

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

MARDEM MICHAEL FERREIRA DA SILVA

DESTINO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS
EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFMG?

BELO HORIZONTE

2020

MARDEM MICHAEL FERREIRA DA SILVA

DESTINO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS: QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS
EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFMG?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Docência – processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

BELO HORIZONTE

2020

S586d
T

Silva, Mardem Michael Ferreira da, 1989-
Destino profissional de licenciados [manuscrito] : quem são e onde estão os egressos do curso noturno de licenciatura em ciências biológicas da UFMG? / Mardem Michael Ferreira da Silva. - Belo Horizonte, 2020.
231 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia: f. 194-203.

Apêndices: f. 204-231.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Instituto de Ciências Biológicas -- Licenciatura em ciências biológicas -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses. 5. Professores -- Condições de trabalho -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO


Destino profissional de licenciados: quem são e onde estão os egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG?

MARDEM MICHAEL FERREIRA DA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Júlio Emílio Diniz-Perera - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria Isabel de Almeida
USP


Prof(a). Paulina Maria Maia Barbosa
UFMG

Belo Horizonte, 7 de fevereiro de 2020.

Dedico esta dissertação a todas as professoras e todos os professores, especialmente da educação básica, deste país, que permanecem resistindo e lecionando a despeito das condições precárias em que, normalmente, exercem a docência.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou a bolsa de pesquisa e possibilitou o desenvolvimento pleno deste trabalho.

Ao meu orientador professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira que, com firmeza e muita experiência, me orientou na construção desta dissertação.

Às professoras Dra. Maria Isabel de Almeida (USP) e Dra. Paulina Maria Maia Barbosa (UFMG) que aceitaram participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos professores Dr. Thiago Mendonça (UFV) e Dr. José Ângelo Gariglio (UFMG) também por terem aceitado participar, como suplentes, da banca de defesa desta dissertação.

Aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, que aceitaram participar desta pesquisa e, de forma generosa, doaram parte do seu tempo para responder ao questionário.

À Lívia Torres Cabral pela companhia irreverente e necessária nesses dois anos de mestrado, sempre disponível a auxiliar acadêmica e emocionalmente. Você é especial!

Aos colegas de pós-graduação, aqui representados por Bonifácio Langa, Railda Maria e Meiriele Cruz, a quem agradeço pela amizade nesses dois anos e pelas conversas enriquecedoras.

Ao meu companheiro Otávio, pelo apoio nos momentos difíceis e por sempre acreditar no meu potencial. Te amo!

Aos meus amigos, Libério, Thiago, Henrique e Camila, pelo que representam na minha vida profissional e também pessoal. Esta página jamais caberia tudo o que tenho pra escrever sobre vocês. Muito Obrigado!

Por fim, à minha família, pelo estímulo, pelo apoio e por sempre acreditarem no meu potencial, enxergando sempre o melhor em mim. Amo vocês!

“A insistência é o nosso esforço, a desistência é o prêmio. A este só se chega quando se experimentou o poder de construir, e, apesar do gosto de poder, prefere-se a desistência. A desistência tem que ser uma escolha. Desistir é a escolha mais sagrada de uma vida. Desistir é o verdadeiro instante humano. E só esta é a glória própria de minha condição. A desistência é uma revelação.”

Clarice Lispector (1996, p. 113).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o destino profissional de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Utilizamos como metodologia para a produção dos dados um questionário *on-line* aplicado aos egressos desse curso, graduados entre os anos de 2007 e 2017. Dentre a lista de 680 concluintes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, no período informado, responderam ao questionário 154 licenciados. A pesquisa revelou um perfil socioeconômico geral em que 69% são mulheres; 76% têm idade entre 25 e 34 anos; 56,5% são brancos; 55% são solteiros e 26,6% têm pais com um diploma de nível superior. Em relação à renda mensal familiar aproximada e individual, 58% e 73%, respectivamente, encontram-se na faixa de um a seis salários mínimos. Quanto à trajetória escolar, a maioria dos licenciados cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas – respectivamente 63,6% e 57,1%. Além disso, a maioria (80,4%) precisou trabalhar enquanto cursava a licenciatura. Ao analisar os dados coletados sobre a trajetória profissional dos egressos, verificamos que 58 licenciados (37,6%) atuavam como docentes no momento da pesquisa, a maioria deles (75,6%) na educação básica. A pesquisa mostrou também um alto percentual de evasão do magistério. Cerca de 62% dos egressos respondentes (96 licenciados) não exerciam a profissão para a qual foram habilitados – 60 licenciados (39%) nunca haviam atuado como docentes e 36 (23,4%) trabalharam como docentes, mas abandonaram a carreira depois de um tempo. Uma das principais conclusões deste estudo é que a “fuga” do magistério na educação básica e o êxodo dos professores para outros campos de atuação estão intimamente relacionados, ao menos no caso dos egressos participantes desta pesquisa, aos baixos salários oferecidos, às condições aviltantes de trabalho às quais os professores são submetidos e à discordância entre o que se idealiza e o que se aprende na Universidade e o cotidiano do trabalho nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas; Formação de professores; Profissão Docente;

ABSTRACT

This master dissertation presents the results of a research about the professional destiny of graduates of the night course in Biological Sciences at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). We used as methodology for data production an online questionnaire applied to the graduates of this course, graduated between 2007 and 2017. Among the list of 680 graduates of the undergraduate course in Biological Sciences, night, in the informed period, answered the questionnaire 154 graduates. The survey revealed a general socioeconomic profile in which 69% are women; 76% are between 25 and 34 years old; 56.5% are white; 55% are single and 26.6% have parents with a college degree. Regarding the approximate monthly family income and individual, 58% and 73%, respectively, are in the range of one to six minimum wages. As for the school trajectory, most graduates attended elementary and high school in public schools - respectively 63.6% and 57.1%. In addition, the majority (80.4%) had to work while attending college. Analyzing the data collected about the graduates' professional career, we found that 58 graduates (37.6%) acted as teachers at the time of the research, most of them (75.6%) in basic education. The survey also showed a high percentage of dropout from teaching. About 62% of the graduating respondents (96 graduates) did not practice the profession for which they were qualified - 60 graduates (39%) had never worked as teachers and 36 (23.4%) worked as teachers, but left after a time. One of the main conclusions of this study is that the "escape" of teaching in basic education and the exodus of teachers to other fields are closely related, at least in the case of the egressed participants of this research, to the low salaries offered, the demeaning conditions of which teachers are submitted to and the disagreement between what is idealized and what is learned at the University and the daily work in basic education schools.

Keywords: Degree in Biological Sciences; Teacher training; Teaching profession.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações

CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFBio – Conselho Federal de Biologia

CHEERS – *Carrer after Higher Education: a European Research Study*

CNE – Conselho Nacional de Educação

DA – Diretório Acadêmico

DRCA – Departamento de Registro e Controle Acadêmico

DTI – Diretoria de Tecnologia da Informação

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FaE – Faculdade de Educação

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FFMG – Faculdade de Filosofia de Minas Gerais

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel

HESA – *The Higher Education Statistics Agency*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICB – Instituto de Ciências Biológicas

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RUF – *Ranking* Universitário Folha

SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

USP – Universidade de São Paulo

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROEF-2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Segundo segmento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de busca complementares e números de licenciados contatados.....	29
Quadro 2 - Distribuição dos egressos por grupo etário, e segundo o ano de conclusão da licenciatura.	90
Quadro 3 - Ocupação principal dos egressos que trabalhavam no momento da pesquisa (n= 108).....	131
Quadro 4 - Distribuição dos egressos professores, segundo o ano de conclusão da licenciatura e o tempo decorrido entre a conclusão do curso e o ano em que responderam o questionário da pesquisa.....	144
Quadro 5 - Quantidade de turmas para as quais os egressos professores lecionam.	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de responsividade, por modalidade/turno de curso.....	31
Tabela 2 - Pontuações mínimas e máximas relativas à aprovação em chamada regular (Ampla Concorrência) do SiSU para o curso de Ciências Biológicas da UFMG (2015-2019).	76
Tabela 3 - Distribuição dos egressos, segundo ano de conclusão da licenciatura....	82
Tabela 4 - Distribuição da totalidade dos egressos (n=154) e dos egressos professores (n= 58), segundo o sexo.	85
Tabela 5 - Distribuição do total dos egressos (n=154) e dos egressos professores (n=58), segundo grupo etário.	87
Tabela 6 - Distribuição da totalidade dos egressos, segundo cor ou raça.	91
Tabela 7 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil.	94
Tabela 8 - Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM= Salário Mínimo.	95
Tabela 9 - Distribuição da totalidade dos egressos que trabalham (n=108), segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM = salário mínimo.	97
Tabela 10 - Distribuição dos egressos, segundo grau escolaridade dos pais.	101
Tabela 11 – Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino fundamental.....	104
Tabela 12 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino médio.	105
Tabela 13 – Distribuição dos egressos, em sua totalidade (n=154) e por tipo de escola, segundo tempo que levaram para ingressar na UFMG após o término do ensino médio.	109
Tabela 14 - Resposta dos egressos à pergunta: durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência na condição de docente da educação básica?	116
Tabela 15 - Egressos que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	119

Tabela 16 - Egressos atuantes no magistério que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	120
Tabela 17 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de especialização concluído ou em andamento.	123
Tabela 18 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de mestrado concluído ou em andamento.	124
Tabela 19 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de mestrado concluído ou em andamento.	125
Tabela 20 - Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente.	139
Tabela 21 - Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que trabalham como docentes.	146
Tabela 22 - Distribuição dos egressos professores, segundo a condição de trabalho nas escolas em que atuam.	147
Tabela 23 - Distribuição dos egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam.	150
Tabela 24 - Média do número de alunos por salas em que os egressos professores atuam.	152
Tabela 25 - Como os egressos caracterizam a sua relação com os demais professores da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	161
Tabela 26 - Como os egressos caracterizam sua relação com os alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	163
Tabela 27 - Como os egressos caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	166
Tabela 28 - Como os egressos caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	168
Tabela 29 - Como os egressos caracterizam as condições da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam em relação à infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.	171
Tabela 30 - Caracterização da infraestrutura oferecida pelas escolas para o trabalho dos professores, segundo o tipo de escola em que os egressos atuaram ou atuam.	172

Tabela 31 - Resposta dos egressos à pergunta: "você se sentiu estimulado pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?"175

Tabela 32 - Resposta dos egressos à pergunta: "ao concluir o curso de licenciatura você se sentiu preparado para iniciar a docência?"180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos egressos, segundo ano de conclusão da licenciatura. ...	82
Gráfico 2 - Distribuição dos egressos em sua totalidade (n=154), segundo grupo etário.	88
Gráfico 3 - Distribuição dos egressos por grupo etário, e segundo o ano de conclusão da licenciatura.	90
Gráfico 4 - Distribuição da totalidade dos egressos, segundo cor ou raça.	91
Gráfico 5 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil.	94
Gráfico 6 - Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM= salário mínimo.	96
Gráfico 7 - Distribuição dos egressos que trabalham, segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM = salário mínimo.	98
Gráfico 8 - Distribuição dos egressos que trabalham, segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019) e por comparação entre os egressos professores e os que não atuam no magistério.	99
Gráfico 9 - Distribuição dos egressos, segundo grau escolaridade dos pais.	101
Gráfico 10 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino fundamental.	104
Gráfico 11 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino médio.	106
Gráfico 12 - Distribuição de egressos em sua totalidade (n=154) e egressos professores (n=58), segundo tipo de escola em que cursaram a maior parte do ensino fundamental e médio.	107
Gráfico 13 - Percentual de egressos, por tipo de escola, segundo número de anos transcorridos desde a saída do ensino médio até a entrada na UFMG.	111
Gráfico 14 - Resposta dos egressos à pergunta: durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência na condição de docente da educação básica?	116
Gráfico 15 - Egressos que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	120

Gráfico 16 - Distribuição da totalidade de egressos (n=154) e dos egressos que atuam como docentes (n=58), segundo a participação em cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	121
Gráfico 17 - Representatividade de egressos por área de concentração e segundo o tipo de curso de pós-graduação concluído ou em andamento.	126
Gráfico 18 - Motivos alegados pelos licenciados (Perfil 1) para não ingressar no magistério.....	134
Gráfico 19 - Motivos alegados pelos licenciados (Perfil 2) para abandonar o magistério.....	138
Gráfico 20 - Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente.	140
Gráfico 21 - Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que trabalham como docentes.	146
Gráfico 22 - Distribuição dos egressos professores, segundo a condição de trabalho nas escolas em que atuam.....	147
Gráfico 23 - Distribuição dos egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam.	150
Gráfico 24 - Egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam e de turnos em que trabalham.	151
Gráfico 25 - Média do número de alunos por salas em que os egressos professores atuam.	152
Gráfico 26 - Motivos alegados pelos egressos professores para permanecer lecionando.....	154
Gráfico 27 - Como os egressos caracterizam sua relação com os demais professores da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	162
Gráfico 28 - Como os egressos caracterizam sua relação com os alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	164
Gráfico 29 - Como os egressos caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da(s) escola(s) onde atuaram ou atuam.	167
Gráfico 30 - Como os egressos caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.	169

Gráfico 31 - Como os egressos caracterizam as condições da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam em relação à infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.....	171
Gráfico 32 - Caracterização da infraestrutura oferecida pelas escolas para o trabalho dos professores, segundo o tipo de escola em que os egressos atuaram ou atuam.	172
Gráfico 33 - Resposta dos egressos à pergunta: "você se sentiu estimulado pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?".....	176
Gráfico 34 - Resposta dos egressos à pergunta: "ao concluir o curso de licenciatura você se sentiu preparado para iniciar a docência?"	180
Gráfico 35 - Satisfação dos egressos professores com o exercício da docência, considerando a docência em si mesma.	187
Gráfico 36 - Satisfação dos egressos professores com o exercício da docência, considerando as condições de exercício do magistério.	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Considerações iniciais da pesquisa.....	22
Objetivos e questões de pesquisa	26
Procedimentos éticos e metodológicos	27
<i>Produção dos dados</i>	28
<i>Análise dos dados</i>	32
Estrutura e organização da dissertação	34
CAPÍTULO UM - PANORAMA GERAL: PESQUISAS SOBRE EGRESSOS, CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE, CURSOS NOTURNOS E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL.....	36
O que dizem as pesquisas sobre egressos?.....	36
<i>Contribuições de algumas pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura no Brasil.....</i>	41
<i>Pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas em instituições brasileiras.....</i>	44
Carreira docente no Brasil: alguns dilemas	48
<i>Etapas da docência e abandono do magistério</i>	53
A formação de professores e as licenciaturas em Ciências Biológicas no Brasil.....	58
As licenciaturas na UFMG.....	66
<i>Cursos noturnos: universidade para o aluno trabalhador</i>	71
<i>O curso de Ciências Biológicas da UFMG: breves considerações.....</i>	77
CAPÍTULO DOIS - QUEM SÃO OS EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG?.....	81
Perfil socioeconômico de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG.....	83
<i>Características básicas dos egressos: sexo</i>	83
<i>Características básicas dos egressos: idade.....</i>	87
<i>Características básicas dos egressos: composição étnico-racial.....</i>	90
<i>Características básicas dos egressos: estado civil</i>	93
<i>Renda mensal familiar e individual dos egressos</i>	95
<i>Grau de escolaridade dos pais dos egressos.....</i>	100

Trajetória escolar e acadêmica de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG	102
<i>Tipo de escola de que provêm os licenciados.....</i>	<i>103</i>
<i>A entrada no curso de licenciatura e a (não) escolha pela carreira docente.....</i>	<i>109</i>
<i>Os egressos da licenciatura noturna e a condição de estudante que trabalha .</i>	<i>114</i>
<i>Os egressos e a experiência profissional como docentes durante o curso de licenciatura</i>	<i>115</i>
<i>Os egressos e a pós-graduação: uma possibilidade de fuga do magistério na educação básica?.....</i>	<i>118</i>
CAPÍTULO TRÊS - ONDE ESTÃO OS LICENCIADOS? TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG	129
Os diferentes perfis de trajetórias profissionais a que pertencem os egressos	131
<i>Perfil 1 – Licenciados que nunca trabalharam como professores</i>	<i>133</i>
<i>Perfil 2 – Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.....</i>	<i>137</i>
<i>Perfil 3 – Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.....</i>	<i>144</i>
As relações com os diferentes sujeitos da comunidade escolar e a decisão de abandonar ou não o magistério.....	160
O curso de licenciatura e o estímulo e preparo dado aos licenciados para a atuação no magistério	174
Satisfação com o exercício do magistério: a docência em si mesma versus as condições em que se ela se realiza.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICES	205
APÊNDICE I – Carta de apresentação enviada aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, formados no período de 2007 a 2017, convidando-os a participarem da pesquisa.....	205
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	206
APÊNDICE III – Questionário enviado aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, formados no período de 2007 a 2017.....	208

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o destino profissional de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), formados entre os anos de 2007 e 2017.

Considerações iniciais da pesquisa

Os professores constituem um grupo profissional extremamente importante para o desenvolvimento econômico, político e cultural de qualquer país. Apesar disso, no Brasil, o cenário para a atuação no magistério da educação básica, especialmente das escolas públicas, parece pouco animador (GATTI; BARRETO, 2009). Um número pequeno de estudantes se interessa pelos cursos de formação de professores em decorrência, principalmente, do baixo prestígio social que assola a carreira do magistério no país. Esse fato, atrelado às dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho docente e aos baixos salários em geral oferecidos, contribui para que o magistério seja pouco vislumbrado entre os jovens como carreira profissional, sendo que, mesmo aqueles que ingressam nos cursos de licenciatura o fazem, muitas vezes, por ser a opção possível e não a desejada (GATTI *et al.*, 2009). A baixa atratividade da carreira docente, a formação acadêmico-profissional (formação inicial)¹ que nem sempre corresponde à ideal ou prepara o estudante para os desafios que ele enfrentará, e a escolha arbitrária pela licenciatura são alguns fatores que contribuem para que, mesmo tendo concluído o curso, muitos licenciados não atuem como professores ou abandonem a carreira depois de algum tempo (LAPO; BUENO, 2003; GATTI *et al.*, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2011).

¹ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

As pesquisas mais recentes sobre egressos de cursos de licenciatura, no Brasil, mostram que há significativo abandono do magistério por parte de licenciados de diversas áreas do conhecimento, principalmente, nos primeiros anos de atuação, seja pela desistência do trabalho ou mesmo pelo fato de nunca terem atuado como docentes (FURLAN; HOJO, 2008; KUSSUDA, 2012; SILVA, 2012; SOUTO; PAIVA, 2013; AMORIM, 2014; VARGAS, 2016; AGOSTINI; MASSI, 2017; COELHO, 2017). Coelho (2017), por exemplo, constatou que mais da metade dos egressos de um curso de licenciatura em Geografia, 57%, não exercia a docência, profissão para a qual se prepararam. Há alguns anos atrás, Kussuda (2012, p. 132), ao investigar a trajetória profissional de licenciados em Física e observar alta taxa de abandono da docência, chamou a atenção para a necessidade de estudos sobre a “escolha profissional” de egressos das licenciaturas de outras áreas, questionando se “outros cursos de licenciatura apresentam dados semelhantes sobre a escolha profissional de seus licenciados”. Além das pesquisas já mencionadas, outros estudos mais recentes sobre o destino profissional de egressos de cursos de licenciatura em Química (FURLAN; HOJO, 2008; AGOSTINI; MASSI, 2017), Matemática (SILVA, 2012; SOUTO; PAIVA, 2013), História (AMORIM, 2014) e Pedagogia (VARGAS, 2016) também mostram uma expressiva deserção do magistério após a conclusão do curso de graduação.

Formado em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública, meu interesse em estudar licenciados dessa área partiu, inicialmente, de uma motivação pessoal em decorrência de diversas inquietações suscitadas no decorrer da graduação. Ainda “calouro”, nos primeiros semestres da licenciatura, me deparei com situações em que o interesse pela docência e as questões relacionadas à educação e ao ensino eram vistos como “menores”, como se quem se dedicasse a essas áreas fosse menos inteligente ou menos capaz; isto, paradoxalmente, no interior de um curso de formação de professores! Aos poucos a vontade de me dedicar à docência foi se esvaindo e a Biologia, como área de atuação do bacharel, foi ocupando esse lugar (eu assumo que isso aconteça com muitos licenciandos!). Porém, no decorrer do curso, um pouco frustrado com a pesquisa em Biologia, e motivado, principalmente, pelas minhas inquietações frente a um currículo pouco focado na formação de professores, retornei ao campo da educação ao envolver-me em projetos de pesquisa sobre a formação docente nas licenciaturas. A partir daí, a

docência se tornou o principal objeto das minhas pesquisas. Em meu trabalho de conclusão do curso de graduação, observei, entre outras coisas, que concluintes de uma licenciatura em Ciências Biológicas demonstravam incerteza em relação ao seu futuro profissional, especialmente no que dizia respeito a trabalharem como professores da educação básica. Foram anos de estudo e um investimento pessoal, bem como da família e do Estado, para que se formassem professores e, no final, não havia certeza sobre um futuro promissor no magistério (SILVA, 2017). Em vista disso, passei a me questionar sobre o que realmente ocorria com os licenciados dessa área. A partir disso, ao basear-me nas discussões sobre a profissão docente, surgiu o interesse em pesquisar o destino profissional de licenciados em Ciências Biológicas, aparecendo também as primeiras questões de pesquisa para o mestrado: a) Os licenciados em Ciências Biológicas, no Brasil, depois de formados, estão, de fato, atuando como docentes? b) Quais os seus destinos profissionais? c) Quem são as pessoas que abandonam a carreira e as que permanecem e por que elas optam por esses caminhos?

Aparentemente, as pesquisas sobre egressos vêm se transformando em uma agenda importante do ponto de vista das políticas educacionais. Em um contexto geral, importa às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras receber um *feedback* sobre os seus egressos, principalmente em decorrência das exigências normativas dos processos de avaliação institucional. Por exemplo, a partir da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criaram-se instrumentos de avaliação institucional para medir a qualidade das IES, de seus cursos de graduação, e o desempenho de seus estudantes. Para avaliação externa, os mais recentes instrumentos foram estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, sendo o *feedback* dos egressos um de seus indicadores de qualidade, especificamente, ao avaliar o perfil socioeconômico do egresso, sua inserção no ambiente de trabalho etc. Na UFMG, já existem, há algum tempo, programas destinados ao diálogo com egressos e ao acompanhamento da trajetória dos mesmos como, por exemplo, o Programa Sempre UFMG, o Perfil UFMG e os Portais de Egressos, estes comuns também em outras instituições de ensino brasileiras.

Nesse sentido, as pesquisas sobre egressos se fazem importantes para as universidades, não somente pela exigência dos processos avaliativos internos e externos dessas instituições de ensino, mas também porque permitem avaliar e analisar diversas questões relativas à qualidade da formação e do ensino oferecidos pela IES. Desse modo, esse tipo de pesquisa possibilita um retorno tanto à instituição de ensino superior, quanto à sociedade sobre o investimento em educação que, de uma maneira ou de outra, é propiciado pelos cidadãos que pagam os seus impostos. As universidades públicas, como apontam Lordelo e Dazzani (2012), fazem parte de um universo de ações sistematizadas do Estado com estratégias, recursos financeiros e humanos, bem como metas sociais e econômicas específicas que são direcionadas a uma determinada população. Por essa razão, é necessário que se realizem pesquisas que busquem analisar e verificar os resultados dos investimentos públicos feitos nas universidades e concretizados por meio da formação de profissionais. Nas palavras desses autores,

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa. (LORDELO; DAZZANI, 2012, p.18-19).

Patrão e Feres (2009) também apontam para a importância desse tipo de estudo quando revelam que

A pesquisa de egressos se constitui numa ação importante neste contexto, à medida que possibilita o levantamento de informações em relação à situação dos egressos no mundo do trabalho e o resultado que dela advém é imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais das instituições (p.10).

Apesar da importância desse tipo de investigação, a pesquisa sobre egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, como será apresentado mais detalhadamente no Capítulo Um, tem apresentado tímida aproximação com o campo, particularmente na UFMG. Desse modo, ao considerarmos a discussão apresentada até aqui, quando analisamos a profissão docente, parece necessário e urgente investigar a trajetória profissional dos estudantes formados nessa Instituição de Ensino. Esta pesquisa justifica-se, então, pela possibilidade de contribuir para a

ampliação das discussões sobre a formação e o destino profissional dos professores de Ciências e Biologia, formados na UFMG, a fim de se compreenderem, quem sabe, as possíveis relações entre esses dois aspectos.

Objetivos e questões de pesquisa

A partir do que foi exposto, e diante das preocupações em relação à trajetória profissional de licenciados, o objetivo mais geral desta pesquisa foi analisar o destino profissional de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, graduados entre os anos de 2007 e 2017². Mais especificamente, por meio do presente estudo, buscamos uma melhor compreensão sobre os motivos que levaram esses egressos a permanecerem na profissão ou a abandoná-la, analisando também as proporções de egressos que permaneceram lecionando na educação básica e dos que desistiram da carreira. Aspectos da formação acadêmico-profissional também foram analisados bem como as características socioeconômicas do grupo de licenciados respondentes.

Desse modo, as principais perguntas norteadoras deste estudo foram: a) Qual o perfil socioeconômico dos egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG? b) Concluído o curso de licenciatura, os egressos assumem a profissão para a qual foram formados? c) Qual a proporção dos que se dedicam à docência? d) Qual a proporção dos que desistem da carreira no magistério? e) Quanto tempo, em média, os licenciados que trabalharam como professores permanecem atuando na educação básica? f) Caso não tenham ingressado na carreira docente ou a tenham abandonado, qual o seu campo de atuação profissional? g) Que motivos levam os egressos a permanecerem na docência ou a abandoná-la? h) Qual a avaliação que os egressos fazem da formação que receberam no curso de licenciatura?

Partimos da hipótese, baseados nos dados já existentes a respeito da trajetória profissional de egressos de cursos de licenciatura, que muitos licenciados em

² O recorte temporal, graduados entre os anos de 2007 e 2017, foi utilizado principalmente por permitir conhecer a situação de licenciados em diferentes fases da vida profissional – uns formados recentemente e outros a tempo suficiente para terem se firmado na carreira ou a abandonado seja por qual motivo for.

Ciências Biológicas pela UFMG, no período noturno, não assumem a docência como trabalho principal ou, quando o fazem, não permanecem por muito tempo nessa profissão, não se dedicando, portanto, à carreira para a qual foram habilitados, provavelmente devido aos baixos salários oferecidos e às condições aviltantes de trabalho.

Procedimentos éticos e metodológicos

Neste tópico, serão apresentados os principais aportes metodológicos utilizados na produção e na análise de dados desta pesquisa. Este estudo possui caráter quanti-qualitativo, ou seja, ele contém um viés de análise baseado nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa às questões fechadas do questionário, analisadas por meio de estatística descritiva, e nas respostas dos egressos às perguntas abertas do questionário, categorizadas e analisadas por meio da aplicação da técnica de “análise de conteúdo” de Bardin (2002). Dessa maneira, a organização de uma parte dos dados de maneira quantitativa possibilitou observar tendências ou regularidades e foram complementadas por meio da análise de questões mais subjetivas contidas nas respostas dos licenciados às perguntas abertas do questionário.

Desse modo, as abordagens quantitativa e qualitativa estão interrelacionadas neste estudo. Souza e Kerbauy (2017), ao evidenciarem a dicotomia criada entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, muitas vezes, resultando na supervalorização da primeira em detrimento da última, insistem na superação dessa visão antagônica e apontam a necessidade de, quando necessário, combinar esses métodos, de modo que o estudo incorpore elementos de ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa. As autoras concluem, baseadas em textos de autores como Flick (2004) e Günther (2006), que “a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 39) e que o tratamento “quanti-qualitativo” ou “quali-quantitativo” trata-se de um “exercício que não implica a exclusão de uma abordagem em detrimento de outra, mas sim, na

convergência da utilização de ambas, à medida que os fenômenos investigados frequentemente são multifacetadas” (p. 40).

Produção dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados (ou produzidos) em duas etapas: a primeira foi realizada por meio de um levantamento de registros dos licenciados e a segunda foi realizada por meio da aplicação de um questionário *on-line* a egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, da modalidade presencial, diurno e noturno, e do ensino a distância, formados no período delimitado para esta investigação acadêmica.

Inicialmente, procuramos realizar o levantamento dos registros dos alunos que se graduaram entre 2007 e 2017, junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, onde solicitamos alguns dados como nome completo, *e-mail* e telefone dos egressos. Por questões de regras administrativas da Universidade, não foi possível o acesso a essas informações. Na secretaria do curso de Ciências Biológicas a distância, no entanto, a aquisição desses dados foi exitosa. Ainda assim, foi possível, junto à Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), o disparo de mensagens automáticas aos endereços de correio eletrônico dos egressos graduados no período informado. Para isso, foi enviado um *e-mail* a esse órgão, contendo a carta de apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que também foram encaminhados aos egressos (cf. Apêndices I e II). Os *e-mails* dos egressos cadastrados na DTI eram, no entanto, em sua maioria, institucionais. Infelizmente, muitos licenciados já não utilizavam mais tais endereços. Dessa forma, a procura pelos contatos exigiu diferentes estratégias de busca. Obtivemos, junto ao Diretório Acadêmico (DA) do curso de Ciências Biológicas, uma lista com os nomes dos licenciados e, a partir daí, utilizamos novas estratégias para localização de potenciais respondentes da pesquisa.

Dentre as diversas estratégias utilizadas, a primeira, e mais promissora, não levando em conta o envio de *e-mail* em massa realizado pela DTI, foi a busca dos perfis dos egressos, a partir de seus nomes, em redes sociais, como o *Facebook* e o

Instagram. Em curtos espaços de tempo, foi possível localizar um número considerável de egressos (Quadro 1) que, ao retornarem as mensagens, também indicavam outros colegas de turma, ampliando ainda mais o sucesso das buscas. Mesmo assim, somente a busca em redes sociais não foi suficiente, pois existiram dificuldades nessa estratégia decorrentes do fato de que muitas pessoas utilizam pseudônimos em seus perfis ou apresentam apenas uma parte do nome, o que torna a busca, utilizando apenas o nome, limitada. Muitos egressos também, aparentemente, não possuíam contas em redes sociais, sobretudo, os egressos do curso a distância.

Outras maneiras de se conseguir contato com o maior número de egressos possível foram por intermédio de *sites* de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação por meio dos quais facilmente encontrávamos os endereços eletrônicos dos licenciados. Em motores de busca, como o *Google*, e no *site* da Plataforma *Lattes*, também foi possível encontrar os contatos de alguns egressos, e ainda, por meio de trabalhos e artigos científicos publicados, conseguir endereços válidos de *e-mail*. Esta última busca, no entanto, não resultou em muitos achados, pois a maioria das publicações continha apenas o endereço eletrônico dos respectivos orientadores que, uma vez contatados, raramente respondiam. O quadro a seguir apresenta as estratégias de busca citadas e a quantidade de sujeitos encontrados por meio de cada uma delas.

Quadro 1 - Estratégias de busca complementares e números de licenciados contatados.

Estratégias de busca	Nº de egressos contatados
Redes Sociais	99
<i>Sites</i> de Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-Graduação	20
Motores de busca	15
Plataforma <i>Lattes</i>	11
Total	145

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

Ainda que tenham sido utilizadas outras estratégias de busca complementares, o principal meio para a obtenção das respostas dos egressos ao questionário foi o envio de *e-mails* automáticos em massa via DTI. No entanto, por meio dessa estratégia, não foi possível mensurar a quantidade exata de licenciados que receberam o convite para participar da pesquisa, tampouco o percentual de respostas considerando os egressos que receberam as mensagens.

Paralelamente ao levantamento dos contatos dos egressos, criamos um questionário eletrônico que foi aplicado aos licenciados à medida em que estes eram localizados. Apesar da praticidade do uso de questionário para produção de dados de uma pesquisa, esse instrumento possui, segundo Babbie (1999), duas principais desvantagens: a complexa elaboração no sentido de evitar ambiguidades e direcionamento de respostas, bem como a baixa taxa de respostas. A escolha pela aplicação do questionário eletrônico, no entanto, deu-se em razão da possibilidade de uma rápida obtenção de dados e um maior alcance de sujeitos, uma vez que vários egressos, provavelmente, residem em locais distantes, o que dificultaria a entrega e a devolução de questionários impressos.

A aplicação do questionário *on-line* foi a segunda etapa da produção dos dados para esta pesquisa. Esse instrumento foi elaborado no programa *Google Docs*³. Antes da utilização definitiva do questionário, realizamos a aplicação de um pré-teste a uma amostra de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV), *campus* de Florestal – MG⁴. Esse teste objetivou validar a viabilidade do questionário, bem como obter algum *feedback* sobre o instrumento a fim de melhorá-lo antes da coleta de dados.

Após o pré-teste e corrigidas eventuais inconsistências presentes no instrumento, o questionário final (cf. Apêndice III) foi enviado aos egressos via *e-mail*, tanto pelo envio em massa pela DTI, quanto pelos endereços eletrônicos encontrados por meio das estratégias de busca alternativas já mencionadas. Junto ao *link* para acesso ao questionário, foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa (cf. Apêndice I) e o TCLE (cf. Apêndice II).

A coleta de dados, desde o primeiro envio do *link* para o questionário via *e-mail* aos egressos até a suspensão do recebimento de respostas, aconteceu entre os meses de março e abril de 2019⁵. Foram recebidos 237 questionários respondidos,

³ *Software* livre criado pela empresa *Google*, e que permite produzir questionários, editar documentos e tabelas, a usuários do *Gmail*.

⁴ A escolha desse grupo para responder à versão teste aconteceu devido ao fato de serem sujeitos conhecidos que poderiam facilmente auxiliar o pesquisador, dando um *feedback* preciso sobre o questionário respondido, além de tratar-se de licenciados também de um curso noturno de Ciências Biológicas de uma universidade pública, perfil semelhante ao do público-alvo desta pesquisa.

⁵ O *e-mail* convite foi enviado pela DTI duas vezes. Para os endereços eletrônicos obtidos por meio das outras estratégias, enviamos um total de três vezes, obedecendo a um intervalo de tempo de sete dias entre um envio e outro. O reenvio da mensagem é importante porque muitos sujeitos

divididos entre as respostas dos egressos da modalidade presencial, diurno e noturno, e a distância. Inicialmente, a intenção da pesquisa era considerar ambas as modalidades e turnos, no entanto, com o decorrer da investigação acadêmica optamos pelo foco no curso noturno, em parte, em razão da quantidade de questionários recebida de cada grupo. Dos egressos do noturno, recebemos um total de 154 respostas, isto é, cerca de 23% do total de licenciados, segundo a listagem do DRCA. Em relação ao grupo de licenciados graduados no diurno, foram constatadas 62 respostas, o que corresponde a 26% do total de egressos. No que se refere ao ensino a distância, recebemos apenas 21 questionários preenchidos, ou seja, 2,5% do total de graduados⁶ (ver Tabela 1).

Tabela 1 - Percentual de responsividade, por modalidade/turno de curso.

Modalidade/Turno	Total de egressos*	Questionários respondidos	Taxa de respostas
Presencial/Noturno	680	154	22,6%
Presencial/Diurno	238	62	26,1%
Ensino a Distância	827	21	2,5%
Total	1745	237	13,6%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Número total de egressos formados entre os períodos de 2007/1 e 2017/2, segundo lista fornecida pelo DRCA.

Para questionários *on-line*, a média esperada de respostas, como apontam Marconi e Lakatos (2005), está em torno de 25%. Tanto a taxa de respostas do grupo de licenciados do diurno quanto a do noturno se aproximaram da média e somente o grupo de licenciados da modalidade de ensino a distância apresentou percentual de respostas bem abaixo dela. Ainda assim, escolhemos trabalhar somente com os dados relativos aos egressos do curso presencial noturno por dois motivos: (a) apesar da proporção de respostas do diurno ter sido a maior, na totalidade, para efeitos de comparação entre os turnos, a representatividade do noturno acabaria sobrepondo à do diurno, e (b) devido à limitação de tempo consideramos prudente

deixam para responder em outra ocasião e acabam se esquecendo. Recebemos algumas respostas de egressos, a partir do segundo envio, relatando essa situação e se desculpando por isso.

⁶ As dificuldades para contato com os egressos do curso a distância foram das mais variadas. Aparentemente, os egressos desse curso, a maioria residente em cidades do interior de Minas Gerais, não acessavam a internet com frequência, não possuíam perfil em redes sociais ou hábito de conferir o *e-mail* etc. A obtenção de indicações por meio de colegas de turma contatados também foi pouco exitosa, pois muitos licenciados já não possuíam os contatos uns dos outros. A secretaria do curso de Ciências Biológicas a distância, alocada no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFMG, também enviou o convite de participação para os *e-mails* dos egressos cadastrados, mas a taxa de respostas foi baixíssima, provavelmente devido ao fato de estes serem endereços institucionais.

concentrar em apenas um dos grupos, no caso os graduados no curso presencial noturno que contempla exclusivamente a modalidade licenciatura, diferente do diurno em que é ofertado também o bacharelado em Ciências Biológicas.

Fazem parte do questionário questões fechadas (de múltipla escolha) e abertas, agrupadas em três partes: a) informações socioeconômicas; b) trajetória escolar e acadêmica; e c) trajetória profissional (cf. Apêndice III).

Análise dos dados

As respostas às perguntas fechadas foram analisadas por meio de estatística descritiva, para determinar numericamente os percentuais, utilizando-se principalmente quadros, tabelas e/ou gráficos para “apresentar descrições quantitativas de modo manejável” (BABBIE, 1999, p. 383).

As respostas às perguntas abertas do questionário foram analisadas por meio da técnica de “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2002). Essa técnica foi escolhida por ser um instrumento de exploração interpretativa de documentos que permite ao pesquisador e à pesquisadora obterem núcleos de informações e conceitos que desvelem os principais assuntos levantados e que permite selecionar significados relacionados à temática e ao contexto (BARDIN, 2002; FERREIRA; LOGUECIO, 2014). A análise de conteúdo estabelece uma relação entre os significados que constituem as informações extraídas de documentos de diversas naturezas e permite interpretar um texto de forma a obter sentidos que extrapolem o conteúdo que foi abertamente manifesto, assim, possibilita revelar o sentido implícito na informação (FERREIRA; LOGUECIO, 2014).

Diferentes autoras e autores utilizam distintas terminologias para a análise de conteúdo (MORAES, 1999; FERREIRA; LOGUECIO, 2014). Para este estudo, foram adotadas as terminologias e conceitos sugeridos pela técnica de Bardin (2002), que organiza a análise em três polos cronológicos: (a) a pré-análise, (b) a exploração do material e (c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A “pré-análise” é a etapa em que o material obtido será preparado e organizado. Nesse momento, será feita a seleção do que de fato deverá ser analisado nos textos. Bardin (2002) classifica essa seleção como a constituição do *corpus*, o que implica que todos os elementos dessa constituição precisam ser tratados, devendo estar satisfatoriamente representados no contexto das informações e adequados aos objetivos da análise. Desse modo, foram “recortadas” unidades dos textos que possam ser comparadas, dando fundamento às próximas etapas.

Na etapa de “exploração do material”, aconteceu a seleção de unidades de registro, ou seja, palavras dentro de um determinado trecho do texto (unidade de contexto), que levaram à criação de categorias e subcategorias, baseadas nas prerrogativas propostas por Bardin (2002). Vale ressaltar que, para Bardin (2002), nesse tipo de análise, a frequência de aparecimento das unidades de registro reflete a sua importância, sendo necessário considerar esse aspecto quantitativo na criação das categorias de análise. Essa categorização, ainda segundo a autora, deve possuir algumas qualidades como a exclusão mútua, em que cada elemento deve aparecer somente em uma categoria; a homogeneidade, quando cada categoria deve possuir somente um princípio de classificação; a pertinência da categoria em relação às perguntas da investigação, sua objetividade e produtividade em apresentar dados exatos.

A última etapa da análise de conteúdo é a fase de “tratamento dos resultados, inferência e interpretação” e consiste na avaliação crítica dos resultados e interpretação sujeitas a inferências (BARDIN, 2002). É nessa etapa que foram fundamentadas e julgadas as interpretações do conteúdo explícito e o desvelamento de algum conteúdo que possivelmente se encontrava latente.

Ao utilizarmos essa técnica de Bardin (2002), foi possível analisar as respostas dos egressos às perguntas abertas, extraindo unidades de significado que, a partir, principalmente da frequência de aparecimento nos relatos dos egressos, denotassem o grau de importância da categoria criada.

Estrutura e organização da dissertação

Em sua estrutura, esta dissertação possui, além desta Introdução, três capítulos e as Considerações Finais. No Capítulo Um, é apresentado um breve panorama relativo à pesquisa sobre egressos no Brasil, passando também pela discussão geral sobre os desafios inerentes à carreira docente e à formação de professores neste país, adentrando, finalmente, em aspectos específicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas nas instituições de ensino superior no país, sobretudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No Capítulo Dois, são apresentadas e analisadas as informações obtidas por meio das respostas dos egressos participantes às perguntas das duas primeiras partes do questionário, por meio das quais pretendíamos conhecer o perfil socioeconômico bem como a trajetória escolar e acadêmica dos licenciados respondentes. As questões foram analisadas de forma individual e, em alguns casos, também a partir de cruzamentos entre as respostas com o intuito de realizar uma análise mais abrangente. As respostas quantitativas, às questões fechadas, foram, em sua maioria, apresentadas em tabelas, gráficos e/ou quadros.

O Capítulo Três foi dedicado à apresentação e à análise das informações relativas à última parte do questionário, que se refere à trajetória profissional dos licenciados participantes desta investigação acadêmica. Embora essa seção apresente dados sistematizados a partir das respostas às diversas questões fechadas, de caráter quantitativo e com uso de tabelas, gráficos e/ou quadros, ela traz também a sistematização das respostas dadas às questões abertas, a maioria delas relativas às justificativas e aos motivos que levaram os egressos a determinadas escolhas. Essas respostas de caráter mais qualitativo foram examinadas por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo, como explicitado anteriormente, e, em alguns casos, categorizadas em elementos e aspectos gerais que compõem as respostas do grupo de egressos participantes sobre os temas abordados.

Esta dissertação constitui-se, então, em uma tentativa de contribuir com o campo da pesquisa sobre egressos no Brasil, sobretudo egressos de cursos de licenciatura, uma vez que julgamos essencial analisar e dar notoriedade ao desenvolvimento profissional dos professores neste país. Por meio de trabalhos como este, é possível detectar eventuais fragilidades relacionadas à formação e à trajetória profissional dos docentes da educação básica, visando, quiçá, possibilitar a proposição de soluções para a melhoria da profissão docente e, conseqüentemente, uma vez que os professores são “peças-chave” para a qualidade do ensino, para a melhoria da educação brasileira.

CAPÍTULO UM –

PANORAMA GERAL: PESQUISAS SOBRE EGRESSOS, CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE, CURSOS NOTURNOS E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL

Não é possível estudar a trajetória profissional de egressos de cursos de licenciatura sem considerar aspectos da profissão docente que dizem respeito à estruturação da carreira no magistério da educação básica, de uma forma geral, pouco atrativa, com baixa remuneração, baixo prestígio social e diversos desafios a serem superados pelos professores na rotina de seu trabalho. Os elementos formativos, em se tratando dos cursos de licenciatura, também são pontos importantes e que têm impacto no trabalho do professor e sobre como esse profissional pensa a sua atuação. Desse modo, neste capítulo apresentaremos um panorama geral das pesquisas sobre egressos no Brasil, passando pela discussão sobre a carreira e a formação docentes, culminando em aspectos específicos da licenciatura em Ciências Biológicas neste país e, de forma específica, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O que dizem as pesquisas sobre egressos?

A partir da década de 1960, com o aumento do número de estudantes graduados, as pesquisas sobre egressos dos cursos superiores se popularizaram no mundo, multiplicando-se, sobretudo, em países desenvolvidos com orientações políticas liberais, como é o caso dos Estados Unidos e da França, pioneiros nesses estudos. No Brasil, esse tipo de pesquisa começou a ser realizada a partir dos anos 1980, no entanto eram pouco frequentes e ainda continuam casuais até o momento mais atual (PAUL, 2015).

O interesse pela pesquisa sobre egressos alavancou-se nos anos 1960-70, em grande parte, por decorrência de um desenvolvimento no mundo do trabalho e, conjuntamente, por um aumento exponencial das matrículas no ensino superior em diversos países do mundo, incluindo o Brasil. Na América Latina, o número de matrículas em cursos de graduação aumentou 11 vezes e no Brasil 15 vezes,

aumento até maior do que o registrado, para o mesmo período, por diversos países europeus (PAUL; FREIRE, 1997; PAUL, 2015).

