirmar: “nunca quis ser professor”. Para eles, a faculdade era “o complemento que faltava” para que fosse possível o desenvolvimento de uma carreira em determinada área, a qual nem sempre era condizente com a realidade do campo de atuação do profissional para o qual, mesmo sem o saberem, estavam se formando.

Isso tem levado muitos licenciados, que nutriam (ou nutrem) a expectativa de realizar outras carreiras, a se dirigirem para o magistério. Muitas vezes, a urgência do ingresso no mercado de trabalho, bem como a falta de vagas nas áreas para as quais pretendiam se encaminhar, acabou por conduzir muitos dos egressos da licenciatura, do grupo em estudo, para o trabalho em salas de aula, quer seja no Ensino Fundamental ou Médio, ou ainda para no ensino de língua estrangeira oferecido por escolas de idiomas. Assim, apesar de o magistério não representar uma opção, acabou sendo, para eles, uma possibilidade real de emprego, além de ser aquela que permitiu a inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Diante disso, percebe-se que não são apenas as trajetórias de vida ou o curso superior que influenciam o futuro profissional dos sujeitos, uma vez que eles também estão sujeitos às pressões do mercado de trabalho. Lais Passareli (1990), em um estudo no qual objetivou criticar o conceito de escolha profissional, sugeriu que tais escolhas são delineadas dentro do próprio mercado de trabalho, quando o sujeito procura adaptar-se às necessidades do meio, buscando, com isso, uma ascensão na carreira. Para ela, “a possibilidade de escolha vincula-se, em primeiro lugar, à existência de um certo tipo de organização social”, cujas características são decorrentes e próprias do momento histórico, social, político, cultural, econômico e tecnológico em que o sujeito está inserido. Isto significa que “o indivíduo que ‘escolhe’, sempre o faz no contexto de uma realidade ampla, que oferece algumas possibilidades, mas também torna impeditivo outras” (p.4-5). Assim, segundo Passareli, os sujeitos tornam-se autores de suas trajetórias profissionais, as quais são construídas “ao longo de sua carreira, em interação estreita com as oportunidades do mercado e as necessidades surgidas no contexto das atividades profissionais que [venham] desenvolvendo” (p.29).

A propósito do suposto desvio profissional que ocorre na transição entre a formação adquirida na universidade e o ingresso no mercado de trabalho, Pierre Bourdieu (2001b) observa que “é preciso distinguir a economia, cuja dinâmica está no princípio das mudanças do sistema de cargos e o sistema de ensino que é o produtor principal das capacidades técnicas dos produtores e dos diplomas de que são portadores” (p.131). Diz esse autor que “as propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda sua vida”, o que permite a ocorrência “de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida” (p.132). Assim, para Bourdieu (1992) “à medida que nos afastamos da esfera escolar, o diploma parece perder sua eficácia própria de garantia de uma qualificação específica” (p.334).

Desse modo, apesar de o magistério não ter representado uma opção profissional para muitos professores e ex-professores investigados nesta pesquisa, o encaminhamento para a profissão docente acabou se configurando como uma fonte de renda. Da mesma maneira, para outros licenciados o próprio curso superior não foi resultado de uma escolha, mas de um direcionamento para uma faculdade em que havia a possibilidade de se conciliar o emprego durante o dia com os estudos à noite, o que ocorre

especialmente nos cursos de física e de matemática, ou mesmo de ingresso na Universidade de São Paulo por serem cursos menos concorridos, como no caso das letras. Ao fazer uma avaliação institucional dos cursos de licenciatura, Menga Lüdke (1994) também observou que “o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação especial pelo magistério.” (p.85)

Entre os licenciados que participaram desta pesquisa, uma parcela significativa pensava sobre a possibilidade de profissionalização no magistério quando do encaminhamento para a licenciatura. Para alguns, essa escolha estava diretamente relacionada ao desejo de se aprofundar em uma determinada área do conhecimento, sendo a docência o meio “para continuar aprendendo”, ou “para transmitir o que foi aprendido”, que, ao mesmo tempo, possibilitava a inserção no mercado de trabalho. É comum os licenciados fazerem referências ao curso de licenciatura como uma espécie de conseqüência inevitável ao bacharelado, o que costuma ser justificado principalmente devido à escassez de empregos em atividades ligadas à área de sua formação, mas desvinculadas do campo educacional.

Segundo Júlio Pereira (2000b), “a licenciatura, apesar de ser o curso que [dá] uma perspectiva profissional a esses alunos, não [passa] de um apêndice do curso de bacharelado” (p.143). A esse respeito, dizem os entrevistados:

O curso de licenciatura foi uma coisa assim... eu acho que não tem sentido você fazer uma coisa pela metade. E você fazer um curso de letras e não fazer licenciatura é a mesma coisa que nadar, nadar e morrer na praia. Porque, me diga, o que você vai fazer com o curso de letras se você não está habilitado a dar aula? É uma coisa que eu fiz, é uma coisa que tem que ser. Não tem o que fazer. Não tinha como fugir. (...) Mas a licenciatura foi uma conseqüência normal desse processo todo que eu tinha que fazer. Porque senão fica uma faculdade que é para ter um diploma para pendurar na parede. (...) Letras sem licenciatura não funciona. Só serve para satisfação própria. (Claudia)

Fui para a licenciatura um pouco por causa da idéia de que é o grande campo do historiador. Grande parte do campo profissional do historiador é o magistério. (...) Eu entrei na licenciatura com o objetivo: “se eu fizer só história...” Porque a USP tem essa distinção, você entra no Departamento de História... você sai bacharel. Mas se você fizer a licenciatura, não. São dois cursos. Não é uma bifurcação do mesmo curso, você não opta entre licenciatura e bacharelado. “Se eu for para a Faculdade de Educação eu tenho dois diplomas. Eu posso também dar aula. Eu tinha a idéia de dar aula em universidade, seguir vida acadêmica, mas... por que fechar uma porta?! Vamos fazer! Está lá, é de graça mesmo, já passei no vestibular. É só ir lá, me inscrever e assistir aula. (Fábio)

Percebe-se nesses depoimentos uma imagem depreciativa da licenciatura, como se não houvesse nenhuma outra razão para o encaminhamento para esse curso a não ser a necessária e penosa complementação do bacharelado, sem a qual não se poderia fazer nada – ou quase nada –, em termos profissionais, com o tempo investido nos anos passados na Universidade, uma vez que eles foram dedicados a uma formação voltada à pesquisa, área em que as vagas para trabalho são escassas. Diante da falta de opções, o magistério acaba se mostrando como uma espécie de “porto seguro”, pois se trata de um campo no qual as vagas são bastante numerosas, até mesmo em número maior do que os candidatos a elas. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2003), há, atualmente, no Brasil, um *déficit* da ordem de cerca de 250 mil vagas para as quais não há professores habilitados. Esse fato provavelmente influenciou Claudia (escriturária junto à Secretaria Estadual dos Transportes de São Paulo que atua como professora aos sábados), assim como muitos outros alunos e ex-alunos da USP, a licenciar-se e a dirigir-se para o magistério. Em seu depoimento, ela diz:

Não que eu quisesse, planejasse dar aula. Não me passou pela cabeça. Só em último caso. Só em último caso, mesmo. (...) Eu queria trabalhar com pesquisa. Eu achei que fosse bem legal. Mesmo na área de literatura infantil, que eu achava legal. Sempre com pesquisa, nunca ser professora. Eu nunca tive essa expectativa. (Claudia)

Considerando-se que, ao contrário do que disse nessa declaração, Claudia pensou em se tornar professora pela primeira vez ainda na infância, motivo pelo qual habilitou-se para o magistério ainda no ensino médio, pode-se pensar que apesar de hoje ela olhar para sua escolha como algo desvinculado do direcionamento para a profissão docente, essa foi uma idéia que, provavelmente, esteve presente no momento da escolha do curso de letras. Patrícia, por sua vez, revela em seu depoimento que a opção pela licenciatura e pelo magistério acompanharam-na desde a infância, não tendo sido afastados em nenhum momento de sua vida. Diz ela:

Quando eu fui para a licenciatura, para mim já era algo que eu não questionava: “vou fazer? Vou deixar de fazer?” A única coisa que eu pensei foi: “quando eu vou fazer?”, para tentar conciliar com o currículo da letras, conciliar com outros motivos, outros fatores particulares. Eu sempre pensei em fazer, até mesmo porque eu pensava em fazer letras porque eu queria trabalhar, queria ser professora desde pequena. (Patrícia)

Apesar de Patrícia e Claudia terem uma origem social bastante parecida, entre suas famílias há uma diferença muito grande em relação ao *status* da profissão docente, sendo repudiado pelo pai desta, enquanto era tido como uma profissão respeitável para aquela. A percepção da família sobre a profissão docente parece influenciar a escolha profissional (ou não) pelo magistério, mas o que se observou nesta pesquisa é que este não é um fator determinante, uma vez que há casos, como o de Guilherme, em que, apesar das críticas familiares, o licenciado se torna professor.

O que se pode perceber é que, em diversos casos, mesmo após o encaminhamento para cursos de formação de professores, como a licenciatura da USP, nega-se a escolha pelo magistério. Ou seja, muitas vezes os alunos acabam por se encaminhar para esse curso, como diz Claudia, porque “não tem sentido você fazer uma coisa pela metade” ou, como Fábio, porque “está lá, é de graça mesmo, já passei no vestibular. É só ir lá, me inscrever e assistir aula”. Assim, apesar de ter como objetivo a formação de professores, nem sempre a licenciatura desempenha essa função, sendo cursada por motivos bastante variados, como os citados a seguir:

Eu estava terminando e optei por fazer a licenciatura porque era uma segurança para mim, digamos que eu estivesse apertada, eu teria uma outra opção para ganhar o dinheiro. (...) Eu sabia que já estava livre do bacharelado - porque eu não fiz junto, eu fiz um [primeiro] para depois fazer o outro - e eu vou ter o tempo de freqüentar o Centro de Práticas Esportivas da USP, de conhecer mais as pessoas dali, estar no bandeirão tranqüila e poder conversar, que é uma coisa que eu sempre gostei. (...) Então, eu ter feito a licenciatura, acho que foi mais para estar mais tempo lá na USP, mais para ter oportunidades de lazer do que... “não, vai ser para eu dar aula!” (Regina)

A área de história era, para mim, para minha formação, eu tinha gosto pela área. (...) Eu gostava do trabalho com documentação e sentia um prazer enorme em fazer trabalho com documentação, só que eu parei e observei que o trabalho de documentação ia demorar, eu não ia ter acesso fácil. Eu tinha a ilusão de que eu poderia conseguir alguma coisa, mas até então era uma ilusão. O campo certo de trabalho eram as escolas, e quando eu percebi que ia fazer falta a licenciatura, eu tomei conhecimento de que era uma questão legal, senão eu não poderia dar aula, eu voltei para a licenciatura. (...) A questão da licenciatura, na verdade, é mais o aparato legal para poder entrar para a sala de aula (...). Era mais ter a questão legal, o diploma legal, do que ter a habilitação teórica e prática. (Guilherme)

No entanto, apesar de observar que o curso de licenciatura foi feito apenas para cumprir uma exigência legal, Guilherme diz que a idéia de se tornar professor surgiu muito cedo em sua vida, sendo explicitada em uma redação elaborada para uma professora de português ainda no ensino fundamental, na qual ele escreveu que pretendia ser um

professor marcante, “um super professor, um professor daqueles que passasse no corredor e que os alunos apontassem, dizendo: ‘Nossa! Esse professor é um professor muito bom!’.”