Dos anos 1960 até hoje, o ensino superior foi se expandindo e tornando-se mais diverso, e as instituições que ofertam a educação superior foram se multiplicando no Brasil. Houve, especialmente, uma guinada da oferta de cursos superiores em empresas privadas, sendo a modalidade de ensino a distância também um formato que vem ganhando espaço neste país. Com a expansão e a complexificação da oferta de educação superior no Brasil e no mundo, agências de regulamentação e controle foram criadas e modernizadas a fim de estabelecer exigências mínimas que comprovem a qualidade dos cursos oferecidos. Tal necessidade de avaliação da qualidade dos cursos, segundo Paul (2015), suscitou a importância de se considerar o acesso dos alunos egressos ao mercado de trabalho. Assim, muitos países iniciaram pesquisas, realizadas principalmente por sociólogos e economistas, com o objetivo de estudar a inserção e a trajetória dos alunos egressos das instituições de ensino superior no mundo do trabalho.

Um dos estudos sobre egressos mais famosos nesse campo foi o CHEERS (Ensino Superior e Emprego dos Graduados na Europa), um projeto que começou na década de 1960 e por meio do qual foram analisados nove países no que tange ao emprego e ao trabalho de formados em instituições de ensino superior. Os Estados Unidos também se destacam nesse tipo de estudo, pois realizam, há muito tempo, pesquisas de grande abrangência, como é o caso do *TALENT* e dos *National Longitudinal Surveys*, ambos com foco na trajetória profissional dos graduados nas instituições de ensino superior estadunidenses (PAUL, 2015).

Sobre experiências mais atuais para investigar, dentre outras coisas, a situação de seus egressos, 75 universidades francesas possuem observatórios de pesquisa que compõem uma associação denominada *Observatoires de la Vie Etudiante*. Como outro exemplo, na Grã-Bretanha, por meio da *The Higher Education Statistics Agency (HESA)*, há a coleta, análise e divulgação de informações referentes ao ensino superior. Na Alemanha, o Ministério Federal de Educação é que financia estudos a partir de questionários elaborados pelo *INCHER-Kassel*, um centro de pesquisas da Universidade de Kassel. Essas são algumas das principais iniciativas

por meio das quais têm sido realizadas pesquisas sobre egressos em outros países (PAUL, 2015).

No caso brasileiro, uma das primeiras pesquisas sobre egressos aconteceu na Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. Nesse estudo, a trajetória profissional de 122 graduados foi analisada no período entre 1958 e 1976. Em 1982, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realizou uma pesquisa sobre egressos de cinco cursos (Administração, Biologia, Educação, Medicina e Química) de 48 instituições de ensino superior de diversos estados do país. A Universidade do Ceará (UFC), por sua vez, em 1986, promoveu um estudo sobre graduados de 17 cursos e, já naquela época, indicou a necessidade de se levar em conta, na pesquisa sobre os egressos, aspectos de origem social do aluno, tipo de curso e turno frequentado (PAUL; FREIRE, 1997).

Ficou clara a irrelevância de se compararem as universidades globalmente, sem levar em conta as dimensões “curso” e “turno”, principais responsáveis pelas diferenças observadas. Existe, isso sim, uma continuidade entre os cursos e, no interior deles, entre as turmas (cursos diurnos e noturnos, cursos prestigiados ou menos prestigiados, de elite ou de classe pobre, de bom desempenho e de fraco desempenho no mercado de trabalho. (PAUL, 2015, p. 319).

Pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), com o projeto “A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP”, também investigaram a vida profissional de egressos de seus cursos de graduação que se formaram a partir de 1991; foram cerca de mil ex-alunos pesquisados, outro estudo pioneiro no Brasil (PAUL, 2015). Além disso, desde 2004 foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de avaliar as instituições, sendo a avaliação dos egressos um de seus indicadores de qualidade. No entanto, ainda com esses movimentos, esses programas, normalmente, não levam em conta os critérios de qualidade de acesso ao mundo do trabalho.

Mais atualmente, no Brasil, os “portais do egresso” tornaram-se comuns. Paul (2015), em seu levantamento, identificou 32 instituições de ensino superior (IES) com o seu próprio “Portal do egresso”. Para o autor, essas iniciativas “procuram responder a uma demanda explícita ou implícita das autoridades encarregadas das avaliações e das creditações das IES” (p. 320). No entanto, parece que essas

plataformas não cumprem (ou não possuem), necessariamente, o objetivo de estudar a trajetória do egresso depois da universidade, servindo, muitas vezes, até mesmo como plataformas de divulgação de cursos de pós-graduação e eventos das Instituições de Ensino Superior (IES). Na maioria dos casos, como aponta Paul (2015),

Os portais não oferecem aos ex-alunos mais do que um simples cadastramento. [...] As informações recolhidas visam mais a obter opiniões sobre os cursos seguidos do que a conhecer a situação profissional dos egressos. Nota-se um interesse restrito das instituições em saber se os seus graduados atuam profissionalmente na área do curso em que se formaram: esse interesse limita-se à formulação de uma questão à qual os egressos devem responder “sim” ou “não”. (PAUL, 2015, p.321).

Apesar de algumas inconsistências, parece que a pesquisa com egressos vem tomando certa importância no interior das instituições de ensino superior brasileiras. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por exemplo, além de possuir portais de egressos em algumas de suas unidades acadêmicas, conta com o “Programa Sempre UFMG”, criado em 2000 e que objetiva, principalmente, manter o contato entre a instituição e seus ex-alunos. A rede “PERFIL UFMG” também é uma plataforma que visa estreitar a relação com os egressos promovendo, dentre outras coisas, o auxílio à inserção do ex-aluno no mundo do trabalho. Além disso, a UFMG parece ter clareza da importância que possui a avaliação da instituição visando a trajetória profissional de quem por ela se formou, uma vez que, como já citado, encontra-se em andamento uma proposta de institucionalização de uma política de acompanhamento dos egressos dessa Universidade.

Paul (2015) destaca, ainda, que as pesquisas sobre egressos não podem e não devem se limitar a uma simples coleta de informação com o intuito de satisfazer os anseios das autoridades. Esse tipo de estudo serve, principalmente, como instrumento que permite, a partir da coleta de informações sobre a trajetória profissional do egresso e sua relação com a formação na universidade, traçar estratégias para a melhoria da educação superior no país.

Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições. (PAUL, 2015, p. 324).

Sabendo disso, e objetivando buscar trabalhos de pesquisa sobre a trajetória profissional de egressos de cursos licenciatura no Brasil e na UFMG, realizamos, para esta pesquisa, um levantamento bibliográfico⁷ dos principais estudos sobre egressos, produzidos nos últimos anos, dando destaque para teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiros. O levantamento foi feito utilizando-se os sítios da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, do Portal de Periódicos CAPES⁹ e do Google Acadêmico¹⁰. A partir do levantamento feito, selecionamos alguns trabalhos sobre egressos de cursos de licenciatura no Brasil e na UFMG,

⁷ O levantamento bibliográfico foi realizado no período compreendido entre julho de 2018 e agosto de 2019. Alternadamente, os seguintes descritores foram inseridos para as buscas nas plataformas citadas: “egressos”, “licenciatura”, “destino profissional”, “trajetória profissional”, “ciências biológicas”. Este último foi utilizado para filtrar trabalhos que tratassem especificamente da trajetória de egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

⁸ Em levantamento feito em 28 de agosto de 2019, no sítio da BDTD, ao digitar os descritores “egressos” e “licenciatura”, encontramos 305 trabalhos, mas que, em sua maioria se debruçaram em outras questões que não, de forma específica ao destino profissional dos egressos. Acrescentando os descritores “destino profissional” e “trajetória profissional”, localizamos 30 trabalhos de pesquisa com essa temática, novamente nem todos relacionados diretamente ao destino profissional dos egressos. Inserindo o termo “ciências biológicas” na pesquisa na plataforma, não encontramos nenhum trabalho.

⁹ Em levantamento realizado em 28 de agosto de 2019, no sítio Portal de Periódicos CAPES, ao digitar os descritores “egressos” e “licenciatura”, encontramos 280 trabalhos, muitos analisando a inserção profissional dos egressos, tratando especificamente do abandono da docência, da escolha da profissão, assuntos que tangenciam o presente estudo, mas que não são, de forma isolada, o objeto de pesquisa. Portanto, inserindo os descritores “destino profissional” e “trajetória profissional”, localizamos 13 trabalhos, somente 3 pesquisando licenciados. Inserindo o descritor “ciências biológicas” foram mostrados 21 trabalhos, nenhum relacionado, de fato, aos egressos de cursos de licenciatura nessa área.

¹⁰ A plataforma Google Acadêmico foi a mais profícua em se tratando da localização de trabalhos de pesquisa. Em levantamento realizado em 28 de agosto de 2019, ao digitar os descritores “egressos” e “licenciatura”, foram localizados 22.300 trabalhos. Inserindo os descritores “destino profissional” e “trajetória profissional”, este número caiu para 4.960, procurando por trabalhos a partir de 2015, obtivemos um total de 1.770 publicações localizadas. Como aconteceu com as outras plataformas, a maioria desses trabalhos não tem relação direta com o objeto de pesquisa deste estudo. Acrescentando, portanto, o descritor “ciências biológicas”, encontramos 838 trabalhos, poucos relacionados a cursos de Ciências Biológicas, de fato.

realizados na última década os quais consideramos relevantes no auxílio à construção da presente pesquisa¹¹ e que são explicitados a seguir.

Contribuições de algumas pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura no Brasil

Nesta década, estudos sobre egressos de cursos de graduação têm sido realizados com mais frequência por área do conhecimento, tanto na modalidade bacharelado quanto na licenciatura. A seguir apresentaremos algumas contribuições de pesquisas sobre egressos de licenciaturas em diferentes áreas, e na sequência, de forma específica, nas Ciências Biológicas.

Kussuda (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública”, pesquisou a trajetória profissional de egressos do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Bauru. O autor, após conseguir uma lista com 377 concluintes do referido curso, contatou 273 egressos, tendo obtido resposta de 52 deles. Analisando os dados, o autor ressaltou o seguinte:

Dos 52 licenciados (100%) que responderam ao questionário, 40 (76,92%) chegaram a ingressar no magistério após se formar no curso de Licenciatura em Física, sendo que 7 (13,46%) deles tenham atuado exclusivamente no Ensino Superior e 32 (61,53%), em algum momento de sua carreira na Educação Básica. Os dados mostram também que o índice de evasão da docência é grande: dos 40 (76,92%) licenciados que atuaram no magistério, 13 (25%) abandonaram a carreira; 10 (19,23%) destes lecionavam apenas na Educação Básica e 3 (5,76%) no Ensino Superior. (KUSSUDA, 2012, p. 129).

Assim, ao que parece, no momento da pesquisa, cerca de 48% dos egressos respondentes, contando com aqueles que não chegaram a atuar no magistério e aqueles que o abandonaram depois de um tempo, não exerciam a docência. Segundo Kussuda (2012), no caso dos egressos pesquisados, a questão salarial é o principal fator que motivou o abandono do magistério, porém não o único. Outros

¹¹ Consideramos como relevantes trabalhos com caráter quanti-qualitativo que objetivaram investigar, sobretudo, o destino e a trajetória profissional de licenciados, quando possível da UFMG, e especialmente de cursos de Ciências Biológicas, objeto desta pesquisa.

motivos importantes são citados, como as condições desfavoráveis de trabalho no ensino básico e a existência de opções mais rentáveis e menos estressantes, com destaque para o ingresso em programas de pós-graduação “que permitem o acesso ao magistério no ensino superior”, e empregos em empresas públicas e privadas em áreas distintas da docência (KUSSUDA, p. 130). Com esse estudo, Kussuda (2012) chega à conclusão de que não é apenas o baixo número de licenciados em Física que contribui para a aparente falta de professores dessa área nas escolas públicas da região, e provavelmente no país, mas também o “êxodo de licenciados para outros campos de atuação” (p. 86).

Ao estudar egressos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Souto e Paiva (2013) chegaram a resultados semelhantes aos apresentados por Kussuda (2012). Dos 96 egressos consultados, 76 responderam aos questionários enviados, levando à constatação de que uma grande parcela dos respondentes não exercia a docência naquele momento – 25 licenciados, cerca de 37%. Os autores ainda apontam o seguinte:

Entre os 42 docentes que estão em efetivo exercício, 9 explicitaram a intenção de não continuar na profissão. Entre os que exercem a profissão, há aqueles que estão atuando na educação básica e conjugando esforços para complementar sua formação para a docência. A maioria deles cursa pós-graduação em instituições públicas. O conjunto dos egressos que manifesta a intenção de abandonar a docência na educação básica ou de fazer dela uma atividade profissional secundária constitui quase a metade do grupo pesquisado. (SOUTO; PAIVA, 2013, p. 219).

Diante disso, para Souto e Paiva (2013), a desistência da profissão acontece, principalmente, devido às condições impostas à carreira no magistério na educação básica e aos baixos salários. Essa conclusão, segundo os autores contraria a lógica dos censos educacionais que colocam o foco no número reduzido de professores formados, em especial na área da Matemática.

Na UFMG, Amorim (2014) estudou o que aconteceu com licenciados do curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FAFICH) da UFMG, e os resultados não foram nenhum pouco animadores. Apenas 37%, isto é, 7 de 19 licenciados, que chegaram a atuar como professores em algum momento da carreira, permaneceram no magistério. O pior é que, destes, mais da metade (57%)

pretendia deixar a docência em algum momento. Outra questão importante é que, assim como o que foi observado por Kussuda (2012), é no magistério no ensino superior que os egressos participantes dessa pesquisa dizem apostar, caso queiram, a longo prazo, continuar na docência, pois “parece ser no ensino superior que a maioria dos egressos do Curso de História da UFMG tende a desaguar” (AMORIM, 2014, p. 54). A autora ainda constatou que

É fora da área de formação [...] que grande parte dos egressos da Turma 1998-1 do Curso de História da UFMG entrevistados se estabeleceu profissionalmente, em especial, ocupando lugares que não só não exigem o diploma de história, como também não requerem sequer uma formação superior. Com o título de licenciado ou de bacharel em história nas mãos, eles acreditam, sobretudo, ser mais vantajoso ser funcionário público superdiplomado. (AMORIM, 2014, p. 54).

Ainda na UFMG, Vargas (2016) defendeu, na Faculdade de Educação (FaE), a tese de doutorado intitulada “Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG”. O estudo revelou que “62% dos egressos conseguiram concretizar os projetos que nutriam ao se formar, enquanto que os demais (38%) exercem atividades não relacionadas ao que intencionavam” (p. 240). Diferentemente de outros estudos, como os que já foram citados, no caso da pesquisa de Vargas (2016), a maioria dos pedagogos atua em sua área, sendo que, os que não o fazem trabalham em outros campos, principalmente por falta de oportunidade na educação e não por escolha.

Agostini e Massi (2017) também publicaram, mais recentemente, seu estudo sobre o destino profissional de egressos do curso de licenciatura em Química do Instituto de Química (IQ) da UNESP, *Campus* de Araraquara. A pesquisa revelou que dos 18 egressos pesquisados somente 9 continuavam lecionando. As autoras concluíram que

A maior motivação para se manterem no cargo está associada à fatores intrínsecos como a relação e preocupação com os alunos. Por outro lado, os motivos que levaram ao abandono da docência incluem fatores estruturais, como condições precárias de trabalho e fatores condicionais, como outras possibilidades profissionais disponíveis ao químico licenciado. Esses resultados mostram que, para esses sujeitos, a docência não é prioridade e que muitos licenciados desistem dessa carreira quando surge outra oportunidade mais promissora. (AGOSTINI; MASSI, 2017, p. 8).

Outra pesquisa realizada, sobre a trajetória de egressos de licenciaturas da UFMG, foi a tese de Coelho (2017), intitulada “Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais”. Nessa pesquisa, a autora analisa a situação de egressos tanto do curso diurno quanto noturno, obtendo a resposta de 163 licenciados, a maior parte (70%) formada na licenciatura noturna. Coelho (2017) analisou diversos aspectos dessas licenciaturas e, no que se refere à trajetória profissional do grupo pesquisado, encontrou três perfis de egressos: “o daqueles que não ingressaram na docência (34%), o daqueles que ingressaram no magistério e depois abandonaram a profissão (23%), e o daqueles que se tornaram professores e permanecem na docência (42%)”, ou seja, a maioria (65%) ingressou no magistério, em um primeiro momento, porém uma parcela importante abandonou a carreira depois de um tempo (p.5). Dessa forma, cerca de 57% não exerciam, naquele momento, a profissão para a qual foram preparados. Para a autora, os egressos professores, de maneira geral, apreciam a docência em si mesma, mas não as condições em que trabalham, sendo, as dificuldades, portanto, “quase sempre relacionadas a aspectos do contexto em que a docência se realiza” (p.239). Por meio desse estudo, Coelho (2015) ainda concluiu que “o abandono do magistério ocorre principalmente entre os professores iniciantes, que têm até três anos de profissão, geralmente devido às dificuldades encontradas no exercício da mesma” (p. 5).

Pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas em instituições brasileiras

Apenas quatro pesquisas sobre licenciados em Ciências Biológicas foram encontradas durante a realização desta dissertação de mestrado, ao menos as que investigavam, de algum modo, a trajetória profissional desses egressos. A primeira foi feita por Uliana (2011), em dissertação de mestrado intitulada “Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009”. Nesse trabalho, a pesquisadora estudou, além da formação inicial, a atuação profissional de egressos do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *Campus* de Cuiabá. Dos 247

concluintes do referido curso, no período de 2004 a 2009, 156 foram contatados, sendo que 58 egressos responderam um questionário. Esse estudo apontou as fragilidades da formação oferecida na graduação, enfatizando a tensão existente entre os campos do bacharelado e da licenciatura e a fraca formação pedagógica ofertada. A pesquisa revelou também que 37 egressos, cerca de 64%, estavam inseridos no mundo do trabalho no momento do estudo. Destes, 40% atuavam como professores, 27% como biólogos e 23% em outras áreas. O ingresso em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado também se apresentou frequente no grupo pesquisado. Sobre os pontos negativos do magistério, a autora aponta o seguinte:

Quando indagados sobre o que consideravam ser o principal fator negativo da sua profissão 23% dos egressos afirmaram ser o salário, outros 23% a desvalorização social da profissão, 17% afirmaram ser a falta de reconhecimento profissional, 14% desrespeito por parte de colegas de trabalho, alunos ou sociedade de modo geral, 10% afirmaram ser a falta de incentivo público/privado, 7% condições inadequadas de trabalho e 6% afirmaram ser a falta de autonomia. (ULIANA, 2011, p.102).

Outro trabalho de pesquisa sobre egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas é o divulgado por Rocha (2013). Nesse trabalho, o autor mapeou a inserção profissional de licenciados da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), em Minas Gerais, graduados entre os anos de 2000 e 2011, sendo que, dos 195 egressos contatados, 85 participaram da pesquisa. Esse estudo evidenciou que “mais de 70% dos egressos licenciados não atuam profissionalmente na docência, nicho profissional para o qual deveriam ser prioritariamente formados” (ROCHA, 2013, p. 76). Também, semelhante ao que foi visto por Uliana (2011), a maioria dos egressos participantes dessa pesquisa, cerca de 80%, ingressou em cursos de pós-graduação. No entanto, “apenas 12% estão inseridos em programas de pós-graduação em Educação ou em Ensino de Ciências” (ROCHA, 2013, p. 76).

Ventura (2015) também realizou estudos com egressos em sua dissertação de mestrado com o seguinte título: “Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: um estudo sobre (não) atratividade da docência”. O autor analisou a trajetória profissional de sete licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), todos trabalhando, naquele momento, como professores, e em diferentes etapas de suas carreiras.

Nesse estudo, de caráter qualitativo, Ventura (2015) observou que os egressos entrevistados, de uma maneira geral, não tinham expectativas de atuarem como professores ao ingressar no curso, “deixando transparecer que fracassaram ou tiveram poucas oportunidades em outras áreas dentro ou fora das Ciências Biológicas, aderindo à docência o que não significa adesão” (p. 5). No decorrer da graduação, impulsionados, principalmente, pelas experiências que tiveram como docentes acabaram ingressando no magistério. Todos os participantes dessa pesquisa, apesar de atuarem como professores, tinham em mente ou já possuíam outras ocupações, “fugas” que, segundo o autor, “podem ser compreendidas como meio de complementação de renda”, e “ainda podem munir o professor com certo prestígio perante seus pares, alunos etc” (p. 82). Dito isso, dos sete professores entrevistados, dois apresentavam sinais de que abandonariam a docência tão logo quanto possível. Os desafios enfrentados por esses professores no magistério, assim como serão melhor discutidos nesta dissertação, parecem difíceis e, por vezes, geram certa insatisfação no professor em relação ao seu trabalho. Diferentemente, porém, do que já foi apresentado até aqui, para os egressos participantes da pesquisa de Ventura (2015), a questão salarial foi colocada em segundo plano, tendo sido demonstrada maior insatisfação com a “falta de valorização do professor como um especialista que detém um saber único na prerrogativa de gozar de certa autonomia profissional” (p. 80). Nas palavras desse autor,

Não foi unívoco o discurso que os professores são mal remunerados, talvez porque há uma tendência na melhoria da remuneração dos professores no setor público no território brasileiro [...] ou por lecionarem em grande maioria em escolas particulares que geralmente pagam melhores salários a seus funcionários. Embora [...] os dados mais recentes pareçam apontar que não existe diferenças entre os salários dos professores públicos com os do setor privado em escala nacional. Talvez o fato de serem professores jovens e possuírem salários mais competitivos comparativamente com outros servidores públicos possa explicar essa percepção de satisfação salarial. (VENTURA, 2015, p. 80).

Ainda por meio desse estudo, Ventura (2015) conclui que, apesar da escolha ou da não escolha pela licenciatura,

[...] Há outros motivos que fazem estes egressos permanecerem ou abandonarem a profissão e que poderiam ser traduzidos principalmente pelas formas criativas para solucionar os problemas advindos do contexto do trabalho docente. Trabalhar com resignação, inventar novas formas de abordar os conteúdos ministrados, tentativa de fuga para novas atividades ligadas à educação bem como a adaptação face à desmotivação dos seus alunos, são modos de resistências desenvolvidos ou não e que acabam por influenciar a perspectiva do abandono ou permanência destes professores no magistério. (VENTURA, 2015, p. 5).

Na dissertação de mestrado intitulada “O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações”, apresentada à Universidade Federal de Viçosa (UFV), *Campus Viçosa*, em Minas Gerais, Branco (2016) entrevistou cinco egressos, do ano de 2014, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição citada, objetivando conhecer suas percepções sobre a formação que receberam e suas perspectivas quanto ao futuro profissional. Por meio dessa pesquisa, a autora observou que,

Quanto à formação profissional, os entrevistados avaliaram negativamente as disciplinas específicas e pedagógicas, e positivamente, as disciplinas integradoras e os estágios curriculares. Em função da precarização do trabalho docente nas redes estaduais de ensino, os entrevistados redirecionam seus investimentos em cursos de pós-graduação, vislumbrando futuramente, atuar como professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora a formação profissional tenha lacunas, as condições do trabalho docente é o principal interventor da pouca atratividade da docência. (BRANCO; BONTEMPO; SARAIVA, 2016, p. 11).

Verificamos, portanto, que os estudos sobre egressos de cursos de licenciatura têm se concentrado em investigar questões relacionadas ao perfil dos egressos, suas ocupações, as condições em que trabalham, e suas expectativas e sentimentos em relação à sua profissão passando, logicamente, por elementos da formação na licenciatura; aspectos semelhantes aos que foram propostos para esta pesquisa de mestrado. Certamente, os dilemas que atravessam a carreira docente, tornando-a pouco vislumbrada e pouco valorizada socialmente, influenciam na escolha e na trajetória profissional dos egressos dos cursos de licenciatura.

As pesquisas apresentadas até aqui remontam uma situação em que há uma elevada taxa de abandono do magistério, particularmente nos anos iniciais da carreira, que aparentemente são os mais difíceis. Isso acontece devido, principalmente, às condições de atuação pouco adequadas e nada atrativas impostas à maioria dos professores no Brasil. São despendidos esforços pessoais e financeiros dos estudantes de licenciatura e investimento das instituições de formação e da sociedade para que, finalmente, o egresso não trabalhe como professor, profissão para a qual foi formado. Mesmo os que permanecem trabalhando como docentes, motivados, em grande parte, por uma atitude positiva em relação à profissão e, principalmente, pela ideia de contribuir com o aprendizado dos alunos e com a construção de uma sociedade melhor, não apreciam as condições precárias em que trabalham, como mostram, por exemplo, Coelho (2017) e Agostini e Massi (2017). Desse modo, Souto e Paiva (2013) sugerem que para minimizar a fuga de professores do ensino básico em todo o país “é preciso investir fortemente na carreira do magistério, tornando-a mais atraente”, principalmente do ponto de vista salarial (p. 219).

Carreira docente no Brasil: alguns dilemas

Há décadas a docência vem sofrendo intensa precarização no âmbito do seu trabalho, o que tem contribuído de forma expressiva para a desvalorização crescente da carreira no magistério da educação básica. É necessário salientar que os professores pertencem a uma classe heterogênea, como mostra Fanfani (2005), isto é, categoria docente não é homogênea, mas diversa no que diz respeito às identidades dos profissionais que a compõem e às condições em que atuam. No entanto, já é sabido que a docência suscita inúmeros desafios, especialmente no Brasil, que fazem com que a profissão seja pouco almejada tanto em termos de formação em nível superior quanto de atuação profissional.

Para Valle (2006, p.181), “a carreira docente se inscreve à primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso”. Primeiro, porque, na visão da autora, o magistério goza de certo *status* profissional de estabilidade de emprego, e depois, porque é pouco atrativa, uma vez que, apesar do investimento

peçoal e familiar, “oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade”.

Alguns estudos, como os de Gatti *et al.* (2009) e Tartuce, Nunes e Almeida (2010), mostram o quanto o desprestígio da profissão docente torna a carreira pouco vislumbrada entre os jovens. Cada vez mais o interesse pelos cursos de formação de professores é menor e quando os jovens neles ingressam, principalmente porque foi a opção possível, muitos abandonam o curso ou deixam a profissão depois de algum tempo de atuação. Baixos salários e condições hostis de trabalho potencializam essa situação.

Um dos aspectos mais frágeis da carreira no magistério parece ser a questão do salário oferecido à maioria dos professores da educação básica. O Brasil é um país extenso e diverso com milhares de municípios e dezenas de estados, cada um deles com legislações, fonte de recursos e orçamentos diferentes. Há uma variação na remuneração dos professores pelo país, entretanto, como apontam Gatti e Barreto (2009), “o salário dos professores em geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior”. Em estudo mais recente, Hirata, Oliveira e Mereb (2019) constatam que os docentes brasileiros, da educação básica, recebem um salário cerca de 53% menor do que o de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Mesmo com a criação do piso salarial (que, como se temia, acabou se tornando “teto”) para os professores, em 2008, implementado como uma política de valorização do magistério, as perspectivas de remuneração não melhoraram. O que acontece é que nem todos os estados e municípios praticam os valores mínimos estabelecido pela chamada “lei do piso”. Em Minas Gerais, por exemplo, em 2018, os professores da rede estadual tinham uma remuneração de R\$ 2.138,64 para uma jornada de 24 horas semanais; valor abaixo do piso que, nesse mesmo ano, foi fixado em R\$ 2.455,35. O problema salarial, infelizmente, é comum em vários países da América Latina e influencia diretamente na atratividade da profissão docente, pois, “é preciso lembrar que carreiras pouco atraentes do ponto de vista salarial acabam por não ser objeto de procura entre as novas gerações” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240).

Apesar do fato de que a questão salarial tem um peso importante na concepção social da carreira docente, não é somente o salário que faz com que a docência seja uma das profissões menos desejadas deste país. Condições de trabalho inadequadas e desgastantes também têm parte na constituição de um cenário de desprestígio crescente que assola o magistério. Outra questão também se refere aos planos de carreira que, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 256), “são estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência”. Tais aspectos, na visão das autoras, “interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (p. 256).

A profissão docente não é privilegiada por apresentar também momentos difíceis e situações desmotivadoras a quem a exerce. Todas as profissões possuem, em um nível ou outro, seus desafios, dificuldades e situações pouco agradáveis. No entanto, o que parece ser específico do magistério é o fato de que, ao contrário das demais profissões, as situações problemáticas não são extraordinárias ou esporádicas, permanecendo ano após ano, dia após dia, se tornando, cada vez mais, marcas profundas que contribuem para a desvalorização do ofício de ser professor. Nas palavras de Coelho (2017),

Quando essas situações se tornam tão freqüentes a ponto de se tornarem presentes no dia-a-dia da atividade de trabalho, transformando-a em algo difícil de suportar e mesmo levando ao adoecimento físico e/ou mental do trabalhador, pode ser sinal de que alguma coisa está de fato errada. (p. 74).

A autora relata em seu estudo sobre o destino profissional de licenciados de uma universidade pública, que a maioria dos sujeitos pesquisados, principalmente aqueles que permaneceram na docência, parece apreciar a profissão em si, mas não as condições em que ela se realiza. Fanfani (2005) já havia mostrado resultados semelhantes:

Se a satisfação com o conteúdo do seu trabalho [...] é muito alta, pode-se dizer que o "desconforto dos professores" (que tem múltiplas manifestações e não é exclusivo dos países aqui estudados) origina-se basicamente nas condições sociais, econômicas e institucionais em que eles executam sua tarefa. (FAFANI, 2005, p. 105, tradução livre).

Um dos aspectos que também vale ressaltar é o processo de massificação do ensino, sobretudo, nos países da América Latina, sem a contrapartida de investimentos públicos em educação na mesma proporção. O aumento do número de matrículas nas redes públicas, principalmente a partir da década de 1960, trouxe uma grande demanda aos professores, que passaram a ter que lidar com classes infladas e diversas sem que isso representasse um maior investimento no sentido de estruturar as escolas e melhorar as condições de trabalho; apenas intensificando o trabalho do professorado.

Além disso, o aumento do número de docentes contratados em condição temporária e sob a jurisdição de contratos precários também é um fator que contribuiu para a crescente precarização do trabalho como professor (FANFANI, 2007; OLIVEIRA, 2007). Segundo Gatti e Barreto (2009), os concursos para a carreira pública no magistério são obrigatórios por lei, mas muitas vezes não são realizados. No estado de Minas Gerais, por exemplo, acompanha-se um grave problema de “superdesignação” que afeta fortemente a profissionalidade¹² dos professores. Nesse cenário, apresentado por Amorim, Salej e Barreiros (2018), cerca de 70% dos docentes da rede estadual encontram-se sob contrato temporário.

Vale destacar também que as reformas educacionais, no contexto latino-americano, conseqüentemente também no Brasil, vêm sendo marcadas por processos de descentralização administrativa, ou seja, têm conferido maior autonomia às escolas e aos professores. Entretanto, na direção da precarização do magistério, a lógica do controle ganha força, pois

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes. [Estes] se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles. (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

¹² Diante do contexto controverso de busca pela profissionalização docente, o emergente conceito de “profissionalidade” contribui no sentido do reconhecimento da particularidade do trabalho docente. Sacristán (1995, p. 65) define “profissionalidade” como um conceito, termo ou noção de “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim, a busca pela autonomia, reivindicada pelos docentes com o objetivo de resgatarem o controle sobre o seu processo de trabalho, resulta em uma manobra de intensificação do trabalho dos docentes que passam a incorporar à sua rotina, além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão escolar, planejamento pedagógico, dentre outras. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2007, p. 369).

Tais dilemas atrelados a fatores como a indisciplina em sala de aula, o aviltamento salarial, tão preocupante e discutido, porém pouco combatido, e outros elementos, mencionados anteriormente, como influentes no processo de precarização do trabalho docente, colaboram também para o aumento da incidência de pedidos de licença de professores, bem como para tratamentos de saúde em decorrência do trabalho que exercem. A dificuldade de lidar com as novas demandas educacionais ao mesmo tempo em que seu ofício é rebaixado (ao menos economicamente e politicamente) em comparação a outros, provoca reações de adoecimento físico e mental em uma parcela importante dos trabalhadores docentes, como argumenta Esteve (1999). Este autor descreve a situação como um “mal-estar docente” que assola o magistério. Tal expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1999, p. 97).

Como visto, o atual cenário de desprestígio em que se encontra a docência, neste início da segunda década do século XXI, é produto de uma série de fatores historicamente constituídos. O mestre do ofício de ensinar, profissional autônomo e próximo à comunidade, detentor do conhecimento total sobre seu trabalho que, até as décadas finais do século XIX e o início do século XX, gozou de um prestígio social que não mais experimentaria. Esse profissional, ao longo desses últimos séculos, dá lugar a um trabalhador fragmentado, especializado, subordinado ao poder estatal e sujeito às políticas mais diversas (econômica, educacional, social, etc.). A busca incessante pela profissionalização da carreira segue sendo abafada, sobretudo por ações pautadas em justificativas econômicas, que negam a esses trabalhadores direitos básicos, como o pagamento do piso salarial profissional e o cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho destinada a trabalhos extraclasse. (DUARTE, 2013, p. 73).

O cenário até aqui apresentado certamente está associado ao desprestígio profissional e, com certeza, pesa tanto na procura pelos cursos de formação para a docência quanto sobre o ingresso e a permanência na profissão. Condições de

trabalho pouco favoráveis que trazem elementos de desvalorização e dificultam a afirmação da profissionalidade docente “arrastam” o magistério em direção a um quadro de crise generalizada que faz com que poucos desejem ingressar ou permanecer na docência. Para Lapo e Bueno (2003), a questão salarial acompanhada de outros motivos, como as péssimas condições de trabalho e a baixa perspectiva de crescimento profissional resultam no abandono da profissão pelos professores já atuantes e principalmente os que estão em início de carreira, pois se os percalços citados parecem difíceis mesmo para professores experientes, vale pensar o quão impactante essa realidade pode ser para os professores iniciantes.

Etapas da docência e abandono do magistério

Huberman (2000) debruçou-se sobre o tema do ciclo de vida profissional dos professores pela perspectiva de suas carreiras. O autor sistematizou algumas etapas desse ciclo, mas reiterando que “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p. 37). Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira é um processo que não necessariamente acontece de forma linear, apresentando também “regressões” e “descontinuidades”, portanto não se trata de um modelo engessado.

A primeira etapa desse ciclo, identificada por Huberman (2000), é a “entrada na carreira”. Esta é dividida pelo autor em duas fases: a da “sobrevivência” e a da “descoberta”. É nesse período, que dura em torno de dois ou três anos, que o professor tem o “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000) ou “choque de transição” (VEENMAN, 1984) em razão de um distanciamento entre aquilo que o profissional idealizava antes de atuar como docente e a dura realidade que se revela diante de si, como, trazendo à tona questões como a violência, a jornada intensa de trabalho, a falta de materiais etc. Esse período de confronto com o real, para alguns pode ser mais brando, mas para outros, bastante traumático, podendo durar mais ou menos tempo dependendo de como cada sujeito entende e assimila sua condição enquanto professor. Na fase de “sobrevivência” é que, geralmente, instaura-se o grande conflito. A fase da “descoberta”, por sua vez, traduz-se no engajamento inicial em

que, passado o trauma, caso haja, o docente entusiasmado com a situação em que é possível gerir sua própria sala de aula, encontra-se, finalmente, atuando como profissional. Esses dois estágios “são vividos em paralelo e é o segundo (o da descoberta) que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Marcelo (1998) indica, em um de seus estudos sobre a socialização de professores nessa fase inicial da carreira, que

Os que informam que é uma etapa fácil mantêm relações positivas com os estudantes, considerável senso de domínio do ensino e mantêm o entusiasmo inicial. Os professores que informam que é uma situação negativa associam-na a uma carga docente excessiva, à ansiedade, a dificuldades com os estudantes, a grande investimento de tempo, ao sentimento de isolamento etc. (MARCELO, 1998, p. 65).

A iniciação na carreira docente, como aponta Gariglio (2017), é vista na literatura em geral como um período importante que afeta a desenvolvimento profissional do docente e a relação com o seu trabalho. Nos primeiros anos de ensino, o professor se confronta com as dificuldades do dia a dia em sala de aula e com a complexidade de sua atuação; precisa ensinar ao mesmo tempo em que aprende a ensinar. Esses desafios necessitam ser superados e o professor iniciante, por vezes sem apoio e solitário, deve trabalhar tendo responsabilidades pedagógicas, administrativas e burocráticas idênticas às dos professores mais experientes (VEENMAN, 1984, MARCELO, 2009b). Como ressalta Marcelo (2009a, p.127), “um aspecto que caracteriza a docência é a falta de preocupação pela forma como os professores se integram no ensino”. Com tantas responsabilidades e pequena experiência, deparando-se com pouca ou nenhuma ajuda e condições duras de trabalho é que a maioria dos docentes iniciantes chega na escola e ingressa no magistério. Para Fanfani (2005),

Esta tendência a iniciar a carreira profissional “pelo mais difícil” (e, em geral, sem nenhum tipo de acompanhamento ou apoio especial) não contribui para a consecução de objetivos de equidade em matéria de oportunidades de aprendizagem e tampouco constitui um começo “lógico” na carreira profissional. (p. 85, tradução livre).

Passado o início da carreira, o docente, um pouco mais experiente, ingressa na etapa de “estabilização”. Esta ocorre a partir de três anos de experiência do professor – para Huberman (2000) entre o quarto e o sexto ano de atuação – e geralmente esse momento da carreira está associado à obtenção de um cargo

efetivo, o que potencializa seu engajamento na profissão. Nessa fase o professor apresenta sinais de maior domínio de classe e capacidade de desempenhar suas funções com certa destreza e tranquilidade.

A terceira fase, a da “diversificação” ou “experimentação”, é uma etapa recorrentemente distinta para os profissionais do magistério. Uns concentram-se em melhorar suas práticas seja por meio de cursos formais ou por estudos individuais, trocas de experiências, participação em eventos etc. Outro grupo busca realizar funções administrativas que, no ambiente escolar, são sinônimos de promoção. Há ainda aqueles professores que passam a não se dedicar somente à docência, exercendo outra atividade paralelamente, ou que simplesmente abandonam o magistério (HUBERMAN, 2000).

Uma quarta fase identificada, e que é inerente a professores mais velhos, geralmente, com idade entre os 40 e 55 anos, é a fase do “conservadorismo”. Esta se caracteriza, principalmente, pela busca de uma situação estável na profissão. Há docentes que, sem entusiasmo, preocupam-se em ter menos desprazer no cotidiano da atuação e se veem mais relaxados e despreocupados com os problemas da sala de aula. Outro grupo se vê amargurado, reclamando praticamente de todas as situações que envolvem o ambiente escolar; uma queixa conservadora e pouco ou nada construtiva (HUBERMAN, 2000).

A última fase, como sistematizou Huberman (2000), é a “preparação para a aposentadoria”, que é objetivamente descrita por Marcelo (1998):

Encontram-se três padrões de reação diante dessa etapa: uma é um enfoque positivo, e supõe um interesse em especializar-se ainda mais, preocupando-se mais com a aprendizagem dos alunos, trabalhando com os colegas com quem se dá melhor. Um segundo padrão é o “defensivo”, que, sendo semelhante ao anterior, mostra menos otimismo e uma atitude menos generosa relativamente às experiências passadas. Finalmente [...] os “desencantados”, pessoas que adotam padrões de desencanto com respeito às experiências passadas, estão cansadas e podem ser uma frustração para os professores mais moços. (MARCELO, 1998, p. 66).

Ambas as etapas descritas acima podem ser vividas em diferentes momentos e de diferentes maneiras para cada um dos professores, dada a diversidade de contextos

em que os docentes se formam e atuam. No entanto, sabe-se ser comum o fato de que a docência apresenta inúmeros desafios como já apresentados no início deste capítulo; desafios esses que podem deixar os professores insatisfeitos em diferentes etapas da carreira, acarretando, em último caso, no abandono da profissão.

O abandono da docência é um problema no Brasil, e é um processo complexo que, assim como “tornar-se professor”, é contínuo e vai se concretizando devido a diversos estressores que geram um sentimento profundo de insatisfação. Além de ter que lidar com a desvalorização social da profissão, os docentes recebem salários baixos, têm baixas perspectivas de crescimento profissional, lidam com a falta de recursos para o ensino, possuem jornadas extensas de trabalho e inúmeras demandas a cumprir. Como apontam Lapo e Bueno (2003), esses fatores são comumente citados pelos professores que abandonam a carreira. Carlotto, Câmara e Oliveira (2019) também trazem uma importante dimensão em relação ao abandono profissional docente quando constatam que as relações interpessoais têm importância incontestável no grau de motivação e satisfação que o professor possui em relação ao seu trabalho. O relacionamento com os gestores escolares, com outros docentes, com os pais dos estudantes e, principalmente, com os alunos, ou seja, as relações interpessoais, são elementos constitutivos da profissionalidade docente e “têm sido apontados pela literatura como uma das principais fontes de tensão e estresse em professores” (CARLOTTO; CÂMARA; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Para Teixeira (2007), o relacionamento entre os professores e seus alunos é um elemento fundante da docência. A insatisfação gerada por meio dessa relação geralmente é caracterizada por problemas de disciplina que dificultam o cumprimento do objetivo de fazer com que os estudantes aprendam – uma das principais fontes de motivação do professor (MARCELO, 2009a). Por outro lado, quando esse relacionamento é satisfatório, isto contribui fortemente para a permanência do professor na carreira (TEIXEIRA, 2007). Nas palavras dessa autora,

O que interessa [...] é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um *data-show*, o docente pode estar em uma universidade ou uma escola de educação infantil [...] Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

A literatura especializada mostra que muitos professores desistem da profissão logo no início da carreira por estarem insatisfeitos, na maioria dos casos, não com a docência em si mesma, mas com as condições em que ela se realiza. O abandono ocorre em todas as etapas, mas é nos anos iniciais em que se observam as maiores taxas de desistência do magistério. É o que apontam, por exemplo, estudos como os realizados por Kussuda (2012), Souto e Paiva (2013), Amorim (2014), Coelho (2017) e Favatto e Both (2019). Essas pesquisas revelam que grande parte dos docentes que abandonaram o magistério, se não a maior parte, desiste nos anos iniciais de atuação, aparentemente devido como acontece a inserção na docência.

O início da carreira constitui, portanto, um período crítico, já que os professores novatos, ainda inexperientes, enfrentam dificuldades que, em alguns casos, principalmente quando não contam com nenhum suporte institucional, podem parecer-lhes verdadeiramente intransponíveis, levando-os rapidamente ao abandono da profissão. Por outro lado, essa desistência não significa, necessariamente, que os licenciados rejeitam a docência em si mesma. Em muitos casos, eles gostariam de permanecer e continuar a lecionar, mas diante das situações enfrentadas, agravadas pelos baixos salários, pela falta de perspectiva dentro da própria carreira, além de eventualmente outros problemas da profissão, não veem outra saída a não ser a deserção do magistério como uma fuga dessas dificuldades. (COELHO, 2017, p. 183).

A trajetória de todo docente é permeada por diversos desafios, que nem sempre são positivos. Ao longo de sua caminhada na profissão, os professores vivenciam experiências prazerosas, mas também muitos percalços que podem culminar no abandono da profissão. Fleuri (2015) identificou, em uma de suas pesquisas, que 10% dos professores brasileiros consideravam abandonar a docência. Em estudos com egressos de cursos de licenciatura, como é o caso das pesquisas de Kussuda (2012) e Coelho (2017) apresentadas no início deste capítulo, observa-se como é preocupante a taxa deserção do magistério ou o percentual de licenciados que nunca atuaram como docentes. O cenário constatado revela que a maioria dos egressos das licenciaturas não exerce a profissão para a qual foram preparados.

A formação de professores e as licenciaturas em Ciências Biológicas no Brasil

Os professores que lecionam para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, diferentemente dos professores generalistas que lecionam para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são considerados especialistas, pois são formados por área do conhecimento em que irão lecionar. Essa formação acontece em nível superior com duração média de quatro anos, e mesmo tendo sido alvo de muitas reformas e supostas melhorias, ainda é bastante discutida e questionada, pois as licenciaturas, em geral, não mudam a sua estrutura, ao menos não de maneira significativa, há muito tempo.

Para Candau (1999), desde a época das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os problemas do currículo e da formação de professores nos cursos de licenciatura continuam sendo importantes e desafiadores. Como aponta Gatti (1992, p.70), “há uma certa inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas”. Diniz-Pereira (2000a) revela algo semelhante quando diz que em relação a esses cursos parece existir “[...] um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudam e de que os problemas que hoje discutimos são praticamente os mesmos desde a sua criação” (p.54).

Ainda prevalece nos cursos de formação de professores um modelo inspirado no formato "3+1", fórmula semelhante à de quando as primeiras licenciaturas foram criadas nos anos 1930 quando os estudantes cursavam disciplinas pedagógicas com duração de um ano, em média, e outros três anos eram dedicados a disciplinas de conteúdo sobre o objeto de ensino. Ainda hoje, mesmo que de maneira intercalada, percebe-se a prevalência desses conteúdos, que, por sua vez, apresentam pouca ou nenhuma ligação com o ensino, em detrimento da formação pedagógica que é, comumente, encarada como um componente de menor prestígio (DINIZ-PEREIRA, 2000a; GATTI, 2010). Para Nóvoa (2017, p. 1112), “muitas vezes, o foco não é a formação de professores. [...] Cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas”. Um dos impactos dessa fragmentação é a “separação entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas” como menciona Diniz-Pereira (2000a, p. 58); sendo aquelas ministradas pelos institutos

responsáveis pelo curso e estas ficando a cargo das faculdades de educação que contentam-se, segundo o autor, “em dar apenas a complementação pedagógica mínima necessária estipulada por lei” (p. 60).

Outro dilema dos cursos de licenciatura no Brasil é a ideia arraigada de que para ensinar basta ao professor saber o conteúdo, o que não é verdade. Conhecer sobre o objeto de ensino é essencial, mas também importa a um professor conhecer quem aprende, como aprende e como ensinar a esse aprendiz (GATTI; BARRETO, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2000a). Há, portanto, para Diniz-Pereira (2000a, p. 59), “[...] clara separação entre o *que* e o *como* ensinar”; talvez devido a uma desvalorização das questões relacionadas ao ofício de ensinar. Como constatou este autor, nas universidades brasileiras, o bacharelado goza de maior prestígio entre professores e alunos em comparação com a licenciatura.

Mais um impasse que merece ser destacado é a escolha pela licenciatura e o perfil característico dos alunos que ingressam nessa modalidade. Vários autores apontam para o fato de que os cursos de formação de professores não são escolhidos como primeira opção, ingressando neles, sujeitos oriundos de classes econômicas menos favorecidas seja porque não conseguiram aprovação em cursos de maior prestígio ou porque trabalham durante o dia e a licenciatura, muitas vezes no turno noturno, se torna a opção possível. Os desafios dos cursos noturnos serão discutidos mais à frente. Além disso, os estudantes das licenciaturas são, em sua maioria, do sexo feminino¹³, de origem em família com baixa escolaridade e renda, e que, na maioria dos casos, são trabalhadores, contribuindo para o sustento de suas famílias (GATTI *et al.*, 2019; HONORATO; ZUCCARELLI; VIEIRA, 2019). Assim, muitos alunos que buscam os cursos de formação de professores o fazem mais pela possibilidade de obtenção de um título de nível superior do que por uma autêntica inclinação para o magistério (LUDKE, 1994; DINIZ-PEREIRA, 2000a; GATTI; BARRETO, 2009).

Da mesma maneira como existem semelhanças na concepção dos cursos de licenciatura de diferentes áreas, também existem diferenças em como se consolidou

¹³ O aumento quantitativo do número de mulheres na docência (feminilização), levando-as a ser a maioria em muitas áreas do magistério (o que não era exatamente assim no passado), cria um fenômeno de feminização da profissão. Em uma sociedade machista e sexista como a nossa, uma profissão majoritariamente exercida por mulheres provavelmente gozará de menor prestígio social (YANNOULAS, 2011).

e se estruturou a formação de professores para determinadas áreas do conhecimento. Uma vez que esta pesquisa se concentra na investigação de egressos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, julga-se necessário compreender um pouco de suas particularidades. Sendo assim, no caso desse curso, muitos trabalhos de pesquisa denunciam como, de fato, no Brasil, prevalece a tendência de um modelo “bacharelesco” em que se prepara um profissional com grande carga horária destinada a disciplinas como botânica, zoologia, microbiologia, genética, fisiologia humana, dentre outras – disciplinas relacionadas ao objeto de ensino – e apenas um “verniz pedagógico” com conteúdos sobre as ciências da educação descolados do ensino de ciências e biologia, e práticas de ensino que, muitas vezes, não são tão “práticas” assim (DINIZ-PEREIRA, 1996; MALUCELLI, 2001; BRANDO; CALDEIRA, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; SILVA *et al.*, 2016).

Neste país, o curso de Biologia teve sua origem no curso de História Natural que vigorou de 1930 até o final da década 1960 com o advento da reforma universitária¹⁴, quando foi dividido e deu origem aos cursos de Ciências Biológicas e de Geologia. Os cursos de História Natural tinham uma grande ênfase na observação e na descoberta dos fenômenos naturais dando, portanto, prioridade à formação do bacharel, sendo a pesquisa (em história natural) o objetivo maior (BIZZO *et al.*, 2004, CASTRO, 2010). No entanto, a falta de professores para o campo das Ciências Biológicas fez com que o país adotasse algumas medidas que promovessem a formação necessária para o exercício da docência nessa área. Dentre tais medidas estão: a criação de centros de Ciências em várias partes do país, objetivando atualizar profissionais formados em História Natural; a autorização de mudanças nos currículos dos cursos de História Natural com vistas a dar maior importância à licenciatura; e, posteriormente, a criação do curso de Ciências Biológicas (CASTRO, 2010).

Com a expansão das redes de ensino, a partir da década de 1960, a demanda por docentes para a educação básica, de diversas áreas, dentre elas a Ciências Biológicas, aumentou consideravelmente (KRASILCHIK, 2000). Uma das medidas

¹⁴ A reforma universitária no Brasil aconteceu entre 1960 e 1970 e resultou em uma série de leis que promoveram mudanças no ensino superior no país. Dentre essas mudanças, está o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e, no bojo desses acontecimentos, a divisão do curso de História Natural (BOMENY, 1994).

adotadas pelo governo, na época, foi a criação de cursos de licenciatura curta a fim de obter uma solução rápida para o problema (TANURI, 2000; GATTI; BARRETO, 2009). Nesse contexto, foi criado, em 1974, o curso de licenciatura em Ciências, com caráter polivalente, e de curta duração. Esse curso abarcava conteúdos referentes à biologia, geologia, física, matemática e química, bem como preparava o docente para atuar nas seis primeiras séries do ensino fundamental dando origem a um novo perfil de professor de Ciências. Nesse modelo, o curso durava, em média, três anos e apresentava apenas um oitavo da carga horária total destinada a disciplinas pedagógicas, não satisfazendo as necessidades teóricas exigidas pela prática docente (FREITAS, 2007). Segundo Krasilchik (1987), essas licenciaturas de curta duração eram muito breves e não preparavam de maneira adequada os professores de ciências que eram formados com conhecimento precário do conteúdo, com formação experimental deficitária e apegados de modo recorrente ao que era formulado no livro didático.

O fim das licenciaturas de curta duração transformou-se em pauta de discussão nos anos 1980 por meio de um movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil organizado pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. A extinção desse molde de licenciatura aconteceu principalmente com a promulgação da Lei nº 9.394/96, registrada no artigo 62 do documento.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2005, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi um dos marcos da formação de professores no Brasil que, dentre outras coisas, estipulou que a formação dos profissionais que irão lecionar para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio deve ser feita em curso superior de licenciatura plena, em universidades e/ou institutos superiores de educação. Tal legislação propiciou o estabelecimento de diversos pareceres e decretos que dispunham sobre a formação de docentes para a educação básica como, por exemplo, os pareceres CNE/CP nº 21/2001 e CNE/CP nº 28/2001 que objetivaram guiar, conjuntamente com outros documentos, um

processo de formação que não perdesse de vista as especificidades da preparação para o exercício da docência. Esses pareceres estabeleciam, dentre outros pontos, a duração e a carga horária para a formação de professores em nível superior, curso de licenciatura, em graduação plena. No Parecer CNE/CP nº 28/2001 a definição de um curso de licenciatura é feita da seguinte maneira:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. [...] O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica [...] (BRASIL, 2001, p.2, grifo do autor).

A nova lei (LDBEN nº 9394/96), diferentemente do que era previsto na Lei nº 5.540/68, conferiu autonomia às universidades para fixar o currículo de seus cursos, observando, claro, diretrizes gerais estabelecidas.

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES nº 7 de 11 de março de 2002 também são documentos importantes que, seguindo orientações da LDBEN nº 9.394/96, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. De acordo com essas diretrizes, os conteúdos curriculares, estariam reunidos em três categorias: conteúdos básicos; conteúdos específicos; e estágios e atividades complementares. No Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, entretanto, utiliza-se, logo no início, a expressão “bacharel” para se referir ao perfil dos egressos dos cursos de Ciências Biológicas trazendo as especificidades da formação a ser oferecida a esse profissional com certo detalhamento em relação ao conteúdo básico¹⁵ que deve, segundo o documento, ser o mesmo para o licenciado. No que tange aos conteúdos específicos, não acontece de maneira semelhante, sendo pouco clara a diferenciação entre os cursos, a não ser pela exigência de formação pedagógica, não detalhada. A saber, a Resolução CNE/CES nº 7/2002 menciona que:

¹⁵ Os conteúdos curriculares básicos nesse documento se referem a: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra e Fundamentos Filosóficos e Sociais (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, p. 5-6).

Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado. A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais. A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2002, p.6).

Para Torres (2017),

É notório perceber, diante dessa nebulosidade, o destaque dado ao conhecimento bacharelesco pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas em detrimento dos conhecimentos relacionados à formação de professores, na perspectiva de oportunizar o entrelaçamento desse conhecimento como sendo suficiente para uma atuação profissional ampla, embora as prescrições do Ministério da Educação (MEC) orientem que os conteúdos curriculares sejam organizados a partir dos Conteúdos Básicos e dos Conteúdos Específicos. (p.119).

Desde a publicação da Lei 6.684/79, em 3 de Setembro de 1979, que regulamenta a profissão do biólogo, já havia uma dificuldade dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em explicitar a docência como o principal foco da formação oferecida. Isto, porque ambos, bacharel e licenciado, são considerados, em alguns documentos, como biólogos podendo exercer a mesma função. Ao considerarmos a valorização de cada modalidade, sabendo que a licenciatura é desprestigiada em relação ao bacharelado¹⁶, não é difícil pensar sobre a influência disso na identidade dos cursos de formação para a docência e no que almejam os seus estudantes em termos de atuação profissional – muitos não querem ser docentes, ao menos não na educação básica.

Observa-se o seguinte no artigo primeiro da Lei nº 6.684/79:

Art. 1º. O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma: I – devidamente registrado, de bacharel ou licenciado em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida (BRASIL, 1979, p.1).

¹⁶ “O menor *status* acadêmico da atividade de *ensino* em relação à *pesquisa*, da graduação comparada à pós-graduação, da Licenciatura em relação ao bacharelado [...] são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no *campo* universitário brasileiro desde a sua origem.” (DINIZ-PEREIRA, 2000b, p. 200, grifos do autor).

Torres (2017) faz notar o seguinte:

Os cursos de bacharelado e licenciatura em História Natural e/ou Ciências Biológicas tinham o mesmo conteúdo e carga horária quanto aos componentes curriculares/disciplinas da área biológica. O ingresso se dava direto ao curso de Ciências Biológicas, ocorrendo primeiro a diplomação no bacharelado e, após, para quem assim o desejasse, em licenciatura integralizada através de disciplinas e atividades da área didático-pedagógica. Por essa razão, a Lei nº 6.684/79, que regulamentou a profissão, deu às duas modalidades – bacharel e licenciado – tratamento isonômico, considerando ambos biólogos.

Com a promulgação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, no Brasil, provavelmente se viram pressionados a revisar o currículo. Uma das discussões centrais era a necessidade de adequação desses cursos à LDBEN nº 9.394/96 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, estabelecendo especificidades a essa formação em diferenciação ao bacharelado e valorizando a formação de professores, por exemplo, ao ampliar a carga horária para a formação pedagógica e ao dar importância à prática como componente curricular, importante na formação do professor.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 afirma-se a importância das normas que regulamentam a formação docente, considerando que:

[...] A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (Resolução CNE/CP nº 2/2015, p. 1).

Outro marco que pode ter contribuído, ainda que indiretamente, para aproximar essa licenciatura do seu objetivo primeiro, a formação de professores, foi a publicação da Resolução nº 300 de 7 de setembro de 2012 pelo Conselho Federal de Biologia (CFBio). Este documento não limita ao bacharel a atuação como biólogo, mas instaura a exigência de um mínimo de 3.200 horas de “Componentes Curriculares

das Ciências Biológicas” o que, em tese, não corresponde ao que é contemplado pela maioria dos cursos de licenciatura que, seguindo as exigências da Resolução nº 2/2015, não devem incorporar toda essa carga horária em conteúdos de biologia¹⁷. Mesmo assim, o licenciado tem, ainda, a possibilidade de complementar sua formação com os conteúdos exigidos e conseguir o registro no conselho.

Apesar das orientações no sentido de aproximar os cursos de licenciatura da formação de professores para o ensino básico – o que parece um paradoxo – o que acontece é que, de maneira mais geral, esses cursos incluem disciplinas de formação pedagógica e ciências humanas na forma de “poucas disciplinas isoladas, muitas vezes para cumprir apenas a carga horária mínima como resposta à determinação dessas Diretrizes, sem qualquer articulação com os conteúdos das disciplinas biológicas” (SILVA, 2015, p.4).

Ao analisar projetos político-pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas em instituições ensino superior pelo Brasil, públicas e privadas, Silva (2015) afirma que a maioria possibilita a atuação do biólogo sem distinção na licenciatura e no bacharelado. Assim, de modo geral, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo de décadas, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, no Brasil, continuam reproduzindo uma lógica de formação centrada na preparação do profissional biólogo e não do professor de ciências e biologia, o que Silva (2015) chama de caráter “bacharelesco”, e o que parece não ser exclusividade desse curso quando se observa, por exemplo, trabalhos como o de Sá e Santos (2017) em que os autores afirmam a existência de uma proposta “bacharelizante” também em cursos de licenciatura em Química.

Na discussão atual, portanto, preconiza-se uma formação acadêmico-profissional que ofereça sólida formação não apenas científica, mas também pedagógica, e que valorize as práticas educativas, tendo as disciplinas de prática de ensino (ou instrumentação para o ensino) como um centro integrador da formação do professor de ciências e biologia, superando a dicotomia existente entre teoria e prática

¹⁷ Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, amplia-se a carga horária mínima, em relação à Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 que exigia um mínimo de 2.800 horas, para 3.200 horas em componentes curriculares, mas que englobam além dos conteúdos disciplinares sobre o objeto de ensino, as disciplinas de formação pedagógica, estágios etc.

(NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010; CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

Contudo, é importante salientar que a solução para os problemas da formação docente não pode ser encarada de maneira simplista, como se a mudança na estrutura curricular das licenciaturas, por si só, fosse resolver esses problemas. Somente a formação acadêmico-profissional não dá conta da complexidade do que é ser docente. Nóvoa (2017) sugere a valorização do “*continuum* profissional”, esclarecendo que os processos de inserção profissional e formação continuada também são preciosos para a constituição de um indivíduo como professor. Desse modo, o que se tem discutido é que há a necessidade do entrelaçamento entre a formação e a profissão, tornando-se “imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (p. 1113), sem contar a necessidade urgente de um investimento na carreira docente em se tratando de valorização salarial e melhoria nas condições de trabalho para que, quem sabe, as licenciaturas possam ser almeçadas e o magistério figurar entre as profissões com alto prestígio social. Até o momento, parece que os cursos de licenciatura têm apresentado menor prestígio, se comparados a outros cursos, tanto para a sociedade em geral quanto no interior das próprias instituições de ensino.

As licenciaturas na UFMG

Criada em 1927, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vem se destacando como um dos principais centros acadêmicos de realização de ensino, pesquisa e extensão¹⁸. Atualmente, a Universidade oferta 88 cursos de graduação, cinco deles na modalidade de ensino a distância, em diversas áreas do conhecimento distribuídos em quatro *campi* – Pampulha e Saúde, em Belo Horizonte, o *campus* na cidade de Montes Claros e o *campus* Cultural em Tiradentes. Somente os cursos de graduação, são responsáveis por abrigar, na

¹⁸ Em 2019, na classificação do *The World University Ranking*, a UFMG aparece como a oitava melhor universidade da América Latina, terceira no Brasil. No *Ranking* Universitário Folha (RUF) de 2018, essa Universidade também figura entre as três melhores instituições de ensino do país.

Universidade, um total de 33.242 alunos, segundo dados divulgados pela própria instituição em 2019.

Do total de cursos de graduação oferecidos na UFMG, 17 deles ofertam a modalidade licenciatura, sendo que, destes, 14 apresentam também a opção de formação no bacharelado, como é o caso do curso de Ciências Biológicas. Além das Ciências Biológicas, as licenciaturas dessa Universidade formam professores em diversas outras áreas, que são: Física, Matemática, Química, Ciências Sociais, Filosofia, Formação Intercultural para Educadores Indígenas, História, Educação do Campo, Pedagogia, Artes Visuais, Dança, Letras, Música, Teatro, Educação Física e Geografia.

Apesar da oferta de diversos cursos de licenciatura, a UFMG, assim como a maioria das universidades públicas no Brasil, contribui com um número pouco expressivo de professores formados. Atualmente, sabe-se que as instituições privadas de ensino são as responsáveis pela formação acadêmico-profissional da maior parte dos professores no Brasil (GATTI, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2015).

No final da década de 1990, Diniz-Pereira (1996) constatou que a maioria dos cursos de licenciatura da UFMG formava em média 30 alunos por semestre. No curso de Ciências Biológicas, por exemplo, na modalidade licenciatura, formaram-se, entre os anos de 1990 e 1994, em média, 21,7 alunos por semestre. Mais atualmente, segundo dados fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, de 2007 a 2017, considerando este mesmo curso e englobando as modalidades presencial, noturno e diurno, e a distância, observa-se uma média de 20,1 licenciados por semestre, número próximo ao apresentado por Diniz-Pereira (1996). Porém, vale salientar que, no período estudado pelo autor, o curso de Ciências Biológicas ainda não funcionava no período da noite e não era oferecido na modalidade de ensino a distância.

Em estudo feito também na década de 1990, Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) demonstraram que, naquela época, a UFMG priorizava, de certo modo, as licenciaturas, uma vez que dois terços dos novos cursos ofereciam essa modalidade e mais de um terço das novas vagas foram destinadas a ela, aumentando também a procura por esses cursos de formação de professores. No entanto, embora a

demanda tenha aumentado, segundo os autores, a competitividade para o ingresso nas licenciaturas da UFMG, expressa por meio da relação candidato/vaga, continuou inferior a de outros cursos mais prestigiados, pois o número de vagas e de cursos aumentou consideravelmente. A ampliação das licenciaturas oferecidas no turno da noite também contribuiu para o aumento da demanda, funcionando, de acordo com os autores, como um mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior por permitir a alunos que trabalham o estudo na Universidade.

Sobre o aumento da procura pelas licenciaturas, Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) apontam o seguinte:

O crescimento da procura pela licenciatura está associado a diversos fatores. Por um lado, o país atravessa uma crise econômica, com aumento das taxas de desemprego, enquanto a rede pública de ensino tem-se expandido, oferecendo emprego para professores, ainda que com salários relativamente baixos. Por outro, a própria política educacional enfatiza o papel do professor no atual contexto, quer seja por meio dos princípios fixados na Lei de Diretrizes e Bases – LDB [...] quer seja pelos mecanismos de financiamento. (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001, p. 138).

Apesar disso, as licenciaturas, na década de 1990, na UFMG, apresentavam candidatos com um perfil socioeconômico inferior a de cursos mais prestigiados como Medicina, Direito e Engenharias, por exemplo. Essa tendência, ao que parece, permaneceu valendo, nas décadas seguintes, como se pode observar no estudo realizado por Vargas (2010). Essa autora constata uma proporção alta de alunos assistidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP)¹⁹ entre os alunos de licenciatura em comparação com estudantes de outros cursos. Para Braga, Peixoto e Bogutchi (2001, p.140), tal fato sinaliza “a existência de uma seletividade social associada à carreira”, pois estudantes oriundos de famílias mais pobres escolhem as carreiras nas licenciaturas, possivelmente por entender que suas chances de aprovação em outras carreiras eram pequenas, sendo os cursos de formação de professores a oportunidade viável para acessos ao ensino superior e para a consolidação do processo de mobilização social no que concerne às suas famílias. Claro que, hoje, com a existência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), talvez esse processo tenha se tornado um pouco mais democrático, no

¹⁹ Controlada pela UFMG, a FUMP é uma instituição sem fins lucrativos que presta assistência estudantil a alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade.

entanto, o que ainda se observa, por exemplo, em estudos como os de Lapo e Bueno (2003), Vasconcelos e Lima (2010), Nogueira e Flontino (2014), Silva *et al.* (2016), e Branco, Bontempo e Saraiva (2016) é que a licenciatura ainda é escolhida como segunda opção e como via de acesso possível ao diploma de nível superior.

Nessa direção, Aranha e Souza (2013, p.69) chamam a atenção para um “contínuo esvaziamento dos cursos de licenciatura tanto no que se refere aos vestibulares quanto aos que se formam, mas optam por ocupações mais vantajosas economicamente”, em especial no caso das licenciaturas da UFMG; cursos esses que não eram a primeira opção da maioria dos alunos. Não é por um acaso que Diniz-Pereira (1996) constatou uma alta taxa de evasão nas licenciaturas dessa Universidade, maior do que todos os outros cursos dessa mesma instituição. A taxa de evasão nos cursos de licenciaturas da UFMG é relativamente alta, principalmente devido às condições pouco atrativas ao exercício da docência (LIMA; MACHADO, 2014). Para Lima e Machado (2014, p.128), de maneira geral, “os baixos salários e as condições precárias do trabalho docente são as principais causas relacionadas ao afastamento dos jovens da profissão docente e também compõem os fatores da evasão nos cursos de licenciatura”.

A escolha arbitrária pelas licenciaturas e a alta taxa de evasão descortinam um cenário de desvalorização desses cursos, não só na sociedade como um todo, mas também no interior das próprias universidades, não sendo diferente no caso da UFMG. Na década de 1990, mais especificamente entre 1990 e 1995, dos dez cursos de menor prestígio da instituição, nove apresentavam a modalidade licenciatura. Entre os dez de maior prestígio, entretanto, não figuravam nenhum desses cursos. O curso de Ciências Biológicas não aparecia em nenhuma das duas classificações (DINIZ-PEREIRA, 1996). No Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para ingresso no primeiro semestre de 2018 na UFMG, por exemplo, o curso de Ciências Biológicas apresentou os seguintes números de inscrições: para o curso diurno, 1.537 enquanto para o curso noturno, 1.824. Números que não o colocam entre os cursos menos concorridos, se compararmos, por exemplo, com cursos como os de História (895), Geografia (880) e Antropologia (532), mas também não o inserem na lista do mais concorridos como os cursos de Medicina, com 16.005 inscrições para esse período, Direito (9.137) e Psicologia (7.427).

O desprestígio das licenciaturas não é novidade e remonta o panorama estabelecido desde a existência da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG), quando a formação no curso de História Natural, por exemplo, instalado em 1942, em nível de bacharelado era prioritária e cursava-se a licenciatura no último ano (fórmula “3+1”) apenas como um apêndice que poderia garantir emprego no magistério caso não houvesse nenhuma outra opção – fato curioso, uma vez que o curso acabava tendo como produto final professores para o magistério (DINIZ-PEREIRA, 2000b). Dentro dos próprios centros acadêmicos no Brasil, de modo geral, há determinado desprezo pelas questões relativas ao ensino, valorizando-se muito mais a pesquisa e principalmente, a pesquisa em áreas específicas dos cursos como indicado por Diniz-Pereira (2000b). Nas licenciaturas da UFMG, não é diferente, uma vez que “é visível o ar de desdém e até mesmo o tom debochado com que muitos colegas da universidade tratam a licenciatura” (SOUZA, 2007, p. 43). Portanto, está bastante claro que os cursos de licenciatura figuram entre os menos prestigiados no interior da Universidade.

Mesmo apresentando diferenças, as licenciaturas da UFMG ainda seguem um modelo tradicional, observado em grande parte dos cursos de formação de professores pelo país em que uma parte do curso é ministrada nos institutos e departamentos responsáveis pelo conteúdo específico da área do curso (ou as disciplinas relacionadas ao objeto de ensino), ficando a formação pedagógica a cargo da Faculdade de Educação (FaE), fato evidenciado por Souza (2007). De acordo com a investigação desse autor, a FaE é responsável por ofertar quatro disciplinas de formação mais teórica (Didática, Política Educacional, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação), além das práticas de ensino da maioria das áreas, estágios e monografias de alguns cursos, oferecendo também optativas ligadas ao curso de Pedagogia para que os licenciandos de outras áreas possam cursar. Esse quadro vem apresentando mudanças desde 2006 com a reforma curricular dos cursos de licenciatura tendo como uma das principais metas, o rompimento com a fórmula “3+1” e com a “interpretação equivocada de que a licenciatura é toda responsabilidade da FaE” (SOUZA, 2007, p.38). Ainda assim, atualmente, esse modelo de formação, constatado nos anos 1990 e que remonta a origem desses cursos, permanece praticamente inalterado.

Sobre a responsabilidade que se impõe à FaE em relação à formação pedagógica do aluno de licenciatura, Souza (2007) argumenta que a formação de professores é complexa e requer o esforço conjunto de toda a universidade inclusive das unidades específicas de cada área. O protagonismo pode e precisa ser dessa unidade acadêmica, mas “em todos os casos trata-se de especialidades da FaE, em nenhum deles de sua exclusividade” (p.42).

A maioria dos cursos de licenciatura da UFMG funciona, atualmente, tanto no turno diurno quanto no noturno, no entanto, até o ano de 1994, apenas os cursos de licenciatura em Geografia, História e Pedagogia eram ofertados em horário noturno. A partir do ano citado, o Ministério da Educação (MEC) pressionou as universidades a expandirem seus cursos de formação de professores para o turno da noite, principalmente devido à necessidade de formar mais professores das ciências da natureza para o ensino básico. A Universidade abriu, então, para o funcionamento no noturno, na modalidade licenciatura, os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química (DINIZ-PEREIRA, 1996). Atualmente, a maioria das licenciaturas é ofertada no período da noite; além dos mencionados, se oferecem, nesse turno, os cursos de História, Dança, Letras, Música e Geografia.

Cursos noturnos: universidade para o aluno trabalhador

Uma vez que os investigados no presente estudo são egressos de um curso de licenciatura noturno, parece importante discutir aspectos gerais dos cursos oferecidos no turno da noite que os diferenciam daqueles ofertados no período diurno.

Os cursos de licenciatura no período noturno começaram a crescer em número, principalmente, nas instituições públicas de ensino a partir do ano de 1994 com uma decisão do MEC que pressionava as universidades federais a criarem licenciaturas noturnas com objetivo primeiro de impulsionar a formação de professores para a educação básica no país, sobretudo para as áreas de ciências exatas e ciências da natureza (DINIZ-PEREIRA, 1996). Mais à frente, entre 2003 e 2013, implantou-se uma agenda fortemente empenhada em expandir e democratizar a educação superior no país, principalmente por meio do aumento do número de cursos

presenciais e a distância, do aumento do número de vagas nas universidades e da interiorização dessas instituições.

Como estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, em sua terceira Fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. (BRASIL, 2014, p. 35).

Segundo dados do MEC (BRASIL, 2014), a oferta de cursos de graduação, no período supracitado, evoluiu de 16.505 para 32.049, ampliando a oferta tanto em instituições públicas quanto privadas. Grande parte dessas novas vagas em novos cursos foram ofertadas no período noturno. As ações de expansão, portanto, tiveram especial atenção ao turno da noite que já era destacado no Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2001 e 2010 como período importante para a expansão, uma vez que as universidades possuíam espaço para isso. Assim, principalmente com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2008, a oferta de cursos noturnos pelas instituições de ensino superior do país foi ampliada e diversificada, registrando-se um crescimento de 189,59% até o ano de 2013. Uma das diretrizes claramente estabelecidas nesse programa foi o “aumento do número de matrículas, por meio da redução das taxas de evasão, da ocupação de vagas ociosas e do aumento da oferta de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2014, p. 37). Em relatório sobre a expansão da educação superior no Brasil, organizado pelo MEC, entre os anos de 2003 e 2013, ressalta-se o seguinte:

No que diz respeito ao tempo necessário à dedicação aos estudos, a solução mais óbvia para otimizar o tempo dos estudantes consiste na expansão da oferta de cursos noturnos. Assim, o fato de estudar não inviabiliza a possibilidade de o estudante menos favorecido trabalhar concomitantemente. Nesse sentido, é preciso privilegiar, quando da expansão das vagas, a oferta em cursos noturnos. (BRASIL, 2014, p. 22).

Desse modo, a intenção clara foi permitir ao aluno que trabalha a chance de ingressar em uma universidade e ter acesso a um ensino de graduação de qualidade e, de acordo com o MEC, “nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno” (BRASIL, 2014, p. 35). Na verdade, essas condições

não eram exatamente iguais, com a implantação dos cursos noturnos ainda de forma pouco expressiva na década de 1990, e, talvez não o sejam até hoje. Nas palavras de Barreiro e Filho (2007),

Sabe-se que a realidade brasileira do período noturno é, em geral, caracterizada por estudantes que trabalham durante o dia, em área não necessariamente associada a seu interesse, o que os leva a tentar obter recursos financeiros para realizar o curso superior. Buscam, por meio da educação superior, o reconhecimento social, formação profissional e obtenção de um diploma, na expectativa de aumentar suas chances de competição no mercado de trabalho, melhorar suas condições de vida. (p. 91).

Talvez a grande diferença entre os cursos diurnos e noturnos, em especial nas licenciaturas, seja o perfil do aluno que ingressam no noturno. Para Ludke (1994, *apud* DINIZ-PEREIRA, 1996, p. 73), “é o trabalhador-estudante, o novo sujeito que bate às portas da universidade, reivindicando um direito para si mesmo, mas trazendo de imediato para a instituição o benefício de sua experiência da realidade, por meio do trabalho”. Em condições ideais, para Gonçalves (1987, *apud* BARREIRO; FILHO, 2007), o aluno terminaria sua formação acadêmica e profissional para, só então, ingressar no mundo do trabalho. No entanto, essa realidade não é pertinente aos sujeitos oriundos das classes socioeconômicas menos favorecidas; estes, na maior parte dos casos, “em lugar de estudar para poder trabalhar, trabalham para poder estudar”. (p. 89). Na direção do que aponta a literatura, dados obtidos por meio da presente pesquisa revelam que 80,4% (86 de 107 respondentes) dos egressos da licenciatura noturna em Ciências Biológicas, no período entre 2007 e 2017, afirmaram que foram obrigados a trabalhar durante a graduação; enquanto que percentual de egressos da licenciatura no período diurno que trabalharam durante o curso correspondeu a 49,1% (28 de 57 respondentes).

Na UFMG, nos anos da década de 1960 alguns cursos de licenciatura, como Letras, História e Pedagogia, já ofereciam algumas disciplinas no período noturno, sobretudo na FaE. Isso era um indício de que esses cursos funcionavam informalmente à noite ainda que não garantisse o caráter de curso noturno. Algo parecido acontecia com o curso de Direito que funcionava desde essa época à noite, porém, somente em 2004, foi organizado de maneira efetiva como curso noturno. A Pedagogia foi a primeira licenciatura que se organizou como um curso noturno, na

década de 1980, por iniciativa da FaE, o que implicou no aumento do número de vagas para essa área (BRAGA, 2007).

Muitas instituições de ensino superior federal, incluindo a UFMG, expandiram no início da década de 1990, as matrículas para o turno noturno e em cursos de licenciatura com o apoio da ANDIFES (Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) em contraponto às medidas do governo Collor que incluíam uma reforma administrativa. Iniciou-se, então, um processo de implantação e preparação desses cursos no período noturno, processo este que aconteceu de maneira lenta devido, principalmente, ao intenso desgaste que o governo sofria, gerando percalços de ordem administrativa e também devido a fatores internos à UFMG como, por exemplo, a resistência de grande parte dos docentes que, segundo Braga (2007), não queriam ministrar aulas à noite. No entanto, apesar das controvérsias, a ideia das licenciaturas noturnas não foi abandonada e, para esse autor, isso se deveu à persistência da reitoria da época.

Depois da Pedagogia, os primeiros cursos de licenciatura noturnos criados na UFMG foram o de Geografia e o de História, ofertados a partir de 1993. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas noturno, no qual se formaram os egressos participantes desta pesquisa, foi implantado em 1994 juntamente com os cursos de Física, Matemática e Química. (BRAGA, 2007). Até o momento deste estudo, dos 17 cursos de licenciatura oferecidos pela UFMG, somente seis não são ofertados no período noturno; são eles: Ciências Sociais, Filosofia, Artes Visuais, Teatro, Formação Intercultural para Educadores Indígenas e Educação do Campo. Estes dois últimos funcionam em lógicas distintas da tradicional.

Apesar de a UFMG ter finalmente caminhado na direção de institucionalizar os cursos noturnos, e vale lembrar que esta Universidade também oferta diversos cursos de bacharelado durante à noite²⁰, e, hoje em dia, ao que parece, há um

²⁰ Atualmente a UFMG oferta os seguintes cursos de bacharelado no período noturno: Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Sistemas, Engenharia Mecânica, Química Tecnológica, Sistemas de Informação, Antropologia, Ciências Socioambientais, Filosofia, Cinema de Animação e Artes Digitais, Letras, Música, Biomedicina, Educação Física, Gestão de Serviços de Saúde, Farmácia, Administração, Arquitetura, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Design, Design de Moda, Direito, Jornalismo e Relações Econômicas Internacionais, além do curso tecnológico de Radiologia.

esforço para que a instituição contemple os estudantes noturnos com os benefícios oferecidos no diurno, nem sempre o cenário foi positivo para quem estuda à noite.

De acordo com Braga (2007), no final dos anos 1990, a queixa dos professores em relação às condições de trabalho no noturno era frequente, principalmente nos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química. Um dos principais dilemas era a dificuldade que os alunos tinham de acesso às bibliotecas que não funcionavam no turno da noite. Para o autor, aparentemente a Universidade não havia se organizado integralmente para receber esses cursos naquele período. No entanto, na atualidade, das 27 bibliotecas institucionais, 24 funcionam em período noturno. A lista de reclamações, de acordo Braga (2007), ressaltava também outras diferenças entre o turno diurno e o noturno. Neste, faltava o apoio das secretarias e dos colegiados, acesso a Xerox e cantina, bem como o funcionamento dos laboratórios de pesquisa. O autor ainda aponta que, por diversas vezes, ouviu que “se o funcionamento não for o mesmo do período diurno, não podem existir cursos à noite”. (p.78). Obviamente, essas condições se amenizaram um pouco, principalmente na FaE, por exemplo, onde a cantina, o Xerox e outros serviços funcionam no horário noturno. Visivelmente houve melhorias, entretanto, estudos mais aprofundados e focados na situação atual dos cursos noturnos da UFMG podem ser interessantes no sentido de fazer essa comparação.

Um estigma que talvez se tenha criado sobre os cursos noturnos é sobre o rendimento acadêmico dos alunos até mesmo porque muitos deles trabalham durante todo o dia e vão estudar durante a noite. No entanto, até onde se sabe, o desempenho dos alunos não caracteriza uma fragilidade do noturno. Braga (2007) apresenta, em seu texto, dados do vestibular de 2006 na UFMG mostrando que os estudantes aprovados nos cursos noturnos têm desempenho inferior aos do diurno, mas as diferenças são pequenas, o que demonstra que “os estudantes dos cursos noturnos de licenciatura ingressam na UFMG com condições de prosseguir estudos similares àquelas demonstradas por seus colegas no turno diurno” (p.80). Essa diferença, como aponta o autor, sempre a favor dos alunos do diurno, tende a diminuir ainda mais durante o percurso acadêmico. Resgatando dados referentes ao SiSU, como apresentado na Tabela 2, no período compreendido entre 2015 e 2019, percebe-se como, no caso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo

as diferenças de rendimento, observada a partir da nota média no ENEM, são pouco significativas.

Tabela 2 - Pontuações mínimas e máximas relativas à aprovação em chamada regular (Ampla Concorrência) do SiSU para o curso de Ciências Biológicas da UFMG (2015-2019).

Ano	Diurno		Noturno	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
2019	713,1	761,72	734,46	799,88
2018	723,34	779,68	701,66	755,5
2017	717,64	807,8	673,74	730,22
2016	689,56	785,02	656,96	745,86
2015	710,42	785,48	676,8	766,8
Nota média	710,81	783,94	688,724	759,652

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador, baseada em dados do SiSU/UFMG (2015-2019).

Ainda sobre o perfil dos alunos dos cursos noturnos em geral que são, em sua maioria, trabalhadores, há uma peculiaridade em se tratando das licenciaturas que, além disso, possuem um maior número de alunos oriundos de escola pública, com renda familiar menor, pais com baixa ou nenhuma escolaridade e maior percentual de pessoas negras (BRAGA, 2007). Honorato, Zucarelli e Vieira (2019) discutem sobre essa questão quando apontam a desigualdade permanente nas universidades que, de certa forma, expandiram o acesso aos seus cursos, mas que ainda convivem com uma estratificação horizontal em que as mulheres e grupos socialmente fragilizados como os negros e pessoas oriundas de escolas públicas e de classes econômicas menos abastadas estão presentes em maior grau em cursos de menor prestígio, como é o caso das licenciaturas. Para estes autores,

O problema da pior ou melhor condição socioeconômica está em quanto e como o estudante pode se beneficiar da experiência de cursar/ter cursado o ensino superior. Um estudante trabalhador do período noturno, por exemplo, tem menor disponibilidade de participar de atividades extra-classe, como em projetos de extensão e pesquisa, eventos científicos, culturais e artísticos e de programas de monitoria e de iniciação à docência. (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2019, p. 47).

Voltando ao caso da UFMG, Braga (2007) conclui que, apesar das fragilidades, a experiência de criação das licenciaturas noturnas nessa Universidade foi bem-sucedida, porque “representou um importante mecanismo de inclusão social, oferecendo oportunidades de estudo para aqueles que necessitam conjugar estudo

e trabalho. [...] Também porque permitiu a esses jovens, muitos deles trabalhadores e oriundos de famílias pobres, acesso a uma educação de qualidade e um futuro profissional certamente melhor do que teriam caso não se graduassem em uma universidade como a UFMG.” (p.85). Para Dias *et al.* (2008, p.143), os cursos noturnos “parecem estar cumprindo o papel de atrair candidatos com nível socioeconômico mais baixo se comparados aos cursos diurnos”.

Nesse contexto de implantação das licenciaturas noturnas na UFMG e de especificidades no que concerne ao perfil desses cursos, é que está inserido o curso de Ciências Biológicas da UFMG que, como já citado, oferta a modalidade licenciatura no turno diurno e também no noturno, curso este do qual são egressos os participantes desta pesquisa.

O curso de Ciências Biológicas da UFMG: breves considerações

O curso de graduação em Ciências Biológicas da UFMG foi implantado em 1972, substituindo o curso de História Natural que funcionou entre os anos de 1943 e 1971, e era considerado generalista e pouco adequado para formar pesquisadores e professores. Atualmente, o curso de Ciências Biológicas, administrado pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB), é oferecido em duas modalidades e turnos: o bacharelado que funciona no turno diurno e a licenciatura que funciona em ambos os períodos, diurno e noturno. O estudante do diurno realiza uma escolha definitiva de modalidade/ênfase ao final do segundo período, sendo a licenciatura de corresponsabilidade da FaE. Em ambas as modalidades, bacharelado e licenciatura, os estudantes cursam um núcleo comum de disciplinas que corresponde a uma carga horária de 1.500 horas. As demais horas são destinadas a disciplinas que contemplam as especificidades de cada modalidade.

Atualmente, o bacharelado tem a duração padrão de nove períodos e carga horária mínima de 3.210 horas. A licenciatura possui a mesma duração, no entanto a carga horária é de 3.120 horas. A licenciatura do período noturno, por sua vez, possui carga horária idêntica à do diurno, mas com duração padrão de dez períodos. Em ambos os cursos, são ofertadas 50 vagas a cada semestre, sendo a principal forma

de ingresso, a seleção realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC. De acordo com informações que constam no *site* do ICB/UFMG²¹, no bacharelado são formados profissionais capacitados para o exercício de atividades de pesquisas no setor público ou privado, de atividades docentes no ensino superior e prestação de serviços nas diversas áreas da Biologia. Na modalidade licenciatura, o profissional é preparado para atuar no ensino básico de nível médio e fundamental, podendo atuar no ensino superior.

Além dos cursos presenciais, o ICB/UFMG, em convênio com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) e as prefeituras dos polos²², e com apoio do Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED), oferta também o curso de Ciências Biológicas a distância, na modalidade licenciatura. Este curso foi implantado em 2007 e tem duração padrão de nove semestres com carga horária mínima exigida de 2.910 horas. A principal forma de ingresso nos cursos a distância da UFMG é por meio de um concurso vestibular em que o candidato deverá utilizar a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) podendo utilizar a maior nota obtida entre diferentes edições do exame. Segundo informações contidas no site do CAED, o objetivo desse curso é a formação de profissionais capacitados para o exercício de atividades docentes nas diversas áreas da Biologia.

O ICB é corresponsável, na UFMG, pela formação de diversos outros profissionais em cursos como Medicina, Odontologia, Veterinária, Farmácia, Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia. Esse Instituto oferta também diversos cursos de pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*. Atualmente, são 20 programas em variadas áreas afins às Ciências Biológicas. A maioria desses programas aparece entre os mais bem avaliados do país em suas áreas. Assim, o ICB/UFMG trata-se de um centro acadêmico de excelência nacional e internacional com grande tradição em pesquisa na área das Ciências Biológicas o que, certamente, impacta a situação da licenciatura que está contida em uma instituição

²¹ Disponível em: <https://www.icb.ufmg.br/graduacao/sobre-o-curso-de-ciencias-biologicas>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

²² Atualmente os polos de atuação se concentram nas cidades de Araçuaí, Frutal, Governados Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni e Contagem, todos no estado de Minas Gerais. Informações disponíveis em: <https://www.ufmg.br/ead/index.php/cursos/cursos-de-graduacao/ciencias-biologicas/> Acesso em: 8 de agosto de 2019.

que, como menciona Diniz-Pereira (1996, p.118), “eminentemente está preocupada com a formação de novos pesquisadores”. Como constata o autor, na licenciatura poucos são os que têm interesse pelo ensino que é visto, no interior da universidade, pelos alunos e pelos próprios professores, como algo menor, uma vez que o campo da pesquisa em áreas da Biologia representa maior “lucro” para a comunidade acadêmica (DINIZ-PEREIRA, 1996). Ainda nas palavras do autor,

[...] Uma instituição forte em pesquisa como o ICB, parece contribuir com essa situação “recrutando” e selecionando os alunos “mais interessados” no curso para a área acadêmica. Além disso, [...] as condições atuais do trabalho docente e da carreira do magistério de 1º e 2º graus (baixos salários, inexistência de um plano de carreira, más condições materiais, etc.) parecem levar os alunos dos cursos de Licenciatura a não aspirarem o magistério, pois são poucos aqueles que hoje ingressam no curso querendo “formar-se professor”. (DINIZ-PEREIRA, 1996, p.123, adaptado).

Considerando as condições em que se realiza a docência no ensino básico no Brasil, o que contribui, como mencionado anteriormente, para a baixa atratividade, tornando a carreira menos prestigiada do que várias outras, entende-se porque a licenciatura não é vista com “bons olhos”, principalmente no interior de centro acadêmicos de referência em pesquisa, como é o caso do ICB/UFMG. Em se tratando do curso de Ciências Biológicas no período diurno, as modalidades bacharelado e licenciatura coexistem, o que estreita a relação entre ambos, sendo, talvez mais cômodo para os estudantes cursar o bacharelado e depois a licenciatura ou vice-versa do que no turno noturno em que é ofertada exclusivamente a licenciatura. Ao considerarmos o noturno um curso voltado para estudantes que trabalham durante o dia, como menciona Diniz-Pereira (1996), talvez, a possibilidade do estudante de cursar o bacharelado ou ser “recrutado” pela pesquisa acadêmica nas áreas da Biologia seja mais remota. É preciso considerar, no entanto, que, hoje, muitos alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas noturno trabalham nos laboratórios do ICB/UFMG durante o dia.

Diniz-Pereira (1996), naquele momento, constatou a diferença entre o perfil de quem ingressava no curso de bacharelado e os que cursavam a licenciatura. Os alunos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, segundo os dados apresentados pelo autor, são oriundos de classes econômicas menos favorecidas e com pais possuindo baixa ou nenhuma escolaridade, o que não se observou no perfil dos

alunos do bacharelado que possuíam, em média, renda superior e pais com diploma universitário. Esses dados, apesar de se referirem a um estudo realizado em meados da década de 1990, vão ao encontro do que diz a literatura especializada sobre o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura no Brasil hoje. No capítulo seguinte, serão apresentados os dados relativos ao perfil socioeconômico dos egressos participantes desta pesquisa. As informações coletadas indicam que, apesar de apresentarem um perfil um pouco diferenciado em relação ao que mostram outras pesquisas, ainda há uma prevalência de jovens oriundos de famílias de baixa renda, com pais pouco escolarizados ocupando as vagas na licenciatura em Ciências Biológicas noturna da UFMG, ao menos no que se refere ao grupo de egressos que respondeu ao questionário aplicado.