Ao contrário do que ocorreu com Guilherme que, como alguns outros licenciados, sempre teve como objetivo se tornar professor, muitas vezes a profissão docente se constitui somente como mais uma possibilidade de trabalho. O que se pode perceber é que, em muitos casos, a busca pela licenciatura não se configura como uma opção pelo magistério, mas como uma complementação ao bacharelado decorrente, sobretudo, da imagem que a profissão docente exprime de uma espécie de “porto seguro” para aqueles que se sentem inseguros em relação ao futuro profissional. Esse é o caso, por exemplo, de Regina, que diz não pretender ser professora, apesar de afirmar que, “se houvesse necessidade, hoje, claro que eu iria [dar aula], eu iria quebrar essa barreira (...). Mas acho que seria difícil para mim, é uma coisa que eu sinto que não é a minha praia, não dá.”

Essa é uma questão bastante presente nos relatos, principalmente devido à crise de emprego e às condições do magistério, sendo esses dois dos fatores responsáveis pela criação de mecanismos que permitem – e talvez até estimulem – a alta rotatividade dos professores. Isso porque a profissão docente é cada vez mais desvalorizada social e economicamente e, por isso, há um número grande de vagas preenchidas por indivíduos que não são habilitados (como no caso dos alunos da licenciatura) e que nem sempre vêem o magistério como uma opção profissional, mas como uma possibilidade para se fugir do desemprego, ou ainda, para complementar a renda.

6.2. O exercício profissional do magistério

A grande maioria dos licenciados que responderam o questionário – 126 ex-alunos, ou seja, 89% – atuam ou já atuaram no magistério em algum momento de sua trajetória profissional, ao passo que 16 deles nunca tiveram experiência docente de espécie alguma, nem mesmo no ensino informal, conforme indica a tabela 2. Por outro lado, 75 ex-

alunos – 53% do total – trabalham em outras atividades, sejam elas relacionadas ou não à sua área de formação.

<i>Curso</i>	Magistério			Outras profissões			
	<i>Exerce</i>	<i>Nunca Exerceu</i>	<i>Já Exerceu</i>	<i>Func. Púb. Não Docente</i> ⁸	<i>Funções Técnicas</i>	<i>Pesquisa e Pós grad.</i>	<i>Outros</i>
Artes Cênicas	01	-	-	-	-	-	01
Ciências Soc.	04	01	07	04	04	01	02
Ed. Física	-	02	-	-	-	-	01
Enfermagem	-	-	01	-	-	-	01
Filosofia	02	-	-	-	-	-	01
Física	04	01	04	01	02	02	01
Geografia	18	01	02	-	01	01	04
Geologia	01	-	-	-	-	-	01
História	24	03	06	03	-	05	07
Letras	34	06	06	06	03	02	12
Matemática	05	02	03	02	02	01	02
Música	01	-	-	-	-	-	01
Psicologia	01	-	-	-	-	-	01
Química	02	-	-	-	-	-	-
Total	97^{68,3%}	16^{11,3%}	29^{20,4%}	16	12	12	35

Total Geral: 142

Tabela 2: Distribuição dos egressos por atividade profissional

Sabendo-se que 97 (68,3%) licenciados são professores, e sabendo-se que os licenciados são habilitados para o exercício profissional do magistério no ensino fundamental II (5^a a 8^a série) e no ensino médio, pode-se dizer que há muito pouca dispersão em relação aos níveis de ensino para os quais a licenciatura formou, e aqueles nos quais os formados atuam. Isso porque 30% deles trabalham no ensino fundamental e 33% no ensino médio, e apenas 24% atuam em níveis de ensino diferentes daqueles para os quais foram habilitados na universidade. O gráfico 10 mostra a distribuição dos licenciados entre os diversos níveis e modalidades de ensino: pré-escola; ensino fundamental I (1^a a 4^a

⁸ São citados o Tribunal Regional Eleitoral, o Tribunal de Justiça de São Paulo, o Arquivo do Estado, a Polícia Militar, as prefeituras de São Paulo e de Guarulhos, o Metrô, o Banco do Brasil, o Ministério da Saúde e a Faculdade de Saúde Pública da USP.

série); ensino fundamental II; ensino médio; curso pré-vestibular; cursos de línguas; ensino técnico; cursos supletivos; e ensino superior.

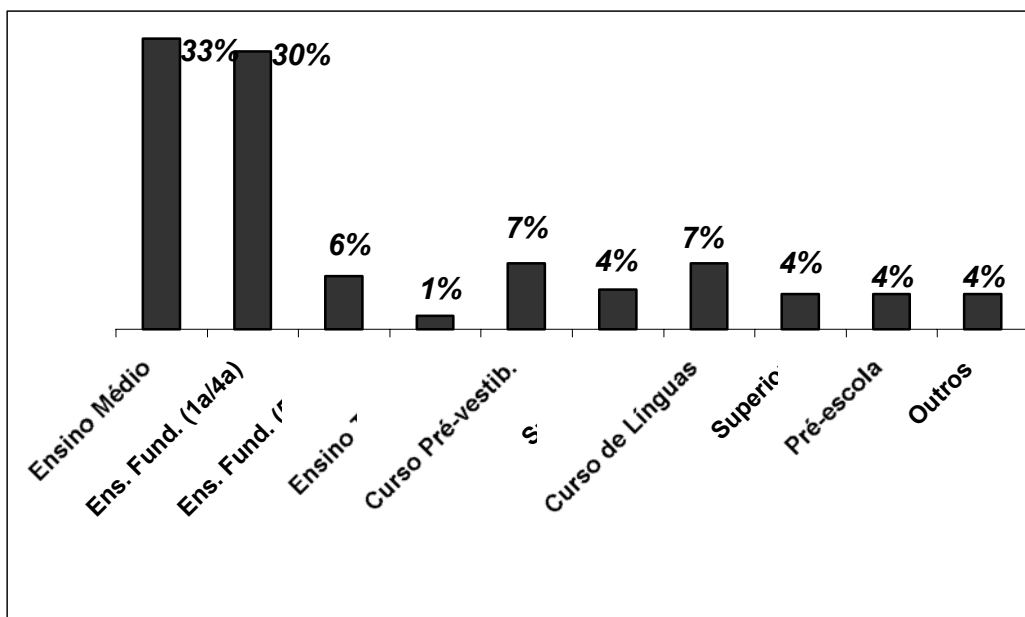


GRÁFICO 10. Nível/tipo de ensino em que atua.

Constatou-se, também, um baixo nível do que se poderia compreender como “distorção”, ou seja, incompatibilidade entre a(s) disciplina(s) na(s) qual(is) os licenciados atuam, e aquela(s) para a(s) qual(is) foram habilitados. Dentre os que atuam ou atuaram no magistério, 73% dizem ter ingressado na carreira docente na própria área de sua licenciatura, ao passo que apenas 27% deles ministram aulas em disciplina(s) para a(s) qual(is) não foram formados, como é possível observar no gráfico 11.

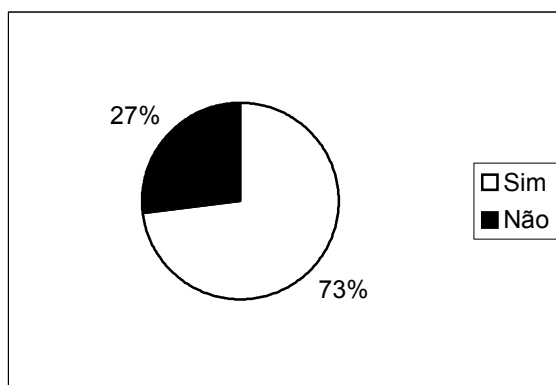


GRÁFICO 11. Iniciou a docência na área de formação?

Além disso, o que se observa é que, à medida que o tempo de exercício docente transcorre, muitos dos licenciados acabam por assumir aulas de outras disciplinas que não a da sua própria formação, como mostra o gráfico 12, provavelmente forçados pela oferta limitada de aulas. A maioria deles informou que trabalha com disciplinas afins como, por exemplo, quem é formado em física, dá também aulas de matemática e química; quem é formado em história, aulas de geografia, ou, em alguns casos, de filosofia. Pode-se supor que este quadro é decorrente de situações em que o professor precisa melhorar o seu salário, mas a carga de aulas de sua disciplina específica na escola em que trabalha é pequena. Assim, o quadro que se desenhou com os dados colhidos é que, 5 ou 6 anos após formados, apenas 50% deles continuavam exclusivamente em sua área de formação, enquanto que 6% estavam fora dela, e 44% atuavam não apenas nela, mas também em outras áreas.

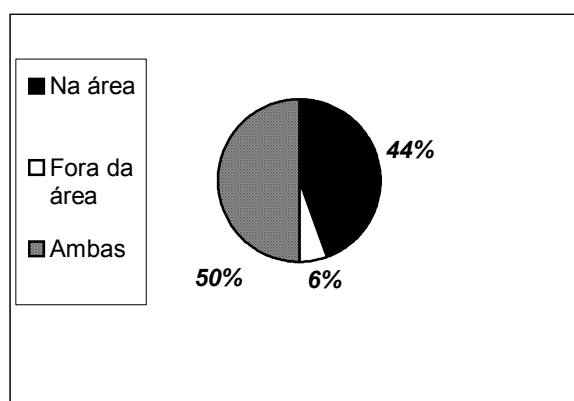


GRÁFICO 12. Área de ensino em que atua.