CAPÍTULO DOIS –

QUEM SÃO OS EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG?

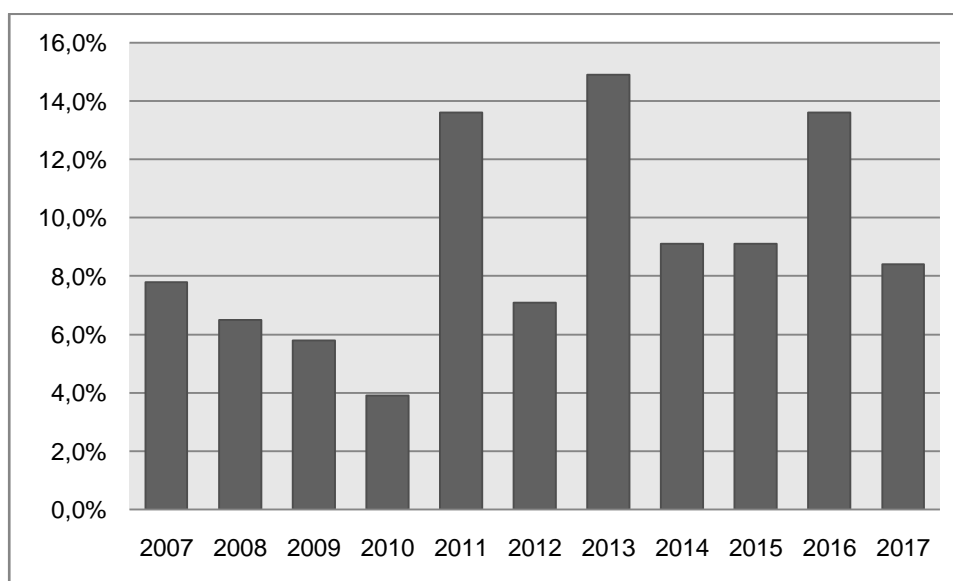
A partir deste capítulo serão apresentadas as informações obtidas por meio da aplicação do questionário *online* aos egressos, conforme já descrito. As respostas às questões denominadas “fechadas” (de múltipla escolha), passíveis de quantificação, serão apresentadas, em sua maioria, por meio de tabelas contendo os números absolutos e os percentuais, estes também apresentados por meio de gráficos, quando necessário. As respostas às questões abertas, por sua vez, serão analisadas concomitantemente às anteriores, uma vez que tenham relação, ou, em caso contrário, de maneira separada.

Como já explicado anteriormente, consideramos para este estudo as repostas de 154 egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, do turno noturno, formados no período compreendido entre 2007 e 2017, que se dispuseram a participar desta pesquisa. A distribuição dos egressos respondentes por ano de conclusão de curso apresentou-se, de certa forma, equilibrada, uma vez que seis dos 11 anos pesquisados (2007 a 2017) tiveram participação de 6% a 9%, cada um. As porcentagens mais baixas (5,8% e 3,9%) são observadas em anos mais antigos, 2009 e 2010, respectivamente, sendo menores que os percentuais de 2007 e 2008 (7,8% e 6,5%, respectivamente). De maneira oposta, os mais altos percentuais agrupam-se em anos um pouco mais recentes: 2011, com 13,6% dos licenciados; 2013, com 14,9%; e 2016, com 13,6% de representatividade. Provavelmente os egressos que se formaram mais recentemente estão com os seus endereços de *e-mail* mais atualizados e mais próximos do convívio universitário, fatos que, de acordo com Coelho (2017), que observou distribuição semelhante, potencializam o sucesso no contato.

Tabela 3 - Distribuição dos egressos, segundo ano de conclusão da licenciatura.

Ano de conclusão da Licenciatura	Nº de egressos	Percentual
2007	12	7,8%
2008	10	6,5%
2009	9	5,8%
2010	6	3,9%
2011	21	13,6%
2012	11	7,1%
2013	23	14,9%
2014	14	9,1%
2015	14	9,1%
2016	21	13,6%
2017	13	8,4%
Total	154	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 1 - Distribuição dos egressos, segundo ano de conclusão da licenciatura.

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Nesta pesquisa, identificamos três perfis de licenciados²³: 1) egressos que nunca atuaram no magistério (39%); 2) egressos que ingressaram na docência, mas depois de um tempo abandonaram a profissão (23,4%); e 3) egressos que atuam, hoje, como professores (37,6%). Esses perfis serão expostos de maneira mais detalhada

²³ A identificação desses perfis foi baseada na divisão proposta por Coelho (2017) em sua tese de doutorado.

no capítulo seguinte, no entanto julgamos necessário apresentá-los aqui, de maneira breve, para fins de compreensão das informações expressas a seguir.

Perfil socioeconômico de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG

As primeiras perguntas, que compõem o questionário aplicado aos egressos, destinaram-se a colher informações sobre o grupo pesquisado, egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, em relação a atributos básicos (sexo, idade, cor ou raça, classe social etc.), objetivando responder à pergunta: quem são os egressos desse curso? Importa conhecer o perfil dos respondentes, uma vez que características dessa ordem possuem grande influência sobre a trajetória profissional desses licenciados.

As respostas a essa primeira parte do questionário possibilitaram traçar o seguinte perfil geral dos egressos pesquisados: dos 154 licenciados respondentes, 69% são mulheres; 76% têm idade entre 25 e 34 anos; 56,5% são brancos; 55% são solteiros e 26,6% têm pais com um diploma de nível superior. Em relação à renda mensal familiar aproximada e individual, 58% e 73%, respectivamente, encontram-se na faixa de um a seis salários mínimos.

Características básicas dos egressos: sexo

Houve uma divisão na distribuição dos 154 egressos, da licenciatura noturna, que responderam ao questionário: o sexo feminino apresentou representatividade de 68,2% do total de egressos respondentes, enquanto que 31,8% informaram ser do sexo masculino. Encontramos proporção semelhante quando nos atemos às respostas daqueles que se encontram, atualmente, no exercício da docência. Do total de egressos que atuam como docentes (isto é, 58 professores), 69% são mulheres e 31% homens. A evidência de uma maioria expressiva de mulheres, em um curso de licenciatura e na docência, vai ao encontro do que revelam diversos trabalhos que apresentam um perfil geral de licenciados e que discutem sobre a “feminilização” do magistério.

O estudo de Fanfani (2005), sobre a condição de professores em quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai), revelou uma maioria de mulheres no magistério da educação básica, cerca de 90% nos primeiros anos de ensino fundamental, ficando, esse percentual, em torno de 66% nas séries finais desse nível de ensino. Semelhante aos achados de Fanfani (2005), o “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro” (PESTANA, 2009), publicado em 2009, realizado com base nos dados do Censo Escolar da Educação de 2007 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que, apesar das variações de acordo com o nível de ensino, as mulheres são, quase sempre, a maioria na educação básica: na educação infantil cerca de 98% dos docentes são professoras, decaindo até chegar à sua menor representatividade, no nível médio com 64% e na educação profissional com 47%, sendo que nesta modalidade os homens são a maioria (53%). Pesquisas mais recentes, como as de Matijascic (2017), Gatti *et al.* (2019) e Hirata, Oliveira e Mereb (2019), também apontam para essa direção indicando que “as mulheres estão sobrerrepresentadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada” (MATIJASCIC, 2017, p.10).

A maior parte dos cursos de licenciatura também apresenta uma maioria de mulheres como estudantes. Gatti *et al.* (2019) mostram, utilizando dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2014, que em relação ao perfil dos concluintes dos cursos de licenciatura, somente os cursos de Física e Música possuem maioria do sexo masculino, 69,3% e 66,6%, respectivamente. Entre as licenciaturas, as que têm maior representatividade feminina são: Pedagogia (93,7%), Letras (79,3%) e Ciências Biológicas (73,6%). Segundo relatório do Enade/2017, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade presencial, apresentou um percentual de 71,9% de estudantes do sexo feminino. Claramente a área das Ciências Biológicas é majoritariamente ocupada por mulheres tanto em relação ao perfil dos estudantes dessa licenciatura, quanto dos egressos. Em relatório de dados de uma pesquisa sobre egressos formados nos anos de 1980, 1985, 1990, 1995 e 2000, na UFMG, publicado em 2007 (MAGALHÃES, 2007), constatou-se um percentual de 60% de mulheres, entre bacharéis e licenciados em Ciências Biológicas. Nesse mesmo curso, Diniz-Pereira (2000a) já havia identificado uma maioria feminina com a mesma proporção de cerca de 60%, tanto no bacharelado

quanto na licenciatura do período diurno. Nogueira e Flontino (2014) realizaram uma pesquisa com 520 alunos concluintes de sete licenciaturas da UFMG, entre elas o curso de Ciências Biológicas, diurno e noturno, com uma representatividade de 15%, sendo que, destes, 81% estudavam no noturno. Nesse estudo, os autores constataram um percentual, geral, de 65,4% de mulheres. Na presente pesquisa, a proporção de mulheres egressas da licenciatura noturna, como já apresentado, foi ligeiramente maior (68,2%) em relação aos estudos, supracitados, sobre egressos de licenciaturas da UFMG.

Tabela 4 - Distribuição da totalidade dos egressos (n=154) e dos egressos professores (n= 58), segundo o sexo.

Sexo	Total de egressos		Egressos professores	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Feminino	105	68,2%	40	69%
Masculino	49	31,8%	18	31%
Total	154	100,0%	58	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

O processo de feminização do magistério passou a ser estudado com mais profundidade no Brasil a partir da década de 1990 (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; CARVALHO, 1996). A questão da presença massiva de mulheres na docência e nos cursos de licenciatura remete também, para autores como Yannoulas (2011), considerando que vivemos em uma sociedade machista e sexista²⁴, ao rebaixamento histórico da profissão docente, na condição de algo que é secundário, mais fácil, possível de se exercer com baixa formação, e que exige atributos considerados femininos, como, por exemplo, a vocação para o cuidado. Nas palavras de Yannoulas (2011),

Postulamos que existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social - função dos cuidados. (p. 284).

²⁴ O sexismo constitui-se um tipo de discriminação baseada no gênero ou sexo de uma pessoa. Socialmente, isso implica vantagens para os homens e desvantagens para as mulheres. (BIROLI, MIGUEL, 2015).

Para Carvalhaes e Ribeiro (2019, p. 201), “o padrão de escolha de cursos superiores ainda é fortemente estruturado pela dimensão de gênero, com mulheres sobrerrepresentadas em cursos superiores de menor prestígio”. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019), embora reconheçam que as mulheres representam maioria no ensino superior, apontam que

Sua inserção nos diferentes graus acadêmicos e cursos obedece a um padrão fortemente segmentado do ponto de vista de gênero. Sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração, do mesmo modo que também se observa segmentação interna com viés de gênero no interior dos cursos de cada área. As posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino. (GATTI, *et al.*, 2019, p. 159).

É preciso considerar, no entanto, que não é somente a presença feminina a responsável pela desvalorização e a proletarização do magistério. Como argumentam Amaral e Brittes (2012, p. 8), “em muitas outras profissões, também a feminização se impôs como movimento e, nem por isso, associou-se à proletarização”.

Apesar do campo das Ciências Biológicas gozar de certo prestígio no currículo escolar, por exemplo, há o estigma de que, das ciências da natureza, a Biologia é a mais fácil. O interessante é que, como mostram Gatti *et al.* (2019), os cursos de Química e Física apresentam uma situação muito diferente em que, neste os homens são a maioria (69,3%) e naquele a diferença é pequena apresentando cerca de 54% de representantes do sexo feminino – cursos estes, considerados, de modo geral, como mais complexos e que exigem uma maior aptidão para a lógica e as operações matemáticas, habilidades que são, em uma visão limitada e estereotipada, eminentemente masculinas. Com tudo isso, e por se tratar de um curso que prepara profissionais para o exercício do magistério, carreira majoritariamente ocupada por mulheres, como era esperado, os egressos respondentes desta pesquisa são, em sua maioria, mulheres.

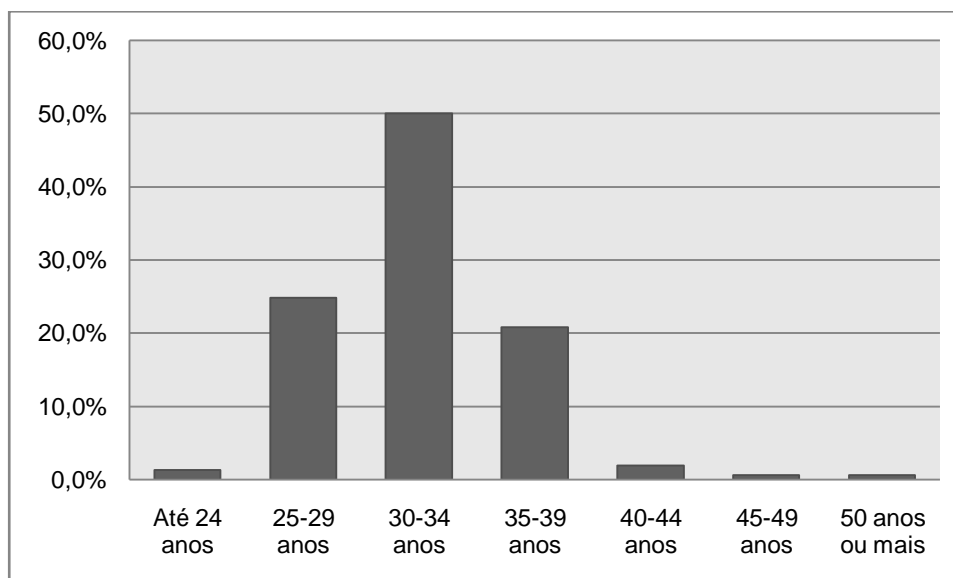
Características básicas dos egressos: idade

As informações obtidas sobre a distribuição de egressos participantes desta pesquisa, segundo a faixa etária a que pertencem, são apresentadas na Tabela 5 e no Gráfico 2, e revelam que esse grupo de licenciados é relativamente jovem. A faixa de idade que concentrou o maior número de respondentes foi a de 30 a 34 anos, contendo 50% dos egressos; seguida pelas faixas de 25 a 29 anos (24,8%) e 35 a 39 anos de idade (20,8%). Os demais grupos etários apresentaram percentuais abaixo de 2%; são eles: 40 a 44 anos (1,9%), até 24 anos (1,3%), 45 a 49 anos (0,6%) e, finalmente, acima de 50 anos de idade com o mesmo percentual da faixa anterior. Assim, 74,8% dos egressos possuem entre 25 e 34 anos de idade. Por outro lado, somente dois licenciados possuem menos de 25 anos. O padrão de distribuição dos egressos por faixa etária manteve-se semelhante quando analisadas apenas as respostas dos licenciados que atuam como docentes, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição do total dos egressos (n=154) e dos egressos professores (n=58), segundo grupo etário.

Grupo etário	Total de egressos		Egressos professores	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Até 24 anos	2	1,3%	1	1,7%
De 25 a 29 anos	38	24,8%	12	20,7%
De 30 a 34 anos	77	50%	32	55,2%
De 35 a 39 anos	32	20,8%	13	22%
De 40 a 44 anos	3	1,9%	-	-
De 45 a 49 anos	1	0,6%	-	-
50 anos ou mais	1	0,6%	-	-
Total	154	100,0%	58	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 2 - Distribuição dos egressos em sua totalidade (n=154), segundo grupo etário.

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

O “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro”, realizado pelo INEP (PESTANA, 2009), mostrou que 68% dos professores tinham mais de 33 anos e 55% tinham idade entre 30 e 45 anos, percentuais ligeiramente dissonantes dos encontrados neste estudo. Segundo relatório de pesquisa sobre egressos, divulgado pela UFMG (MAGALHÃES, 2007), o curso de Ciências Biológicas apresentava uma maioria (46%) de licenciados pertencentes à faixa compreendida entre 20 e 30 anos de idade, seguida de 37,1% de egressos representando o grupo etário de 31 a 40, isto é, 83,1% apresentando entre 20 e 40 anos de idade. Esses dados são semelhantes aos achados deste estudo, em que a significativa maioria (95,6%) possui entre 24 e 39 anos de idade. Hirata, Oliveira e Mereb (2019), analisando dados do INEP de 2018, observaram, entre os professores do Brasil, uma média acima de 35, em torno de 40 anos de idade. Embora, para esta pesquisa, não tenhamos solicitado a idade pontual de cada respondente (não sendo, portanto, possível calcular a idade média), cerca de 71% dos egressos encontram-se na faixa de idade entre 30 e 39 anos.

Fizemos também uma relação dos grupos etários por ano de conclusão do curso de licenciatura. De acordo com as informações contidas no Quadro 2, não há

concluintes mais jovens (até 29 anos²⁵) nos primeiros cinco anos de estudo, enquanto nos anos mais recentes o percentual de concluintes pertencentes a esse grupo etário aumenta. Segundo informações que constam no mesmo quadro, 51,3% dos egressos, que têm até 29 anos, concluíram a licenciatura nos seis anos de 2012 a 2017. O grupo etário de 30 a 34 anos se apresenta em quase todos os anos do estudo, com exceção de 2007, sendo mais representativo entre os anos de 2011 e 2013. Os egressos mais velhos, com mais de 30 anos, concluíram o curso nos primeiros anos da pesquisa, sendo mais representativos no período compreendido entre 2007 e 2013. Ao analisar o Gráfico 3, é possível depreender que os mais jovens concentram-se nos anos de conclusão mais recentes. Os mais velhos, por sua vez, são mais representativos nos primeiros anos, no entanto estão presentes de maneira mais uniforme em todos os anos estudados. Esse padrão já era esperado, uma vez que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, no período noturno, dura em média cinco anos havendo, portanto, uma idade limítrofe para os estudantes mais jovens ingressarem no curso, o que não acontece com os de mais idade, pois não há impedimento para que estes ingressem na universidade “tardamente” e se formem fora da faixa de idade considerada da “ideal”²⁶.

²⁵ Não há consenso sobre até que idade se considera um indivíduo como jovem. O IBGE denomina como jovens aqueles que possuem entre 15 e 24 anos. No entanto, muitos especialistas, seguindo tendência internacional, consideram como jovens indivíduos com idade entre 19 e 29 anos (PAIS; FERREIRA, 2010).

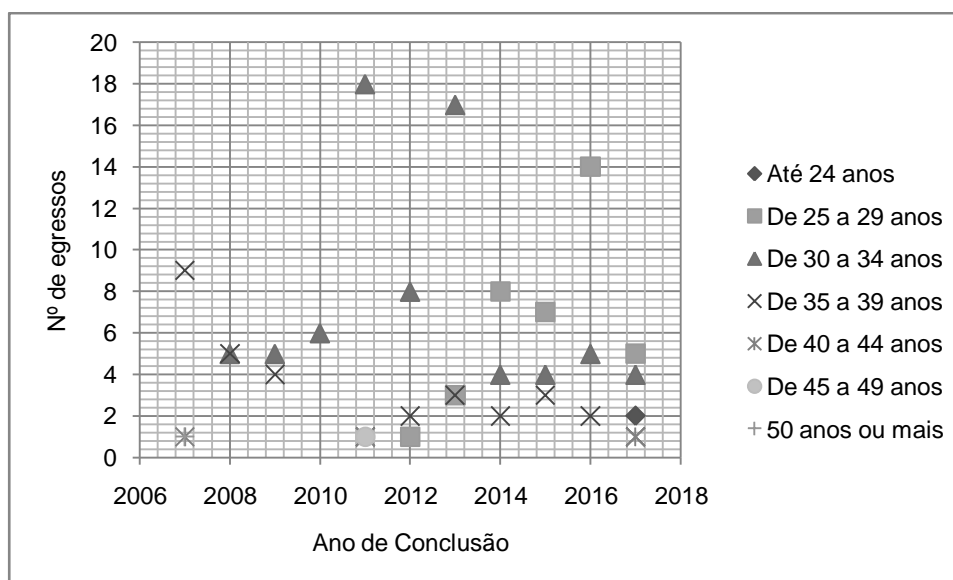
²⁶ A expressão “faixa etária ideal” é utilizada por Gatti e Barreto (2009), fazendo referência à faixa de 18 a 24 anos de idade como a ideal para se frequentar a universidade. No entanto, as autoras não explicam o porquê de considerarem essa faixa como sendo a ideal. Segundo Coelho (2017, p. 125), talvez, esse termo “seja apenas a extensão, ao ensino superior, do conceito de “idade regular” para se cursar o ensino fundamental e médio”. Nesta pesquisa não foi possível inferir de maneira segura sobre a faixa de idade em que os egressos participantes frequentaram a UFMG, no entanto, importa saber que, segundo a pesquisa de Nogueira e Flontino (2014), 64,6% dos concluintes de sete licenciaturas da UFMG (12,3% egressos da licenciatura noturna em Ciências Biológicas) encontravam-se dentro da faixa de 18 a 24 anos. De acordo com dados apresentados no relatório do Enade/2017, 48,8% dos concluintes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas concentravam-se nessa faixa etária considerada “ideal” para o ensino superior. Nessa direção, Gatti et al. (2019) mostram que os estudantes de licenciatura estão mais velhos: em 2005, jovens de 18 a 24 anos eram 50,5%; já em 2014, esta faixa etária encolheu para 35,5%. Para Coelho (2017, p.125), “a faixa etária considerada ‘ideal’, na verdade, está longe de se concretizar na maioria dos cursos de licenciatura.”

Quadro 2 - Distribuição dos egressos por grupo etário, e segundo o ano de conclusão da licenciatura.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Até 24 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
De 25 a 29 anos	-	-	-	-	-	1	3	8	7	14	5	38
De 30 a 34 anos	-	5	5	6	18	8	17	4	4	5	4	77
De 35 a 39 anos	9	5	4	-	1	2	3	2	3	2	1	32
De 40 a 44 anos	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	3
De 45 a 49 anos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
50 anos ou mais	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	11	10	9	6	21	11	23	14	14	21	13	154

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 3 - Distribuição dos egressos por grupo etário, e segundo o ano de conclusão da licenciatura.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Características básicas dos egressos: composição étnico-racial

No questionário aplicado aos egressos, utilizamos a nomenclatura de classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à raça/cor dos egressos participantes. O termo raça implica em algumas controvérsias, pois, para os biólogos, quando se trata de seres humanos não existem raças diferentes, não havendo, portanto, nenhum sentido biológico para esse conceito. No entanto, é preciso considerar que o termo, apesar de não existir

na “realidade fisiológica”, existe como um “discurso social” (SILVA; SILVA, 2010). No Censo Demográfico de 2010, o IBGE, investigando a raça/cor da população brasileira, por meio da autodeclaração referente à cor de pele, constatou uma mudança na composição étnico-racial do país. Os negros (pardos e pretos) correspondem a 50,7% da população do Brasil, isto é, 96,7 milhões de pessoas.

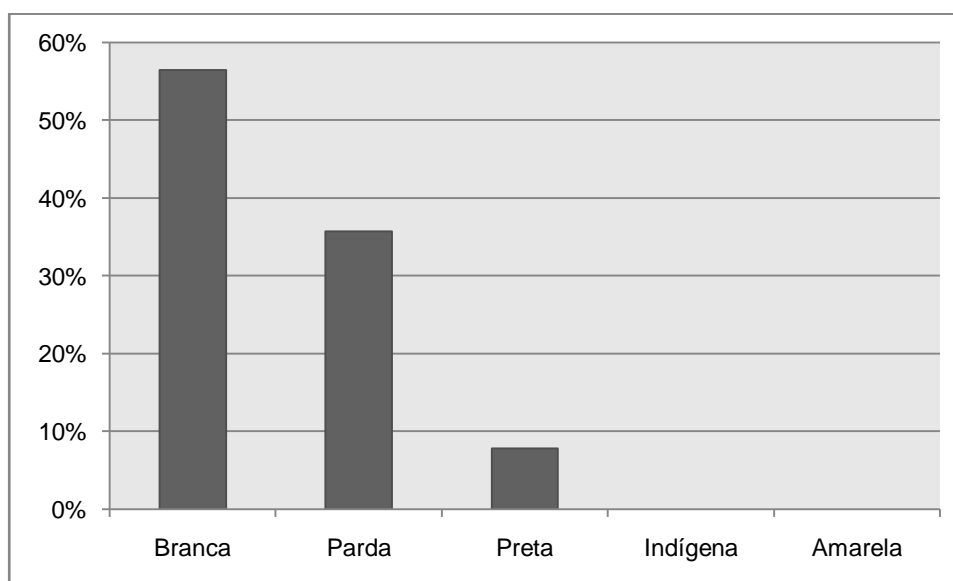
Ao analisar os dados apresentados na Tabela 6, foi possível observar, com base na percepção de cada licenciado sobre o seu pertencimento étnico-racial, que 56,5% dos respondentes se declararam brancos, 35,7% como pardos e apenas 7,8% dos licenciados se declararam como pretos.

Tabela 6 - Distribuição da totalidade dos egressos, segundo cor ou raça.

Cor ou raça	Nº de egressos	Percentual
Branca	87	56,5%
Parda	55	35,7%
Preta	12	7,8%
Indígena	-	-
Amarela	-	-
Total	154	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 4 - Distribuição da totalidade dos egressos, segundo cor ou raça.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Essa proporção retrata bem a situação do Brasil em que o percentual de pretos no ensino superior ainda é pequeno em comparação com o de brancos e até mesmo de pardos. Entretanto, em cursos de licenciatura, que são menos prestigiados e menos concorridos, de maneira geral, o total de negros equivale à sua representação na sociedade, como apontam Gatti *et al.* (2019):

Enquanto os negros constituem o segmento majoritário do país, com 51% dos seus habitantes (o que corresponde à soma de 8% de pretos e 43% de pardos) e a fatia dos brancos equivale a 48% da população, no ensino superior são os estudantes brancos que constituem a maioria: 65%. [...] Na média das licenciaturas, o total de concluintes pretos e pardos equivale à sua representação na sociedade brasileira, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. (p. 165).

Com a expansão das políticas de ampliação do acesso à universidade, em especial as políticas de ações afirmativas, a presença de pessoas “não brancas” na universidade, nos últimos anos, tem aumentado, principalmente em cursos menos prestigiados, como é o caso das licenciaturas (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Recentemente, a Folha de São Paulo cruzou dados do Censo da Educação Superior realizado pelo MEC e observou que o percentual de negros no ensino superior cresceu de 34% para 42% entre os anos de 2011 e 2016. No entanto, ao analisar apenas os dez “melhores” cursos²⁷, ou seja, aqueles mais prestigiados, constatou-se que, em 2016, estes apresentavam apenas 27% de pessoas autodeclaradas negras, proporção semelhante à de 2011 que era de 26%. A partir da lei de cotas, implementada em 2012, esse grupo de pessoas aumentou em número nas universidades brasileiras, porém nos cursos de menor prestígio econômico e social (SALDAÑA, TAKAHASHI; TANAKA, 2019). Para Gatti *et al.* (2019):

Os avanços sugerem que os negros, assim como outros segmentos socialmente mais fragilizados na competição pelos postos de maior prestígio e poder na sociedade, estão abrindo o caminho na trajetória dos cursos superiores principalmente por meio de vias mais “fáceis” de acesso. (p. 165).

A proporção de brancos, pardos e pretos, encontrada nesta pesquisa, difere um pouco dos achados de estudos mais atuais que investigaram o perfil de alunos e egressos das licenciaturas no Brasil, e que revelam maior parte de negros nesses cursos. Nogueira e Flontino (2014) constataram uma ligeira maioria (42,5%) de

²⁷ A lista de melhores cursos foi selecionada a partir do Ranking Universitário Folha (RUF) que cruza indicadores educacionais com pesquisas sobre ensino e mercado de trabalho.

pardos, seguida por 38,7% de brancos e 12,3% de pretos, isto é, 51% de negros. No que concerne aos concluintes da licenciatura em Ciências Biológicas no Brasil, de acordo com os dados do Enade/2017, esse curso apresenta a seguinte composição étnico racial: brancos (41,9%), pardos (40,7%), pretos (11,2%), amarelos (2,3%) e indígenas (0,4%); 3,5% não declararam. Ainda assim, a maioria (51,9%) é de negros, o que corrobora com os dados analisados por Gatti *et al.* (2019) nos quais, levando em conta todas as licenciaturas, os negros constituíram a maioria (53,1%), proporção diferente da encontrada na pesquisa anterior (GATTI; BARRETO, 2009) em que esse grupo, em 2005, era representado com um percentual de apenas 35,9%.

Nesta pesquisa, o percentual de egressos que se declararam negros não constitui a maioria, sendo os brancos (56,5%) representados em maior número. Essa maioria de brancos também foi apontada em relatório, já citado, contendo dados sobre egressos das Ciências Biológicas da UFMG (MAGALHÃES, 2007). Tal documento revelou a seguinte composição: 69,8% de brancos, 25,6% de pardos, 2,5% de pretos, amarelos, 1,5% e indígenas, 0,5%. No entanto, a baixa taxa de negros apresentada nesse relatório poderia ser “justificada”, uma vez que, no grupo investigado, estão egressos da licenciatura, mas também do bacharelado, modalidade esta que, geralmente, concentra maior número de pessoas brancas. O que chama atenção no caso da presente pesquisa é que, o grupo de participantes, mesmo sendo formado por egressos de um curso exclusivamente de licenciatura e no período noturno, é sobrerrepresentado por pessoas brancas; como já mostrado, esse não é o padrão esperado para a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil.

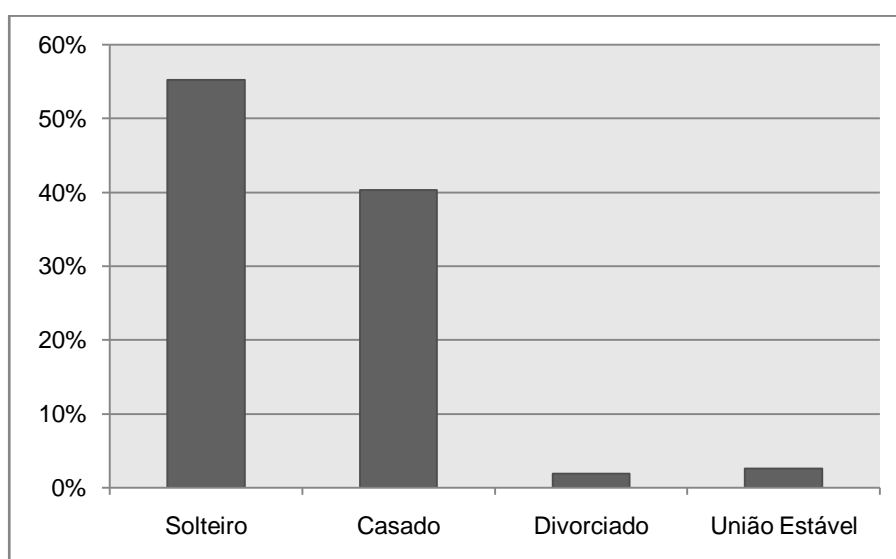
Características básicas dos egressos: estado civil

Em relação ao estado civil dos egressos participantes desta pesquisa, 55,2% se declararam solteiros, 40,2 % casados, 1,9% divorciados e 2,6% informaram viver em união estável. Como mostrado anteriormente, a maior parte dos egressos é relativamente jovem, e talvez isso possa explicar a maioria de solteiros nesse grupo.

Tabela 7 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil.

Estado civil	Nº de egressos	Percentual
Solteiro	85	55,2%
Casado	62	40,3%
Divorciado	3	1,9%
União Estável	4	2,6%
Total	154	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 5 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil.

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Fafani (2005) encontrou na população de docentes no Brasil, em meio urbano, percentuais que diferem dos apresentados neste estudo. Os dados produzidos pelo autor revelam uma média de 30% de solteiros, 53% de casados, 3,9% de divorciados e de 6% em união estável. Nesta pesquisa o grupo de egressos que são professores apresentou um percentual de 53,4% de solteiros, 39,7% de casados, e divorciados e em união estável, com um percentual de 3,4% cada; resultados semelhantes quando se compara com a proporção em relação ao total de egressos estudados, mas inverso ao que observou Fafani (2005)²⁸.

²⁸ No entanto, é preciso lembrar que a pesquisa de Fafani (2005) foi censitária, enquanto esta foi realizada com uma amostra de professores que não necessariamente representa a totalidade dos docentes brasileiros.

Renda mensal familiar e individual dos egressos

Considerando o salário mínimo vigente no país no ano de 2019, dos 69,5% (107 de 154 participantes) de egressos que responderam à pergunta sobre a renda de sua família, a maior parte (46,7%) disse que essa renda está entre três e seis salários mínimos (entre R\$ 2.994,01 e 5.988,00). Boa parte dos licenciados informaram uma renda familiar entre seis e nove salários mínimos, a saber 23,4% (entre R\$ 5.988,01 e 8.892,00), enquanto 15% disseram que essa renda, em média, está acima de nove salários mínimos (8.892,01 ou mais). As menores faixas de renda, isto é, até um salário mínimo (até R\$ 998,00) e de um a três salários mínimos (entre R\$ 998,01 e 2.994,00), concentraram 2,8% e 11,2% das respostas, respectivamente.

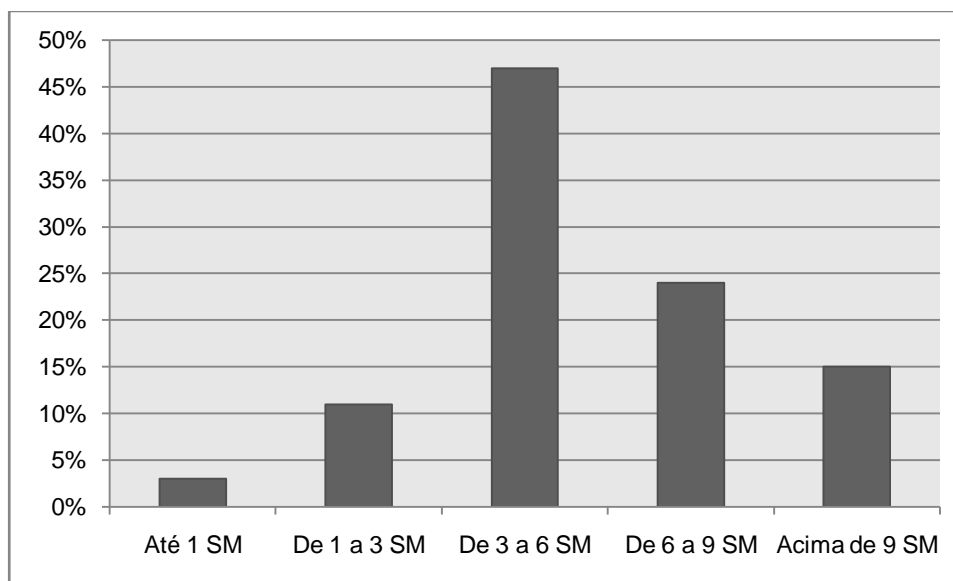
Tabela 8 - Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM= Salário Mínimo.*

Renda mensal familiar	Nº de egressos	Percentual
Até 1 SM (até R\$ 998,00)	3	2,8%
De 1 a 3 SM (de R\$ 998,01 a 2.994,00)	12	11,2%
De 3 a 6 SM (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00)	50	46,7%
De 6 a 9 SM (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00)	26	24,3%
Acima de 9 SM (8.892,01 ou mais)	16	15,0%
Total	107	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

Gráfico 6 - Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019²⁹). SM= salário mínimo.*



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

*Segundo o número de egressos que respondeu esta questão.

Esses valores são mais altos do que os que foram registrados na pesquisa de Gatti *et al.* (2019). As autoras constataram, utilizando dados do Enade de 2005 e 2014, que houve uma inflexão dos estudantes das licenciaturas para as faixas mais baixas de renda. Enquanto em 2005 os professores da educação básica provinham das camadas médias da sociedade, em 2014, aproximadamente uma década depois, eles passam a constituir 1/3 dessa camada. Em 2014, 61,2% dos alunos de licenciatura no Brasil informaram um renda familiar de até três salários mínimos, sendo 25% muito pobres (com renda familiar de menos de 1,5 salário mínimo). Nesse mesmo ano, somente 3% provinham de famílias com maior capital econômico. Segundo o relatório do Enade/2017 a renda mensal familiar de 68% dos concluintes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, presencial, no Brasil, está entre um e três salários mínimos, o que corrobora com o que foi registrado por Gatti *et al.* (2019). Enquanto esses dados apontam para um pertencimento dos alunos de licenciatura e professores da educação básica a classes econômicas pouco favorecidas, indicando que o magistério é tendenciosamente procurado por jovens pobres, a presente pesquisa assinalou médias mais elevadas, o que é um

²⁹ Até um salário mínimo (até R\$ 998,00); de um a três salários mínimos (de R\$ 998,01 a 2.994,00); de três a seis salários mínimos (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00); de seis a nove salários mínimos (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00); mais de nove salários mínimos (8.892,01 ou mais).

resultado inesperado por se tratar de um curso de licenciatura noturno e, como já discutido, esses cursos tendem a ser frequentados, majoritariamente, por pessoas de baixo nível socioeconômico. Há que se considerar, no entanto, que muitos egressos participantes desta pesquisa provavelmente exercem algum tipo de atividade remunerada, eventualmente contribuindo com a renda familiar, o que pode acontecer também com estudantes, principalmente de cursos de licenciatura noturna que são, em sua maioria, alunos trabalhadores. No caso desta pesquisa, como já citado, 80,4% dos egressos participantes exerceram alguma atividade remunerada durante a graduação.

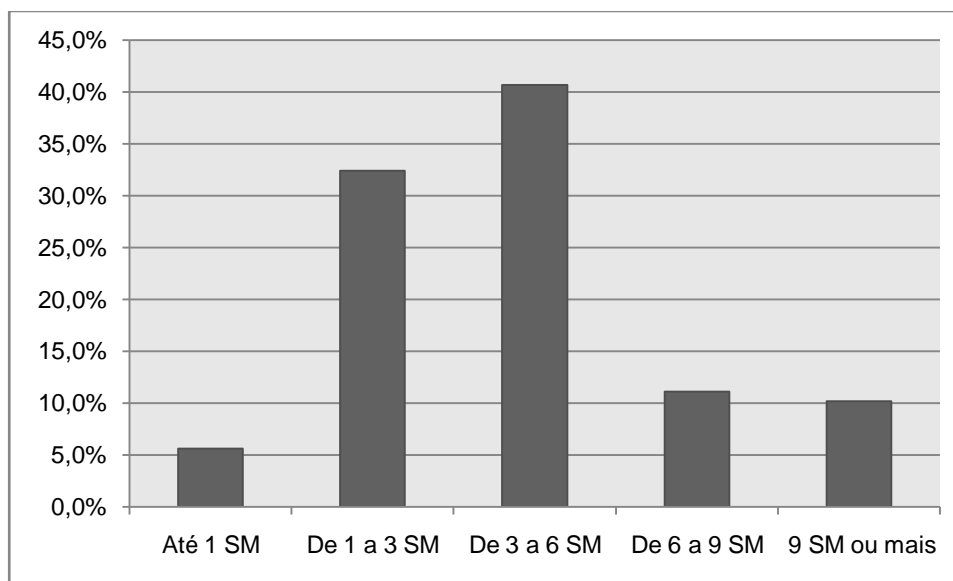
Quando se trata da renda individual dos egressos, como mostrado na Tabela 9, observa-se uma proporção semelhante, uma vez que 40,7% (44 de 108 respondentes) dos egressos que trabalhavam no momento da pesquisa (108 de 154 egressos) informaram possuir renda mensal entre três e seis salários mínimos. Os egressos que faturam até três salários mínimos constituem um percentual de 38%, enquanto 11,1% informaram renda entre seis e nove salários mínimos, e 10,2% acima de nove salários mínimos. Assim, 5,6% encontram-se entre os menos abastados, com renda de até um salário mínimo, e 10,2% recebem salários mais elevados, acima de R\$ 8.892,01.

Tabela 9 - Distribuição da totalidade dos egressos que trabalham (n=108), segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019). SM = salário mínimo.

Renda mensal individual	Nº de egressos	Percentual
Até 1 SM (até R\$ 998,00)	6	5,6%
De 1 a 3 SM (de R\$ 998,01 a 2.994,00)	35	32,4%
De 3 a 6 SM (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00)	44	40,7%
De 6 a 9 SM (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00)	12	11,1%
Acima de 9 SM (8.892,01 ou mais)	11	10,2%
Total	108	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 7 - Distribuição dos egressos que trabalham, segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019³⁰). SM = salário mínimo.

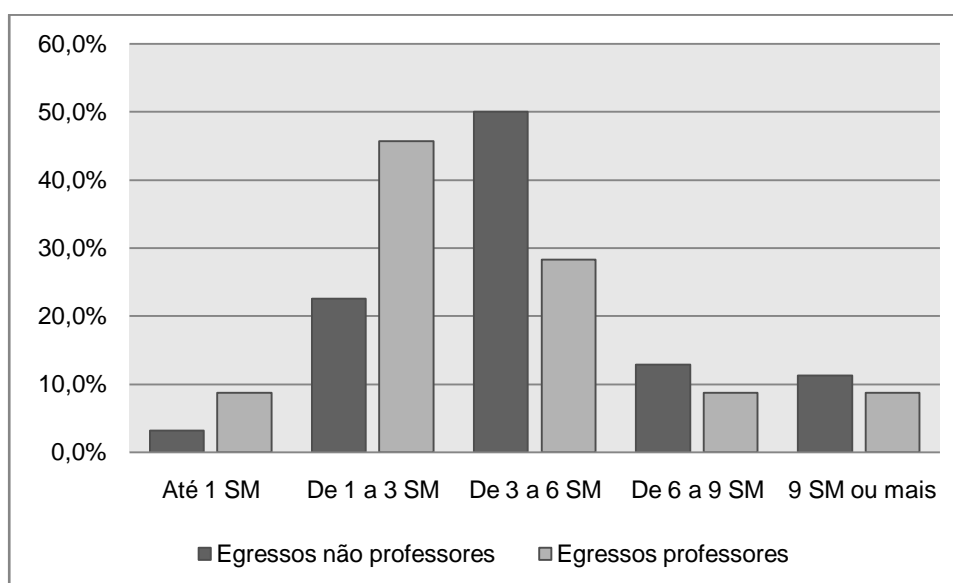


Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Os egressos que atuavam como docentes no momento da pesquisa possuíam faixa de renda individual ligeiramente menor se comparada com o percentual de licenciados que não eram professores, conforme dados apresentados no Gráfico 8. Dos egressos professores que responderam a essa questão (46 de 58 professores), a sutil maioria (54,3%) possui renda aproximada de até três salários mínimos, enquanto, nessa mesma faixa, os egressos não docentes correspondem a 25,8% (16 de 62 respondentes). Na maior faixa de renda (acima de nove salários mínimos), 11,3% são egressos não atuantes no magistério e 8,7% são professores do ensino superior. Na menor faixa de renda (até um salário mínimo) concentram-se 8,7% dos professores e apenas 3,2% são egressos não docentes. Assim, parece que os licenciados que se dedicam à docência estão em pior situação salarial do que aqueles que não ingressaram no magistério ou abandonaram a profissão. Como já foi dito, os salários dos professores da educação básica no Brasil, geralmente são menores do que o oferecido em diversas outras ocupações, o que pode ser uma possível explicação para os dados apresentados neste tópico.

³⁰ Até um salário mínimo (até R\$ 998,00); de um a três salários mínimos (de R\$ 998,01 a 2.994,00); de três a seis salários mínimos (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00); de seis a nove salários mínimos (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00); mais de nove salários mínimos (8.892,01 ou mais).

Gráfico 8 - Distribuição dos egressos que trabalham, segundo renda individual (em valores mensais, segundo o salário vigente em 2019³¹) e por comparação entre os egressos professores e os que não atuam no magistério.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Alguns estudos, como os de Fanfani (2005) e Coelho (2017), por exemplo, trazem a discussão sobre a classe social a que pertencem os egressos das licenciaturas e a percepção dos mesmos sobre essa questão. Muitas vezes os professores são vistos e se veem como pertencentes à classe média e média baixa. No entanto, Fafani (2005) ressalta o seguinte:

Essa representação dos professores como pertencentes à classe média não constitui apenas um “capricho” ou coisa parecida, pois se fundamenta em certos elementos da realidade objetiva. Por outro lado, se os professores já puderam ou podem ser considerados como típicos representantes das classes médias urbanas da América Latina, provavelmente hoje encontram-se no bojo de um fenômeno de mobilidade social coletiva descendente, resultante das transformações econômicas e sociais das últimas décadas, que afetaram a qualidade de vida e a posição relativa das classes médias urbanas da América Latina. (FANFANI, 2005, p.38, tradução livre).