Entre os entrevistados, o que se pode perceber é que, de um modo geral, aqueles que se dedicam exclusivamente para o magistério estão atuando na área para a qual se formaram ao concluir a licenciatura, seja na rede pública ou particular de ensino regular. No caso de Patrícia, após a conclusão do mestrado⁹ houve uma alteração no nível de ensino, quando passou a atuar em instituições de ensino superior, sendo essa a expectativa de Karen, que também tem planos de deixar o Ensino Básico.

Já aqueles que têm na profissão docente uma atividade paralela a alguma outra, há uma concentração maior no ensino de línguas (sobretudo de inglês), principalmente junto a escolas de idiomas como Cultura Inglesa, Cel-Lep, Aliança Francesa etc. Dentre os

⁹ Além dela, Guilherme também fez mestrado, mas não conseguiu emprego em instituições de ensino superior e acabou optando pela estabilidade dos cargos de Professor Efetivo junto a uma escola da rede estadual e outra da rede municipal adquiridos através de concurso.

entrevistados que se encontram nessa situação, somente Fábio, professor que se iniciou na profissão por meio de concurso público há dois anos, acumula com a atividade docente a função de historiador junto a um órgão público, atuando exclusivamente na área de sua formação, como pesquisador e como professor.

Em relação ao momento em que é iniciada a atividade profissional no magistério, é bastante elevado o número de licenciados que se tornam professores antes mesmo de se formarem no curso superior. Para muitos que estão nessa situação, a profissão docente foi vista, inicialmente, como uma maneira de conciliar uma atividade remunerada com a realização dos estudos. Isso porque, de um lado, como já o observou Lapo (1999), trata-se de uma profissão na qual se pode iniciar antes de ter concluído o curso de formação e, por outro lado, porque é possível a esses professores assumir aulas apenas naqueles horários em que não estão com atividades na universidade. Dentre os que responderam à questão referente ao momento de ingresso na profissão docente, 80% disseram que ainda freqüentavam o curso superior quando tiveram a primeira experiência como docentes, e apenas 20% ingressaram na profissão somente após a conclusão do curso.

Entre os professores e ex-professores do grupo que respondeu ao questionário, observa-se o estabelecimento de vínculos tanto na rede pública como na privada. Percentualmente, há um índice maior de procura (da ordem de 12,8%) pelas escolas privadas, onde os salários pagos são um pouco melhores. Mas é igualmente importante registrar que nessa distribuição há três grupos, e não apenas dois: um deles que só se vinculou ao ensino público (29 professores, 24,8%); um outro apenas vinculado ao ensino privado (44 professores, 37,6%); e um terceiro que trabalha em ambas as redes (44 professores, 37,6%), como indica o gráfico 13.

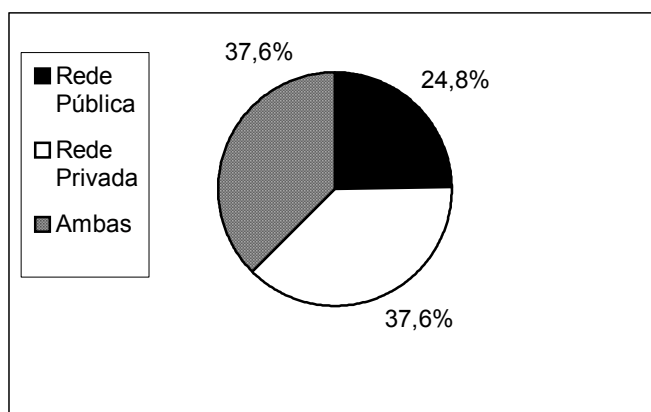


GRÁFICO 13. Rede de ensino em que atua ou atuou

Dentre os professores do grupo que atuam na rede pública, uma porcentagem bastante expressiva – 45% – não tem estabilidade, possuindo contrato de trabalho temporário, conforme indica o gráfico 14. No entanto, deve-se registrar que 53% já se efetivaram no magistério. Dos 31 professores nessa situação, 23 deles assumiram o cargo por meio de concurso realizado em 1999; outros 6 assumiram há menos de 3 anos; um deles há 8 anos, portanto antes da formatura, por ser portadora de diploma de professora primária obtido no ensino médio; e uma outra, na mesma situação, é efetiva há 15 anos. Dos 24 formados que foram aprovados no concurso de 1999, 17 já eram professores da rede pública em regime de contrato temporário (ACT), 1 deles há 15 anos¹⁰; 8, entre 6 e 9 anos; e 8, entre 1 e 5 anos (7 deles não responderam a questão).

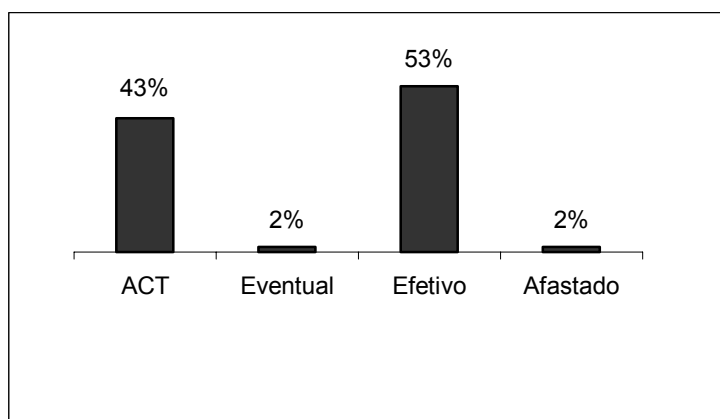


GRÁFICO 14. Vínculo que mantém no ensino público.

Dentre os formados que se dirigiram à rede privada, são todos contratados em regime de CLT, pelas razões óbvias. O tempo de permanência no magistério também foi um dado considerado nesta análise. Dentre os egressos que responderam a essa questão, o gráfico 15 indica que a maioria dos professores informou estar no magistério há mais de cinco anos – 41%, entre 5 e 10 anos e 23%, há mais de 10 anos, evidenciando que uma parcela bastante considerável (64%) iniciou-se na profissão do magistério antes da conclusão licenciatura, quer na condição de aluno de ensino superior (alguns no bacharelado) ou, como no caso das docentes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, por possuírem habilitação para esse fim obtida no ensino médio e, portanto, antes do ingresso na universidade.

¹⁰ Trata-se de uma professora que fez o curso de magistério no ensino médio.

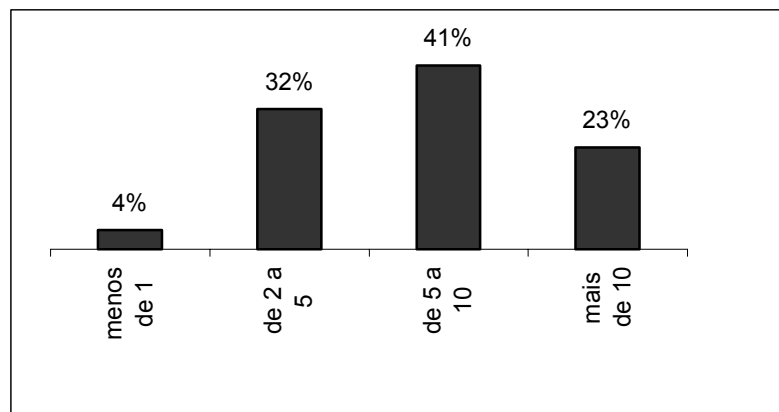


GRÁFICO 15. Tempo de exercício do magistério (em anos).

Isto pode ser indicativo de que o curso de licenciatura tem sido buscado por um número expressivo de professores que já haviam ingressado no campo profissional do magistério e que vêm no curso, por um lado, uma forma de aperfeiçoamento na profissão em que já se encontravam e, por outro lado, a perspectiva de ampliar as chances profissionais. Esse é o caso de Patrícia e Isabel, que vieram a graduação como uma forma de continuar os estudos e se manter na profissão escolhida. Dizem elas:

Quando eu fui para a licenciatura, para mim já era algo que eu não questionava: “vou fazer?, vou deixar de fazer?”. A única coisa que eu pensei foi: “quando eu vou fazer?”, para tentar conciliar com o currículo da letras, conciliar com outros motivos, outros fatores particulares. Eu sempre pensei em fazer, até mesmo porque eu pensava em fazer letras porque eu queria trabalhar, queria ser professora desde pequena. (Patrícia)

Quando eu escolhi o curso de letras, na verdade eu tinha a idéia de me encaminhar para a licenciatura. Apesar de ter mudado de idéia durante a graduação, tentado fazer outra coisa e não ter conseguido, não ter achado uma coisa melhor, acho que [a perspectiva de profissionalização] já era a licenciatura mesmo. (...) Quando eu fiz o magistério eu já pensava em fazer letras. (Isabel)

Os dados obtidos por essa pesquisa revelam que, apesar de muitas vezes o magistério não se configurar, no momento de ingresso no curso superior, como uma escolha, ele acaba por se mostrar, em geral no decorrer da graduação, como uma possibilidade de trabalho. Assim, passados cerca de cinco anos da conclusão do curso de licenciatura, a atividade docente continua sendo apontada como objetivo profissional de um número considerável de licenciados, seja devido à possibilidade de conciliação com outras atividades, constituindo-se como forma de complementação da renda, por causa da

estabilidade assegurada aos professores do magistério público concursados, ou mesmo por uma questão de satisfação pessoal e profissional.

7. A INFLUÊNCIA DO MERCADO DE TRABALHO

Esta pesquisa permitiu constatar que, no grupo de licenciados em estudo, a maior parte iniciou a vida profissional no campo educacional, concentrados em atividades docentes, assim como o constataram, no final da década de 1980, Spósito (1987) e Ghanem Jr e Mendonça (1989) a propósito do curso de Pedagogia da USP e, no decorrer da década de 1990, Loureiro (1999) em relação aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. O gráfico abaixo mostra que 41% dos licenciados nos anos de 1994 e 1995 na Universidade de São Paulo dedicam-se apenas ao magistério e 24% são professores mas possuem outra atividade não-docente em paralelo, dedicando-se os demais exclusivamente a atividades profissionais não docentes:

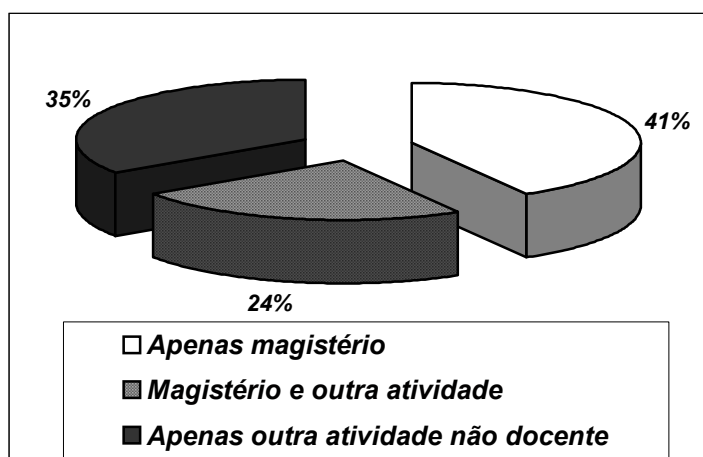


GRÁFICO 16. Distribuição percentual em relação à atividade profissional que exercem.

Uma proporção expressiva de egressos, no momento da coleta de dados, estava fora do magistério – 48 formados, o que representa 35% –, a qual é especialmente elevada se considerarmos que se trata de um curso específico de formação de professores. Alguns desses profissionais atuam em áreas que não estão relacionadas à formação recebida em seus cursos superiores, muitas vezes após experiências frustradas no magistério – sobretudo durante os anos da graduação –, vindos de cursos diversos, tais como matemática, física, história, letras, geografia, ciências sociais e enfermagem.

Deve-se considerar que muitos licenciados disseram que gostariam de ser pesquisadores, jornalistas, tradutores, entre outras atividades profissionais, mas acabaram

por se tornar professores. Nestes casos, esta costuma ser uma idéia que surge, em geral, no decorrer da faculdade, quando se está desempregado, sendo decorrência não só da escassez de vagas nas profissões almeçadas, mas também da falta de professores, especialmente na rede pública de ensino, como apontou Lapo (1999) em seu trabalho sobre a evasão docente. Segundo essa pesquisadora, a existência de vagas no magistério “demanda a contratação de professores não formados, o que abre um espaço de trabalho para as pessoas que, mesmo sonhando com outras profissões, não têm condições de permanecer quatro ou cinco anos apenas estudando.” (p.78)

Considerando-se que 65% dos licenciados acabaram por se encaminhar ao magistério em algum momento de suas trajetórias, pode-se dizer que a atividade docente, apesar de pouco valorizada, ainda se constitui como uma alternativa de trabalho aos egressos da USP. Embora muitas vezes esta atividade tenha surgido como uma opção temporária, não raro ela acaba sendo prorrogada por períodos de tempo mais longos do que o pensado inicialmente, fazendo “do presente uma espécie de *sursis permanentemente renovado*”, como observou Bourdieu (2001c). Em geral os licenciados que se encontram nessa situação acabam tratando “o que a antiga língua chamava de estado como uma condição provisória, à maneira de um pintor que, trabalhando em publicidade, continua a se considerar um ‘verdadeiro’ artista e a afirmar, como justificativa, que esse ofício mercenário não passa de uma ocupação temporária” (p.174). Com isso, segundo esse autor, profissões ambíguas, que permitem o direcionamento para diferentes atividades profissionais, como as que encaminham seus alunos para o curso de licenciatura da FEUSP,

permitem evitar o trabalho de desinvestimento e reinvestimento implicado na reconversão de uma ‘vocação’ de filósofo em ‘vocação’ de professor de filosofia, de artista pintor em desenhista de publicidade ou em professor de desenho; permitem evitar tal trabalho ou, pelo menos, adiá-lo indefinidamente para mais tarde. (Bourdieu, 2001c, p.174)

Em pesquisa sobre as representações da formação inicial e da prática docente de um grupo de alunos formados no CEFAM, Lopes (2000) observou que, quando os egressos se dirigem para atividades não-docentes, a primeira experiência ocupacional depois da habilitação no magistério parece marcar o seu destino profissional, “pois nenhum deles retornou ao magistério depois de ter se iniciado em outra ocupação” (p.70). Segundo essa pesquisadora, o mesmo não acontece entre aqueles que iniciaram a profissionalização

no magistério, uma vez que alguns deles mudaram de opção profissional depois da primeira experiência nesta atividade, como também ocorreu com Márcia, Teresa, Alberto e Fernanda, que abandonaram o magistério. As falas de Márcia e de Alberto sugerem que o encaminhamento para a nova atividade ocorreu meio que ao acaso:

Foi meio assim, o mercado que me levou um pouco também a estar fazendo essas opções. (...) ‘Pintou’ a oportunidade de abrir o meu negócio com o qual eu estou até hoje. Então eu acabei deixando aquele negócio [de dar aulas] por este [no ramo de confecções]. Foi só pelo lado financeiro mesmo, que compensava muito mais estar trabalhando no que eu trabalho do que continuar dando aula. (Márcia)

Entrei no IPEN mais ou menos ao acaso. Eu vi uma propaganda num mural e eu achei interessante. Por causa do assunto e tudo. Tinha tudo a ver com o que eu estava estudando. A princípio eu até achei que fosse ser um estágio, por um curto espaço de tempo até aparecer uma outra oportunidade ou uma outra coisa. Mas apareceu assim, ao acaso, eu gostei, acabei ficando, o assunto é muito vasto, muito denso e estou lá até hoje. (Alberto)

Assim como eles, de um modo geral, o que se pode perceber nas falas dos entrevistados é que, independentemente da área para a qual se encaminharam, o mercado de trabalho teve um papel fundamental no desenvolvimento de suas carreiras, como já o apontaram Ghanem Jr e Mendonça (1989) em sua pesquisa sobre o destino ocupacional de egressos do curso de pedagogia da FEUSP. Os depoimentos desses licenciados revelam que a carreira profissional costuma ser desenvolvida em função das oportunidades que surgem em determinados momentos de suas vidas. Dizem eles:

Fui para o magistério através de anúncio de jornal, onde eu vi que uma escola estava procurando professores. Fui até lá, fiz um teste, fiz uma entrevista e fui aprovada. (...) Para o banco foi a mesma coisa. Vi anúncio e, na época, a própria família me incentivou a prestar concurso. Quer dizer, acabei prestando uma prova, também não cheguei a me preparar para a prova. (...) Eu fiz a inscrição e fui fazer as provas. (Débora)

Tinha que me sustentar. Daí arrumei emprego na área de direito e foi o que me levou. A vida me levou para essa área do direito. (...) A vida vai levando a gente para áreas profissionais diferentes e a gente vai se desviando do desejo inicial. (Carlos)

Um ano depois de já ter concluído os créditos (...) eu comecei a trabalhar no Arquivo do Estado... eu fui contratado para um projeto que era a mudança da sede do órgão. Precisavam de historiadores e técnicos com experiência na área. Tinha que ter uma certa qualificação somente por se tratar aqui de um acervo histórico. E eles me chamaram. Teoricamente para quarenta e cinco dias (...). A instituição estava sem

pessoal e por isso eles precisavam contratar fora. Entrei. Logo depois da mudança acabei sendo incorporado ao corpo técnico. (Fábio)

Quando eu estava na licenciatura, conheci uma pessoa que tinha vínculo com a Faculdade de Saúde da USP (...), ela disse que tinha uma bolsa de especialização, mas que tinha interesse em ir para o mestrado. (...) E ela falou: ‘se eu tiver que passar essa bolsa, eu passo para você.’ Eu falei: ‘beleza!’ Eu ia poder conciliar o meu trabalho com as vindas para a faculdade. (Regina)

Em relação aos licenciados que se tornaram professores, uma proporção considerável (33 pessoas – 24%) atua também em outra profissão concomitante. Nesse grupo, com exceção de 6 formados que reclamam da desvalorização da profissão docente, todos afirmam que gostam de lecionar e dizem que não possuem pretensões de deixar o trabalho nas salas de aula. Dentre esses professores, 7 (21%) são efetivos na rede pública de ensino, o que poderia sugerir que o magistério representa uma atividade com vínculo profissional mais estável, e não apenas um meio de complementação da renda ou um “bico” no qual eles ficam enquanto não surge uma oportunidade melhor.

No entanto, não é isso o que diz Fábio, professor e pesquisador na área de história, em sua entrevista. Ao contrário, ele sugere que deixaria o magistério público se não pudesse conciliá-lo com sua outra atividade, a qual, apesar da instabilidade, é considerada como prioritária. Mas não se pode deixar de considerar que ele, como os demais entrevistados que mantêm duas atividades profissionais concomitantes, acredita que elas são complementares, seja em termos profissionais, como no que se refere à renda, como diz Fábio:

Gosto muito de dar aula. (...) E gosto muito de trabalhar aqui como pesquisador. São duas coisas que me complementam profissionalmente. (...) São duas coisas que eu trabalho com ramos completamente diferentes. (...) É por isso que eu gosto de trabalhar aqui e lá. São duas coisas, são dois ramos da minha formação que são completamente diferentes.

Fábio iniciou sua trajetória profissional fora do magistério, trabalhando como historiador junto ao Arquivo do Estado, tendo se encaminhado posteriormente para a atividade docente para satisfazer um gosto pessoal, encontrando no magistério público uma maneira de complementar a renda. Assim como ele, Débora, professora de inglês de uma escola de línguas e bancária, também procurou o magistério por gostar de ensinar, após

estabelecida em outra atividade. Para ela, professora de uma área mais valorizada da profissão docente (o ensino de línguas em uma escola de idiomas), que já tinha um emprego público bem remunerado quando ingressou no magistério, a questão financeira não se constitui um fator tão importante. E, ao contrário de Fábio, Débora não tem, atualmente, perspectivas de deixar o ensino. Diz ela:

Prestei concurso para o Banespa. (...) Primeiro emprego. Não sabia bem se era aquilo mesmo que eu queria fazer. Mas de qualquer forma, emprego concursado sempre foi bem visto. Pela garantia de emprego, por alguns benefícios que você acaba tendo que não tem em outros lugares... Foi por isso que eu decidi fazer isso. Mas eu sempre tive na minha cabeça que eu gostaria de trabalhar com educação também. (...) Como eu tenho outra atividade, essa parte financeira não foi uma preocupação muito grande, como seria para uma pessoa que só desenvolvesse essa atividade.

O gosto pela atividade docente também foi o que levou Claudia, escriturária junto à Secretaria dos Transportes do município de São Paulo, a se tornar professora de inglês em um centro de ensino de línguas aos sábados. Para ela, o magistério é uma espécie de “*hobby*”, que apesar de ser uma ocupação extremamente satisfatória, não lhe traz os benefícios financeiros obtidos como escriturária. De um modo geral, o que se observa é que, mesmo entre os licenciados que já atuaram no magistério mas interromperam o exercício docente, há o gosto pela atividade docente. Para eles, o abandono da profissão esteve relacionado, sobretudo, a motivos relacionados à questão salarial e às condições de trabalho oferecidas, ou ainda, à impossibilidade de conciliação com as demais atividades.