Somente com os dados relativos a este estudo não se pode afirmar com segurança a que classe social pertencem os egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, noturno, da UFMG. De acordo com Amaral e Brittes (2012, p.6), “não é

³¹ Até um salário mínimo (até R\$ 998,00); de um a três salários mínimos (de R\$ 998,01 a 2.994,00); de três a seis salários mínimos (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00); de seis a nove salários mínimos (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00); mais de nove salários mínimos (8.892,01 ou mais).

uma tarefa fácil determinar uma classe social para os professores”, pois uma situação de classe segundo essas autoras não diz respeito somente ao nível de renda ou bens de consumo. Segundo Enguita (1989 *apud* AMARAL; BRITTES, 2012, p. 3), “classe social não é simplesmente a que corresponderia à sua ocupação, [...] mas também de sua família de origem”. Ainda assim, podemos inferir que os professores, de maneira geral, são classe trabalhadora, tenham eles consciência disso ou não.

Grau de escolaridade dos pais dos egressos

Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 148), “ a escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes”. Essa bagagem cultural é um dos elementos importantes da constituição de um perfil socioeconômico para os estudantes de licenciatura, atuando, juntamente com outras características, como marcadores sociais que influenciam a trajetória de licenciandos e licenciados.

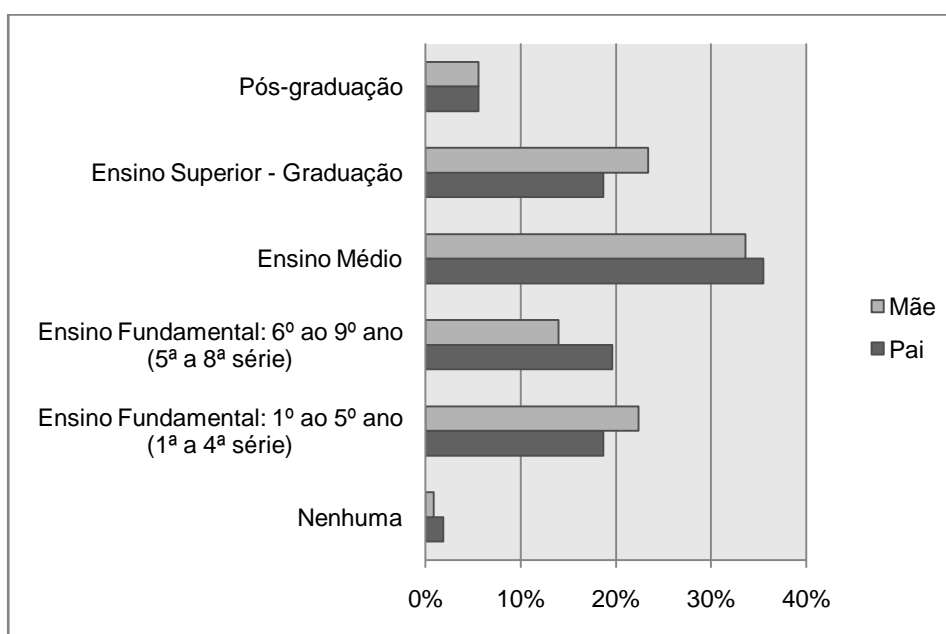
A singela maioria dos pais dos egressos que responderam a essa questão (n=107) concluiu o ensino médio, isto é, 35,5%. Um percentual de 19,6% de pais conseguiu terminar o segundo ciclo do ensino fundamental (antiga 5ª a 8ª série), enquanto 18,7% estudaram até concluir o primeiro ciclo desse mesmo nível de ensino (antiga 1ª a 4ª série). Em relação ao ensino superior, 24,3% possuem ao menos um diploma com esse nível, destes, 5,6% cursaram a pós-graduação. Somente 1,9% dos pais dos egressos não possuem nenhuma escolaridade. As mães dos egressos respondentes são ligeiramente mais escolarizadas que os pais em se tratando de educação superior, uma vez que 29% possuem um diploma desse nível, 5,6% com pós-graduação. Em se tratando do ensino médio, 33,6% concluíram até essa etapa de ensino, percentual um pouco abaixo do que foi encontrado para os pais. No que se refere ao ensino fundamental, 22,4% concluíram até a primeira etapa desse nível, enquanto que 14% estudaram até a antiga 8ª série; situação inversa à dos pais que, no geral, avançaram mais nesse nível de ensino. Somente uma mãe (0,9%) não possuía nenhuma escolaridade, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição dos egressos, segundo grau escolaridade dos pais.*

Grau de escolaridade	Pai		Mãe	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Nenhuma	2	1,9%	1	0,9%
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	20	18,7%	24	22,4%
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	21	19,6%	15	14,0%
Ensino Médio	38	35,5%	36	33,6%
Ensino Superior - Graduação	20	18,7%	25	23,4%
Pós-graduação	6	5,6%	6	5,6%
Total	107	100,0%	107	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

Gráfico 9 - Distribuição dos egressos, segundo grau escolaridade dos pais.

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

No geral, as pesquisas nacionais mostram que as mães dos licenciandos possuem um grau de escolaridade maior que o dos pais (GATTI *et al.*, 2019). Nesta pesquisa de mestrado, essa diferença não foi expressiva ou contundente, pois, em alguns níveis, como no ensino fundamental e médio, os pais se apresentaram ligeiramente mais escolarizados, ao passo que no ensino superior as mães apresentaram um percentual timidamente maior. O mais importante nesses dados talvez seja o fato de que, de modo geral, a escolaridade dos pais dos egressos participantes desta

pesquisa é relativamente baixa. Considerando a média (pais e mães), cerca de 39% deles não concluíram o ensino médio e somente pouco mais de 26% possuem um diploma de ensino superior. Ainda assim, os pais dos egressos participantes deste estudo, são mais escolarizados em relação à média constatada por Gatti *et al.* (2019). O estudo dessas autoras, a partir dos dados do Enade/2014, apontou que, em média, cerca de apenas 9% dos pais dos alunos das licenciaturas, no Brasil, possuem ensino superior, 20% concluíram a escolarização até o ensino médio, 13% até o ensino fundamental (antiga 5ª a 8ª série) e a maioria, cerca de 43%, somente foram até a antiga 4ª série deste último nível. Um percentual de 14% de pais não apresentava nenhum nível de escolarização. Como mostram as autoras, a proporção de pais com diploma de graduação ou pós-graduação é muito superior em cursos de maior prestígio como Medicina (67%), Odontologia (47%), Medicina Veterinária (42%), e Arquitetura e Engenharias (45%).

A escolaridade dos pais é um indicador de origem social e, como apontam Nogueira e Flontino (2014, p. 63), atua como um “condicionante dos destinos escolares”. Esses autores mostram, em sua pesquisa com estudantes de sete licenciaturas da UFMG, que quanto maior a escolaridade da mãe, menor a tendência à escolha, ao menos de maneira premeditada, pela licenciatura. A resistência à profissão docente é mais forte em grupos familiares que possuem ampla bagagem cultural. Certamente, o capital cultural³² dos pais influencia na trajetória escolar dos estudantes (a ser tratada no próximo tópico), sendo que o tipo de escola que o aluno estuda também constitui um indicador de nível social que, provavelmente, impactará a sua escolha e a sua trajetória profissional.

Trajetória escolar e acadêmica de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG

A segunda parte do questionário aplicado aos egressos apresentou perguntas relacionadas à trajetória escolar e acadêmica dos licenciados que permitiram coletar informações sobre, por exemplo, que tipo de escola os egressos frequentaram no

³² Conceito baseado na perspectiva bourdieusiana. Como apontam Nogueira e Nogueira (2002), na visão de Pierre Bourdieu o “capital cultural”, utilizando-se o termo cultura no sentido não antropológico, mas como algo que é socialmente legitimado, constitui o “elemento de bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (p. 21).

ensino básico, se cursaram ou não a pós-graduação etc. Essas informações são importantes, pois possuem, até certo ponto, relação com o perfil socioeconômico dos licenciados e podem ajudar a compreender especificidades da vida profissional dos egressos.

As repostas a essa parte do questionário possibilitaram traçar o seguinte perfil geral dos egressos pesquisados: a maioria deles cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas – respectivamente 63,6% e 57,1%. Após término do ensino médio, o tempo médio, entre os egressos, transcorrido até o ingresso na UFMG, foi de 2,7 anos. A licenciatura como modalidade de curso estava nos planos de apenas 57,2%, ou seja, 42,8% não tinham a intenção de ingressar em um curso para a formação de professores, apesar de terem concluído a licenciatura. O perfil de aluno trabalhador conferido ao estudante do noturno foi confirmado nesta pesquisa, pois 80,4% dos egressos respondentes precisou trabalhar durante a graduação; 33,8% desses egressos trabalharam como professores da educação básica. Em relação à continuação dos estudos por meio de cursos de pós-graduação, 35,7% concluíram ou ainda cursam algum tipo de especialização (pós-graduação *lato sensu*), enquanto que, em relação à pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, o percentual respectivo é de 51,9% e 27,2% entre os que concluíram ou que ainda estão com os cursos em andamento. Em média, apenas cerca de 23% desses cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), cursados ou em andamento, estão inseridos no campo da pesquisa em educação e/ou ensino.

Tipo de escola de que provêm os licenciados

Como apresentado na Tabela 11, a maioria dos egressos participantes desta pesquisa, isto é, 63,6%, cursou a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas. Destes, 38,4% estudaram em escolas estaduais, 24,6% em escolas municipais e menos de 1% em escolas públicas federais. Os que cursaram a maior parte desse nível de ensino em escolas privadas correspondem a 36,4% do total de egressos respondentes.

Quando isolamos o grupo de egressos que disseram ser professores no momento da pesquisa, observamos um percentual ainda maior de estudantes das escolas

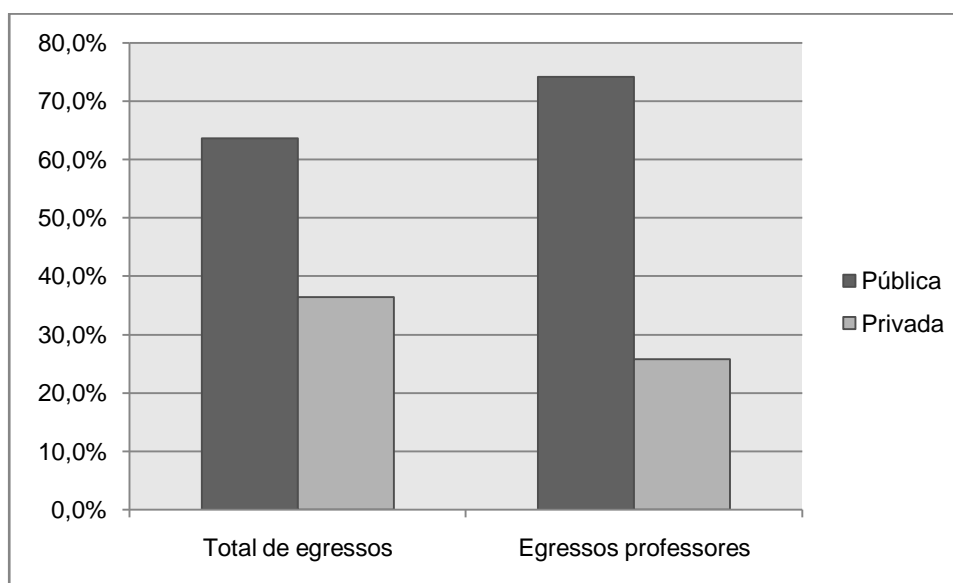
públicas. A grande maioria (74,2%) dos professores cursou a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, principalmente estaduais (43,1%), seguidas pelas municipais (31,1%). Dos egressos docentes, 25,8% informaram ter cursado esse nível de ensino em escolas privadas.

Tabela 11 – Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino fundamental.

Tipo de escola	Total		Egressos professores	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Pública	98	63,6%	43	74,2%
Pública Estadual	25	38,4%	25	43,1%
Pública Municipal	18	24,6%	18	31,1%
Pública Federal	0	0,6%	-	-
Privada	56	36,4%	15	25,8%
Total	154	100,0%	58	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 10 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino fundamental.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Em relação ao ensino médio, o percentual de egressos que provêm de escolas públicas continua maior, no entanto há um sutil aumento na proporção de licenciados que frequentaram escolas privadas, percentual correspondente a 42,9%, como pode ser observado na Tabela 12. No nível médio de ensino, 57,1% dos

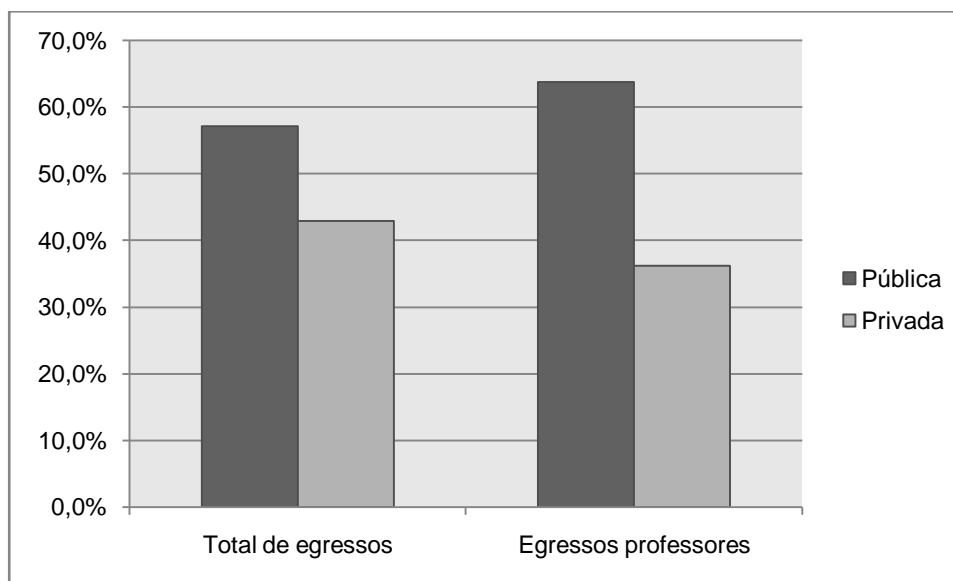
egressos respondentes frequentaram escolas públicas, a maioria (42,9%) em escolas estaduais, seguidas das municipais e federais, ambas com percentual de 7,1%. Houve um considerável aumento entre formados em escolas federais de ensino médio quando se compara com o ensino fundamental, talvez porque haja um maior número dessas escolas e um maior incentivo naquele nível de ensino. Já no que tange às escolas municipais, o percentual de estudantes dessas instituições no ensino médio é bem menor, tendo em vista o processo de “estadualização do ensino médio” que ocorre no Brasil, particularmente em Minas Gerais, como aponta Coelho (2017, p. 152).

Considerando o grupo de egressos professores, 63,8% cursaram a maior parte do ensino médio em escolas públicas; a metade em escolas estaduais, e 6,9% em escolas municipais, sendo este mesmo percentual observado para as escolas públicas federais. Cerca de 36% dos egressos professores, cursaram o ensino médio em escolas privadas.

Tabela 12 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino médio.

Tipo de escola	Total		Egressos professores	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Pública	88	57,1%	37	63,8%
Pública Estadual	66	42,9%	29	50%
Pública Municipal	11	7,1%	4	6,9%
Pública Federal	11	7,1%	4	6,9%
Privada	66	42,9%	21	36,2%
Total	154	100,0%	58	100,0%

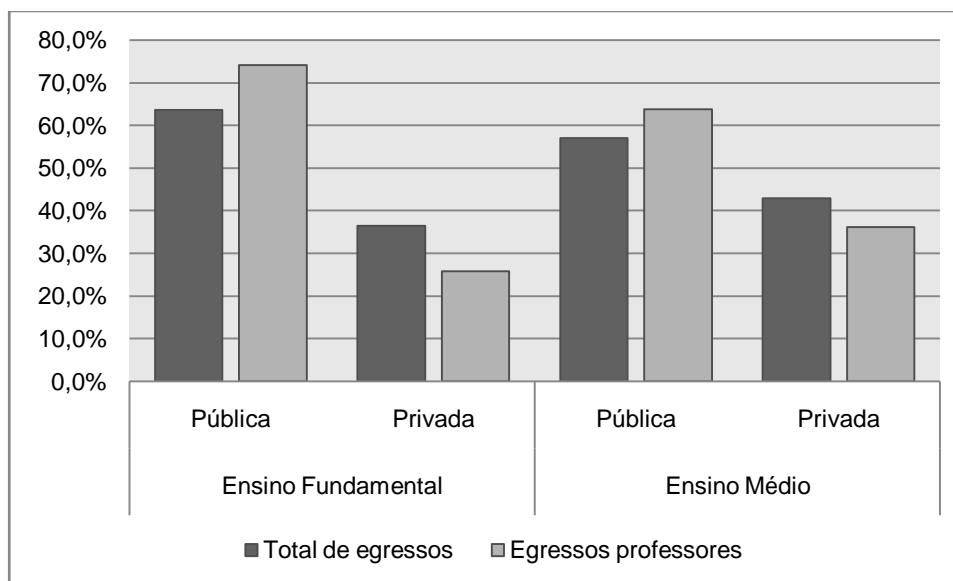
Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 11 - Tipo de escola frequentada pelos licenciados durante o ensino médio.

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

No Gráfico 12, ao compararmos o percentual do total de egressos ($n=154$) e dos egressos que são professores ($n=58$), é possível verificar que, entre estes, há um contingente maior de egressos, mesmo que de modo sutil, que cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas. No ensino fundamental, os egressos professores são maioria na pública (74,2%) em comparação com o percentual do total de egressos que é de 63,6%. Isso também acontece no ensino médio, em que 63,8% dos professores são oriundos de escola pública, enquanto o percentual do total de licenciados oriundos desse tipo de escola é de 57,1%. Ao analisar os dados sobre egressos provenientes de redes privadas de ensino, no ensino fundamental os professores são a minoria (25,8%) em comparação com os 36,4% do percentual total. No ensino médio, 36,2% dos egressos professores provêm de escolas privadas, enquanto o percentual total aponta 42,9%.

Gráfico 12 - Distribuição de egressos em sua totalidade (n=154) e egressos professores (n=58), segundo tipo de escola em que cursaram a maior parte do ensino fundamental e médio.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

A parcela majoritária de egressos e estudantes de cursos de licenciatura provenientes de escolas públicas do ensino básico é um dado comum apresentado em diversos trabalhos de pesquisa da área. Na pesquisa de Coelho (2017), por exemplo, a maior parte dos licenciados em Geografia da UFMG cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, respectivamente 70,5% e 66%, apresentando o mesmo decréscimo no nível médio constatado nesta pesquisa.

Gatti *et al.* (2019), ao utilizar dados do Enade/2014, verificaram que 77,3% dos estudantes das licenciaturas, exceto a Pedagogia, são oriundos de escolas públicas de ensino médio. Apenas 13,8% provêm de escolas particulares; percentual abaixo do que foi encontrado no presente estudo. Ao analisar dados do Relatório Síntese por Área do Enade/2017, observamos que, no que se refere aos cursos presenciais de licenciatura em Ciências Biológicas, 75,3% dos estudantes provêm de escolas públicas, enquanto que no bacharelado esse percentual é menor (48,4%). Nesse mesmo relatório, é possível verificar um percentual muito menor de estudantes provenientes de escolas públicas em cursos de maior prestígio, como é o caso das Engenharias em que somente 38,4% dos graduandos frequentaram as escolas públicas durante o ensino médio.

Mesmo com a prevalência de estudantes de escolas públicas, há entre o grupo de participantes desta pesquisa, um número importante de egressos que estudaram em escolas particulares tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, aliás, percentuais bem acima dos que foram observados por Gatti *et al.* (2009). Talvez isso aconteça porque, no nosso caso, trata-se de uma universidade importante em nível nacional, instalada em uma área com alto custo de vida de um grande centro urbano e que, provavelmente, possui maior concorrência na seleção, o que poderia diminuir as chances de um sujeito pobre, estudante de escola pública, oriundo de cidades do interior ou de áreas periféricas, mesmo para um curso de licenciatura no período noturno. O contexto da UFMG e os desafios de ser aprovado para essa instituição, e de se manter nela estudando nos ajudam a pensar a diferença do perfil socioeconômico dos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas dessa Universidade em relação ao que outras pesquisas nos mostram. Vale ressaltar, no entanto, que, apesar do desempenho de muitas escolas públicas ser considerado abaixo do ideal, nem sempre as escolas privadas oferecem ensino de qualidade, como aponta Coelho (2017):

É importante esclarecer que, embora o desempenho dos sistemas públicos de ensino brasileiros seja considerado baixo e o aprendizado dos alunos, de modo geral, deficiente, particularmente quando se considera o resultado de avaliações comparativas, [...] a qualidade das escolas particulares também varia muito, indo de escolas tradicionais, bem instaladas e equipadas, muitas delas confessionais e elitizadas, até escolas dos mais diferentes tipos, muitas vezes precariamente montadas, mas que oferecem ensino fundamental e/ou médio a preços mais acessíveis. (p. 151).

Embora saibamos que o tipo de escolas de que provêm os licenciandos e licenciados, em um país extremamente desigual quanto o Brasil, é um indicativo de que os cursos de formação de professores tornaram-se cursos “populares” destinados, na maioria das vezes, a estudantes mais pobres e pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, há que se considerar o fato de que a escola pública, mesmo apresentando seus desafios, é responsável por inserir grande parte desses alunos em uma universidade como a UFMG.

A entrada no curso de licenciatura e a (não) escolha pela carreira docente

Os egressos participantes desta pesquisa concluíram o ensino médio entre os anos de 1990 e 2012, sendo a maioria (87,7%) entre 2000 e 2010. O ingresso na UFMG por parte desses licenciados aconteceu entre 1999 e 2013 com maioria representativa (89,6%) entre os anos 2004 e 2012. Comparando o período entre o término do ensino médio e o ingresso na licenciatura na UFMG, constatamos que 76,6% dos respondentes levaram de zero a três anos para entrar na universidade. A maior parcela (24,7%) foi daqueles que demoraram um ano para realizar esse feito, seguida pelo grupo dos que ingressaram no curso após dois anos do término da educação básica (23,4%). Cerca de 14% dos egressos entraram imediatamente na universidade e o mesmo percentual fez isso após três anos. Como mostra a Tabela 13, houve também egressos que demoraram de 4 a 13 anos para entrar na UFMG.

Tabela 13 – Distribuição dos egressos, em sua totalidade (n=154) e por tipo de escola, segundo tempo que levaram para ingressar na UFMG após o término do ensino médio.

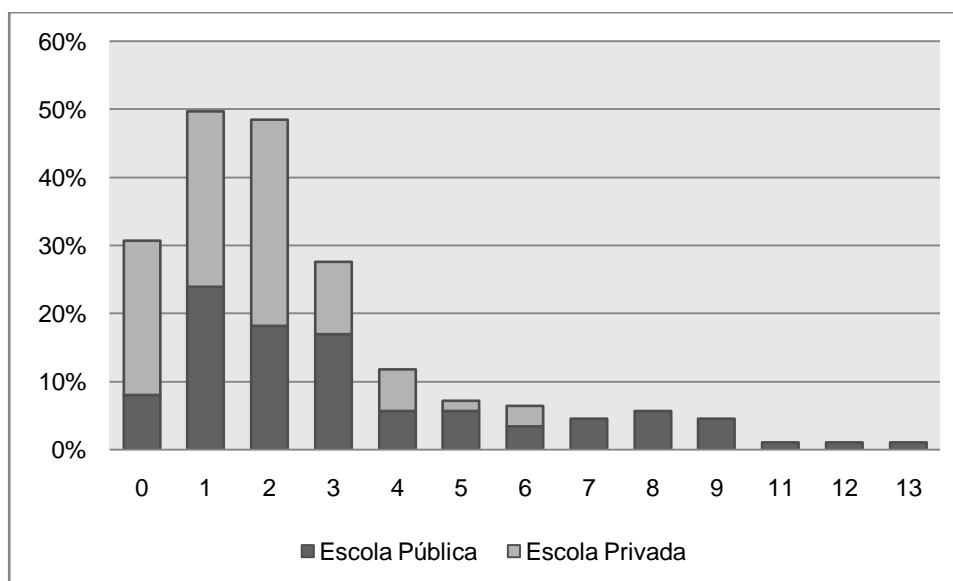
Nº de anos	Tipo de Escola					
	Total		Pública		Privada	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
0	22	14,3%	7	8%	15	22,7%
1	38	24,7%	21	23,9%	17	25,8%
2	36	23,4%	16	18,2%	20	30,3%
3	22	14,3%	15	17%	7	10,6%
4	9	5,8%	5	5,7%	4	6,1%
5	6	3,9%	5	5,7%	1	1,5%
6	5	3,2%	3	3,4%	2	3,0%
7	4	2,6%	4	4,5%	-	-
8	5	3,2%	5	5,7%	-	-
9	4	2,6%	4	4,5%	-	-
11	1	0,6%	1	1,1%	-	-
12	1	0,6%	1	1,1%	-	-
13	1	0,6%	1	1,1%	-	-
Total	154	100,0%	88	100,0%	66	100,0%
Média (Nº de anos)	2,7		3,4		1,7	

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Nogueira e Flontino (2014) registraram um percentual de 46,3% de licenciandos que demoraram dois anos ou mais para ingressar na UFMG depois de terminarem o ensino básico; proporção menor do que a encontrada nesta pesquisa que mostrou que 61% dos egressos ingressaram na universidade ao menos após dois anos da conclusão da educação básica. Coelho (2017) registrou um percentual de 64% de licenciados em Geografia, dessa mesma universidade, que demoraram mais de três anos para entrar em um curso de nível superior. Considerando o número de egressos participantes da presente investigação acadêmica, 37,7% levaram três anos ou mais para realizar tal feito. Diniz-Pereira (2011) constatou que em geral os alunos das licenciaturas demoram mais tempo para entrar no ensino superior – três anos ou mais após ter concluído o ensino médio. Nesta pesquisa, o maior contingente de egressos demorou até três anos para ingressar na UFMG, o que difere um pouco das pesquisas supracitadas. No entanto, ainda assim, um percentual importante de egressos levou mais de três anos para entrar na universidade, sendo que muitos egressos demoraram 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, e até 13 anos para realizar esse feito. Certamente pode se questionar que talvez a UFMG ou o curso de licenciatura não tenham sido a primeira entrada de alguns egressos na universidade. Isso de fato foi constatado. No entanto, a robusta maioria (94,2%) disse ter sido, a licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, seu primeiro curso de graduação.

A média ponderada do número de anos que o grupo de egressos investigado levou para ingressar na licenciatura após terminar o ensino médio é de 2,7, como pode ser visto na Tabela 13. Entretanto, desagregando os percentuais por tipo de escola frequentada pelos licenciados, verificamos que o contingente daqueles que estudaram predominantemente em escola públicas apresentou uma média maior que a média geral, isto é, 3,4 anos. A média dos que se formaram no ensino médio em escolas privadas foi de 1,7 anos. De maneira geral, no caso desta pesquisa, os licenciados que provêm de escolas privadas são mais representativos quanto menor o tempo transcorrido desde o término da educação básica até o ingresso na UFMG, tendência que pode ser observada no Gráfico 13. Dos 22 egressos que ingressaram imediatamente na universidade, 15 provêm de redes privadas de ensino, enquanto todos os que demoraram entre 7 e 13 anos para realizar esse feito estudaram em escolas públicas.

Gráfico 13 - Percentual de egressos, por tipo de escola, segundo número de anos transcorridos desde a saída do ensino médio até a entrada na UFMG.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Tal constatação levanta uma pista sobre as prioridades de alunos que estudaram em redes públicas após a conclusão da educação básica: pode ser um indicativo de que muitos deles provêm de grupos sociais menos favorecidos economicamente, em contraste com os sujeitos oriundos de redes privadas. Sparta e Gomes (2005) investigaram a importância que alunos do ensino médio atribuem ao ingresso no ensino superior e verificaram que os estudantes que provêm de escolas públicas têm outras opções alternativas ao vestibular como, por exemplo, ingressar em cursos profissionalizantes e no mercado de trabalho. Alunos de escolas particulares, por sua vez, tendem a priorizar o vestibular, embora ambos os grupos atribuam importância semelhante ao ingresso em cursos superiores. Com o fortalecimento do ENEM e sua adoção como principal instrumento de seleção para acesso às instituições públicas de ensino superior e programas de acesso e permanência em instituições de ensino privadas, essas dinâmicas provavelmente se tornaram menos condicionantes. No entanto, o trabalho desses autores nos ajuda a entender que alunos das redes públicas de educação básica, oriundos potencialmente de famílias pobres, podem ter outras prioridades como, por exemplo, trabalhar para “construir” suas vidas, e depois conseguir estudar ou ingressar em cursos com a possibilidade de rápido retorno como é o caso de cursos técnicos e/ou profissionalizantes.

Quando questionados se a licenciatura estava em seus planos quando decidiram pelo curso de Ciências Biológicas, 57,2% dos egressos participantes desta pesquisa disseram que sim, e 42,8% responderam de maneira negativa, mesmo sendo o curso noturno exclusivamente uma licenciatura. Curiosamente, 42,8% tinham a licenciatura em seus planos, no entanto, somente 38,8% atuavam, no momento da pesquisa, como docentes; destes, 46,5% não tinham a licenciatura em seus planos iniciais. Se somarmos os 23% que atuaram por um tempo como professores e depois abandonaram a profissão aos 38,8% que atuam como docentes, percebemos que um número até maior (61%) do que o daqueles que tinham a licenciatura em seus planos (42,8%) acabou se dirigindo para a docência. Uma proporção menor (38,8%) do que a dos 57,2% que não tinham a licenciatura em seus planos realmente não se tornou professor. Claramente, existe certo desalinhamento entre os planos que os egressos fizeram e o que acabou se concretizando. Coelho (2017) observou fato semelhante, relatando o seguinte:

Esse descompasso entre os planos de uma parcela significativa dos estudantes e a natureza e finalidade do curso em que ingressaram revela, talvez, uma certa desinformação em relação à graduação como curso universitário de formação profissional inicial, mas parece, sobretudo, confirmar que o propósito desses postulantes, ao decidirem ingressar na Universidade, é, antes de qualquer outra coisa, ter um diploma universitário e não necessariamente tornar-se, no caso, professor. (COELHO, 2017, p. 154).

Outros autores também discorreram sobre o fato de que muitos estudantes de licenciatura não tinham o curso como primeira opção, se apegando principalmente à ideia de que, esses cursos, são potenciais “fornecedores” de mais fácil acesso a um diploma universitário. Nogueira e Flontino (2014, p.48) relataram que já esperavam que “parte dos estudantes estivesse fazendo seus cursos de licenciatura visando, antes de tudo, alcançar uma formação de nível superior, sem assumirem a intenção clara de se dedicarem à carreira docente”. Rocha (2013), em seu estudo com egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, constatou que somente 27,5% dos entrevistados tinham escolhido a modalidade licenciatura como opção para ingresso na docência. Para esse autor,

Este cenário reforça nossa proposição inicial demonstrando que grande parte dos ingressantes não vislumbra a carreira docente e também não identifica a formação de professores como objetivo principal do curso. A possibilidade de atuação em pesquisa e outras áreas das Ciências Biológicas aliada à falta de esclarecimento sobre o objetivo principal do curso propiciam este cenário. (ROCHA, 2013, p. 89).

O fato de que muitos estudantes não têm a carreira docente como uma opção prévia, pode ser explicado em razão da baixa atratividade do magistério no Brasil. Trabalhos de pesquisadores como Tartuce, Nunes e Almeida (2010) e Gatti *et al.* (2009) revelam como a docência é pouco vislumbrada pelos jovens, mesmo aqueles que se encontram em cursos de formação docente, resultado do desprestígio social e da precarização do trabalho docente que assola a carreira no magistério. Nóvoa (2017) argumenta que uma das grandes fragilidades da profissão docente se encontra justamente nesse momento inicial – o da escolha pela carreira. Para o autor, “não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos)”. (p. 1121). Para Coelho (2017),

A presença nos cursos de licenciatura de um número elevado de estudantes que não têm como meta alcançar o que o curso oferece pode se tornar, a meu ver, um ônus para a construção e consolidação de um ambiente mais favorável de formação de professores. Afinal, na medida em que a docência é constantemente questionada por discentes que não têm interesse em se preparar para o magistério e, muitas vezes, assumem uma postura de enfrentamento, negando-se a se comprometer com as atividades de formação, é como se a docência fosse menosprezada a partir do interior da própria licenciatura. (COELHO, 2017, p. 155).

É importante considerar que o período de escolha profissional é desafiador, contraditório e envolve muitos dilemas. De acordo com Valle (2006), a escolha de determinada profissão acontece levando-se em conta características pessoais, tais como a personalidade, bem como as habilidades e aptidões que possui, mas não só isso. Essa escolha é orientada, também, pelo contexto cultural e socioeconômico em que o jovem vive. Para Valle (2006, p.179), “esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro [...] orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional”. A escolha por uma profissão, como apontam Bartalotti e Menezes-Filho (2007), também repousa na lógica de mercado, uma vez que o retorno financeiro obtido por meio de

determinado curso e/ou profissão frequentemente é levado em consideração no momento da escolha. Para os autores, além disso, o *status* social conferido à profissão também é um fator importante no momento da escolha. Nesses últimos quesitos repousam algumas das desvantagens atribuídas à carreira de professor da educação básica e que a levam a ser pouco atrativa – o baixo prestígio social e o baixo retorno financeiro, por exemplo.

Por meio dos resultados desta pesquisa, não possuímos elementos suficientes para adentrar de maneira mais profunda nessa questão, no entanto podemos suspeitar, baseados em trabalhos como os que foram citados até aqui, que a conjuntura de desvalorização do magistério expressa, principalmente, por meio das condições de trabalho precárias e do baixo retorno financeiro, como demonstrado por Gatti e Barreto (2009), contribuem para esse cenário em que boa parte dos egressos não nutria a carreira docente em seus planos ao se matricular nesse curso de licenciatura. A julgar pelos 42,8% que não tinham a modalidade como primeira opção e ao percentual de 39% de licenciados que nunca trabalhou como professor, fica claro que a carreira docente não é, ao menos de forma consistente, vislumbrada mesmo entre os que “escolheram”³³ cursar uma licenciatura.

Os egressos da licenciatura noturna e a condição de estudante que trabalha

Como mencionado anteriormente, um percentual alto dos egressos que responderam à questão sobre o trabalho remunerado durante a graduação afirmou ter tido que trabalhar, em algum momento, enquanto cursava a licenciatura – 80,4% (86 de 107 respondentes). Somente 19,6% puderam se dedicar integralmente ao curso. Esse dado não é nada animador, uma vez que, como mostram estudos como os de Tavares (2010), e Marquez e Silva (2017), o aluno trabalhador enfrenta uma série de dificuldades relacionadas principalmente à falta de tempo para se dedicar aos estudos. Os cursos noturnos, de fato, são cursos que, inicialmente, tiveram o foco em possibilitar, ao aluno que é obrigado a trabalhar, o ingresso em um curso de

³³ A utilização da palavra “escolha”, entre aspas, faz menção ao fato de que as escolhas profissionais não são totalmente conscientes ou deliberadas, como mostra Valle (2006), baseadas na contribuição teórica de Bourdieu. No caso das licenciaturas, como já discutido, muitos jovens escolhem esses cursos por estes serem a única opção possível.

nível superior. No entanto, sabe-se que esse aluno enfrenta diversos desafios como, por exemplo, a falta de tempo para realizar os estágios obrigatórios; estágios esses que, muitas vezes, em especial no caso dos cursos de licenciatura, não são remunerados.

Coelho (2017), também encontrou uma proporção considerável de egressos que foram obrigados a trabalhar durante o curso de graduação. Segundo a pesquisadora, o alto percentual de 73% de egressos que afirmaram ter trabalhado durante a graduação, provavelmente devia-se ao fato de que a maior parte (70%) dos egressos participantes da sua pesquisa se formaram no curso noturno de licenciatura em Geografia. Ainda segundo a pesquisadora,

O fato de que tantos alunos tenham precisado trabalhar ao mesmo tempo em que cursavam a licenciatura não é animador, pois, por si só, significa que esses estudantes tiveram menos tempo pra se dedicar ao curso. É razoável supor, também, que mesmo o tempo de que puderam dispor, provavelmente, estava comprometido pelo maior cansaço, comum no aluno trabalhador, além de uma série de outros fatores que tendem a afastar o aluno que trabalha em outra atividade não acadêmica dos fazeres próprios do curso. (COELHO, 2017, p. 165).

Dos egressos participantes desta pesquisa que afirmaram ter trabalhado durante a graduação, 34,8% (30 de 86 egressos) trabalharam como professores, muitos destes ministrando aulas como professores designados da rede estadual de educação básica. O trabalho como professor antes mesmo de terminar a graduação é algo comum na profissão docente no Brasil.

Os egressos e a experiência profissional como docentes durante o curso de licenciatura

Os egressos que participaram desta pesquisa foram questionados quanto a eventuais experiências como professores que tiveram durante a graduação na licenciatura em Ciências Biológicas. O percentual de respondentes que declararam ter tido experiência como professores durante o curso é de 33,8% (52 de 154 respondentes), proporção inferior à daqueles que responderam de maneira negativa (66,2% - 102 de 154 egressos). Esses dados parecem estar em conflito com os que foram apresentados no final do tópico anterior, no entanto vale ressaltar que nem

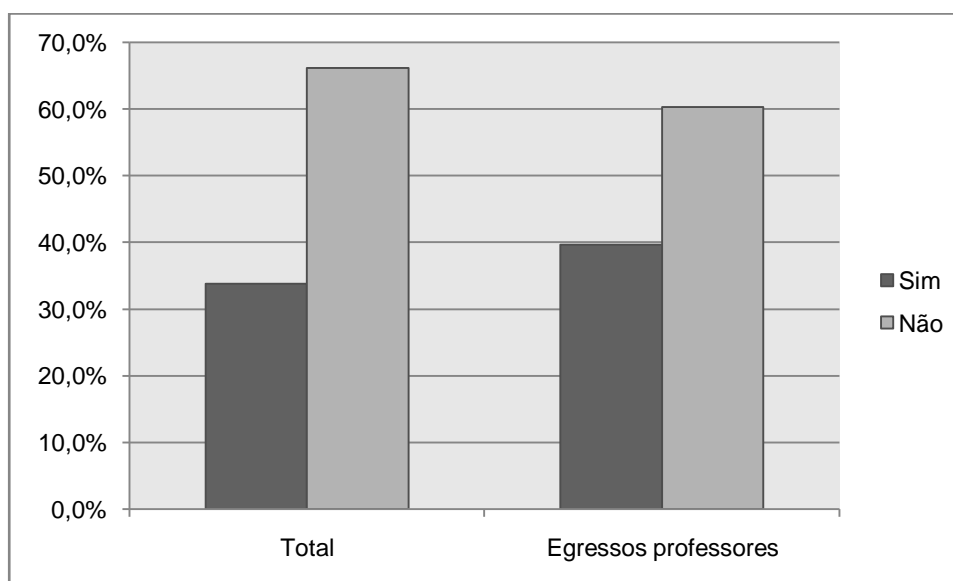
todos os 154 egressos participantes responderam a questão sobre o trabalho remunerado durante a graduação, ainda assim, em termos percentuais os valores parecem bastante próximos. Em relação aos egressos que atuam, hoje, como docentes, a proporção daqueles que, durante a graduação, tiveram alguma experiência como professores é ligeiramente maior – 39,7% (23 de 58 respondentes).

Tabela 14 - Resposta dos egressos à pergunta: durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência na condição de docente da educação básica?

	Total		Egressos professores	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Sim	52	33,8%	23	39,7%
Não	102	66,2%	35	60,3%
Total	154	100,0%	58	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 14 - Resposta dos egressos à pergunta: durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência na condição de docente da educação básica?



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

O exercício da docência por licenciandos, com as mesmas responsabilidades que um profissional formado, porém em condições mais precárias que não garantem estabilidade e proporcionam salários bem abaixo daqueles que são formados e/ou concursados, é comum no magistério da educação básica no Brasil. Em Minas Gerais, por exemplo, na rede pública estadual, com base na Lei 18.185, de 04 de

junho de 2009, licenciandos podem se candidatar uma vaga como “designado” já a partir do primeiro ano de graduação. Esse estado, inclusive, mencionad no primeiro capítulo desta dissertação, enfrenta o fenômeno da “superdesignação”, apontado por Amorim, Salej e Barreiros (2018).

Nesta pesquisa, dentre o grupo que informou ter atuado no magistério ao longo da graduação, a experiência como professor da educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais por meio de designação foi citada por 21 dos 52 egressos. Assim, cerca de 40% desses licenciados atuaram como professores da rede pública de ensino, sob a jurisdição de contratos temporários a título precário, durante o curso de licenciatura. Os egressos que não atuaram na rede pública, trabalharam principalmente ministrando aulas particulares (13,5%), como professores de curso pré-vestibular em redes privadas de ensino (13,5%), professores de curso pré-vestibular comunitário ou popular (7,7%) e professores de redes privadas de ensino (5,8%). Outras experiências citadas, que não se encaixam necessariamente na posição formal de professor, mas que propiciaram o contato com a prática docente ao longo da graduação, foram a iniciação à docência (PIBID), o trabalho como bolsista do Programa de Imersão à Docência do Centro Pedagógico da UFMG e do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento – PROEF 2.

Para alguns dos egressos que participaram desta pesquisa, a experiência como docentes da educação básica, ainda que por meio de programas suplementares de formação, teve certo impacto em despertar o interesse pela docência. O contato com a sala de aula, com os alunos e com as situações de ensino, de fato, são fatores que podem incentivar (ou não) o ingresso na docência. Em um trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2017) com egressos de uma licenciatura noturna em Ciências Biológicas em outra universidade pública de Minas Gerais, a influência dessa experiência já havia sido notada. No entanto, é preciso ressaltar que o ideal é que qualquer experiência em ensino durante o curso de licenciatura seja orientada e acompanhada por um profissional experiente. Sobre isso, Coelho (2017) diz o seguinte:

O contato com a profissão desde o início do curso é considerado importante e interessante, do ponto de vista da formação, pois significa uma imersão imediata na realidade da escola. De fato, programas de formação docente têm procurado adotar a imersão na prática durante o maior tempo possível. Entretanto, para que esse modelo seja efetivo como formação, é necessário que o licenciando seja acompanhado e supervisionado por um profissional experiente, que possa analisar com ele a experiência prática à luz dos conhecimentos teóricos e vice-versa. Não é recomendável colocar professores iniciantes, inexperientes, para lidar com turmas mais difíceis, sob pena de vê-los desistirem do magistério devido ao choque intenso e abrupto com uma realidade adversa, ainda que não resuma a profissão. (COELHO, 2017, p.170).

A inserção de estudantes de licenciatura nas salas de aulas da educação básica com pouca experiência e sem nenhuma supervisão, como já relatado, é algo comum no magistério brasileiro, e que visa sanar a ausência de professores formados, acarretada, dentre outras coisas, pelo desprestígio da profissão docente e a sua baixa atratividade que faz com que muitos professores também abandonem os seus postos e migrem para outras ocupações. Essa tendência não é comum em diversas profissões, principalmente as de maior prestígio. Em áreas como a engenharia, a medicina ou o direito, por exemplo, parece improvável ou até impossível que um estudante de graduação, às vezes sem ter completado ao menos a metade do curso, ocupe postos de trabalho com as mesmas exigências profissionais de quem já é, de fato, profissional formado e experiente.

Os egressos e a pós-graduação: uma possibilidade de fuga do magistério na educação básica?

As informações obtidas por meio de questionamentos sobre o prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, mostram que o percentual de egressos que concluíram um mestrado (46,1%) é superior em relação ao doutorado (8,4%) ou à especialização (20,8%). Cerca de 15% dos egressos estavam cursando uma especialização no momento da aplicação do questionário; 5,8% cursavam o mestrado e 18,8% o doutorado. Com respostas negativas, 64,3% informaram não ter cursado nenhum tipo de especialização, enquanto 48,1% e 72,7%, respectivamente, não havia cursado o mestrado e o doutorado. Embora parte dos egressos (23,4%) ainda não tenha procurado nenhum curso de pós-graduação a fim de se qualificar ou atualizar, parece haver certa preferência pelos

curso *stricto sensu*, em especial pelo mestrado – curso com maior representatividade entre os egressos. Coelho (2017) também observou uma preferência pela pós-graduação *stricto sensu* entre os participantes da pesquisa dela. Sobre esse fato, a pesquisadora diz o seguinte:

Trata-se de uma inflexão a meu ver positiva, já que os programas de mestrado e doutorado geralmente são ofertados por universidades reconhecidas e têm padrão de qualidade mais fácil de ser aferido do que os cursos de especialização, que apresentam uma grande variedade de possibilidades de oferta. (COELHO, 2017, p. 173).