A respeito dos baixos salários pagos à categoria docente, Bueno (1996) observou, em sua pesquisa sobre representações de alunas de um curso de magistério, que este é um aspecto que influencia essas futuras professoras a procurarem outras atividades profissionais, deixando a profissão docente em segundo plano, para o “caso de insucesso de outras tentativas.” Segundo essa pesquisadora, a busca de outras perspectivas “[está], sem dúvida, fortemente [relacionada] ao *status* profissional e à pouca legitimidade de que goza o magistério, isto é, aos valores que socialmente são atribuídos a esta profissão, e não propriamente a uma aversão das alunas às atividades do ensino” (p.144). É o que diz Fernanda em seu depoimento:

Eu saí do magistério, acho que mais pelo salário. Acho que se eu recebesse bem lá, eu ia continuar muito bem lá. Tranqüilamente. (...) Mas não dá! O salário que pagam é absurdo de baixo!

Dentre os licenciados que abandonaram a profissão docente após curtas experiências no magistério, a maioria atua na própria área de sua formação em atividades técnicas ou de pesquisa, ou encontram-se em cursos de pós-graduação. Outros fizeram uma segunda graduação e ingressaram no mercado de trabalho em áreas relacionadas à formação recebida nesse segundo curso. Entre os poucos que atuam em áreas diferentes daquelas para as quais se habilitaram na graduação, o que se observa é que são profissionais que ingressaram na atividade há bastante tempo, na maioria dos casos antes mesmo do ingresso na universidade.

Entre os entrevistados, quatro atuam exclusivamente em áreas diferentes daquelas para as quais se habilitaram. Dois deles optaram por se encaminhar para a área de sua segunda graduação, enquanto as outras duas direcionaram-se para atividades desvinculadas das áreas de seus cursos superiores. Estão neste caso Teresa, licenciada em letras e bancária licenciada por motivos de saúde, e Márcia, empresária, bacharel em geofísica e licenciada em matemática, que buscou a licenciatura em um momento de sua trajetória profissional em que a habilitação para o magistério era um requisito para a sua promoção na escola em que atuava. Márcia diz que escolheu ser geofísica, mas que a falta de vagas no mercado de trabalho levou-a a se tornar professora e, como consequência, a cursar a licenciatura em matemática. Diz ela:

A licenciatura não veio para mim como uma opção, minha primeira opção de adolescente. Ela veio como o que “pintou” na época para eu fazer. (...) Foi mais o mercado que me levou. (...) Licenciatura em matemática não foi a carreira que eu escolhi. Eu fui escolhida por eles, vamos dizer assim.

Para ela, os obstáculos, comuns em toda carreira mas que no caso surgiram no magistério, foram suficientes para o abandono dessa profissão porque não se tratava de uma opção, como acontece com muitos dos alunos e ex-alunos de cursos de licenciatura. A esse respeito, Gatti (2000) diz ter observado em sua pesquisa que “muitos estudos (...) mostram que a escolha pela opção magistério e pela realização de licenciatura nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente. Grande porcentagem dos que fazem esses cursos não pretende exercer a profissão.” (p.58)

Além de Teresa e Márcia, que se encaminharam para atividades profissionais diferentes daquelas para as quais supostamente se formaram, Carlos e Fernanda atuam em áreas não relacionadas ao curso que os levou à licenciatura da FEUSP por terem cursado

também outra faculdade, encontrando-se, atualmente, trabalhando na área dessa outra graduação. E o que se pode deprender da fala de Carlos é que o encaminhamento para uma ocupação diferente daquela idealizada não ocorre somente no magistério. No caso desse licenciado em geografia e bacharel em direito, a advocacia civil, embora se constitua como sua atividade profissional, não corresponde a uma opção, já que ao concluir o curso superior seu desejo era encaminhar-se para uma área em que pudesse conciliar a formação recebida em cada uma das faculdades, atuando na área de direito urbano. Entretanto, por falta de vagas nessa área e diante da urgência em ingressar no mercado de trabalho, ele acabou por ingressar em uma área não imaginada até então, como fica evidente em sua fala:

Com direito eu não tinha essa perspectiva concreta de estar trabalhando com isso. Nunca me imaginei advogado. Veio como uma consequência da falta de outras opções profissionais mesmo. (...) Meu trabalho não é o trabalho ideal! Eu sempre digo que não quero morrer sendo advogado. Quero fazer outras coisas diferentes. É um serviço muito estressante. (...) Hoje eu me sinto bem, embora eu mantenha a minha vontade de, um dia, talvez, sair da advocacia. Mas no começo foi muito dura essa parte, essa questão da ideologia com a praticidade da profissão. Com o tempo eu fui me acostumando com isso e enxergando outras coisas que são positivas na profissão.

A fala de Carlos revela que seu caminho foi trilhado, como é comum acontecer, principalmente, em decorrência das oportunidades que apareceram. Como ele, também Fernanda, ao final de duas faculdades, encaminhou-se para uma atividade relacionada à sua segunda graduação: administração de empresas com ênfase em comércio exterior. No caso dela, no entanto, essa foi uma escolha e representou o abandono da atividade docente, a qual foi exercida durante todo o período em que estava cursando o ensino superior, devido, sobretudo, aos baixos salários pagos aos professores e à curiosidade em relação à área de atuação do administrador de empresas:

Eu tinha muito mais claro o que era a vivência profissional dentro da educação física e não tinha nada da administração. Eu falei: “se eu fiz a faculdade de administração, eu preciso trabalhar. Por que eu vou fazer a faculdade e depois encerrar e não ter tido uma experiência profissional nessa área?”

Não se pode ignorar, contudo, que Fernanda optou por deixar uma atividade desvalorizada, como é o caso do magistério, para dedicar-se a uma profissão melhor reconhecida, buscando uma carreira com maiores probabilidades de ter um bom salário, além de *status* e reconhecimento social.

Diante da instabilidade do mercado de trabalho e das pressões sociais sofridas, parece que, cada vez mais, o êxito profissional tem sido associado à remuneração e à posição ocupada no mundo dos negócios. Assim, de um modo geral, as atividades profissionais menos valorizadas são procuradas apenas no caso de insucesso em outras áreas. E não é somente para o magistério que vão aqueles que não conseguem vaga nas áreas pretendidas. O que se percebe é que, como já o observaram Ghanem Jr e Mendonça (1989), entre outros pesquisadores, mais do que o título conferido pelo diploma, há uma forte influência do mercado de trabalho quanto à ocupação profissional, mesmo porque nem todos os formados encontram as mesmas oportunidades.

7.1. Satisfação e perspectivas profissionais

Sabendo-se que, em muitos casos, tanto a licenciatura como o magistério não representaram uma escolha, e que esta é uma profissão pouco valorizada social e economicamente, é preciso analisar o que a docência significa, em termos de satisfação, para esses professores que atuam no ensino. Para isso, foi incluída no questionário uma questão que procurou averiguar em que medida os licenciados que se encaminharam para o magistério estão satisfeitos.

A maioria dos licenciados que acabou por encaminhar-se para o magistério – 74% – diz gostar de lecionar, como indica o gráfico 17, enfatizando especialmente os motivos associados às relações interpessoais estabelecidas com os alunos, ao acompanhamento do processo de aprendizagem e ao reconhecimento do seu trabalho. Ao investigar o desenvolvimento da carreira dos professores em Portugal, Maria Isabel Loureiro (1997) observou que “o exercício da profissão, ao proporcionar sentidos de realização pessoal e profissional, ajuda a consolidar uma escolha inicial, podendo também transformar um envolvimento provisório em envolvimento definitivo.” (p.145)

Uma proporção pouco significativa, equivalente a 2%¹¹ dos licenciados, diz não gostar de ensinar, alegando motivos relacionados à desvalorização profissional. Por esta mesma razão, uma parcela expressiva dos formados – 24% – diz gostar de ensinar, mas “com ressalvas”. As razões da insatisfação, segundo eles, estão relacionadas, sobretudo, às condições de trabalho, consideradas por muitos como inadequadas (salas lotadas, falta de recursos nas escolas, ritmo de trabalho acelerado para compor a jornada e ainda realizar as atividades extra-classe), aos baixos salários e à indisciplina dos alunos.

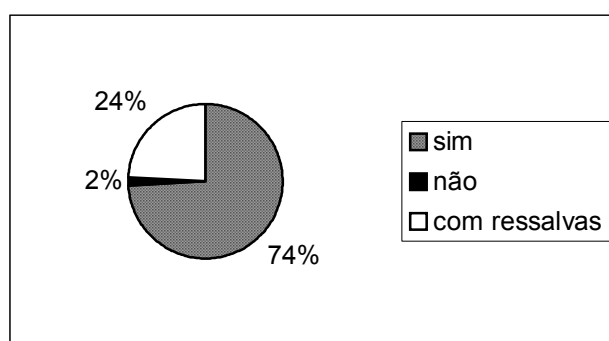


GRÁFICO 17. Gosta de ensinar?

Entretanto, independentemente do interesse ou do desinteresse, da satisfação ou da insatisfação em relação à profissão docente, as respostas obtidas indicam um alto índice daqueles que querem continuar a dar aulas (77%), ou voltar a lecionar, no caso daqueles que interromperam o exercício docente (ver gráfico 18). Entre os demais licenciados, 8% afirmam que pretendem deixar a profissão docente; e 7% dizem ainda não saber ao certo quais são suas perspectivas profissionais. Um outro grupo, representado por 4% deles, diz que gostaria de prosseguir no magistério, mas desde que encontre melhores condições de trabalho; e outros 4% dizem que pretendem continuar trabalhando no magistério, mas por tempo indeterminado, na expectativa de que surja uma oportunidade profissional melhor.

Em resumo, a parcela daqueles que se mostram vacilantes na profissão docente em seus primeiros 5 ou 6 anos de formados é composta por um grupo que corresponde a 23%, um percentual que dá um pouco da dimensão das perspectivas não muito alentadoras desta profissão para os licenciados pela USP.

¹¹ Trata-se de dois ex-professores homens do ensino médio da rede privada.

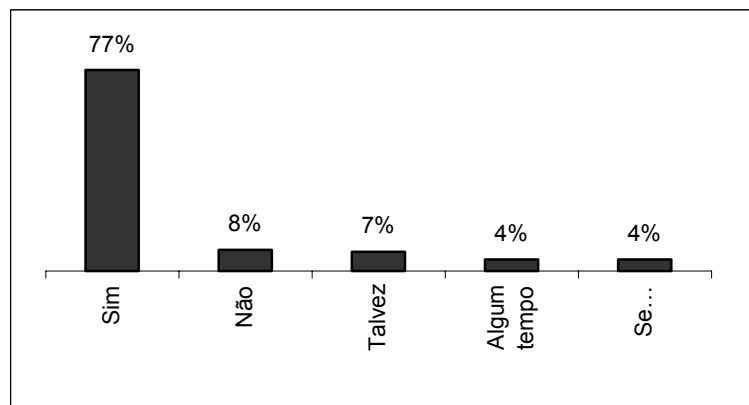


GRÁFICO 18. Pretende ainda exercer a profissão docente?

Entre os entrevistados que atualmente exercem a profissão docente a situação não é muito diferente. Mesmo entre aqueles que se dizem satisfeitos com o magistério, suas expectativas estão permeadas por uma imagem negativa do magistério, a qual está associada principalmente à sua desvalorização social e, conseqüentemente, financeira. Isso encontra justificativa na atual situação da atividade docente no Brasil, pois como observou Gatti (2000), “o que se encontra em relação ao magistério da educação básica é pouco cuidado com sua formação e carreira, ao lado de salários precários” (p.5). Por esse motivo, alguns dos professores entrevistados disseram estar dispostos a se dedicarem à profissão docente, mas apenas por um período de tempo ainda não determinado. Isso porque, apesar de estarem atualmente satisfeitos com a função exercida no magistério, a falta de reconhecimento do seu trabalho e as pressões a que são submetidos faz com que eles se sintam inseguros quanto ao futuro. Para eles, a perspectiva de deixar a atividade ou mudar de nível de ensino é real, mas sem prazos definidos:

Eu penso no futuro, porque a gente vai perdendo a paciência com criança. Então eu penso, no futuro, em dar aula em faculdade, coisas assim, por ser um pouco mais sossegado. (Karen)

A vida é muito complexa. Você sempre quer uma coisa melhor, você não quer ficar no mesmo. Um pouco do curso de biblioteconomia (...) tem a ver com a questão da valorização profissional do bibliotecário que, querendo ou não, ele é mais valorizado que o professor, e a renda, o rendimento dele, é maior do que o rendimento do professor. (Guilherme)

A possibilidade de pedir exoneração hoje, para mim, no Estado, é muita. Faria o pedido de exoneração amanhã se fosse necessário. (Fábio)

Desse modo, pode-se notar que, mesmo quando satisfeitos, como no caso de Karen, que se diz orgulhosa de ser professora, os licenciados não costumam ter certeza da sua continuidade no magistério, sobretudo em relação ao ensino básico. Ou seja, assim como o encaminhamento para a profissão docente muitas vezes se dá “ao acaso”, sem que exista qualquer tipo de direcionamento para essa atividade, a permanência nesta também não parece ser garantida pela satisfação profissional, como já observaram Fétizon (1978), Diniz (1998), Lapo (1999) e Loureiro (1999), entre outros pesquisadores. Isso porque, conforme já fora observado, o futuro é determinado principalmente em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Márcia e Fernanda abandonaram a profissão docente quando se aproximavam da conclusão do curso de licenciatura, sobretudo devido à desvalorização da profissão, por terem conseguido trabalhos em áreas de maior reconhecimento. Márcia abriu uma empresa e Fernanda passou a atuar como administradora de empresas, área de sua segunda graduação. A falta de reconhecimento do trabalho docente foi o motivo que também levou Teresa e Alberto a desistirem de se tornar professores, após breves experiências no magistério. O que se pode observar nas entrevistas é que o magistério se configura como uma possibilidade concreta de trabalho durante a graduação, seja devido à facilidade de acesso, à flexibilidade da jornada semanal, ou mesmo à possibilidade de trabalho noturno, viabilizando sua conciliação com outras atividades, como, por exemplo, as acadêmicas. É o que sugerem as falas a seguir:

Eu comecei mesmo [a trabalhar na área da educação] no último ano da licenciatura. Eu já estava com algumas matérias da licenciatura, tinha algumas manhãs livres, tinha o sábado também. Foi aí que eu entrei nessa área da educação, com ensino de língua estrangeira que, no caso, foi o inglês. (...) De lá para cá eu continuei fazendo as duas coisas, continuei trabalhando no banco e continuei com as aulas de inglês. (Débora)

[Durante o período da graduação] eu tinha horários vagos dentro da faculdade, da educação física, e eu precisava de alguma forma me sustentar. Foi aí que eu comecei a dar aula de natação, de hidroginástica e para pré-escola. (Fernanda)

Mais ou menos um ano depois de formado eu fui dar aulas. Esse emprego foi assim: parece que eu estava em uma época de férias, em casa, e eu fiz meu currículo e aleatoriamente entreguei na escola mais próxima da minha casa. Seria mais cômodo para trabalhar. E logo depois a secretaria da escola me chamou para uma entrevista, e eu comecei a trabalhar lá. Foi porque eu tinha tempo disponível, eu não estava fazendo nenhum curso à noite. Eu tinha tempo disponível, tinha vontade, então foi essa a motivação. (Alberto)

Observando situação semelhante entre alunos da Universidade Federal de Goiás, Loureiro (1999) sugeriu que “talvez [fosse] o caso de se repensar porque somente o magistério permite o exercício da profissão antes que a formação exigida tenha se completado, o que já é, por si, indício da desvalorização da profissão” (p.115). No entanto, mesmo sabendo que a profissão docente é desvalorizada, alguns licenciados optam por se encaminhar para essa atividade, procurando estabelecer-se no magistério público devido, sobretudo, à perspectiva de estabilidade profissional. Este é o caso de Fábio e Guilherme, que se efetivaram na rede estadual de ensino através do concurso realizado em 1999. Para Guilherme, a aprovação nas provas representava o retorno em definitivo para o magistério. Diz ele:

Não tive dúvida, falei: “agora é estudar para o concurso, mandar bala, estudar firme, tentar entrar, porque isso aí pode representar a minha estabilidade, digamos assim, no campo da educação.” (...) Passei e não tive dúvidas na hora da escolha. Na hora que vi o nome da escola em que estou, em que estudei, em que passei toda essa trajetória, eu vi na mão dela a letra e falei: “é aqui mesmo que eu vou ‘amarrar o meu burro’.” E voltei [para o magistério]. Voltei, escolhi aula como efetivo e agora estou lá. Dei aula em 2000 e agora estou em 2001, absolutamente estabilizado na escola. Ou seja, tenho um prazer enorme”. (Guilherme)

Diante das incertezas em relação ao futuro profissional e da instabilidade do mercado de trabalho, o funcionalismo público ainda tem atraído muitos candidatos a emprego. Assim como Guilherme, Teresa também optou pela estabilidade do emprego público, ainda que fora de sua área de formação, atuando como bancária no extinto Banespa desde os tempos da faculdade. Mesmo após formada, decidiu permanecer na profissão pois não quis trocar seu emprego pelo magistério. Atualmente, no entanto, ela quer mudar de profissão, apesar de ter um trabalho bem remunerado, pois está insatisfeita com sua carreira, estando atualmente afastada por licença médica devido a uma lesão por esforço repetitivo (LER). Diz ela:

Eu não me diria satisfeita com a minha situação profissional. Nem um pouco. Porque o que eu sou? Trabalho no banco, mas não estou no banco porque tenho um problema que eu não posso trabalhar no banco. O banco não me manda embora porque não pode, e eu não posso sair do banco porque dependo do dinheiro do banco. Também não posso voltar a trabalhar no banco porque tenho LER... (...) É uma coisa complicada. Minha situação é muito complicada.

Apesar de querer se tornar professora de *yoga*, tendo feito um curso de especialização para esse fim, como a maioria dos licenciados, Teresa não se acha em

condições de arriscar e trocar um emprego e, conseqüentemente, uma renda certos pela instabilidade do mercado de trabalho. Como ela, Regina, funcionária pública do Ministério da Saúde, também se diz insatisfeita com sua situação profissional mas não tem coragem de enfrentar um “recomeço”. Para ela, o ideal seria poder se dedicar integralmente às pesquisas de campo que realiza como *free-lancer*, mas é do emprego fixo que vem sua garantia de renda:

Eu segurei no emprego público porque lá é onde eu tenho uma fonte certa de ‘grana’, todo mês eu vou ter o meu dinheiro. Porque se não fosse isso eu não ia ter dinheiro. (...) Se eu tivesse oportunidade eu mudaria de atividade profissional. Se eu tivesse uma proposta certa para trabalhar nessa área, por exemplo, de pesquisas, que eu me efetivasse em um lugar, um instituto. Era meu sonho. Eu abriria mão do meu cargo, hoje, de funcionária pública. E eu estaria fazendo 100% o que eu gosto (...). Mudaria com certeza. Mas, infelizmente, hoje, ainda mais que eu estou com trinta e oito anos e não sei se teria essa abertura...

É interessante notar que Teresa e Regina, supostamente as duas mais insatisfeitas profissionalmente, são também as entrevistadas mais velhas, estando as duas com cerca de 40 anos. A idade parece ser, portanto, mais um dos fatores que se deve considerar quando se pensa na carreira profissional. Isso porque as chances de se obter uma vaga no mercado de trabalho são difíceis para todos os candidatos, mas tornam-se ainda mais distantes quanto mais idade a pessoa tem. Ou seja, conforme o tempo passa, há uma tendência que leva as pessoas a se acomodarem ainda mais, principalmente por medo de serem excluídas definitivamente do mercado às vésperas da aposentadoria.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta examinar o início da profissionalização de um grupo de egressos do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, formados nos anos de 1994 e 1995, visando a oferecer elementos que contribuíssem para uma melhor compreensão da profissão docente e de seus profissionais no contexto atual. Partindo-se da consideração de que a escolha profissional é um processo contínuo e complexo, e sabendo-se que o magistério no Brasil, atualmente, é uma atividade pouco valorizada, o que se pretendeu foi analisar os motivos pelos quais os licenciados da USP se encaminham para a profissão docente. Para isso, recorreu-se à aplicação de questionários e à realização de entrevistas por meio dos quais foram obtidos dados sobre os egressos aqui examinados.

A seguir são apresentados uma síntese e mais alguns outros elementos com o propósito de refletir um pouco mais sobre o processo de profissionalização no magistério, a partir da experiência de professores recém-formados que aqui foram retratados.