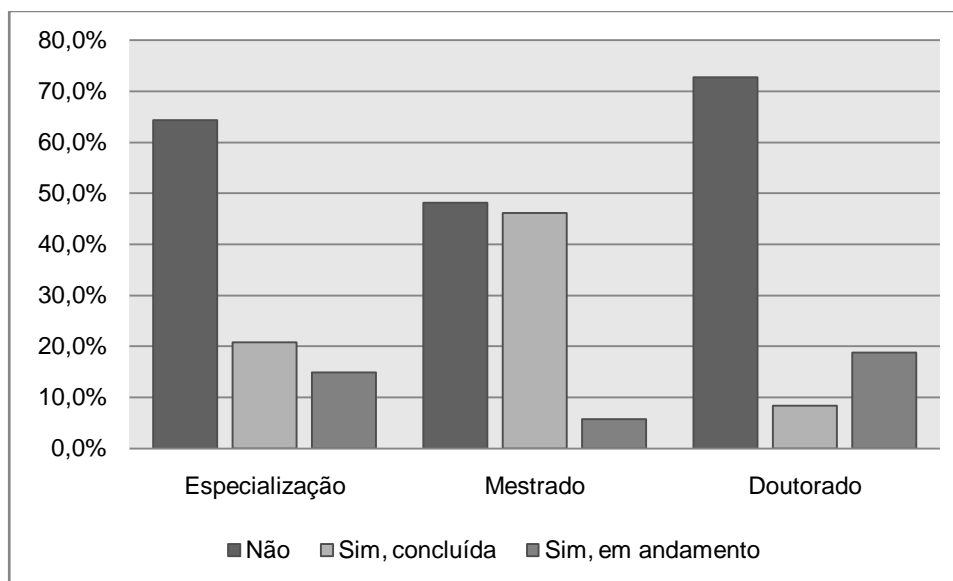
A proporção de egressos que cursaram ou estão cursando o doutorado é a menor. Tal fato é compreensível uma vez que os cursos de doutorado demandam um tempo muito maior para a sua conclusão (são quatro anos aproximadamente), além de ser ofertado menor número de vagas em comparação ao mestrado. Muitos programas de pós-graduação, por exemplo, podem possuir um mestrado sem que ofereçam o doutorado.

Tabela 15 - Egressos que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Não	99	64,3%	74	48,1%	112	72,7%
Sim, concluída	32	20,8%	71	46,1%	13	8,4%
Sim, em andamento	23	14,9%	9	5,8%	29	18,8%
Total	154	100,0%	154	100,0%	154	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 15 - Egressos que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

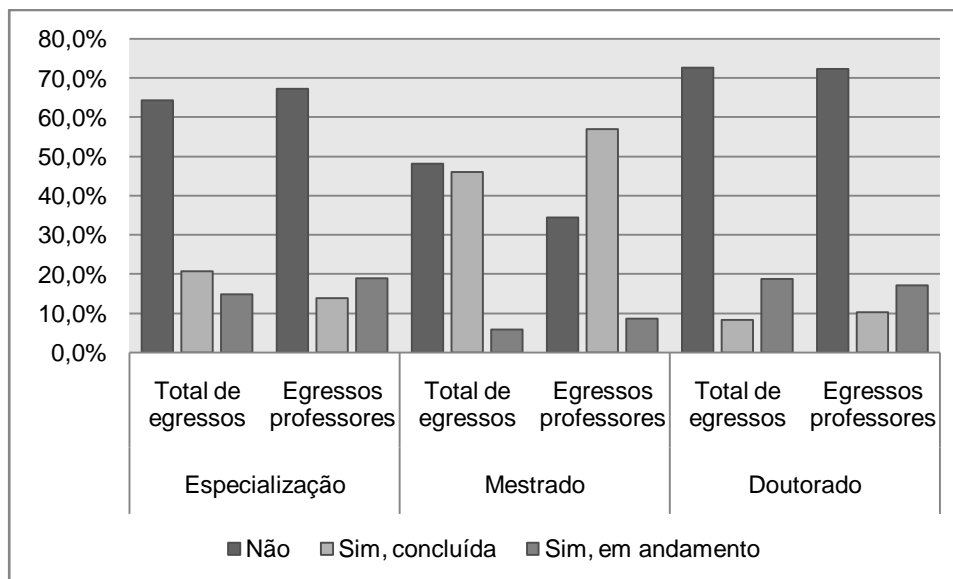
Em relação aos egressos que atuam no magistério, 13,8% concluíram algum tipo de especialização, 56,9% concluíram o mestrado e 10,3% o doutorado. Quanto aos estudos, em nível de pós-graduação, em andamento, 19% dos egressos professores estavam cursando a especialização, 8,6% o mestrado e 17,2% o doutorado. A proporção dos egressos professores que cursaram ou estão cursando o mestrado é um pouco mais alta do que a da totalidade de egressos – 65,5%. Para a especialização e o doutorado, os percentuais são relativamente semelhantes. A comparação dos percentuais totais em relação ao grupo de egressos professores pode ser bem observada no Gráfico 16.

Tabela 16 - Egressos atuantes no magistério que não cursaram, que estão cursando ou que concluíram algum curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Não	39	67,2%	20	34,5%	42	72,4%
Sim, concluída	8	13,8%	33	56,9%	6	10,3%
Sim, em andamento	11	19,0%	5	8,6%	10	17,2%
Total	58	100,0%	58	100,0%	58	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Gráfico 16 - Distribuição da totalidade de egressos (n=154) e dos egressos que atuam como docentes (n=58), segundo a participação em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Embora não seja objetivo desta pesquisa investigar de maneira mais profunda os motivos que levaram os egressos à escolha pela pós-graduação, é importante ressaltar que, em outros estudos sobre egressos (ROCHA, 2013; VENTURA, 2015; COELHO, 2017), o que motiva o ingresso em cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado, é a oportunidade de progressão na carreira e, principalmente, a possibilidade de lecionar no ensino superior. Branco, Bontempo e Saraiva (2016), por exemplo, investigando egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas constataram que devido às condições profissionais oferecidas ao professor da educação básica, muitos “já estão cursando pós-graduação e pretendem atuar como professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico onde julgam que terão melhores salários e plano de carreira mais favorável” (p. 23).

Na direção do que foi apresentado acima, para um dos egressos participantes desta pesquisa a pós-graduação representa a ampliação das possibilidades de uma carreira mais vantajosa. Em um relato obtido por meio de uma das questões abertas do questionário ele aponta o seguinte:

“Fui fazer meu mestrado e doutorado. As condições para fazer um bom trabalho em escola são ruins, tanto pela legislação, gestão escolar e recursos. Além disso, os salários do magistério são muito baixos.” (L123, M, 30-34 anos³⁴).

Ainda que a procura por cursos de pós-graduação seja, em termos quantitativos, importante, uma vez que 76,6% dos egressos que participaram desta pesquisa estão ao menos com esses tipos de cursos em andamento, quando nos atentamos às áreas para as quais esses egressos estão se voltando na pós-graduação, percebemos que a maior parte se interessa em estudar assuntos relacionados à pesquisa em Biologia ou áreas afins. A pesquisa em educação e/ou ensino é, de certa forma, negligenciada.

Na Tabela 17, observa-se que, em relação aos cursos de especialização, a maior parte das áreas citadas não corresponde à educação e ao ensino. Do número total de egressos que citaram as áreas de sua especialização, somente 33,9% (19 de 56 citações) estão relacionadas a esse campo de pesquisa. No entanto, quando consideramos os egressos que atuam no magistério, 60% concluíram ou ainda cursam a sua especialização em áreas afins à educação e ao ensino. A maior parte dos egressos que ingressaram em cursos de especialização nas áreas denominadas como “Outras”, não atua no magistério e trabalham, hoje, principalmente, em cargos administrativos.

³⁴ Na citação direta dos relatos dos egressos, obtidos por meio das respostas às questões abertas do questionário, eles serão referenciados da forma apresentada. Assim, “L123” é a abreviação de “licenciado de número 123”, enquanto que “M” se refere ao “sexo masculino” (“F” no caso do “sexo feminino”) e na sequência a informação sobre a faixa de idade dele/a.

Tabela 17 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de especialização concluído ou em andamento.

Área de concentração	Total de egressos	Egressos que atuam como docentes
	Nº de citações	Nº de citações
Educação e Ensino	19	12
Educação e Docência	7	4
Educação a Distância	3	1
Ensino de Ciências e Biologia	3	3
Educação Inclusiva	2	2
Mídias na Educação	2	1
Neuroeducação	1	1
Gestão Escolar	1	-
Ciências Biológicas e afins	23	8
Educação Ambiental	6	4
Microbiologia	4	1
Ecologia	2	-
Neurociências	2	1
Farmacologia	2	-
Genética	2	-
Engenharia Sanitária	2	-
Gestão Ambiental	1	1
Análises Clínicas	1	1
Criminologia	1	-
Outras	14	-
Gestão de pessoas	4	-
Gestão Pública	4	-
Gestão em Saúde	1	-
Administração de Empresas	1	-
Direito Processual Penal	1	-
Direito administrativo	1	-
Incêndio e Explosões	1	-
Psicanálise	1	-

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Para mestrado e doutorado, há a predominância de áreas afins às Ciências Biológicas - 81,2% e 83,3%, respectivamente. Em ambos os cursos, todos os que cursaram ou cursam a pós-graduação *stricto sensu*, em áreas voltadas para a educação e/ou o ensino, pertencem ao grupo de egressos que trabalham como professores atualmente.

Tabela 18 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de mestrado concluído ou em andamento.

Área de concentração	Total de egressos	Egressos professores
	Nº de citações	Nº de citações
Educação e Ensino	11	11
Educação	5	5
Ensino de Ciências	4	4
Ensino de Biologia	1	1
Educação Tecnológica	1	1
Ciências Biológicas e afins	65	26
Ecologia	12	2
Biologia Vegetal	12	7
Genética	11	6
Parasitologia	7	5
Microbiologia	7	3
Bioquímica e Imunologia	5	1
Ciências da Saúde	3	2
Zoologia	3	-
Farmacologia	2	-
Biologia Celular	1	-
Ciências Ambientais	1	-
Neurociências	1	-
Outras	4	1
Engenharia de Materiais	1	-
Engenharia Florestal	1	-
Engenharia Ambiental	1	1
Saneamento e Recursos Hídricos	1	-

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

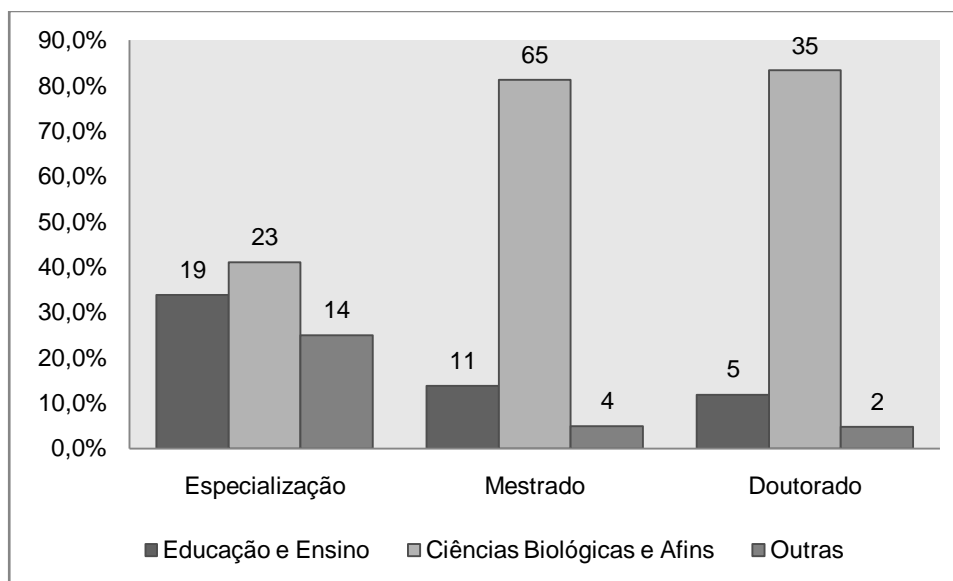
Tabela 19 - Distribuição dos egressos, segundo área de concentração do curso de mestrado concluído ou em andamento.

Área de concentração	Total de egressos	Egressos que atuam como docentes
	Nº de citações	Nº de citações
Educação e Ensino	5	5
Educação	4	4
Educação em Ciências	1	1
Ciências Biológicas e afins	35	11
Bioquímica e Imunologia	5	-
Genética	5	2
Ecologia	7	1
Microbiologia	1	1
Zoologia	3	-
Biologia Vegetal	8	4
Biologia Celular	1	-
Farmacologia	2	-
Saneamento e Recursos Hídricos	1	1
Parasitologia	1	1
Ciências da Saúde	1	1
Outras	2	-
Engenharia Química	1	-
Engenharia de Produção	1	-

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

Das 56 especializações concluídas ou em andamento, apenas 19 (33,9%) são da área de educação e/ou de ensino. No mestrado, 13,8% (11 de 86 egressos) correspondem a essa área, enquanto no doutorado são 11,9% (5 de 42 egressos). Analisando o Gráfico 17, é possível fazer a comparação entre a representatividade por área e segundo o tipo de curso de pós-graduação concluído ou em andamento. Em todos os tipos de curso (especialização, mestrado e doutorado) há a predominância de áreas relacionadas à Biologia, ainda que esse percentual majoritário seja consideravelmente maior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 17 - Representatividade de egressos por área de concentração e segundo o tipo de curso de pós-graduação concluído ou em andamento.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Apesar de considerarmos positivo o fato de que muitos egressos procuraram se especializar ou continuar os estudos, de maneira geral, parece haver uma busca pela inserção em áreas afins à pesquisa em Biologia, especificadamente. Kussuda (2012) e Rocha (2013) também chegaram a essa conclusão em suas pesquisas com licenciados em Física e Ciências Biológicas, respectivamente. Para Rocha (2013), o baixo percentual de egressos engajados em cursos de pós-graduação na área de educação e/ou de ensino – 12,3 %, no caso da pesquisa do autor – “reforça as afirmativas sobre a maior busca e inserção dos biólogos licenciados em áreas não relacionadas à docência” (p. 91). Entre o grupo de egressos pesquisados por Kussuda (2012), somente 9% dos que ingressaram em programas de pós-graduação escolheram como área a educação e/ou o ensino.

Diniz-Pereira (2000b), ao levantar a discussão sobre as lutas por poder no campo universitário, referindo-se ao caso do curso de Ciências Biológicas da UFMG, aponta o caráter “bacharelesco” desse curso e o quanto a licenciatura e a área da docência parecem ter um peso menor no que tange ao prestígio acadêmico; como se fosse um conhecimento menos complexo, portanto menos importante. Além disso, durante a graduação, a participação dos alunos das Ciências Biológicas, mesmo da

licenciatura, em pesquisas em laboratórios é considerável, o que, levando em conta o desprestígio de que goza a docência em relação às atribuições específicas do biólogo, contribui para que muitos alunos sejam “recrutados” e/ou se interessem mais pela pesquisa em Biologia e áreas afins. Nessa direção, Rocha (2013) diz o seguinte:

A participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação tende a exercer grande influência sobre suas escolhas profissionais. No curso de Licenciatura, a opção dos estudantes por atuarem predominantemente em atividades de pesquisa em laboratórios e trabalhos de campo, faz com que o contato com atividades relacionadas à docência fique restrito às aulas das disciplinas pedagógicas. (p. 91).

O desprestígio da docência, certamente, exerce influência na “escolha” da carreira por parte dos licenciados. Como visto, a opção pela pós-graduação, além de ser uma busca por expansão de conhecimentos e aquisição de títulos para progressão na carreira, pode representar também, no caso de alguns licenciados, uma tentativa de “fuga” da carreira no magistério da educação básica em busca de oportunidade possivelmente mais rentáveis economicamente e que suscitam maior reconhecimento.

Até aqui foi possível constatar que, apesar de apresentarem um perfil um pouco dissonante do comum entre alunos de cursos de licenciatura no Brasil, em especial de cursos noturnos, os licenciados do curso noturno de Ciências Biológicas da UFMG, e que participaram dessa pesquisa, de modo geral, nem de longe podem se considerados pertencentes às classes sociais mais favorecidas socialmente e economicamente. Trata-se de um grupo, de uma maneira geral, relativamente jovem, oriundo de escolas públicas, composto por uma maioria feminina, com representação considerável de pessoas negras, que não ingressou na Universidade imediatamente após o término do ensino médio, que precisou trabalhar ao mesmo tempo em que cursava a graduação, e com renda familiar pouco representativa e pais pouco escolarizados. Como também foi mostrado, nem todos os licenciados respondentes ingressaram nesse curso porque era a opção primeira, sendo a licenciatura, como já discutido, para muitos, um caminho secundário e, às vezes, o caminho possível. Os desafios inerentes à carreira docente no Brasil, e que a tornam, para muitos, pouco atrativa, certamente são responsáveis pela baixa

prioridade dos cursos de licenciatura no momento da escolha e também fazem com que, após formados, os licenciados optem por destinos profissionais mais rentáveis, como é o caso, por exemplo, da carreira na docência universitária em que muitos dos egressos apostaram como forma de “fuga” da docência na educação básica, haja vista a quantidade de ingressantes na pós-graduação e que pretendem em algum momento lecionar no ensino superior. Abandonar o magistério, também é uma forma de buscar melhores condições financeiras e de realização profissional para muitos licenciados, como será mostrado a seguir. No próximo capítulo, portanto, serão apresentados os dados sobre a trajetória profissional dos egressos participantes desta pesquisa. Muitos deixam a carreira desmotivados pelo que ela (não) oferece, mas também existem aqueles que resistem na docência e que apreciam o que fazem, apesar de não apreciarem as condições em que a docência, para muitos³⁵, acontece.

³⁵ Para muitos, e não para todos, porque, como mostra Fanfani (2005), a carreira docente não é homogênea. Existem escolas e escolas, docentes e docentes, carreiras e carreias...

CAPÍTULO TRÊS –

ONDE ESTÃO OS LICENCIADOS? TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFMG

As informações apresentadas e discutidas neste capítulo referem-se às respostas dos egressos à segunda parte do questionário que continha perguntas abertas e fechadas (múltipla escolha) sobre a trajetória profissional dos licenciados participantes desta investigação acadêmica.

Como relatado anteriormente, um dos objetivos desta pesquisa, talvez o principal, é saber que destinos profissionais tiveram os egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, isto é, a que se dedicam, profissionalmente, esses licenciados. São quatro ou cinco anos de dedicação ao curso de licenciatura e preparação para a docência, e após a conclusão do curso, até onde se sabe, muitos egressos de cursos de licenciatura, no Brasil, acabam exercendo, por diversos motivos, outras atividades que não a docência.

Dos 154 egressos que participaram desta pesquisa respondendo ao questionário aplicado, 46 (29,9%) declararam não estar trabalhando no momento da pesquisa³⁶. Destes, 31 (67,4%) cursavam pós-graduação em nível de mestrado ou de doutorado, 5 (10,9%) encontravam-se na segunda graduação e 10 (21,7%) desempregados sendo que, destes, 6 estavam desempregados porque não encontraram emprego e os outros porque optaram por trabalhar em casa (2 licenciados) e estudar para prestar seleções de concursos (1 licenciado) e pós-doutorado (1 licenciado). Desta forma, apenas 4% (6 de 154) do total de egressos participantes desta pesquisa declararam não estar trabalhando por motivos que não cabem à sua vontade.

Ainda que a proporção de 29,9% de desempregados pareça uma taxa elevada, é preciso considerar que mais da metade, ou seja, cerca de 67%, o que corresponde a 20,1% do total de egressos respondentes não estava trabalhando por se dedicar

³⁶ Consideramos como desempregados aqueles egressos que não possuíam, no momento da coleta de dados, vínculo trabalhista formal, incluindo estudantes de mestrado e doutorado, ainda que a pesquisa na pós-graduação seja, de certa forma, um trabalho.

integralmente à pós-graduação *stricto sensu*, o que é um dado positivo tendo em vista a busca desses egressos por um nível mais alto de qualificação.

Dos 70,1 % (108 de 154 licenciados) de egressos que afirmaram estar trabalhando, somente 36,1% (39 de 108 egressos) têm a docência como trabalho principal, o que corresponde a 67,2% (39 de 58 respondentes) dos que disseram atuar como docentes atualmente³⁷. Assim, do total de egressos, somente 23,4% (39 de 154 licenciados) têm a docência como ocupação prioritária. Isto quer dizer que os outros egressos que atuam como docentes possuem outros ofícios, diferentes da docência, e que são a principal fonte de renda.

O Quadro 3 mostra as ocupações principais citadas pelos egressos que trabalhavam no momento da pesquisa. Como sugerem os dados, 69 licenciados (o que corresponde a 63,8 % dos egressos empregados e 44,8% do total de egressos) possuem outras ocupações, que não a docência, como trabalho principal. Em ordem decrescente de representatividade, 14,5% desses egressos são servidores públicos, 11,6% disseram ser pesquisadores, 10,1% biólogos , 8,7% trabalhavam como assistentes administrativos e 8,7% como técnicos de laboratório. Outras atividades também foram citadas, porém em menor proporção, como o trabalho como oficial militar (três egressos), como perito criminal (dois egressos), como auxiliar de informática (dois egressos), vendedor (dois egressos), agente de combate a endemias (dois egressos), e coordenador pedagógico (dois egressos). A relação das demais atividades com apenas uma citação cada, pode ser vista no quadro abaixo.

³⁷ Consideramos que atuam como docentes os egressos que se dedicavam integralmente ou parcialmente ao magistério, ou mesmo os que se encontravam temporariamente afastados da sala de aula, o que inclui também pausas para a continuação dos estudos em nível de pós-graduação.

Quadro 3 - Ocupação principal dos egressos que trabalhavam no momento da pesquisa (n= 108).

Ocupação principal	Nº de egressos
Professor	39
Outras	69
Servidor público	10
Pesquisador	8
Biólogo	7
Assistente administrativo	6
Técnico de laboratório	6
Oficial militar	3
Outra ocupação (não especificada)	3
Assistente de informática	2
Perito criminal	2
Coordenador pedagógico	2
Vendedor	2
Agente de combate a endemias	2
Anfitriã <i>dog hero</i>	1
Fotógrafo	1
Técnico em assuntos educacionais	1
Cervejeiro	1
Diretor de ensino	1
Agricultor	1
Oficial do Ministério Público	1
Consultor empresarial	1
Cantor	1
Gerentes de projetos	1
Gerente financeiro	1
Metroviário	1
Confeiteiro	1
Analista de suporte	1
Balconista de loja	1
Empreendedor	1
Total	108

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

Os diferentes perfis de trajetórias profissionais a que pertencem os egressos

Por meio das respostas às perguntas do questionário, ligadas à trajetória profissional dos egressos, caracterizamos três perfis gerais de egressos participantes desta pesquisa, já citados no capítulo anterior: 1) licenciados que nunca trabalharam como

professores; 2) licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo; e 3) licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Dos 154 egressos participantes deste estudo, 39% (60 licenciados) em nenhum momento chegaram a atuar como docentes; 23,4% (36 licenciados) trabalharam como docentes, no entanto, depois de algum tempo, abandonaram a carreira; e 37,6% (58 licenciados) trabalham como professores até hoje, ainda que temporariamente afastados da sala de aula, seja para a continuação dos estudos ou por outros motivos. Cabe informar que, dois destes 58 licenciados que atuam como docentes ensinam idiomas, não lecionando, portanto, em sua área de formação.

A preocupação em relação a esses dados está centrada principalmente no que diz respeito ao percentual de egressos que não atuam hoje na docência, profissão para a qual foram formados. Se somarmos o número de egressos que jamais lecionou ao de egressos que abandonaram a docência, temos um percentual de 62,4% (isto é, 96 egressos). Assim, mais da metade dos egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, respondentes desta pesquisa, não atua em conformidade com a sua formação acadêmico-profissional. Mesmo contando somente aqueles que não trabalharam como docentes depois da graduação, as proporções continuam, de forma relativa, altas, uma vez que, considerando somente esse grupo, mais de um terço dos licenciados seguiram outros caminhos profissionais sem sequer passar pelo magistério.

Os dados apresentados corroboram com alguns trabalhos de pesquisa que indicam um percentual elevado de licenciados que não se dedicam ao magistério. Nunes, Carvalho e Albrecht (2012, p. 162) informam que “na média, menos de 50% dos egressos das faculdades trabalham na profissão para a qual estudaram”. Rocha (2013), em sua pesquisa com egressos de uma licenciatura em Ciências Biológicas, encontrou um percentual de mais de 70% de licenciados que não atuavam profissionalmente no magistério, “nicho profissional para o qual deveriam ser prioritariamente formados” (p. 76). Coelho (2017) também constatou um percentual considerável de licenciados do curso de Geografia da UFMG, que não exerciam a docência – 57%. Para a autora,

Trata-se de uma porcentagem [...] bastante elevada, levando-se em conta o esforço despendido pelos próprios estudantes para concluir sua formação universitária inicial, e também o investimento feito pela instituição para formar esses alunos. (COELHO, 2017, p. 179).

Nos tópicos que seguem, serão discutidos, de forma mais detalhada, aspectos de cada perfil de egressos, tomando como base as respostas às questões abertas e de múltipla escolha da última parte do questionário aplicado.

Perfil 1 – Licenciados que nunca trabalharam como professores

Os egressos que não ingressaram no magistério após o término do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, como apresentado anteriormente, correspondem a mais de um terço do percentual total de respondentes, especificamente 39% (60 de 154 egressos). Diversos são os motivos que, segundo esses licenciados, influenciaram na decisão de não atuar como professores, sendo que o mais citado foi o componente salarial. Dos egressos classificados nesse perfil, 17 citaram a *baixa remuneração* como um fator importante na decisão de não ingressar no magistério. Alguns licenciados até gostariam de ter atuado como professores, mas já possuíam ou encontraram trabalhos que propiciaram rendas maiores, como pode ser constatado no seguinte relato de um egresso.

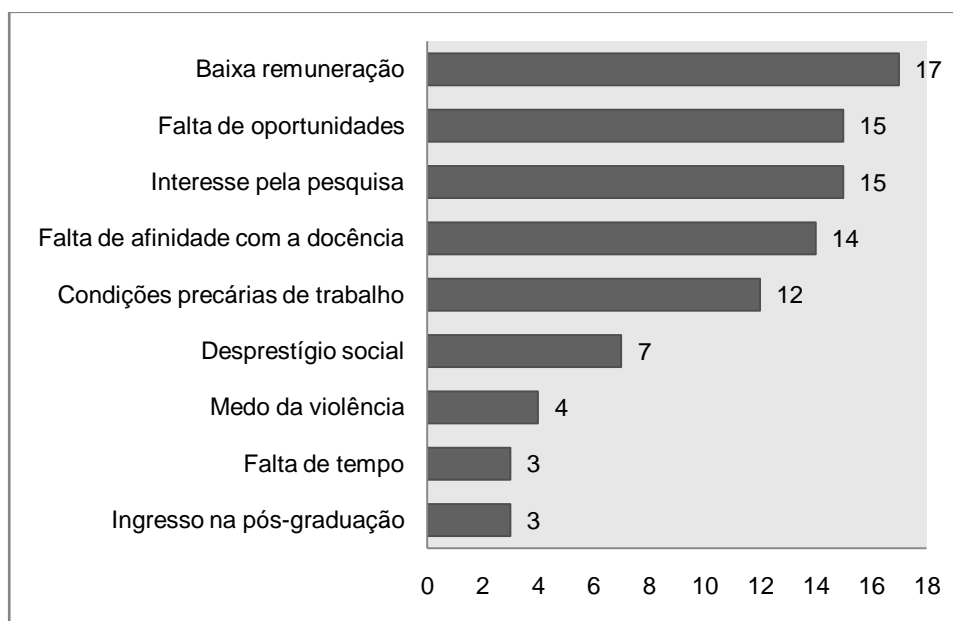
“Quando me graduei já havia entrado na carreira militar por necessidade de trabalhar enquanto estudava. Próximo à Colação de grau, passei no concurso da PBH [Prefeitura de Belo Horizonte], coleí grau, tomei posse, mas não pude dar continuidade, pois o salário não me permitia desfazer do meu emprego de militar; e como não era possível acumular dois cargos devido à extensa carga horária, (inclusive tendo à época um filho de três anos de idade), desisti.” (L145, F, 40-44 anos).

É compreensível a dificuldade em deixar determinados cargos e se dedicar exclusivamente ao magistério da educação básica quando este não proporciona retorno financeiro que contemple as necessidades do indivíduo, principalmente se este possui compromissos financeiros pré-estabelecidos e/ou dependentes, como filhos, por exemplo.

Kussuda (2012) e Coelho (2017) também identificaram a questão financeira como um elemento importante no momento da decisão de trabalhar ou não como

professores da educação básica. O baixo retorno financeiro, como já discutido, é um dos fatores que contribuem para a baixa atratividade da profissão docente. Todavia, apesar de possuir uma importante relevância, o salário não foi o único motivo citado, como pode ser visto no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Motivos alegados pelos licenciados (Perfil 1) para não ingressar no magistério.*



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de um motivo. As motivações foram agrupadas pelo pesquisador, por semelhança, nas categorias apresentadas.

Dos 60 egressos, 15 citaram a *falta de oportunidades* na área da docência como justificativa por não ingressar no magistério. Ao contrário do que se imagina, uma vez que, aparentemente, existem muitas vagas em escolas de ensino básico, nem sempre é tão fácil conseguir vagas em instituições escolares, nem mesmo por meio de designações (contratos temporários) em que a concorrência para a maioria das áreas é alta. Se o candidato não possuir experiência formal como professor, a tarefa de conseguir trabalho no magistério se torna ainda mais complicada. No entanto, cabe ressaltar que a docência ainda é uma profissão que apresenta certa facilidade de inserção profissional, principalmente devido à alta rotatividade dos professores da educação básica, em especial aqueles que se encontram sob a jurisdição de contratos temporários que, normalmente, são precários.

Outros motivos citados como importantes para não o ingresso no magistério foram a *falta de afinidade* com a docência e o *interesse pela pesquisa*. Esses motivos fazem certo sentido, uma vez que, como informado anteriormente, 57% (88 de 154 licenciados) do total de egressos participantes desta pesquisa não tinha a licenciatura em seus planos mesmo quando “escolheu” o curso, ou seja, menos da metade dos egressos participantes queria realmente ser professor, ainda que o curso noturno de Ciências Biológicas da UFMG seja prioritariamente voltado para a formação de professores. Muitas vezes, como é possível observar em estudos como os de Gatti *et al.* (2009, 2019), os estudantes escolhem um curso de licenciatura por terem afinidade com a área do conhecimento em que se situa, a facilidade de entrada, a proximidade de casa ou o turno em que este é oferecido. De acordo com Coelho (2017, p. 181), “a maior oferta de cursos de licenciatura no noturno certamente colabora para que a escolha dos candidatos recaia sobre eles”. Na afirmação a seguir, é possível perceber, por exemplo, a influência do turno de oferta na opção de um dos egressos.

“Nunca foi minha área de interesse [se referindo à modalidade licenciatura], mas era a única opção noturna em Ciências Biológicas à época do ingresso.” (L100, F, 25-29 anos).

Apesar de as perguntas sobre a atuação como docentes não se referirem claramente ao magistério da educação básica, parece que muitos respondentes interpretaram dessa forma. A falta de identificação com a docência e o interesse por outra área, em diversas citações, vieram acompanhados do desejo pela carreira acadêmica como pesquisador e/ou professor universitário. Esse fato remonta a existência de diferentes “docências” e o abismo existente entre as atuais condições salariais e laborais oferecidas no magistério da educação básica e aquelas existentes no magistério da educação superior. Alguns egressos nunca quiseram atuar como docentes da educação básica, mas afirmaram o interesse pela docência universitária.

“Tinha interesse em trabalhar com pesquisa e em me qualificar para atuação na educação superior.” (L28, F, 25-29 anos).

“Seguir a carreira acadêmica e trabalhar com a pesquisa científica sempre foi meu objetivo.” (L129, F, 30-34 anos).

“Falta de afinidade. E caso me interessasse, preferiria trabalhar no ensino superior.” (L67, M, 30-34 anos).

Apesar do *ingresso na pós-graduação* como motivo para a não inserção na docência ter sido citado por apenas três dos 60 egressos agrupados no Perfil 1, cerca de 32% desses licenciados cursavam a pós-graduação *stricto sensu*, dois no mestrado e 17 no doutorado, o que reforça o interesse existente pela carreira acadêmica. Há indícios também em outros trabalhos (LAPO; BUENO, 2003; KUSSUDA, 2012; BRANCO; BONTEMPO; SARAIVA, 2016) que permitem colocar o ingresso na pós-graduação como um forte motivo para a não entrada de licenciados no magistério na educação básica. Há que se considerar, no entanto, a possibilidade de que esses egressos trabalhem como professores desse nível de ensino ou do ensino superior após a conclusão do curso de pós-graduação.

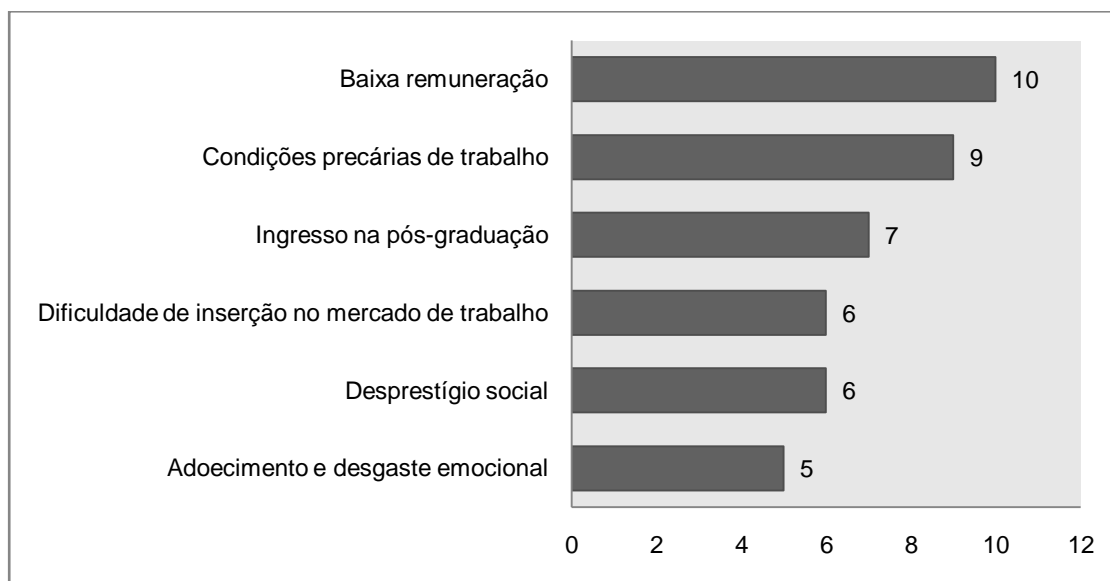
Outros fatores como, por exemplo, as *condições precárias de trabalho* em que a docência normalmente acontece, o *desprestígio social* conferido a essa profissão e o *medo da violência*, também foram alegados pelos egressos como motivos que contribuíram para que não atuassem como professores após a conclusão da licenciatura.

“Depois de formado nunca exerci: Porque não tenho interesse na educação básica. É mal remunerado, pouco respeitado, vejo poucas ofertas de crescimento na carreira, discordo da visão da classe quanto à políticas (sou totalmente contra o que é pregado pelos sindicatos de professores) e, no âmbito estadual, não desejo passar por várias situações e humilhações que são recorrentes à carreira do professor de Educação Básica. No ensino superior, não atuei ainda por não ter tido oportunidade.” (L164, M, 30-34 anos).

Os motivos expressos pelos egressos bem como a afirmação acima vão ao encontro das discussões sobre a baixa atratividade do magistério que combina salários pouco instigantes com condições de trabalho inadequadas e propiciam a fuga da docência por parte de licenciados, seja não atuando, nunca, como professores, ou abandonando a carreira depois de um tempo, como será mostrado a seguir.

Perfil 2 – Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo

Como mencionado anteriormente, cerca de 23% (36 de 154 licenciados) dos egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, que participaram desta pesquisa, trabalharam como professores, mas depois de um tempo abandonaram a carreira. Tal percentual, de quase um quarto, é preocupante. Esses dados vão ao encontro do que mostram as pesquisas de Kussuda (2012), Souto e Paiva (2013), Amorim (2014), e Coelho (2017) sobre a fuga expressiva de licenciados da profissão docente em diferentes áreas do conhecimento. No estudo de Kussuda (2012) sobre licenciados em Física pela UNESP de Bauru, entre os anos de 1991 e 2008, a proporção dos que abandonaram o magistério depois de um tempo de atuação era um pouco mais alta, chegando a cerca de 32% dos egressos. Coelho (2017) observou, em sua pesquisa de doutorado sobre licenciados em Geografia pela UFMG, entre os anos de 2003 e 2013, que 23% trabalharam como professores durante certo período antes de abandonarem a carreira, percentual semelhante ao encontrado neste estudo. O abandono, no caso dos egressos das pesquisas citadas, e no caso dos licenciados participantes desta pesquisa, parece relacionar-se fortemente aos dissabores da profissão, principalmente no que tange à estruturação da carreira. O Gráfico 19 mostra os principais motivos que levaram esses egressos ao abandono do magistério.

Gráfico 19 - Motivos alegados pelos licenciados (Perfil 2) para abandonar o magistério.*

Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de um motivo. As motivações foram agrupadas pelo pesquisador, por semelhança, nas categorias apresentadas.

Os motivos citados pelos egressos que abandonaram a docência são semelhantes aos informados pelo grupo anterior, sendo a *baixa remuneração* e as *condições precárias de trabalho* os fatores mais representativos. O *ingresso na pós-graduação* com vistas a lecionar no ensino superior também foi citado como uma esperança de se desvencilhar das agruras da docência na educação básica e construir uma carreira mais estável, com melhores salários e mais reconhecida. As afirmações dos egressos, a seguir, exemplificam essas motivações citadas.

“Falta de reconhecimento profissional e financeiro, muita cobrança e pouco apoio estrutural, logístico e social por parte do Estado. Para fazer um trabalho legal era necessário nadar contra corrente. [...] Eram vários problemas para serem enfrentados no dia a dia que foi desmotivando a atuação docente e me fez investir em outras, que no meu caso foi o concurso para Investigador de Polícia.” (L156, F, 30-34 anos).

“Fui fazer meu mestrado e doutorado. As condições para fazer um bom trabalho em escola são ruins, tanto pela legislação, gestão escolar e recursos. Além disso, os salários do magistério são muito baixos.” (L123, M, 30-34 anos).

Em relação ao tempo de permanência no magistério, como mostrado na Tabela 20, nenhum dos professores agrupados no Perfil 2 trabalhou mais que oito anos antes de abandonar a carreira docente, ou seja, não levaram muito tempo para deixar o magistério. A maior parte desses licenciados (69,4%) abandonou a profissão docente nos dois primeiros anos de trabalho, enquanto 25% declararam ter permanecido na docência entre três e cinco anos antes do abandono. Somente dois egressos (5,6%) trabalharam por mais de cinco anos, não ultrapassando oito. Cerca de 65% desses egressos iniciaram sua carreira em escolas públicas e 35% em escolas privadas, proporção semelhante à dos egressos que permanecem, hoje, na docência.

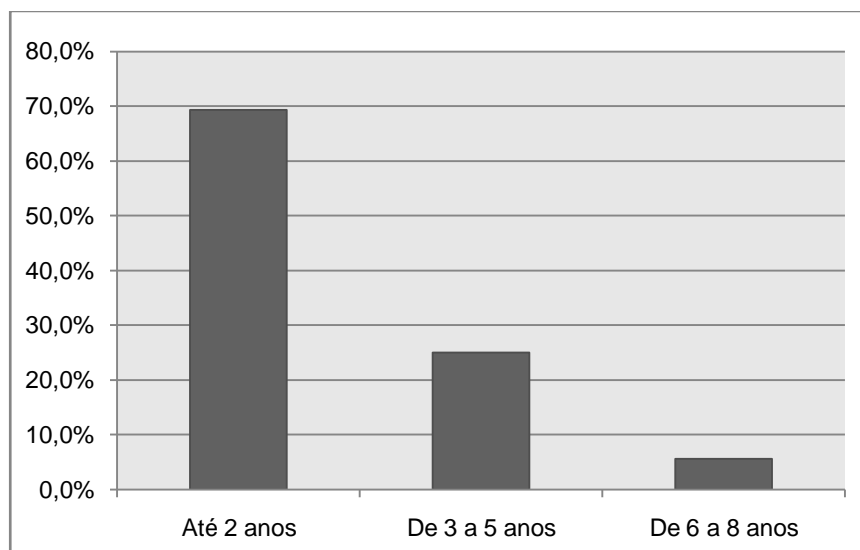
Tabela 20 - Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente.*

Intervalo de tempo	Nº de egressos	Percentual
Até 2 anos	25	69,4%
De 3 a 5 anos	9	25%
De 6 a 8 anos	2	5,6%
De 9 a 11 anos	-	-
Acima de 11 anos	-	-
Total	36	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Foram considerados, para a contagem de tempo, apenas anos completos, sendo que o limite superior de cada intervalo inclui os meses antes de se completar o limite de tempo inferior do intervalo seguinte. Assim, por exemplo, professor que tenha permanecido dois anos e oito meses no magistério foi considerado como pertencente à primeira coluna do gráfico.

Gráfico 20 - Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Esses dados nos mostram que grande parte dos licenciados participantes desta pesquisa, que trabalharam como professores, mas abandonaram a docência depois de um tempo, deixaram a carreira quando ela ainda estava em seu período inicial, especificamente nos dois primeiros anos – a saber, 69,4%. A fase inicial da carreira docente pode durar, segundo autores como Veenman (1984) e Huberman (2000), até cinco anos. Considerando isto, vale lembrar que 94,4% dos egressos participantes desta pesquisa, e que abandonaram o magistério, desistiram antes de completar seis anos de atuação. É justamente nessa fase inicial do trabalho docente, momento importante e decisivo no desenvolvimento profissional dos professores, que ocorre, como mencionado anteriormente, o chamado “choque de realidade” (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 2000). Os professores iniciantes, isolados, têm suas concepções e expectativas confrontadas pelo cotidiano da escola e da sala de aula e, muitas vezes, com pouco auxílio de pessoal mais experiente são lançados nas “piores” escolas e, nestas, enfrentam as situações mais “difíceis”. O que acontece é que muitos docentes em início de carreira, como é possível observar por meio dos dados desta pesquisa, desistem “e o fazem por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio, e às poucas oportunidades de participar da tomada de decisões” (MARCELO, 2009a, p. 128). Segundo Paz (2013, p. 45), “parece sempre existir, num certo momento, um conflito entre aquilo que o professor projetou

para a sua carreira profissional e a realidade encontrada no contexto de trabalho”. A afirmação a seguir, feita por um egresso participante deste estudo, confirma o que foi discutido até aqui.

“Não tinha experiência real em sala de aula, como docente. Ao iniciar senti um pouco deixado, sem uma orientação na escola. De repente estamos em sala e temos que dar conta da complexidade da profissão rapidamente, com carga horária extensa, etc.” (L137, M, 25-29 anos).

Nessa direção, as respostas à questão sobre como os egressos foram recebidos na/s escola/s, em seus primeiros anos de atuação, apontam para uma total ausência de uma política de acompanhamento dos professores iniciantes. Alguns poucos tiveram experiências de serem supervisionados ou acompanhados, e mesmo aqueles que declaram ter sido bem recebidos na escola, no sentido da cordialidade dos colegas, disseram não ter presenciado nenhum tipo de apoio tendo que aprender a caminhar sozinhos.

“A direção da escola não dá tanta atenção a um professor por ser iniciante, por isso muitas coisas aprendi na marra.” (L9, F, 25-29 anos).

“Foi solitário. Não tinha com quem discutir exatamente o que ser feito. A equipe pedagógica nas escolas em que atuei era quase inexistente no ponto prático.” (L52, F, 30-34 anos).

“Não houve muito amparo, tive que me virar sozinha.” (L93, F, 30-34 anos).

“Fui bem recebida, com cordialidade, mas tive que "me virar" para me adaptar e trabalhar. Não tive orientação sobre que matéria lecionar ou atividades a desenvolver.” (L173, F, 35-39 anos).

“Tive péssimas experiências na primeira escola depois de formado [...] Não tive nenhum apoio e fiquei apenas seis meses, nos quais não tive a carteira de trabalho assinada. Por se tratar de uma escola particular pequena, a ameaça de o pai tirar os filhos da escola era grande, então não tínhamos autoridade nenhuma com alunos indisciplinados.” (L235, M, 30-34 anos).

Um dos egressos, no entanto, informou ter sido, de alguma forma, acompanhado e auxiliado. Mesmo assim, a experiência parece não ter sido satisfatória, transformando-se, segundo informou o licenciado, em um modo de controle e regulação do seu trabalho que pouco contribuiu efetivamente.