Esta pesquisa permitiu constatar que, entre os licenciados, as mulheres são mais numerosas e mais novas que os homens. O grupo de licenciados em estudo é composto, majoritariamente, por alunos dos cursos de letras e de história, com idade média de 32,6 anos, egressos, sobretudo, da rede pública de ensino e de origem sócio-econômica bastante variada, para quem a graduação representa ascensão social. As ocupações de seus genitores, entre os quais figuram empresários, comerciantes, professores, vendedores, operários, ascensoristas, domésticas etc., sugerem que tem havido um processo de maior democratização do acesso à universidade pública, ainda que referida a cursos menos valorizados, como letras ou história, por um grupo antes excluído. No entanto, isto é algo que precisaria ser melhor examinado no cotejamento com outros dados.

Em relação ao exercício da profissão docente, a maior parte dos egressos iniciou a vida profissional no campo educacional antes mesmo de se formar, concentrada no ensino da(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) foram habilitados, tendo estabelecido vínculos tanto na rede pública como na privada. Foi observado um índice um pouco maior de procura pelas escolas particulares, onde os salários pagos e as condições de trabalho são

um pouco melhores. Cerca de cinco anos após licenciados, uma proporção considerável dos egressos continua apontando o magistério como objetivo profissional, seja devido à possibilidade de conciliação com outras atividades, constituindo-se como forma de complementação da renda; seja porque a estabilidade é mais assegurada aos professores efetivos da rede pública; ou mesmo por uma questão de satisfação pessoal.

Uma proporção expressiva não se encaminhou para o magistério, dado este que chama atenção especialmente considerando-se que a licenciatura é um curso voltado especificamente à formação de professores. O que se observou nesses casos é que, de um modo geral, os licenciados acabaram por se direcionar a atividades não-docentes, geralmente relacionadas à formação recebida, sobretudo na área de pesquisa, ou cursaram uma segunda graduação e encaminharam-se para o trabalho na mesma após perceberem que se tratava de uma área mais valorizada.

Muitos licenciados disseram que gostariam de ser pesquisadores, jornalistas, tradutores, entre outras atividades, mas acabaram por se tornar professores. Nestes casos, esta idéia costuma ter sua origem no período da graduação, quando se está desempregado, como decorrência não só da escassez de vagas nas profissões almejadas, mas também da falta de professores, especialmente na rede pública de ensino, como apontou Lapo (1999) ao observar que a existência de vagas no magistério gera a necessidade de se contratar estudantes de cursos de formação de professores antes mesmo de se graduarem, o que abre uma possibilidade de trabalho àqueles que precisam de uma fonte de renda para sustentar seus estudos. Assim, mesmo não sendo resultado de uma escolha, o magistério acaba se configurando como uma possibilidade, ainda que temporária, de ingresso no mercado de trabalho, sendo uma forma (muitas vezes a única) encontrada para trabalhar na área de sua formação, antes mesmo de concluírem a graduação.

Os caminhos percorridos em direção à profissão docente são variados: há os que sempre quiseram ou sonharam tornar-se professores; os que começaram a lecionar como um “bico”, geralmente percebendo a possibilidade de ter no ensino uma fonte de renda durante os anos da faculdade, mas acabaram por gostar ou acostumar-se com a atividade e continuam no magistério; e os que dizem ter sido levados por uma determinada situação, não sendo esse encaminhamento resultado de uma decisão pensada sob todos os seus ângulos, entre outras trajetórias. Todos se dizem satisfeitos com a profissão, geralmente por motivos associados às relações interpessoais estabelecidas com os alunos,

ao acompanhamento do processo de aprendizagem e ao reconhecimento do seu trabalho. No entanto, percebe-se nos depoimentos dos licenciados uma imagem depreciativa da licenciatura, de modo que é comum o magistério ser visto como uma atividade para a qual se dirigem aqueles que “não conseguiram fazer nada melhor”.

As análises evidenciaram que o ingresso no ensino superior muitas vezes não está diretamente relacionado à perspectiva de profissionalização em determinado campo de atuação, sendo a incerteza diante do futuro ocupacional um fator que tem levado os jovens a se encaminharem para o ensino superior sem se direcionarem para um campo de atuação específico. Da mesma maneira, muitas vezes o encaminhamento para a licenciatura não é resultado do interesse em exercer a profissão docente, apesar deste ser um curso essencialmente voltado à formação de professores. Desse modo, as trajetórias ocupacionais têm sido definidas, principalmente, em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Para os licenciados em estudo, o diploma trouxe mais oportunidades de emprego, além de estabilidade profissional, sendo a melhoria salarial decorrente do desenvolvimento de suas carreiras.

Os egressos parecem apostar no reconhecimento, pelo mercado de trabalho, do valor do diploma da Universidade de São Paulo, como se dissessem a si mesmos: “esse diploma vai me servir para alguma coisa, nem que seja para me colocar em melhor condição de competição por uma vaga qualquer”. Talvez por isso alguns jovens atribuem tão pouca importância à área da graduação, dando maior valor ao ingresso na USP, seja pelo *status* desta universidade ou pela gratuidade do ensino. Esses estudantes, geralmente de origem social mais humilde, costumam buscar aqueles cursos de menor concorrência – como ocorre com os que encaminham seus alunos para a licenciatura –, ainda que não correspondam à sua opção principal, pois não haveria grandes chances de acesso a cursos mais concorridos, como medicina ou direito. Isso é indicativo de que o diploma universitário, sobretudo quando se fala de uma instituição renomada como a USP, é visto como uma espécie de seguro contra o desemprego que assombra as sociedades contemporâneas. Como afirma Bourdieu (1990), “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (p.164).

Atualmente as profissões para as quais a universidade forma seus alunos nem sempre correspondem às ocupações que eles assumem no mercado de trabalho, de modo que a titulação universitária tem sido vista pelos jovens como mais importante do que a

graduação em uma ou em outra área. O que parece ser preponderante para o desenvolvimento das carreiras profissionais são as oportunidades que o mercado de trabalho oferece, já que a vida profissional dos indivíduos é construída passo a passo. Assim, o lugar ocupado pelos diplomados no mercado de trabalho tem sido determinado por meio de uma inter-relação entre a formação universitária, as exigências e necessidades do mercado e as próprias expectativas e desejos, sendo as trajetórias ocupacionais construídas no decorrer dos percursos individuais.

As análises desenvolvidas indicam que, como sugere pesquisa realizada pelo INEP (2003), é forçoso reconhecer que, “tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente.” Enquanto o magistério for uma profissão desvalorizada e sem uma remuneração atraente, é muito provável que os licenciados procurarão outras ocupações, pois como revelam os dados do IBGE, “considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários.” (idem, p.47)

Em pesquisa sobre experiências masculinas no magistério público no estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1980, Daiane Antunes Vieira (2002) observou que, para os professores primários daquela época, os cargos administrativos eram um meio de se trocar uma ocupação tida como essencialmente feminina por outra de maior *status*, cuja “atração não se explica somente pela busca de melhoria salarial” (p.114). De acordo com esta pesquisadora, tal atração era decorrente, sobretudo, da percepção, por parte dos professores, da oportunidade de pertencerem a uma profissão masculina. Entre o grupo de licenciados aqui estudados, por sua vez, não se observou qualquer tipo de distinção nesse sentido, o que parece sugerir que o *status* dos graduados pela USP é elevado e, portanto, suficientemente satisfatório para diluir a possível preferência dos licenciados por uma carreira tida como masculina ou feminina.

A presente pesquisa revela que, apesar de muitas vezes o magistério não se configurar como uma escolha, este é o destino profissional da maioria dos licenciados pela USP. Por outro lado, assim como se observa em relação à profissão docente, os próprios cursos de formação de professores são desvalorizados, sendo vistos, na maioria das vezes, como um porto seguro contra o fantasma do desemprego, uma vez que esta ainda é uma profissão na qual sobram vagas. Tal situação tende somente a se agravar com a crise que

ronda o mercado de trabalho, fazendo do magistério, cada vez mais, como já observou Jean-Jacques Paul (1997, p.39) “um refúgio onde se abrigam os que não têm qualquer opção”.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, no. 64, fev, 1988, p. 14-23.

BOHOSLAVSKY, R. Entre a encruzilhada e os caminhos. In: BOHOSLAVSKY, R. **Vocacional: teoria, técnica e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1983a. p.7-18.

_____. Vocação e aliena o profissional - para uma crítica dos pressupostos da orienta o vocacional. In: BOHOSLAVSKY, R. **Vocacional: teoria, técnica e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1983b.

_____. **Orienta o Vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

_____. Reprodu o cultural e reprodu o social. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992, p.259-336.

_____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educa o**. Petrópolis: Vozes, 2001a, p.81-126.

_____. O diploma e o cargo: rela es entre o sistema de produ o e o sistema de reprodu o. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educa o**. Petrópolis: Vozes, 2001b, p.127-144.

_____. Classifica o, desclassifica o, reclassifica o. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educa o**. Petrópolis: Vozes, 2001c, p.145-183.

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, M. **Modos de ser professor:** na escola preparatória e secundária dos últimos trinta anos. Lisboa: Educa, 1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2003/estatisticas-professores.pdf> Acesso em: 16 de outubro de 2003.
- BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo: FEUSP, 1996. (Tese de livre-docência).
- _____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.
- BUENO, J. L. O.. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, n.5, ago. 1993.
- CASTRO, M. H. de M. e PAUL, J.-J. **As variações salariais de egressos da USP.** São Paulo: NUPES, 1992.
- CATANI, D. B., BUENO, B. O. e SOUSA, C. P. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O., CATANI, D. B. e SOUSA, C. P. de. (orgs.) **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 4ª ed., 2003, p.45-64.
- CATANI, D. B., BUENO, B. O. e SOUSA, C. P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p.151-171, dez. 2000.

- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1996.
- CORRÊA, E. O. M. de A. **A Escolha profissional em relação a áreas de interesse, motivos da preferência e razões do êxito da profissão** – estudo de adolescentes estudantes da cidade de Botucatu. São Paulo: IPUSP, 1976. (Dissertação de mestrado).
- DINIZ, M. do S. **Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. São Paulo: FFLCH-USP, 1998. (Tese de doutorado).
- ESTEVE, J. M. **O mal estar docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, LDA, 1992.
- FÉTIZON, B. **Educar Professores?** (um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo). São Paulo: FEUSP, 1978. (Coleção Estudos e Documentos, vol.24).
- FERRARITTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.17-34.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira** – problemas e movimentos de renovação. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores)
- GHANEM JR, E. e MENDONÇA, M. Estudo exploratório sobre o destino ocupacional dos graduados em Pedagogia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.15, n.2, jul/dez 1989, p.226-265.
- GOMES, C. A. Curso superior e mobilidade social: vale a pena? **Educação Brasileira**, v.10, n.20, 1988, p.63-83.
- HAGUETTE, A. Magistério: bico, vocação ou profissão? **Educação e Sociedade**, n.38, abr 1991, p.109-121.
- LAPO, F. R. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão do magistério público de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 1999. (Dissertação de mestrado).

- LEHMAN, Y. P. **Aquisição de identidade profissional em uma sociedade em crise: dois momentos na profissão liberal**. São Paulo: IPUSP, 1988. (Tese de doutorado).
- LOMONACO, J. F. B. **Valores Profissionais de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: IPUSP, 1970. (Dissertação de mestrado).
- LOPES, V. V. **Egressos do CEFAM: representações da formação inicial e da prática**. São Paulo: FEUSP, 2000, dissertação de mestrado.
- LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p.117-159.
- LOUREIRO, W. N. (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.
- LOURO, G. L. Magistério de 1o. Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 14, no. 2, jul/dez, 1989, p. 31-39.
- LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Série Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.
- LUZ FILHO, S. S. da. **O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação – um estudo exploratório em instituições federais de ensino superior**. São Paulo: FEUSP, 2000. (Dissertação de mestrado).
- MACEDO, R. **Seu diploma, sua prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química – professor/pesquisador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abr.2002, p.15-36.

- OLIVEIRA, R. P. de e SOUSA, S. Z. “Curso de Pedagogia FEUSP – Perfil de ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formandos”. **Avaliação**, Ano 3, v.3, n.3 (9), 1998, p.61-70, set.
- ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.
- PASSARELI, L. B. **Crítica ao conceito de escolha profissional: um estudo exploratório na carreira profissional de informática**. São Paulo: IPUSP, 1990. (Dissertação de mestrado).
- PAUL, J.-J. **O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza**. FREIRE, Z. D. R. (autor sec). São Paulo: NUPES, 1997. Série Documentos de Trabalho.
- PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p.183-201, dez. 2000a.
- _____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. (Coleção Trajetória, 4)
- ROZESTRATEN, A. I. S. **Representações profissionais – observações de alguns descritores**. São Paulo: IP-USP, 1987. (Tese de doutorado).
- SAADE, M. J. **Aproveitamento pelo mercado ocupacional dos egressos dos cursos de licenciatura em filosofia, ciências e letras**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1975.
- SANTOS, E. P. dos. **Professoras em tempos de mudanças: trabalho docente na rede pública de educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2003. (Dissertação de mestrado).
- SCOTT, J. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 16, no.2, jul/dez, 1990, p. 5-22.
- SILVA, L. B. de C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco, 1996.

SINGER, P. Diploma, profissão e estrutura social. In: CATANI, D. *et al.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986, p.51-67.

SPÓSITO, M. P. (Coord.). **Estudo exploratório sobre destino ocupacional, expectativas e desempenho profissional dos graduados em Pedagogia.** São Paulo: FEUSP, 1987.

TEODORO, A. **A carreira docente** – formação, avaliação, progressão. Lisboa: Texto Editora, 1994.

VIEIRA, D. A. **História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980).** São Paulo: FEUSP, 2002. (Dissertação de mestrado).

10. ANEXOS

- I. Questionário 1
- II. Questionário 2

QUESTIONÁRIO 1

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

São Paulo, 06 de janeiro de 2000.

Prezado(a) ex-aluno(a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “O início da profissionalização de egressos da Licenciatura da USP”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Janine Schultz, sob a orientação da Prof^a Dr^a Belmira Oliveira Bueno, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Nosso objetivo é investigar os percursos profissionais realizados por egressos da Licenciatura, inicialmente com dados obtidos a partir do questionário em anexo e, posteriormente, através de entrevistas que serão realizadas com aqueles que se dispuserem para tal.

Sua colaboração é de fundamental importância. Lembramos que todas as informações que você fornecer serão mantidas no anonimato durante todo o trabalho.

Esperando contar com sua disponibilidade em responder e nos remeter de volta o questionário que lhes estamos enviando, agradecemos desde já a sua atenção,

Belmira Oliveira Bueno

Janine Schultz

Questionário*

Por favor, leia todas as perguntas antes de começar a respondê-las.

1- Nome:.....

2- Idade:.....

3- Local e data de nascimento:.....

4- Estado Civil:.....

5- Tem filhos? **Sim** () **Não** () Quantos?.....

6- Se **Sim**, já os tinha ao terminar a faculdade? **Sim** () **Não** ()

7- Que idade você tinha ao se formar?.....anos

8- Há algum professor em sua família? Sim () Não ()

9- Caso haja, qual o grau de parentesco (pai, mãe, tios, filhos, etc)?

.....

10- Em que tipo de escola você estudou e que tipo de curso fez?

1º grau () esc. pública () esc. privada

2º grau:

() colegial () esc. pública () esc. privada

() magistério () esc. pública () esc. privada

() técnico () esc. pública () esc. privada

11- Qual seu curso de origem nesta universidade?.....

12- Você cursou alguma outra faculdade ou outro tipo de curso profissionalizante (2º grau técnico, cursos do SENAC/SENAI, etc)? Qual/quais?

.....

.....

Quanto à experiência no magistério:

13- Você exerce o magistério? **Sim** () **Não** () Há quantos anos?

14- Em que grau(s) do ensino você tem trabalhado e em que tipo de rede?

() pré-escola () pública () privada

() ens. fundamental- s. iniciais () pública () privada

() ens. fundamental –5ª-8ª série () pública () privada

* Se precisar de mais espaço, utilize o verso colocando o número da pergunta à frente.

() ens. médio () pública () privada
() outros. Quais?

15- Quantos anos você tinha quando ingressou no magistério?.....anos

16- Você já era formado? **Sim** () **Não** ()

17- Você começou essa experiência lecionando disciplina(s) de sua área de formação?

Sim () **Não** ()

Se negativa, qual/quais disciplina(s) e em que grau do ensino?

18- Em quantas escolas você já trabalhou?.....escolas públicas;escolas privadas.

19- Se você trabalha na rede pública, qual o tipo de vínculo que mantém?

() professor efetivo háanos no ensino.....

() ACT háanos no ensino.....

() outro:.....háanos.

20 -Que disciplina(s) você já lecionou desde que se iniciou no magistério e em que grau(s) do ensino:.....

21- Você gosta de ensinar? **Sim** () **Não** () **Com ressalvas** ()

Por quê?.....

22- Quando você pensou pela primeira vez em ser professor? O que o levou a isso?.....

23- O que é mais satisfatório e recompensador para você na experiência docente?.....

24- E o que é mais insatisfatório e menos recompensador?.....

25- Você pretende continuar exercendo a profissão do magistério? Justifique.....

.....
.....
.....
.....

Quanto à experiência profissional fora do magistério:

26- Você exerce alguma outra atividade profissional que não a do magistério?

Sim () **Não** () Se afirmativa, qual?.....

.....

27 – Essa atividade é concomitante à do magistério? **Sim** () **Não** ()

28- Você já exercia essa atividade durante os anos de faculdade? **Sim** () **Não** ()

29- O que o(a) levou a continuar exercendo-a mesmo após o término da faculdade?.....

.....
.....

30- A atividade profissional que você exerce atualmente tem relação com sua formação universitária? **Sim** () **Não** ()

31- Em caso negativo, quais as razões que o (a) tem levado a exercê-la?.....

.....
.....

32- Você está satisfeito com essa profissão? Justifique.....

.....
.....
.....

33- Quando você optou pelo curso superior, quais eram suas expectativas em termos profissionais?.....

.....
.....
.....

34- Faça outros comentários se desejar.....

.....
.....
.....

QUESTIONÁRIO 2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

São Paulo, 17 de setembro de 2001.

Prezado(a) ex-aluno(a),

Estamos nos dirigindo a você a fim de agradecer sua participação na primeira etapa de coleta de dados da pesquisa que estamos desenvolvendo sobre **“O início da profissionalização de egressos da Licenciatura da USP”** e solicitar sua colaboração nesta segunda etapa. A análise dos dados fornecidos pelos questionários respondidos indicou a necessidade de complementação das informações sobre o perfil sócio-econômico dos licenciados pela Universidade. Estamos, portanto, enviando-lhe um segundo questionário com questões objetivas que contemplam a sua situação, bem como a de sua família, no período em que você graduou-se.

Lembramos que sua colaboração é de fundamental importância, e que todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

Esperando contar com sua disponibilidade em nos remeter de volta o questionário que estamos lhe enviando, agradecemos desde já a sua atenção.

Janine Schultz Enge

Belmira Oliveira Bueno

1. Escolaridade do pai: Primeiro grau Segundo grau Nível superior
 completo incompleto
2. Escolaridade da mãe: Primeiro grau Segundo grau Nível superior
 completo incompleto
3. Ocupação do pai : _____ Aposentado? Sim Não
Desempregado? Sim Não
4. Ocupação da mãe: _____ Aposentada? Sim Não
Desempregada? Sim Não
5. Durante a graduação você morava com quem?
 pais parentes amigos sozinho/a marido/esposa outro. Qual? _____
-
6. A casa em que você morava naquela época era:
 Própria Alugada Outra situação. Qual? _____
7. Quantas pessoas moravam na casa? ____ Descreva quem são elas (pai, mãe, tios, avós, irmãos, marido, filhos, amigos etc.) _____
-
8. Quantas dessas pessoas trabalhavam? ____ Qual a ocupação delas? _____
-
9. Qual o rendimento mensal em sua casa naquele período (em salários mínimos)?
 até 1 s.m. entre 1 e 3 s.m. entre 3 e 5 s.m.
 entre 5 e 10 s.m. entre 10 e 20 s.m. mais de 20 s.m.
10. Qual a sua participação na vida econômica da família durante aquele período?
 Não trabalhava
 Trabalhava, mas recebia ajuda da família ou de outras pessoas
 Trabalhava e era responsável pelo próprio sustento
 Trabalhava e contribuía parcialmente para o orçamento familiar
 Trabalhava e era o principal responsável pelo sustento da família
11. Você trabalhou:
 Durante o primeiro grau Durante o segundo grau O que fazia? _____
-
12. Você fez seu curso superior em que período?
 Manhã Tarde Noite Mais de um, tendo predominado o período _____
-
13. Você fez a licenciatura em que período?
 Manhã Tarde Noite Mais de um, tendo predominado o período _____
-
15. Qual sua ocupação atual? _____

16. Faça breves comentários sobre sua situação econômica e/ou salarial antes e depois de formado: se melhorou ou não, em que aspectos etc. _____

OBS: Deixe seu e-mail caso queira ser contatado ao final da pesquisa: _____