“Fui bem recebida porque precisavam de um professor, pois a professora da disciplina havia abandonado a escola. Mas depois me senti muito invadida em minhas aulas, pois a direção sempre colocava alguém para assisti-las. Isso era muito ruim, pois parecia que estava sendo vigiada.” (L99, F, 35-39 anos).

Cerca de 66% dos egressos associados ao Perfil 2 iniciaram a docência em escolas públicas e 34% em escolas privadas. Vale ressaltar que não foram encontradas, ao menos nas afirmações desses licenciados, diferenças importantes entre a esfera pública e privada no que diz respeito à maneira como ocorreu a inserção na profissão.

Apesar de ter sido constatado o desamparo no início da carreira, e esse fator citado por alguns egressos como o um dos motivos que influenciou na decisão de abandonar a docência, na maioria das respostas percebe-se que esse fator, apesar de ter importância, não foi decisivo. A responsabilidade maior, para grande parte desses licenciados é conferida, principalmente, aos baixos salários, à indisciplina dos alunos e às condições precárias de carreira oferecidas no magistério, em especial aos professores iniciantes, muitos deles sob regime de contrato temporário e/ou designação, tendo em vista que somente 6,3% (2 de 32 respondentes³⁸) dos egressos que abandonaram a docência depois de um tempo de atuação trabalhavam como professores efetivos.

“Minha opção em abandonar a docência baseou-se em fatores financeiros (baixos salários), condições decadentes de condições de trabalho e falta de respeito dos alunos e pais para com os professores. Não via e ainda não vejo perspectivas de melhoras.” (L173, F, 35-39 anos).

Ainda assim, alguns licenciados conferiram grande importância à falta de apoio nesse período inicial a esse sentimento de insatisfação em relação à profissão que, juntamente com outros fatores, alimentou o desejo de deixar o magistério.

“As dificuldades enfrentadas trouxeram um desânimo. Havia turmas muito complicadas em comportamento e eu não soube lidar bem, o que trouxe grande dificuldade de conseguir trabalhar com elas. Talvez um maior suporte da escola e estrutura para trabalhar de formas diferentes poderiam ajudar nos problemas.” (L137, M, 25-29 anos).

Sabe-se que o abandono não acontece de um dia para o outro e que é resultado de diversos fatores que vão se acumulando ao longo do tempo. Na citação exposta na

³⁸ Quatro egressos não responderam a essa questão.

Epígrafe desta dissertação de mestrado, escolhida intencionalmente, Clarice Lispector aponta ainda que, provavelmente, não baseada em conhecimentos científicos, para o caráter intrincado e nada simplista do processo de desistência³⁹. Como apontam Lapo e Bueno (2003),

[...] O abandono não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor (p.75).

É claro que, pelo perfil da presente pesquisa, não dispomos de elementos qualitativos suficientes para aprofundar sobre os motivos de cada egresso para o abandono da docência. No entanto, apesar de diversos detalhes escaparem ao alcance desta investigação acadêmica, uma vez que o processo de abandono da docência também está relacionado com a história de vida do professor e, conseqüentemente, com fatores de foro pessoal, notadamente as condições de trabalho sob as quais estavam submetidos esses egressos não parecem não ter sido muito boas. Embora a questão salarial apareça como uma das principais causas, o abandono do magistério também está associado, pelo que foi possível depreender, a outros fatores como o trabalho regido por contratos precários e temporários, o comportamento considerado indisciplinado e o desinteresse dos alunos em sala de aula, bem como a desvalorização da figura do professor. Esses elementos são potencialmente mais estressantes quando o professor está aprendendo a ensinar e se inserindo no magistério. Essas constatações corroboram com o que mostraram diversos estudos sobre a trajetória profissional de licenciados e o abandono do magistério, como é o caso dos trabalhos de Lapo e Bueno (2003), Kussuda (2012), Paz (2013), Coelho (2017), e Carlotto, Câmara e Oliveira (2019). Como mostraram Lapo e Bueno (2003), ao investigar professores da rede estadual de ensino de São Paulo, a questão salarial, apesar de ser citada por todos os professores, vem sempre acompanhada de outros motivos “relacionados, sobretudo, à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de

³⁹ “A insistência é o nosso esforço, a desistência é o prêmio. A este só se chega quando se experimentou o poder de construir, e, apesar do gosto de poder, prefere-se a desistência. A desistência tem que ser uma escolha. Desistir é a escolha mais sagrada de uma vida. Desistir é o verdadeiro instante humano. E só esta é a glória própria de minha condição. A desistência é uma revelação.” (1996, p. 113).

trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público” (p. 73). Essa afirmação vale também para o caso desta investigação acadêmica. Importa ressaltar que não foi considerado, nesta pesquisa, o ingresso na pós-graduação como motivo para abandono da docência, ainda que em dedicação exclusiva, por entendermos a pós-graduação como um momento de formação continuada. Mesmo que o egresso deixe a docência e ingresse na pós-graduação, talvez, este o faça buscando melhores oportunidades na docência do ensino superior em decorrência de fatores já citados que tornam o magistério da educação básica pouco, ou nada atrativo, a médio e longo prazo.

Perfil 3 – Licenciados que ingressaram e permanecem na docência

O Quadro 4 mostra o número de egressos professores, por ano de conclusão do curso de licenciatura, de 2007 até 2017, período contemplado pela pesquisa, e o tempo de formados até 2019, ano em que os participantes responderam o questionário.

Quadro 4 - Distribuição dos egressos professores, segundo o ano de conclusão da licenciatura e o tempo decorrido entre a conclusão do curso e o ano em que responderam o questionário da pesquisa.

Ano de conclusão da Licenciatura	Nº de egressos	Tempo de formados até 2019*
2007	3	12
2008	4	11
2009	3	10
2010	3	9
2011	7	8
2012	7	7
2013	10	6
2014	4	5
2015	5	4
2016	7	3
2017	5	2

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

*Ano em que os egressos responderam o questionário da pesquisa.

Entre os egressos professores, o maior número de licenciados concentra-se nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2016. A alta representatividade de egressos formados

nesses períodos é semelhante quando se analisa o total de participantes deste estudo (Tabela 4 e Gráfico 1, no Capítulo Dois). Os professores que se formaram há nove anos ou mais, obviamente, se formaram nos anos iniciais do período estudado (2007, 2008 e 2009), enquanto, nos períodos mais recentes, encontram-se os docentes com menos tempo de atuação no magistério, 19 (32,7%) deles, formados entre os anos de 2014 e 2017, podendo ser classificados como professores iniciantes se considerarmos que essa fase pode durar até cinco anos.

Os egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, participantes desta pesquisa, e que ingressaram no magistério e nele permanecem, não chegam à metade do total de licenciados pesquisados. Dos 58 (37,6%) egressos que permaneceram na docência, nem todos trabalhavam no momento da pesquisa. Há possibilidade de que, dentre os que disseram atuar como docentes, existam aqueles que tenham trabalhado como professores, mas deram uma pausa seja para fazer uma especialização, por estarem desempregados ou por estarem afastados por outros motivos que, em nossa visão, não configura abandono da profissão.

A pesquisa de Kussuda (2012) mostrou que cerca de 52% dos licenciados pesquisados permaneciam no magistério, 59% atuando na educação básica. Souto e Paiva (2013), ao pesquisarem egressos do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ, entre 2005 e 2010, descobriram que 63% atuavam como docentes. Na pesquisa de Amorim (2014) com licenciados em História pela UFMG, foi mostrado que 37% dos egressos respondentes encontravam-se na carreira docente, proporção semelhante à encontrada nesta pesquisa e não tão distante do que foi observado por Coelho (2017). Esta pesquisadora mostra que 42% dos licenciados pertencentes à sua amostra continuavam na docência, 87% lecionando para a educação básica. Na pesquisa de Rocha (2013) sobre licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), em Minas Gerais, graduados entre 2000 e 2011, a proporção de egressos que permanecia no magistério era de 29,3%, percentual bem abaixo do que foi encontrado na presente pesquisa.

Como mostrado na Tabela 21, dos egressos que ingressaram no magistério e permanecem nessa carreira atuando, no momento da pesquisa, como professores, 75,6% (34 de 45 egressos) lecionavam exclusivamente para a educação básica.

Tabela 21 - Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que trabalham como docentes.*

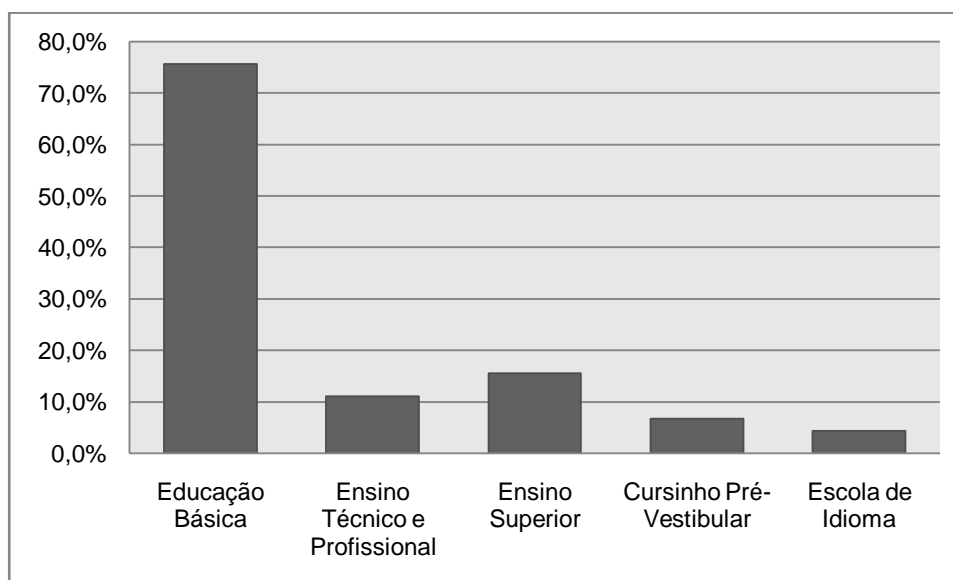
Nível e modalidade de ensino	Nº de egressos	Percentual
Educação Básica**	34	75,6%
Ensino Técnico e Profissional	5	11,1%
Ensino Superior	7	15,6%
Cursinho Pré-Vestibular	3	6,7%
Escola de Idioma	2	4,4%
Total de egressos respondentes	51	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Como mencionado anteriormente, provavelmente nem todos os egressos que disseram permanecer na carreira lecionavam no momento da pesquisa, o que pode ser uma explicação para o número menor de egressos respondentes apresentados.

**Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 21 - Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que trabalham como docentes.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Entre os egressos professores respondentes, a maior parte (66,7%), como mostrado na Tabela 22, atuava sob regimes de contratos temporários, seja como designados na rede pública, contratados em redes privadas ou como substitutos em outras instituições.

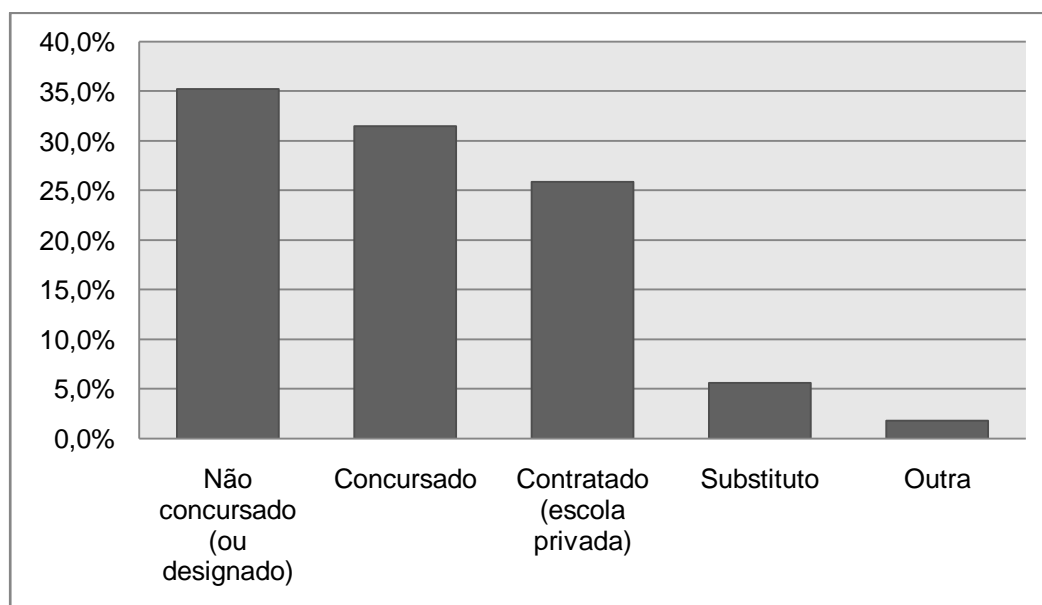
Tabela 22 - Distribuição dos egressos professores, segundo a condição de trabalho nas escolas em que atuam.*

Condição de trabalho	Nº de egressos	Percentual
Não concursado (ou designado)	19	35,2%
Contratado (escola privada)	14	25,9%
Substituto	3	5,6%
Concursado	17	31,5%
Outra	1	1,8%
Total	54	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

*Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

Gráfico 22 - Distribuição dos egressos professores, segundo a condição de trabalho nas escolas em que atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Dos 17 egressos professores concursados, 12 (70,6%) trabalharam sob regime de contratos temporários como designados, a maioria destes por períodos que não ultrapassaram um ano. Somente dois egressos atuaram como designados por mais de um ano. Apenas um egresso informou trabalhar sob outras condições que não as apresentadas previamente, ao informar ser autônomo e lecionar em aulas particulares.

O que chama atenção é o fato de que, entre os professores que ainda atuam como docentes, 35,2% (19 de 54 egressos) atuam como docentes designados em redes públicas de ensino. Entre os que trabalharam como docentes e depois abandonaram a carreira, cerca de 47% atuaram sob essa mesma condição de trabalho. Entre os egressos professores, 31,5% (17 de 54 respondentes) trabalhavam como professores concursados, enquanto somente 6,3% (2 de 32 licenciados) entre os egressos que abandonaram a docência informaram ter trabalhado como professores efetivos. A carreira como professor efetivo ou concursado na rede pública de ensino, oferece mais vantagens aos docentes do que aquela estabelecida sob a condição de contratos temporários (como é o caso da designação), dentre elas a estabilidade, a possibilidade de escolha das “melhores” turmas e/ou escolas, bem como de conseguir maior quantidade de aulas, o que garantiria, em tese, maiores salários. Em Minas Gerais, muitos professores iniciam a carreira como “designados” da Rede Estadual de Educação ou como “substituto” em escolas particulares que, muitas vezes, também não oferecem salários satisfatórios. A condição de trabalho dos professores também é um fator importante que deve ser levado em consideração para entender as motivações para o abandono ou a permanência no magistério, principalmente porque, dessa condição derivam realidades objetivas como o salário oferecido e a estabilidade no emprego.

Sobre outras condições objetivas da atuação dos egressos professores participantes desta pesquisa, vale destacar que, alguns docentes a fim de garantir melhores salários precisam se “desdobrar” para dar aulas em mais de uma escola e em diferentes turnos durante o dia (às vezes até os três turnos!), lecionando para uma grande quantidade de turmas que, normalmente, ultrapassam a faixa dos 25 alunos por sala de aula chegando, em alguns casos, a mais de 40 alunos. Certamente, essas condições a que os professores são obrigados se sujeitar, impactam a

qualidade da sua atuação e, principalmente, a satisfação em relação ao seu trabalho. Nas palavras de Coelho (2017),

Sempre que se fala sobre as dificuldades da profissão docente, uma das mais citadas é o fato de que, para conseguir um salário um pouco melhor, os professores são obrigados a duplicar sua jornada de trabalho, lecionando em pelo menos duas escolas, uma por turno, ou lecionando em dois turnos em uma mesma escola e, por vezes, trabalhando até em três turnos. Tal situação é tida como agravante das condições de exercício do magistério, pela necessidade de duplicar a carga horária em um trabalho já fisicamente desgastante, particularmente para a voz, e que tem se intensificado. Além disso, a imposição de mais deslocamentos diários, por vezes longos, até uma segunda escola, que pode apresentar condições completamente diferentes da primeira, tudo isso significa um esforço de adaptação, maior cansaço e desgaste psicológico, com todas as consequências que daí podem advir. (p. 209).

No que tange ao número de escolas em que os egressos docentes trabalhavam no momento da pesquisa, a maioria dos que responderam a essa questão (52,3%) atuava em apenas uma escola, como pode ser observado na Tabela 23. No entanto, cerca de 29% (13 de 44 professores) desses professores lecionavam em duas escolas. Apenas um professor (2,3%) trabalhava em três escolas. Sete egressos docentes (15,9%) responderam que a pergunta sobre turnos não se aplicava a eles, por lecionarem em cursos preparatórios, ensino técnico ou profissionalizante, ensino superior e escola de idiomas.

Fanfani (2005), ao estudar a condição docente em quatro países da América Latina, no que se refere aos professores brasileiros, observou que 57,2% e 31,5% trabalhavam, respectivamente, em uma e duas escolas. Esse autor defende que a atuação exclusiva em uma escola é positiva em termos de profissionalização e identificação dos professores com o estabelecimento em que trabalham. No caso desta investigação acadêmica a maioria também lecionava em apenas uma ou duas escolas.

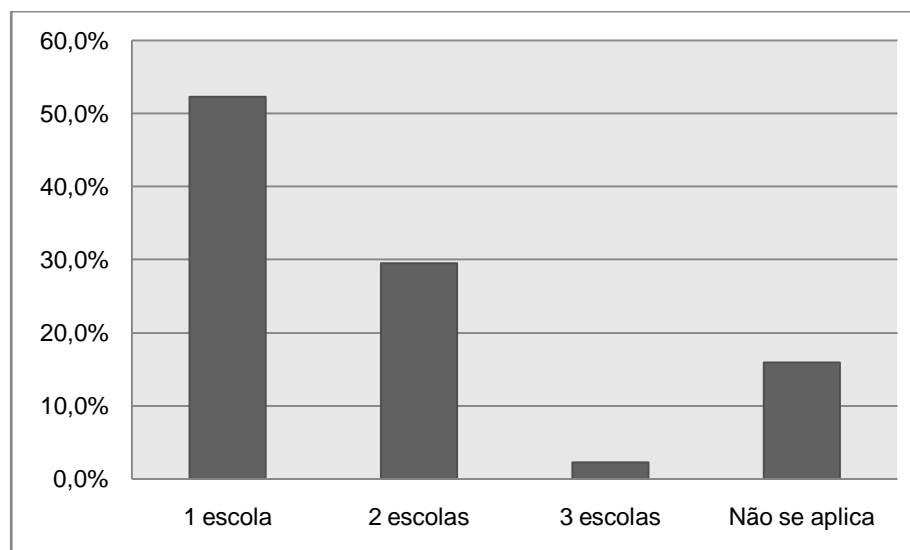
Tabela 23 - Distribuição dos egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam.*

Nº de escolas	Nº de egressos	Percentual
1 escola	23	52,3%
2 escolas	13	29,5%
3 escolas	1	2,3%
Não se aplica	7	15,9%
Total	44	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

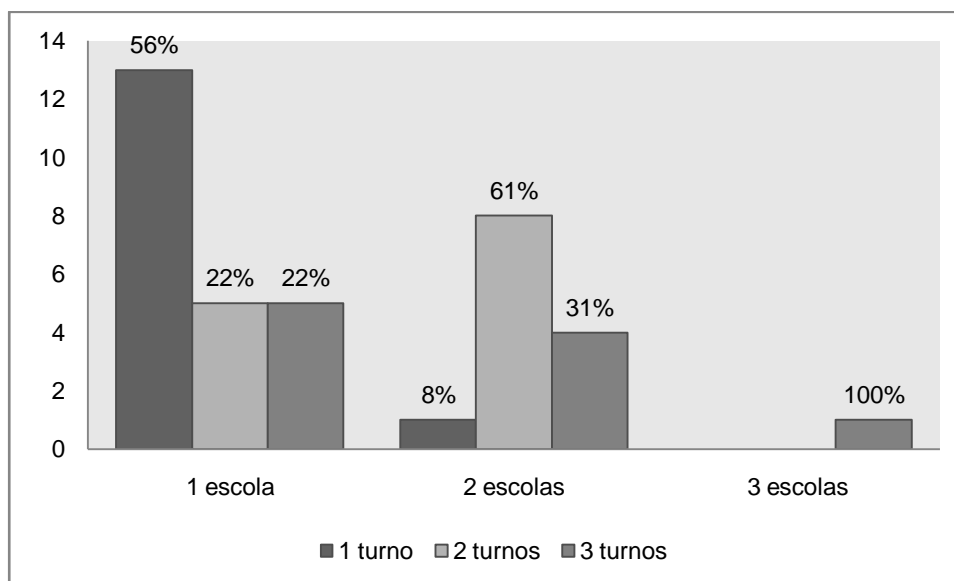
Gráfico 23 - Distribuição dos egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Como mostrado no Gráfico 24, dos professores que trabalham em apenas uma escola, cerca de 56% (13 de 23 respondentes) lecionavam em apenas um turno, 22% (5 de 23 respondentes) em dois turnos, e este mesmo percentual também leciona em três turnos. Dos professores que trabalhavam em duas escolas, somente um lecionava em apenas um turno, em dois turnos lecionavam 61% (8 de 13 respondentes) e 31% (4 de 13 egressos) em três turnos diferentes. Somente um dos professores dava aulas em três escolas, trabalhando também nos três turnos.

Gráfico 24 - Egressos professores, segundo a quantidade de escolas para as quais lecionam e de turnos em que trabalham.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

Quadro 5 - Quantidade de turmas para as quais os egressos professores lecionam.*

Quantidade de turmas mencionadas pelos professores	Nº de professores que lecionam na quantidade de turmas mencionadas
1	1
2	2
3	2
4	6
5	7
6	5
7	2
8	5
9	4
10	2
11	1
12	1
13	1
14	1
16	1
Total	41

Fonte: quadro elaborado pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

A maior parte dos professores que responderam a pergunta sobre a quantidade de turmas em que leciona, afirmou dar aulas para quatro ou cinco turmas (14,6% e 17,1%, respectivamente), como pôde ser visto no Quadro 5.

Além do aumento excessivo da carga horária de trabalho e do número de escolas e de turmas em que o professor trabalha a fim de garantir um ganho mínimo para a sobrevivência, a quantidade de alunos em sala de aula, também constitui um fator importante de intensificação do trabalho docente, pois, como será discutido mais à frente, implica maiores desafios, próprios das relações interpessoais, no que diz respeito à docência, não somente em relação ao aprendizado desses alunos como também na lida com diferentes personalidades e anseios.

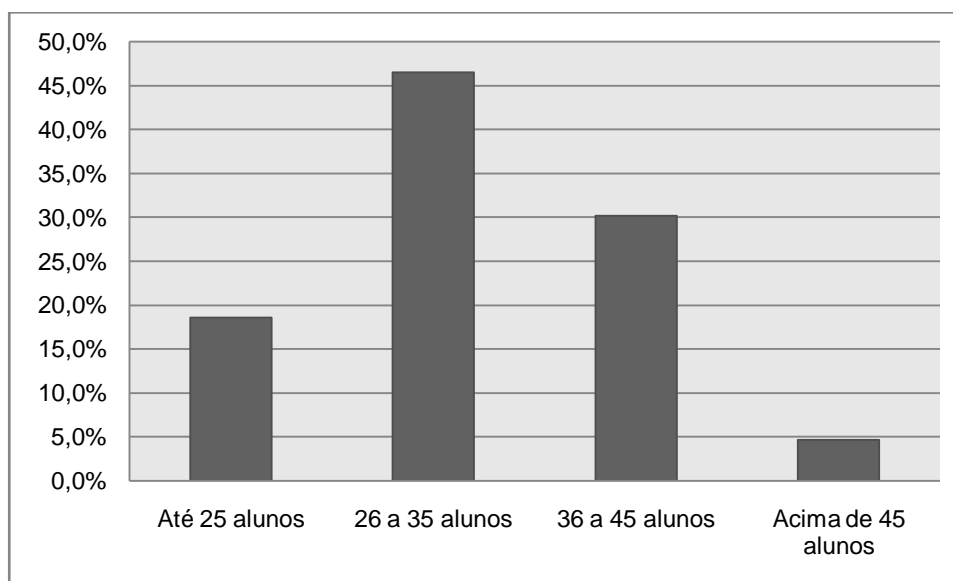
Tabela 24 - Média do número de alunos por salas em que os egressos professores atuam.*

Nº de alunos por sala (em média)	Nº de egressos	Percentual
Até 25 alunos	8	18,6%
De 26 a 35 alunos	20	46,5%
De 36 a 45 alunos	13	30,2%
Acima de 45 alunos	2	4,7%
Total	43	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

Gráfico 25 - Média do número de alunos por salas em que os egressos professores atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

As condições aviltantes de trabalho às quais são submetidos os professores, e que não são exclusivas aos respondentes desta pesquisa, mas uma realidade que afeta diversos docentes por todo o Brasil, certamente, como discutido anteriormente nesta dissertação, contribui para o abandono do magistério. Mesmo os licenciados, participantes deste estudo, e que trabalham como professores, já pensaram em desistir da carreira, em algum momento, devido à precariedade em que normalmente se exerce a docência na educação básica neste país. Na afirmação abaixo, um dos respondentes confessa que já pensou em deixar a docência em decorrência das condições intensas de trabalho às quais os professores são expostos, algumas das quais relatadas acima, como ter que trabalhar em várias escolas (o que não é o caso da maioria dos egressos respondentes) e turnos e em muitas turmas com diversos alunos em sala, o que torna o trabalho ainda mais difícil e desgastante física e mentalmente.

“Pelas condições de trabalho (turmas muito cheias, direção da escola incoerente, ambiente de trabalho hostil) e por ter que ficar em várias escolas para ter uma remuneração razoável e digna acaba dificultando meu envolvimento com a escola. E eu gostaria muito de estar em apenas um local para poder participar plenamente dos processos, me envolver.” (L25, F, 30-34 anos).

Se o contingente de licenciados em Ciências Biológicas pela UFMG, egressos do curso noturno, que se encontra, de fato, trabalhando como docente parece baixo (38%), constatamos ainda que cerca de 18% desses professores não pretendem continuar lecionando nos próximos cinco ou dez anos. Provavelmente, inicia-se por parte desses professores um processo de desistência e abandono da carreira; processo este que, segundo Carlotto, Câmara e Oliveira (2019), começa com a intenção de abandonar a profissão. Coelho (2017) encontrou um percentual de 16% de professores de Geografia com a intenção de abandonar a docência em médio prazo. A pesquisa de Souto e Paiva (2013), por sua vez, mostrou que 47% dos licenciados em Matemática que trabalhavam como professores pretendiam deixar o magistério, ao menos na educação básica, o mais breve possível.

Entretanto, ainda que alguns egressos professores pretendam deixar a profissão, existem aqueles que desejam nela permanecer. No caso desta pesquisa, 82,2% (37 de 45 professores respondentes) disseram que continuarão lecionando na próxima década. Dos 37 egressos que manifestaram interesse em continuar lecionando, 34 explicitaram os motivos. Destes, 73,5% afirmaram ter *gosto pela profissão* (Gráfico

26), por isso pretendem permanecer na docência, seja na educação básica ou em outros níveis de ensino.

Gráfico 26 - Motivos alegados pelos egressos professores para permanecer lecionando.*



Fonte: gráfico elaborado pelo autor.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de um motivo. As motivações foram agrupadas pelo pesquisador, por semelhança, nas categorias apresentadas.

A ideia da importância do papel do professor no sentido de agir em prol da transformação da sociedade por meio da educação foi algo recorrente nas repostas dos egressos professores. A maioria desses licenciados não menciona as dificuldades encontradas ao longo exercício do magistério. Alguns mencionam o fato de que, apesar de algumas tribulações, mencionadas de maneira sutil, a docência é algo que traz, para eles, realizações profissionais, sobretudo pessoais, principalmente relacionadas ao desejo de ensinar. Gazzotti e Vasques-Menezes (1999), notaram que, de modo geral, o gosto e/ou o desejo pelo ato de ensinar mantém, em grande parte dos casos, o professor na docência superando os problemas do magistério. Outros motivos foram citados em menor percentual pelos professores desta pesquisa como razões para o desejo de permanecer lecionando: três professores disseram ser a docência a *melhor opção rentável* no momento; outros três veem o magistério como uma *vocação profissional*; dois docentes, que são efetivos, não querem deixar a docência principalmente devido à *estabilidade*

empregatícia que a carreira oferece a eles; e, por fim, um licenciado pretende continuar na docência por *falta de opção*. Motivações semelhantes foram constatadas nas pesquisas de Paz (2013) e Coelho (2017) com licenciados em Matemática e Geografia, respectivamente. Pelo que foi possível depreender, a maioria dos egressos professores participantes deste estudo, que pretendem continuar lecionando no futuro, apresenta uma atitude positiva em relação à docência. Aparentemente, é isso que sustenta o interesse pela continuidade na carreira. Os dizeres abaixo são de alguns egressos que pretendem continuar na docência e comprovam o que foi discutido nas linhas anteriores.

“Eu acredito na educação, e me sinto mais útil quando estou em sala de aula (já estive em laboratórios e em outras áreas). Fiz licenciatura porque sempre quis lecionar e acredito estar fazendo minha parte para deixar o mundo um pouco melhor quando estou em contato com a educação.” (L25, F, 30-34 anos).

“Escolha profissional. Gosto realmente da sala de aula. Acredito ser um espaço de crescimento mútuo e transformação social.” (L207, F, 35-39 ano).

“Desde os seis anos de idade me entendo como educadora. Desde a infância já projetava uma carreira docente, mesmo no campo do lúdico. Gosto do que faço, me preparei investindo minhas formações continuadas nesta área. Hoje, como professora da graduação, vejo o quanto meu trabalho é importante para ajudar a formar professores. Não me vejo fazendo outro trabalho que não seja esse.” (L27, F, 30-34 anos).

“Gosto de lecionar, além de usar essa experiência para o meu crescimento pessoal. Ainda que não seja na educação básica, pretendo sim lecionar nos próximos 5-10 anos.” (L85, M, 30-34 anos)

“Porque gosto de lecionar. Não gosto das minhas condições de trabalho, falta de estrutura, desvalorização da classe. Mas lecionar em si eu gosto.” (L96, F, 35-39 anos).

“Eu realmente gosto de lecionar, mesmo diante das muitas dificuldades que enfrentamos. Creio que lecionar é minha vocação juntamente com a pesquisa.” (L118, F, 30-34 anos).

“Espero continuar lecionando futuramente para alunos mais velhos e depois de fazer o doutorado, para graduação e pós.” (L195, F, 25-29 anos).

Voltando a atenção para as afirmativas de L27, L86 e L195, e nos atendo à expressividade da procura pela pós-graduação *stricto sensu* (Gráfico 16 no Capítulo Dois), podemos interpretar o ingresso no mestrado ou no doutorado, no caso de alguns licenciados professores que pretendem continuar lecionando, como uma maneira de continuar atuando na docência, mas em níveis de ensino mais reconhecidos socialmente e/ou com condições mais favoráveis de salário e de

trabalho para o docente, como acontece, por exemplo, na educação superior. Vale apontar também que nenhum dos egressos professores que não pretendem continuar na docência leciona para o ensino superior. Situação semelhante foi constatada por Ventura (2015) em seu estudo com egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ.

Para o grupo de egressos, a carreira docente incita a continuação dos estudos em nível de pós-graduação. Essa progressão ocorre em dois movimentos distintos; se por um lado buscam o aperfeiçoamento da sua prática, por outro lado percebem exclusivamente os ganhos financeiros provenientes de mais anos de incremento nos estudos. (VENTURA, 2015, p. 80).

Outro caminho, apontado por alguns egressos, para tornar possível a permanência na carreira docente é a conciliação das aulas com outro tipo de trabalho. Alguns egressos professores, por se realizarem na profissão, lecionam paralelamente a outras atividades profissionais que complementam a sua renda e garantem o seu sustento, como pode ser observado nas respostas a seguir.

“Gosto de lecionar, por isso vou continuar. Mas não quero que seja minha única fonte de renda por isso tenho planos de atividades rentáveis paralelas à licenciatura.” (L143, F, 35-39 anos).

“Gosto de ser professor, me identifico com meu ofício e tenho conseguido articular a docência a outras funções exigidas em meu cargo.” (L8, M, 30-34 anos).

Como mencionado no início deste capítulo, pelos menos 32,8% dos egressos professores (19 de 58 licenciados) tinham outros trabalhos além de lecionar. Fanfani (2005) e Gatti e Barreto (2009) mostraram que não é incomum a conciliação da docência com outras atividades remuneradas. Coelho (2017) também observou tais circunstâncias em seu estudo apontando que

Isso indica a necessidade de esses profissionais buscarem fontes adicionais de renda, certamente motivados pelos baixos salários vigentes no magistério, muitas vezes insuficientes para fazer frente às despesas cotidianas. Tal situação, além de ocasionar maior cansaço, divide a atenção do profissional, podendo levar a uma redução do seu compromisso com a docência e a uma perda de qualidade no seu trabalho como professor. Entretanto, é importante considerar que alguns professores que têm outra atividade remunerada, além do magistério, buscaram-na apenas devido à dificuldade de sobreviver com o salário de professor, permanecendo também na docência, já que esta é a profissão que escolheram, apreciam e com a qual se sentem comprometidos. (COELHO, 2017, p. 200).

Julgamos importante ressaltar que mesmo entre os egressos professores respondentes desta pesquisa que desejam continuar lecionando nos próximos anos, e que parecem ter muita convicção de seu papel como docentes, apreciando o que fazem, há aqueles que já pensaram, em algum momento, em desistir da carreira – um total de 54% (20 de 37 egressos respondentes). As razões para isso concentram-se, em ordem de importância, segundo respostas dos egressos, nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho ofertadas ao professor, na desvalorização crescente da carreira, e nas relações conturbadas com os alunos e seus pais. Esses motivos foram citados, também, pelos egressos professores que desejavam deixar a profissão em um futuro próximo e são semelhantes às motivações dos egressos que abandonaram a docência depois de algum tempo de atuação, como mostrado anteriormente.

“Por falta de valorização financeira. Apesar de gostar, ser mal remunerada pesa muito, literalmente, nas contas.” (L136, F, 30-34 anos).

“Baixa remuneração, pouco reconhecimento, muito trabalho extraclasse, desgaste emocional.” (L195, F, 25-29 anos).

“Falta de reconhecimento e valorização profissional pelo estado e comunidade escolar.” (L81, M, 35-39 anos).

“Por diversas dificuldades e desafios inerentes à profissão. O maior deles acredito ser o desrespeito generalizado de pais, alunos, comunidade.” (L20, F, 30-34 anos).

“A carreira é muito desvalorizada, existe muita cobrança no modelo de escola em que trabalho, os alunos podem tudo e os professores estão sempre errados.” (L192, F, 25-29 anos).

“Não vale a pena, muito esforço, muito trabalho, muito incomodo por pouco dinheiro e pouca perspectiva de melhoria, no ensino público.” (L19, M, 30-34 anos).

Sobre a entrada na carreira, vimos que, em relação aos egressos que abandonaram a docência depois de algum tempo de atuação, os primeiros anos de docência foram, em muitos casos difíceis, intensos e desprovidos de auxílio no momento em que os docentes mais precisavam por serem pouco experientes. As afirmações sobre o início de carreira por parte dos egressos que ainda são professores, mostraram-se praticamente as mesmas dos egressos pertencentes ao perfil dos que já deixaram a docência. As repostas apontam para uma boa recepção no sentido da

afetividade e cordialidade, no entanto muitos professores relataram total ausência de suporte pedagógico e auxílio de pessoal mais experiente.

“Vai lá e se vira! As escolas têm pouco ou nenhum preparo para acolher recém-formados. Pelo menos as que já passei.” (L4, M, 25-29 anos).

“Bem recebido, mas sem muito apoio pedagógico. O trabalho do professor/a é um pouco solitário, não há muito entrosamento entre as disciplinas e não se tem muito apoio/ estrutura para resolver problemas que surgem com os/as alunos/as.” (L124, F, 30-34 anos).

A relação com os professores veteranos também foi bastante citada como fator pouco motivador. Alguns egressos disseram que os docentes mais antigos desencorajam a continuidade na profissão.

“Bem recebida, mas ao mesmo tempo sou desencorajada pelos professores mais velhos e incentivada a buscar algo melhor.” (L192, F, 25-29 anos).

“Fui bem recebida, porém muitos colegas tentam nos desestimular a continuar a carreira, aproveitando que somos jovens.” (L20, F, 30-34 anos).

“De maneira geral sempre fui bem recebido. Mas em todas as salas de professores há um total desânimo e desilusão por parte dos professores mais velhos.” (L72, M, 30-34 anos).

Apesar de serem poucos, alguns egressos tiveram, sim, experiências totalmente satisfatórias como podemos perceber por meio da seguinte resposta:

“Até hoje sempre tive sorte com a maioria das escolas que eu trabalhei sendo sempre bem recebida e bem acompanhada.” (L143, F, 35-39 anos).

Por outro lado, a despeito do pouco acompanhamento e dos conselhos não tão estimulantes de alguns professores veteranos, 56% (24 de 43 egressos respondentes) dos egressos professores disseram que a experiência na entrada da carreira foi importante para que continuassem atuando como docentes. As relações positivas com a coordenação pedagógica, alunos e professores estão entre os fatores que tornaram a experiência de entrada na carreira importante, principalmente quando dessas relações, segundo respostas dos egressos, surge algum *feedback* positivo em relação à prática do professor.

“Sim. Sempre fui muito bem avaliado pelos alunos e direção, e isso me motivava. As boas avaliações me estimulavam a estudar mais, aperfeiçoar a aula expositiva, o modo de explicar.” (L47, M, 30-34 anos).

“Sem dúvida. Conviver em ambientes agradáveis é fundamental para nos fazer continuar convivendo. Do mesmo modo é acreditar no que estamos fazendo e nos possíveis resultados da nossa prática.” (L64, M, 25-29 anos).

“A parte da coordenação não, mas trabalhar com a equipe de professores que trabalho e ter boa receptividade dos alunos sim.” (L96, F, 35-39 anos).

Para 43% dos egressos professores (19 de 43 respondentes), os primeiros anos de docência não influenciaram positivamente no sentido de incentivar a permanência na profissão. Outros fatores foram citados como mais decisivos, entre eles o fato de não haver outras oportunidades profissionais fora do magistério e o desejo de ser professor que, para alguns egressos, não dependeu da experiência inicial, o que reitera a importância da atitude positiva em relação à profissão.

“Creio que influenciou pouco, pois ser professor sempre foi algo que sonhei.” (L8, M, 30-34 anos).

“Não, o que me influencia a permanecer na docência é não ter conseguido emprego em outra área.” (L19, M, 30-34 anos).

Os dados apresentados até aqui permitem afirmar que um percentual relativamente baixo de licenciados do curso noturno de Ciências Biológicas da UFMG torna-se docente, sobretudo da educação básica, e permanece na profissão. Levando em consideração dados apresentados em outras pesquisas, já citadas, sobre a trajetória profissional de egressos, como os estudos de Kussuda (2012), Souto e Paiva (2013), Rocha (2013), Amorim (2014) e Coelho (2017), nos parece que esse é um problema que assola outras licenciaturas e a docência de modo geral. A baixa atratividade da carreira no magistério afeta não somente os que decidem não ingressar no magistério após o término da licenciatura como, também, aqueles que atuam como professores e abandonam a carreira ou que não abandonaram, mas pensam em fazer isso em breve.

As relações com os diferentes sujeitos da comunidade escolar e a decisão de abandonar ou não o magistério

Em algumas respostas dadas pelos egressos, nesta pesquisa, as relações com alunos, com pais de alunos e com colegas de trabalho foram citadas como fatores que influenciaram o sentimento de alguns dos licenciados professores sobre o trabalho docente. Neste tópico, serão apresentadas e discutidas as respostas, tanto dos egressos professores quanto daqueles que abandonaram a docência depois de um tempo de atuação, às perguntas sobre as relações interpessoais que permearam a trajetória profissional desses licenciados e como elas influenciaram o sentimento sobre a docência e a decisão de abandonar ou permanecer nessa profissão.

A docência é uma profissão eminentemente humana, portanto possui, como apontam Tardif e Lessard (2005), um caráter relacional. Nas palavras desses autores, o objeto de trabalho da profissão docente “não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores” (p. 35). As relações interpessoais, isto é, neste caso, as relações com os sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, pais etc.) constituem, sem dúvidas, um elemento importante da profissionalidade docente e, segundo Lapo e Bueno (2003, p. 77), “são determinantes do sucesso e da qualidade de vida do professor”, podendo gerar satisfação ou descontentamento no ambiente de trabalho.

Quando perguntamos sobre a qualidade das relações com alguns sujeitos da comunidade escolar, os egressos (Perfil 2 e Perfil 3) revelaram que, de maneira geral, mantêm relações mais positivas com os colegas professores, seguidos pelos alunos, depois com a direção e especialistas em educação, e, por fim, com os pais ou responsáveis pelos alunos⁴⁰.

⁴⁰ Para calcular o quão “positiva” foi para os egressos, de modo geral, a relação com cada grupo de sujeitos da comunidade escolas (outros professores, alunos, direção e especialistas em educação, e pais e responsáveis), atribuímos pontos para cada qualificação: 1 para “Ótima”, 2 para “Boa”, 3 para “Regular” e 4 para “Ruim”. Em seguida calculamos a média do percentual de respostas dos Perfis 2 e 3 para cada qualificação, separadamente para cada grupo de sujeitos. O percentual médio para cada resposta era multiplicado pela quantidade de pontos atribuída à classificação. Por exemplo: o percentual médio de respostas à qualificação “Boa” para a relação com os alunos foi de 51,9% (ou 0,519). Multiplicamos, então, esse valor por 2 (pontuação conferida à classificação Boa) e chegamos a um valor de 1,038. Assim, ao final das atribuições, com a soma dos pontos, quanto maior a pontuação final, menos positiva seria relação, o que indicaria um maior percentual relativo de

Como mostrado na Tabela 25, 40% (12 de 30 respondentes) dos egressos que abandonaram a docência classificaram como “Ótima” e 50% (25 de 30 respondentes) como “Boa” a relação que tiveram com os colegas do magistério nas escolas em que atuaram. Essa relação foi classificada como “Regular” por três desses egressos (10%). A diferença percentual em relação ao Perfil 3 (egressos que permanecem lecionando) não é expressiva. A saber, 40,8% (20 de 49 egressos) dos professores participantes desta pesquisa classificaram a sua relação com outros professores como “Ótima”, 53,1% (26 de 49 egressos) como “Boa” e 6,1% (3 de 49 egressos) como “Regular”.

Tabela 25 - Como os egressos caracterizam a sua relação com os demais professores da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.*

	Perfil 2**		Perfil 3***	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	12	40%	20	40,8%
Boa	15	50%	26	53,1%
Regular	3	10%	3	6,1%
Ruim	-	-	-	-
Total	30	100%	49	100%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

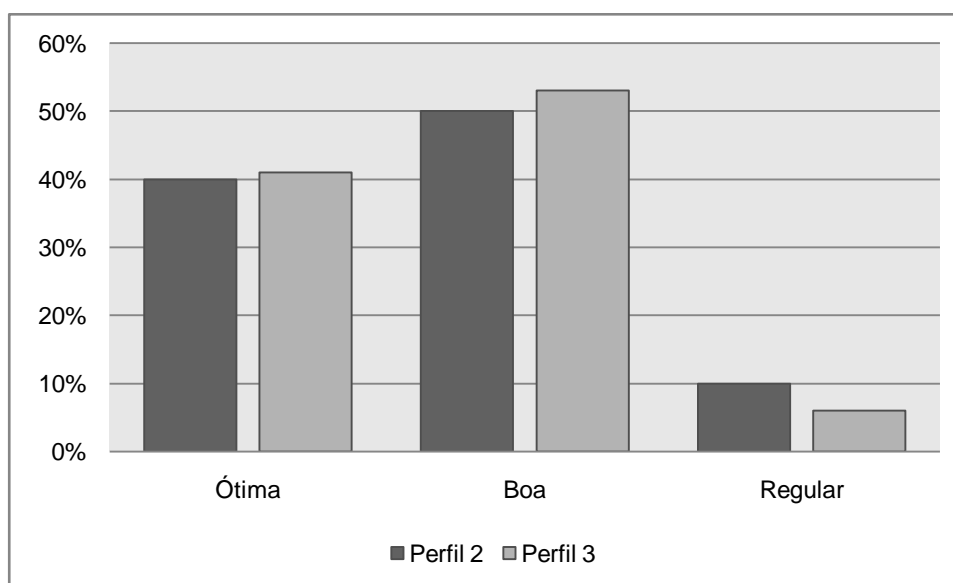
*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

***Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

respostas em classificações negativas. Em ordem crescente, o resultado foi o seguinte: relação com outros colegas professores (1,677); relação com os alunos (1,764); relação com a direção e especialista em educação da(s) escola(s) (1,964); relação com os pais ou responsáveis (2,305).

Gráfico 27 - Como os egressos caracterizam sua relação com os demais professores da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Ao que parece, a relação dos egressos respondentes com os colegas professores, nas escolas em que atuaram ou atuam, para a maioria dos egressos foi satisfatória. Para todos os licenciados que abandonaram a docência, e que responderam a essa pergunta, essa relação com seus pares não teve influência na decisão de abandonar o magistério, uma vez que esta também foi satisfatória. No que tange à permanência dos egressos professores na docência, cerca de 59% (29 de 49 egressos) responderam que essa relação contribuiu, em algum nível, para que continuassem na profissão. A maior parte das justificativas concentra-se no fato de que a boa relação com os colegas de profissão contribui para um ambiente harmonioso, o que facilita o trabalho em equipe que, para muitos egressos, é o cerne de um bom trabalho na escola.

“Ter um ambiente de trabalho tranquilo é essencial para executar um bom serviço”. (L55, F, 30-34 anos).

“Porque o trabalho em conjunto é essencial para desenvolver projetos. E um bom ambiente de trabalho , ou um ambiente harmonioso, é motivador.” (L25, F, 30-34 anos).

“Ter outros professores motivados e que realmente estão na escola pra lecionar de verdade, mostrando interesse pelo aprendizado dos alunos, gera um sentimento de que não estou sozinho, de unidade que ajuda muito a nos mantermos na ativa.” (L143, F, 35-39 anos).

Dos egressos que disseram que essa relação não teve influência na decisão de permanência, alguns explicitaram o fato de que muitos professores, sobretudo os mais velhos, se encontram desmotivados e insatisfeitos, e acabam projetando esse sentimento nos colegas, em especial nos docentes iniciantes.

A Tabela 26 mostra que a relação com os alunos foi considerada como “Ótima” por 37,7% (11 de 30 respondentes) dos egressos pertencentes a ambos os perfis (Perfil 2 e Perfil 3), enquanto 46,7% (14 de 30 respondentes) dos egressos que abandonaram a docência e 57,1% (28 de 49 egressos) dos egressos professores caracterizam essa relação como “Boa”. Dos egressos que deixaram a docência depois de um tempo de atuação, quatro (13,3%) disseram que a relação com os alunos era “Regular” e um egresso caracterizou como “Ruim”. Já no grupo de egressos professores, três licenciados (6,1%) caracterizaram a relação com seus alunos como “Regular”.

Tabela 26 - Como os egressos caracterizam sua relação com os alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.*

	Perfil 2**		Perfil 3***	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	11	36,7%	18	36,7%
Boa	14	46,7%	28	57,1%
Regular	4	13,3%	3	6,1%
Ruim	1	3,3%	-	-
Total	30	100,0%	49	100,0%

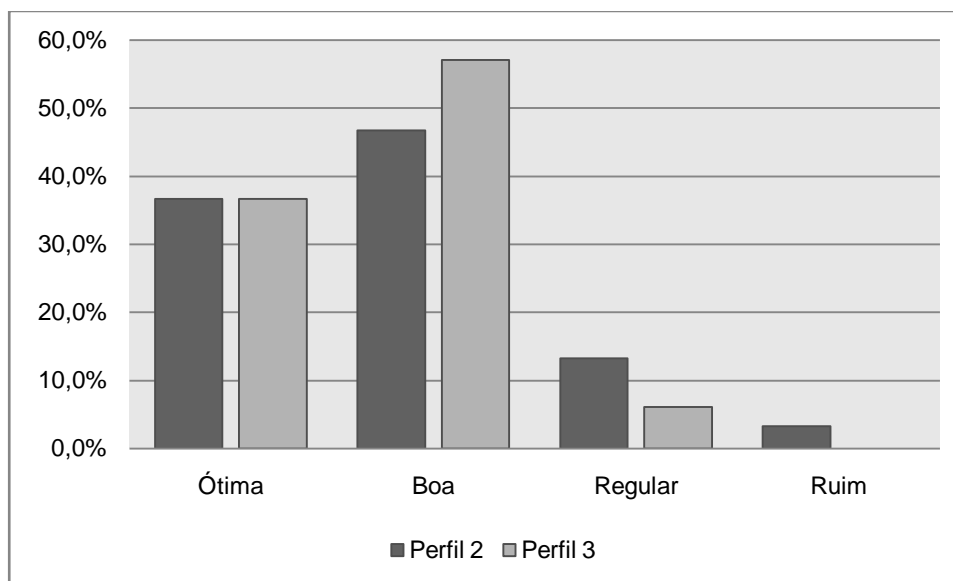
Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

***Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 28 - Como os egressos caracterizam sua relação com os alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

O relacionamento dos egressos pesquisados com os seus alunos parece ser, ou ter sido, ligeiramente pior do que com os colegas professores, mas, de modo geral, ainda assim, esta foi caracterizada como uma relação satisfatória. Quando perguntados, por meio do questionário, sobre a influência da relação com os alunos na decisão de permanecer na docência, 87,8% (43 de 49 egressos) dos licenciados que atuavam como professores disseram que “Sim”, essa relação impactou essa decisão. Cerca de 12% (6 de 49 egressos) responderam de forma negativa.

Claramente a relação com os alunos, para os egressos professores, é um elemento muito importante na decisão de permanência no magistério. Pelo que foi possível depreender por meio das respostas dos professores, essa relação, para a maioria dos egressos, é o que os inspira a trabalhar e a se reinventar apesar dos infortúnios da docência. Conhecer os alunos, entender suas trajetórias e dificuldades, bem como contribuir para que eles aprendam, são desafios que, aparentemente, motivam os professores a seguir em frente. Ao que parece, há um sentimento de contribuição para a transformação social que impulsiona esses docentes.

“A relação com os alunos é meu termômetro, minha fonte de inspiração. Ao me relacionar bem com eles, consigo em aproximar e descobrir novas demandas para atuar na pesquisa, extensão e ensino.” (L27, F, 30-34 anos).

“Pelo convívio e pela possibilidade de sentir que o trabalho está sendo feito e os resultados esperados são possíveis.” (L64, M, 25-29 anos).

“Construí vínculos e valores com muitos. Atualmente, sempre que e os encontro percebo um carinho e reconhecimento, o que me permite pensar que fiz ou estou fazendo sentido para alguém e para o mundo em geral.” (L111, M, 35-39 anos).

Quando a relação com os alunos não foi positiva e não gerou resultados evidentes, o efeito parece ter sido o contrário, contribuindo para desmotivar os professores. Cerca de 43% (13 de 30 egressos) dos egressos que abandonaram a docência disseram que a relação com seus alunos influenciou nessa decisão. Para esses egressos o comportamento agressivo e desrespeitoso por parte dos estudantes bem como o desinteresse nas aulas desestimulam o professor.

“Poucos alunos estão realmente interessados nas aulas e colaboram. A maioria só atrapalha.” (L197, M, 30-34 anos)

“Eu tinha muita vontade de ensinar mas ao ver que não havia interesse por parte de muitos alunos, fui ficando desestimulada de prosseguir na carreira. Gosto de fazer as coisas bem feito e senti que estava falhando como professora.” (L170, F, 35-39 anos)

“Em parte influenciou. Há muito desrespeito e indisciplina por parte dos alunos.” (L173, F, 35-39 anos)

“Não, os alunos tinham suas especificidades, no entanto, eles eram crianças e adolescentes (já esperava que eles se comportassem do modo como se comportavam). Por mais que situações inesperadas surgissem as escolas que atuei conseguiam contornar/resolver as situações complicadas que aconteciam.” (L104, M, 35-39 anos)

A partir dessas informações é possível perceber o quanto a relação dos egressos com os seus alunos desempenhou, e/ou desempenha, um papel importante no nível de satisfação do professor em relação ao seu trabalho. Como aponta Teixeira (2007), a relação positiva entre professor e aluno é condição primordial para o estabelecimento da docência, não importando, ao menos em primeira instância, as outras condições como o tipo de conteúdo a ensinar, a disponibilidade de materiais, a estrutura da escola etc. A autora não desconsidera o impacto destes últimos fatores, mas confere especial importância à relação “docente/discente”. Marcelo

(2009a, p. 23), também reafirma tal relevância quando argumenta que “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam”.

Como mostra a Tabela 27, os professores também consideraram majoritariamente como positiva (57,1% “Boa” e 32,7% “Ótima”) a relação com a direção e com especialistas em educação da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam. Essa relação também foi caracterizada por quatro dos docentes (8,2%) como “Regular” e por apenas um (2%) como “Ruim”.

Tabela 27 - Como os egressos caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.*

	Perfil 2**		Perfil 3***	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	8	26,7%	16	32,7%
Boa	13	43,3%	28	57,1%
Regular	6	20,0%	4	8,2%
Ruim	3	10,0%	1	2,0%
Total	30	100%	49	100%

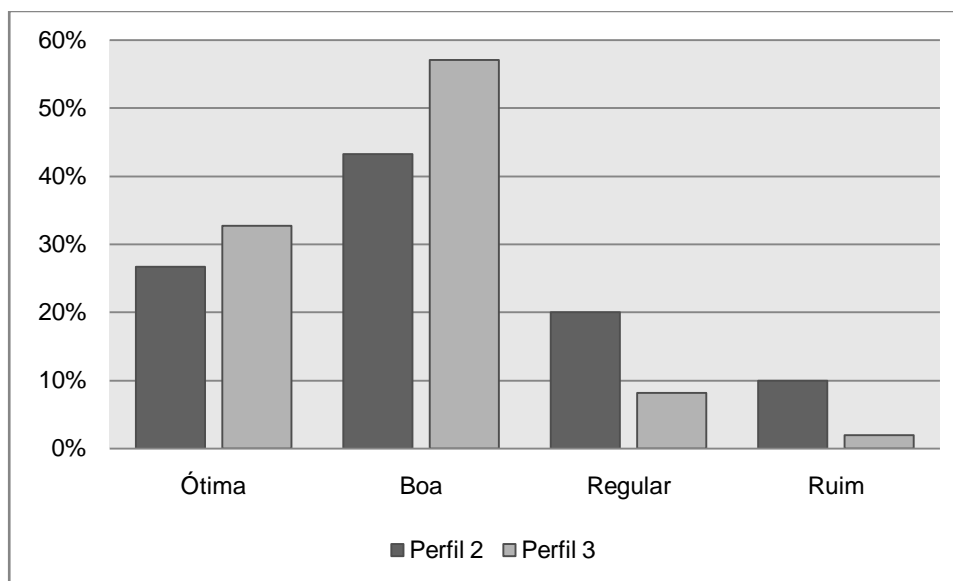
Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

***Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 29 - Como os egressos caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da(s) escola(s) onde atuaram ou atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Cerca de 71% (35 de 49 respondentes) dos egressos professores disseram que essa relação influenciou, juntamente com outros fatores, na decisão de permanecer na docência. As respostas positivas justificam-se, assim como no caso da relação com os demais professores da escola, pela importância que a maioria desses egressos conferiu ao trabalho em equipe e à relação com os profissionais que trabalham na escola para a realização de um bom trabalho. Nessa direção, os egressos que responderam de forma negativa a esse questionamento disseram que diretores e/ou coordenadores ruins atrapalham muito o trabalho do professor.

“Ter apoio e suporte dos demais profissionais faz toda a diferença.”
(L73, F, 30-34 anos).

“Uma coordenação ruim pode privar o professor da sua liberdade e do sentimento de que está se promovendo mudança e aprendizado e acabar transformando a nossa atuação em uma rotina desgastante, como se fôssemos técnicos ou robôs.” (L64, M, 25-29 anos).

Para a maioria dos licenciados que abandonaram a docência (83,3%), essa relação não teve grande importância na decisão sobre deixar o magistério.

A Tabela 28 mostra que, de modo geral, apesar de não ser negativa, a relação com os pais ou responsáveis pelos alunos são, segundo as respostas dos egressos, as menos positivas, tendo em vista que 20% (6 de 30 licenciados) e 26,5% (13 de 49 licenciados) dos egressos pertencentes aos Perfis 2 e 3, respectivamente,

classificaram essa relação como “Regular”. Consideraram como “Ruim” 13,3% (4 de 30 respondentes) dos egressos que abandonaram a docência e 8,2% (4 de 49 respondentes) dos licenciados professores. Ainda assim, a maioria dos egressos professores disse ser ou ter sido “Boa” a relação com os pais ou responsáveis pelos alunos, a saber 46,9% (23 de 49 respondentes). Apenas 18,4% desses professores classificaram a relação como “Ótima”, percentual relativamente baixo em comparação com as avaliações relacionadas às relações estabelecidas com os outros sujeitos da comunidade escolar. Para os egressos que abandonaram a docência, a classificação como “Boa” e “Ótima” segue lógica semelhante – 56,7% (17 de 30 egressos) e 46,9% (23 de 49 egressos), respectivamente.

Tabela 28 - Como os egressos caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.*

	Perfil 2**		Perfil 3***	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	3	10,0%	9	18,4%
Boa	17	56,7%	23	46,9%
Regular	6	20,0%	13	26,5%
Ruim	4	13,3%	4	8,2%
Total	30	100%	49	100%

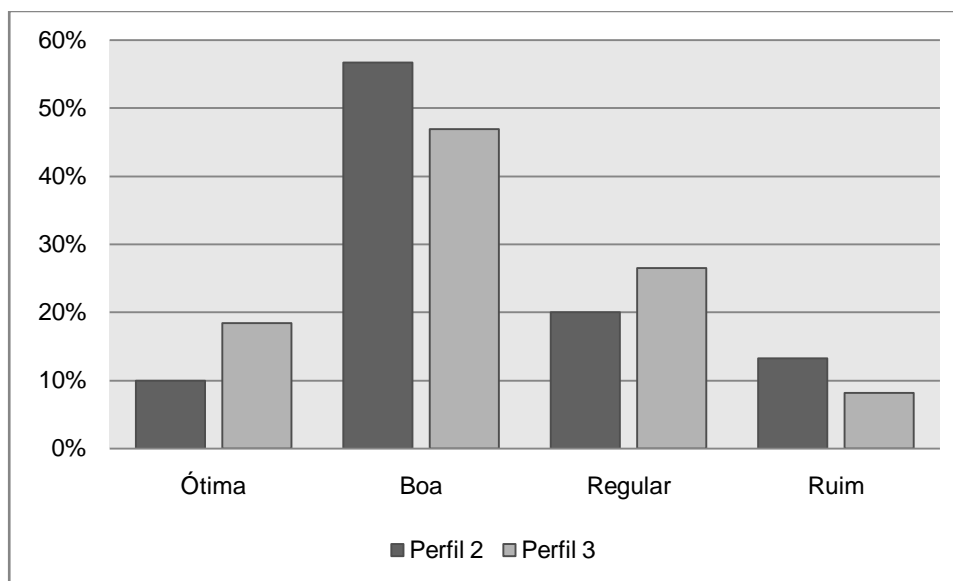
Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

***Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 30 - Como os egressos caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Mesmo que tenha sido a relação considerada como menos positiva até aqui, embora, de maneira geral, ainda boa, esse relacionamento parece não ser tão impactante no sentimento em relação à docência, principalmente porque, segundo grande parte dos egressos, existe pouco contato com os pais ou responsáveis pelos alunos, principalmente devido ao fato de que poucos participam da vida escolar dos filhos sendo, de modo geral, pouco presentes nas escolas. Para 83,7% (41 de 49 respondentes) dos egressos professores, essa relação não influenciou na decisão de permanecer na docência. Tal relacionamento tampouco influenciou na decisão de deixar a carreira, segundo 86,7% (26 de 30 respondentes) dos egressos que abandonaram a profissão.

“Meu relacionamento foi bastante restrito. Cheguei a conversar com alguns pais, mas a participação deles em geral era muito escassa na vida da escola.” (L8, M, 30-34 anos).

“Não tenho contato direto com os pais ou responsáveis, por isso, não vejo dificuldades nesse ponto.” (L121, F, 30-34 anos).

Os que responderam que essa relação influenciou na permanência (16,3%) citam a importância dos pais no sucesso escolar dos filhos quando participam das reuniões

e se interessam pelo que o aluno está fazendo. O apoio dos pais e o reconhecimento ao trabalho do professor também foi citado como algo estimulante.

“A relação com a família que apoia e acredita no trabalho do professor é bastante relevante. É um motivador.” (L207, F, 35-39 anos).

“Sempre tive um retorno positivo dos pais. Isso me motivava e fazia sentido profissionalmente para mim.” (L111, M, 35-39 anos).

Ao analisar as respostas do grupo de egressos que abandonaram a docência percebe-se nos argumentos de alguns licenciados que, apesar de considerarem os pais como agentes importantes para o sucesso escolar dos alunos, eles pouco influenciam na relação do professor com a sua profissão, por estes serem ausentes, portanto, estabelecerem pouco contato com os docentes. Nas respostas a seguir, percebe-se que alguns egressos culpam os pais, ou a sua ausência na educação do filho, pela indisciplina e violência na escola, fator que, atrelado a outros, levaram egressos a abandonar a profissão depois de atuarem, por um tempo, como docentes.

“Os pais quase não participavam na vida escolar dos filhos, em geral apareciam alguns nas reuniões para pegar o boletim. Sentiam que os alunos não tinham apoio e educação em casa, muitas famílias desestruturadas. Pareciam que muitos alunos não tinham referência de autoridade em casa e traziam muitos problemas para o dia a dia na sala de aula, principalmente de disciplina. Esse problema gerava um grande desgaste para mim.” (L156, F, 30-34 anos).

“Em parte influenciou. O desrespeito e indisciplina por parte dos alunos, a meu ver, é um reflexo, na maioria das vezes, dos pais.” (L173, F, 35-39 anos).

Além da relação com os sujeitos da comunidade escolar, também perguntamos aos egressos sobre como avaliavam a infraestrutura oferecidas pela(s) escola(s) em que atuaram ou atuam. Cerca de 32% dos egressos pertencentes aos Perfis 2 e 3 (25 de 78 respondentes) caracterizaram a infraestrutura como “Boa”, e o mesmo percentual a classificou como “Regular”, enquanto 23,1% (18 de 78 respondentes) qualificaram tal quesito como “Ruim”. Apenas 12,8% (10 de 78 respondentes) disseram considerar “Ótimas” as condições estruturais oferecidas pelas escolas nas quais lecionaram ou ainda lecionam, como pode ser visto na Tabela 29.

Tabela 29 - Como os egressos caracterizam as condições da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam em relação à infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.*

	Total (Perfis 2 e 3)		Perfil 2**		Perfil 3***	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	10	12,8%	3	10,0%	7	14,3%
Boa	25	32,1%	11	36,7%	14	28,6%
Regular	25	32,1%	12	40,0%	13	26,5%
Ruim	18	23,1%	4	13,3%	14	28,6%
Total	78	100,0%	30	100%	48	98%

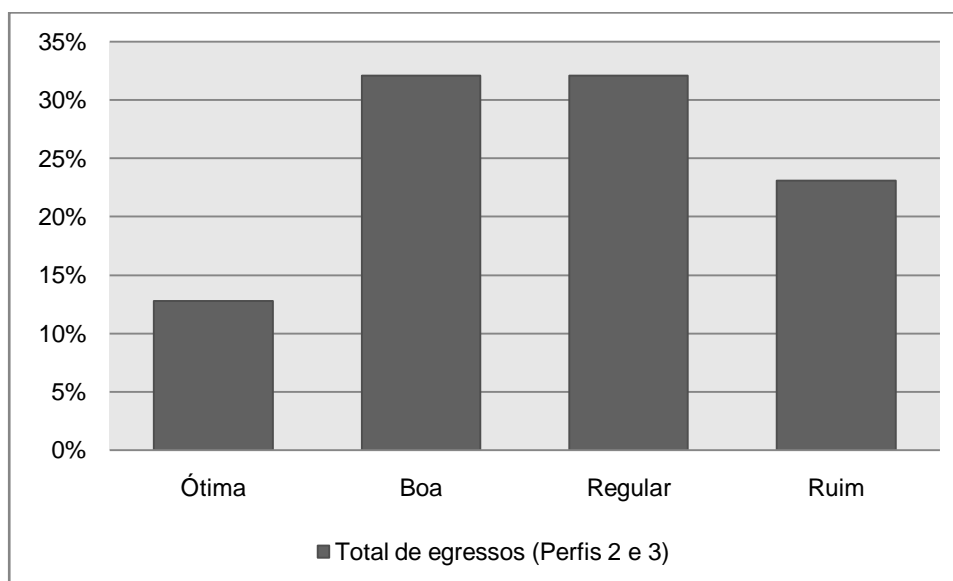
Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

***Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 31 - Como os egressos caracterizam as condições da(s) escola(s) em que atuaram ou atuam em relação à infraestrutura oferecida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Essas respostas revelam que a situação de mais da metade das escolas, ao considerar a avaliação realizada pelos egressos participantes deste estudo, é considerada pouco satisfatória ou insatisfatória – 55,2% (32,1% “Regular” e 23,1% “Ruim”) – pois os estabelecimentos escolares se encontravam em condições precárias. A precariedade, segundo as respostas dos egressos, parece estar presente em maior grau nas escolas públicas do que nas privadas. Cerca de 67%

(35 de 52 respondentes) dos licenciados que trabalharam ou trabalham em escolas públicas disseram que a infraestrutura do estabelecimento escolar é/era pouco satisfatória, enquanto um percentual menor (30,7%) de egressos que atuaram/atua em escolas de redes privadas caracterizou da mesma forma as condições oferecidas pelos colégios particulares. As repostas às qualificações “Ótima” e “Boa” somam 32,7% (17 de 52 egressos) entre os licenciados que atuaram/atua em escolas públicas e 69,2% (18 de 26 egressos) entre os que atuaram/atua em escolas privadas (Tabela 30).

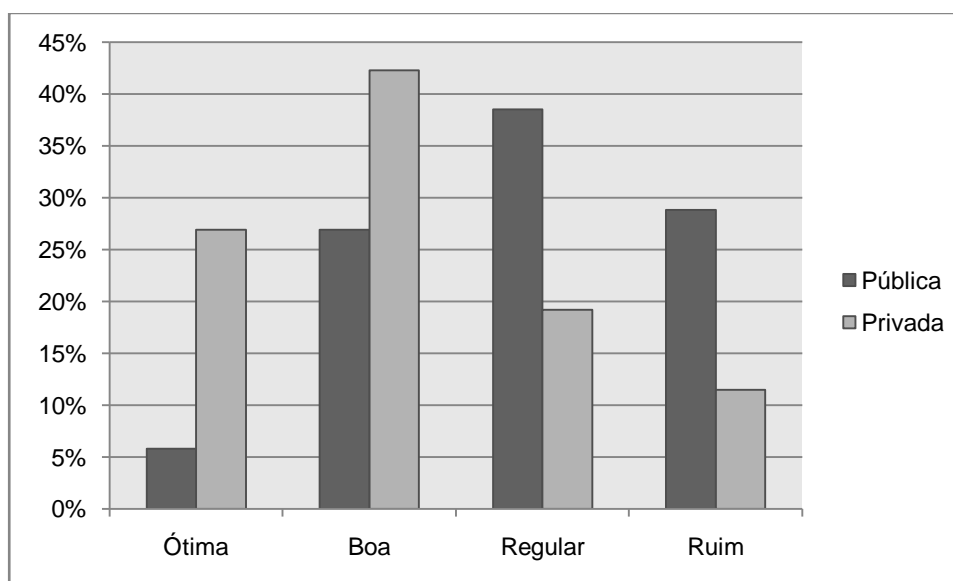
Tabela 30 - Caracterização da infraestrutura oferecida pelas escolas para o trabalho dos professores, segundo o tipo de escola em que os egressos atuaram ou atuam.*

	Tipo de escola			
	Pública		Privada	
	Nº de egressos	Percentual	Nº de egressos	Percentual
Ótima	3	5,8%	7	26,9%
Boa	14	26,9%	11	42,3%
Regular	20	38,5%	5	19,2%
Ruim	15	28,8%	3	11,5%
Total	52	100,0%	26	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

*Repostas do total de egressos pertencentes aos Perfis 2 e 3.

Gráfico 32 - Caracterização da infraestrutura oferecida pelas escolas para o trabalho dos professores, segundo o tipo de escola em que os egressos atuaram ou atuam.



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Cerca de 33% (10 de 30 respondentes) dos egressos que abandonaram a docência disseram que as condições insatisfatórias oferecidas para o trabalho docente nas escolas influenciaram a decisão de abandonar a profissão. Tal percentual coloca esse fator como um dos principais elementos de desmotivação para o exercício do magistério, atrás somente dos 43,3% que colocaram a relação com os alunos como um fator importante para a decisão de deixar a carreira.

“Sem infraestrutura adequada é difícil implementar e desenvolver as atividades de maneira eficaz.” (L198, F, 30-34 anos).

“A falta de livros didáticos e bibliotecária, dificuldade com equipamentos multimídia, falta de organização e apoio no uso do laboratório, etc. trouxe dificuldades na realização de atividades pedagógicas.” (L137, M, 25-29 anos).

Dos egressos que permanecem na docência, 59,2% (29 de 49 respondentes) disseram que o aporte oferecido pela escola contribuiu para que eles continuassem a lecionar. Escolas com boa infraestrutura ajudam os professores no desenvolvimento de suas aulas o que, no caso desta pesquisa, mostrou-se um fator estimulante. No entanto, 40,8% (20 de 49 licenciados) dos egressos professores consideram a infraestrutura como um fator que não estimula a continuidade na profissão. As respostas desses egressos indicam como a estrutura precária, sobretudo nas escolas públicas⁴¹ impacta o trabalho do professor e o seu sentimento em relação à docência, sendo que muitos professores conferem notoriedade ao fato de que é difícil trabalhar nas condições que normalmente as escolas oferecem. Ainda assim, em muitos casos, atitudes individuais e positivas em relação à docência contribuem para que, apesar da deficiência da infraestrutura para desenvolvimento de atividades, a vontade de fazer um bom trabalho e gerar resultados é o que impulsiona o professor em seu ofício.

“No início me assustei bastante, mas sempre estudei em escolas públicas, então já tinha ideia do que me esperava. Apesar destas condições ruins, buscava realizar novas propostas de trabalho, mesmo quando não era compreendido.” (L111, M, 35-39 anos).

⁴¹ Isso não quer dizer que todas as escolas privadas ofereçam boas condições, haja vista o percentual de pouco mais de um terço de egressos que atuaram/atuam em escolas privadas que caracterizou as condições estruturais das escolas como “Regulares” e “Ruins”.

“Apesar de considerar que a infraestrutura da instituição em que atuo ainda deixa a desejar, penso que isso é um motor que me move no sentido de continuar a lutar por uma educação pública de qualidade e não no sentido de me desmotivar.” (L27, F, 30-34 anos).

Ao considerar o que foi discutido neste tópico, percebemos a relevância das relações interpessoais tanto no sentido de tornar o trabalho docente satisfatório quanto o contrário, em especial no que tange à relação dos professores com os seus alunos. Se essas relações estimulam ou desestimulam o professor em seu trabalho, o curso de licenciatura também apresenta certa influência nesse sentido; é o que será discutido no próximo tópico.

O curso de licenciatura e o estímulo e preparo dado aos licenciados para a atuação no magistério

Ao tratar da trajetória profissional de egressos de um curso de formação de professores, julgamos necessário abordar alguns aspectos da formação acadêmico-profissional (ou formação inicial) oferecida a esse grupo. Certamente, a licenciatura e a instituição que a oferta possuem alguma influência sobre o destino profissional do egresso e sobre a sua atuação profissional. Como aponta Nóvoa (2017, p. 1114), “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”, e a formação docente⁴² é “fundamental para construir a profissionalidade docente” (p. 1131). Nesse sentido, serão apresentadas, neste tópico, algumas respostas dos egressos em relação à percepção que tiveram sobre o estímulo e o preparo que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas os proporcionou.

Como mostra a Tabela 31, somente 26,4% (37 de 140 licenciados) dos egressos que responderam esta questão se sentiram estimulados pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência. De modo específico, por perfil de licenciados, enquanto 33,8% (19 de 56 respondentes) dos egressos professores (Perfil 3) responderam de maneira positiva ao questionamento, no caso dos egressos que deixaram o magistério (Perfil 2), a proporção cai para 31,3% (10 de 32 respondentes) e se mostra menor ainda entre aqueles egressos que nunca atuaram como professores

⁴² Nóvoa (2017) chama de formação docente, em seu texto, uma formação pautada em uma “zona de fronteira entre a universidade e a escola” (p. 1115).

(Perfil 1) – 26,4% (8 de 52 respondentes). Havia, entretanto, a possibilidade de uma resposta intermediária. Desse modo, 48,2% (27 de 56 respondentes) dos egressos englobados no Perfil 3 se sentiram parcialmente estimulados, enquanto os percentuais dessa resposta para os Perfis 1 e 2 foram menores – respectivamente, 42,1% e 34,4%. A resposta negativa também apresentou diferenças entre os grupos de egressos, pois, do grupo de egressos professores, 17,9% (10 de 56 respondentes) disseram não terem se sentido estimulados pelo curso a se dedicarem ao magistério na educação básica, enquanto o percentual de respostas negativas aumenta no Perfil 1 (31,4%) e no Perfil 2 (34,4%). De modo geral, como pode observado no Gráfico 33, o grupo de egressos que ainda atuam como professores parece ter se sentido, proporcionalmente, mais estimulado, pela licenciatura, a se dedicar à docência na educação básica.

Tabela 31 - Resposta dos egressos à pergunta: "você se sentiu estimulado pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?".*

	Total de egressos		Perfil 1**		Perfil 2***		Perfil 3****	
	Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual
Sim	37	26,4%	8	15,4%	10	31,3%	19	33,9%
Em partes	59	42,1%	21	40,4%	11	34,4%	27	48,2%
Não	44	31,4%	23	44,2%	11	34,4%	10	17,9%
Total	140	100,0%	52	100,0%	32	100,0%	56	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

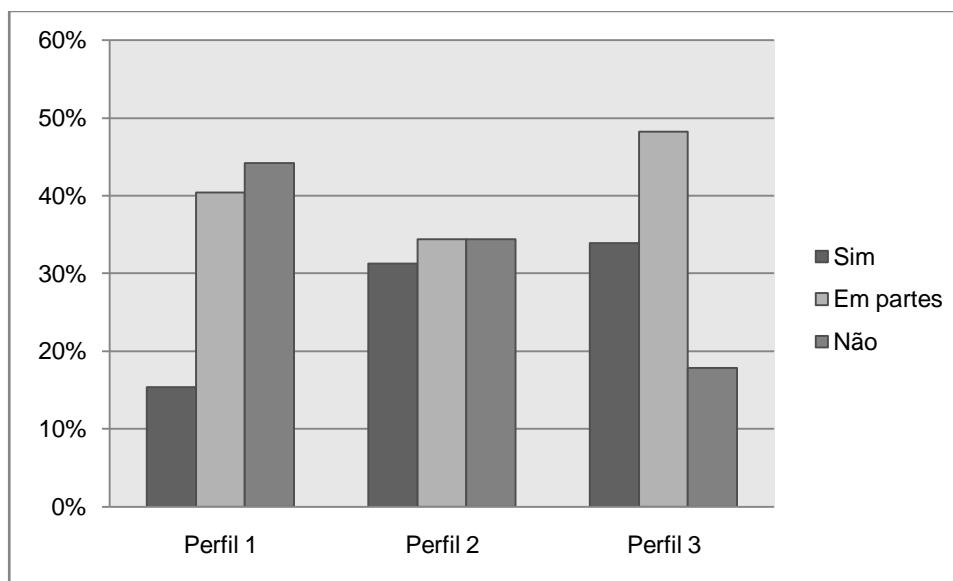
*Nem todos os egressos responderam esta questão.

**Licenciados que nunca trabalharam como professores.

***Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

****Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 33 - Resposta dos egressos à pergunta: "você se sentiu estimulado pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?".



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

O fato de menos de um terço dos licenciados pesquisados ter se sentido estimulado pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência é preocupante, pois, como aponta Coelho (2017, p. 224) “uma das funções da formação inicial deve ser incentivar, encorajar os postulantes, ainda que certo nível de dificuldades exista em todas as profissões”, e, como discutido anteriormente nesta dissertação, a docência é repleta de desafios. Uma das queixas mais frequentes entre os egressos participantes que não se sentiram estimulados pelo curso, é a de que na licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, mesmo no período noturno, no qual não é ofertado o curso de bacharelado – ou seja, o curso é exclusivamente de licenciatura –, a formação é demasiadamente voltada para as questões relativas à atuação do biólogo bacharel. O foco, segundo parte dos licenciados, é nas pesquisas em Biologia, que parecem ser continuamente exortadas pelos professores de diferentes departamentos do Instituto de Ciências Biológicas (ICB).

“O curso de Ciências Biológicas foi todo voltado para o bacharelado, a maioria dos professores era pesquisador e os estágios oferecidos, em sua grande maioria, eram em laboratórios de pesquisa.” (L173, F, 35-39 anos).

“Professores pesquisadores desestimulando a docência.” (L92, M, 25-29 anos).

“Fiquei querendo investir na pesquisa em vez da docência.” (L156, F, 30-34 anos).

“Ainda que fizesse licenciatura, o meu investimento de tempo era prioritariamente na iniciação científica. Apenas no final do curso, oportunidades aliadas à necessidade de trabalhar me fizeram mudar a direção profissional.” (L121, F, 30-34 anos).

Como mencionado anteriormente, no Capítulo Um desta dissertação, Diniz-Pereira (1996; 2000a), ao investigar as dinâmicas concernentes ao curso de Ciências Biológicas da UFMG, problematiza a prevalência do incentivo a carreiras na pesquisa em Biologia, pois, segundo o autor, representariam maior “lucro” para a comunidade acadêmica. No contexto do estudo desse pesquisador, o foco era o curso diurno, uma vez que o noturno ainda se encontrava em processo de implantação. No entanto, o “descaso com a licenciatura” e o “desprezo com as questões relacionadas ao ensino”, denunciados por Diniz-Pereira (2000a, p. 59), podem nos ajudar a entender o motivo de, aparentemente, isso ter se estendido para o curso noturno. Essa cultura de supervalorização da pesquisa em Biologia e secundarização das atividades de ensino, que tem raízes na desvalorização da carreira no magistério, não parece, no entanto, ser exclusiva do curso de Ciências Biológicas da UFMG. Em outros trabalhos de pesquisa sobre cursos de formação de professores de Biologia, como o realizado em 2016 em outra universidade pública mineira (SILVA, 2016), bem como o estudo de Rocha (2013), essa dinâmica também se mostrou presente. Como aponta Rocha (2013):

A participação dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a graduação tende a exercer grande influência sobre suas escolhas profissionais. No curso de Licenciatura, a opção dos estudantes por atuarem predominantemente em atividades de pesquisa em laboratórios e trabalhos de campo, faz com que o contato com atividades relacionadas à docência fique restrito às aulas das disciplinas pedagógicas. Este cenário pode tornar diminutas as oportunidades de que os licenciandos despertem o interesse pela carreira docente. (p. 90).

Na direção da desvalorização do ensino presente no interior de muitos cursos de licenciatura, algumas respostas dos egressos mostram como a Faculdade de Educação (FaE) é interpretada como um lugar de formação menos importante.

“Me identifiquei com as matérias da FaE. Mas fora da FaE não somos tão estimulados assim. Na verdade a própria FaE é vista com preconceito. O que é triste, porque todos que ali estão só estão ali por causa de professores.” (L52, F, 30-34 anos).

“As disciplinas da FaE, que são mais específicas para a educação e licenciatura, são desvalorizadas por boa parte dos estudantes, que se sentem enfadados com as aulas. No meu caso, havia um interesse pessoal, eu gostava das disciplinas e aproveitava delas o que era possível.” (L124, F, 30-34 anos).

Nos relatos de L52 e L124, fica clara a questão da desvalorização da formação ofertada na FaE e traz um segundo aspecto que importa ser discutido neste tópico – a FaE e os professores das áreas de educação e/ou de ensino como atores que incentivam a carreira no magistério. A experiência com as disciplinas na FaE, aparece em muitos relatos como importantes para firmar o desejo de atuar como docente, contribuindo para uma atitude positiva em relação à profissão, apesar das claras dificuldades que ela apresenta.

“Professores das disciplinas relativas à educação deixaram claro as dificuldades de ser docente nos dias atuais, mas a empolgação e amor pela profissão foram transmitidos da mesma forma.” (L179, F, 30-34 anos).

“Durante a graduação o conteúdo das disciplinas me despertou para a importância da educação como um instrumento de empoderamento social. Percebi que a educação poderia me ajudar a me aproximar da minha utopia de ajudar a melhorar o mundo.” (L118, F, 30-34 anos).

Apesar da “disputa” decorrente da maior atratividade da carreira na pesquisa em Biologia e, por outro lado, do estímulo por parte dos professores da área da educação e/ou do ensino à docência, as condições aviltantes em que se estabelece o magistério no Brasil, em especial na educação básica, atravessam os relatos dos egressos. Muitos licenciados, mesmo analisando o estímulo que o curso ofereceu (ou não) em relação a essa profissão, citam o fato de que, apesar disso, o maior desestímulo é a desvalorização da carreira docente em si, como apontado nos relatos a seguir.

“Estudar todas as teorias que envolvem as práticas educacionais é inspirador, muitas vezes tive vontade de passar meu conhecimento para frente, ajudar e incentivar os alunos, aplicar novas ideias de ensino, etc. Entretanto, na prática as coisas não são tão fáceis, acho que é necessário muito mais do que vontade. São muitas as pedras no caminho e não é todo mundo que tem estrutura para isso.” (L217, F, 25-29 anos).

“A teoria apresentada pelos professores, principalmente na FaE é estimulante, porém a realidade é bem diferente.” (L122, M, 30-34 anos).

“Não me apetecia a ideia de estar dentro de sala de aula, sendo exposta às mais diversas dificuldades e um salário baixo.” (L112, F, 30-34 anos).

As motivações intrínsecas e as percepções sobre o que é negativo e positivo nos aspectos relacionados ao curso são variadas, obviamente. Diversas foram as justificativas relatadas pelos egressos em relação aos estímulos que receberam durante o curso no que se refere à atuação no magistério – alguns objetivos, outros subjetivos. Não é o foco desta pesquisa de mestrado aprofundar a análise qualitativa das respostas dadas pelos egressos, nem dispomos de dados para tal empreitada, porém, por meio das informações coletadas, é possível indicar que, a despeito do estímulo à carreira docente que provêm, principalmente, dos professores das disciplinas de educação e/ou ensino, não é nada animador o fato de que, em um curso de formação de professores, a docência e a Faculdade de Educação, unidade responsável por boa parte da formação pedagógica oferecida nesse curso, sejam vistas como “menores” e que licenciandos sejam tão pouco estimulados a se dedicar ao magistério, situação bastante conhecida e já relatada em outras pesquisas anteriormente citadas neste texto. Claro que, como mencionado anteriormente, a precarização da carreira docente, em especial na educação básica, possui importante impacto nessa realidade, talvez o maior, mas, como defende Nóvoa (2017), além da incapacidade (ou falta de vontade) do estado de melhor estruturar a carreira docente, as universidades públicas também demonstram certa inabilidade em promover mudanças importantes, uma vez que, para o autor, “é nesse lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e do seu reconhecimento público” (p. 1115).

Outro questionamento feito aos egressos se relacionava a como se sentiram, ao concluir a licenciatura, se preparados para se dedicar à docência ou não. Conforme consta na Tabela 32, tanto os egressos professores quanto aqueles que abandonaram a docência responderam, em sua ligeira maioria, semelhantemente, de maneira positiva, variando apenas os percentuais: 51,5% dos egressos que abandonaram a docência (Perfil 2) e 54,9% dos egressos professores (Perfil 3). O percentual do total de egressos respondentes, no caso dessa pergunta, também é semelhante à proporção de respostas por perfil: 53,6% disseram “Sim”, enquanto 46,4% responderam “Não”. Ainda que a maioria, em ambos os casos, tenha

respondido de modo positivo, a diferença não é considerável, pois a proporção dos que não se sentiram preparados para iniciar a docência, em ambos os casos (Total de egressos, Perfil 1 e Perfil 2) chegou muito próxima à casa dos 50%, isto é, boa parte dos licenciados respondentes, quase metade, não se sentiu preparada para atuar no magistério ao se formar.

Tabela 32 - Resposta dos egressos à pergunta: “ao concluir o curso de licenciatura você se sentiu preparado para iniciar a docência?”*

	Total de egressos**		Perfil 2***		Perfil 3****	
	Número	Percentual	Número	Percentual	Número	Percentual
Sim	45	53,6%	17	51,5%	28	54,9%
Não	39	46,4%	16	48,5%	23	45,1%
Total	84	100,0%	33	100,0%	51	100,0%

Fonte: tabela elaborada pelo pesquisador.

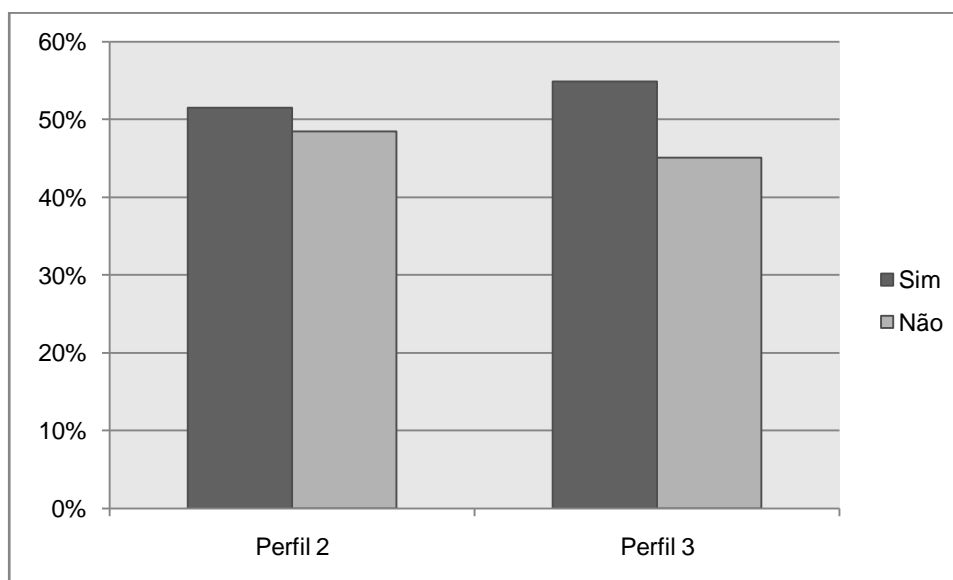
*Nem todos os egressos responderam esta questão.

** Total correspondente aos Perfis 1 e 2.

***Licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira depois de um tempo.

****Licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

Gráfico 34 - Resposta dos egressos à pergunta: “ao concluir o curso de licenciatura você se sentiu preparado para iniciar a docência?”*



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

Ao justificarem suas respostas, os licenciados abordaram tanto aspectos positivos do curso quanto aspectos que consideravam negativos, tendo, as características apontadas, pesos diferentes para cada egresso. De maneira geral, serão discutidas

aqui as justificativas que se mantiveram mais constantes nos relatos da maioria dos egressos participantes desta pesquisa.

A característica mais positiva do curso e que contribuiu para a preparação para o magistério, segundo a percepção dos egressos, foi o contato direto com a prática docente. Para boa parte dos licenciados, as experiências durante a graduação que oportunizaram essa prática, como os estágios supervisionados e iniciação à docência (PIBID), foram extremamente importantes. Alguns egressos também citaram o fato de terem trabalhado na rede estadual como professores e como isso contribuiu para a sua formação. Como mencionado anteriormente, essa atuação como docente antes da conclusão do curso de licenciatura não é a ideal, mas é uma possibilidade da carreira, o que acaba sendo comum entre os alunos de licenciatura. Cabe ressaltar que a experiência como docente antes mesmo de formado não tem relação com a estrutura do curso de licenciatura em si, apesar de ser um espaço importante de aprendizagem da docência, desde que, claro, orientada. Em pesquisa anterior (SILVA, 2017), realizada com alunos de um curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma outra universidade pública mineira, também foi constatada a importância dos estágios e dos projetos que propiciaram o contato com a sala de aula para a preparação e o despertar do desejo de lecionar nos licenciandos. O elemento mais importante, e que aparece recorrentemente nas falas dos egressos, é o contato com a escola; a prática, principalmente, em sala de aula, não apenas observando, mas também lecionando. Esse contato com a docência parece importante tanto para firmar o desejo de ser professor quanto para o contrário. Os que se sentiram preparados para o exercício do magistério deram grande importância à prática e muitos do que não se sentiram prontos para essa atividade, à falta dela.

“Por mais que estivesse inseguro em alguns aspectos a escola em que iniciei como professor era muito aberta e acolhedora a novos professores e eu sabia que podia contar com a ajuda dos professores mais experientes caso tivesse algum problema. Isso, junto com as experiências que vivi durante a graduação (bolsa de iniciação à docência e programa de extensão me proporcionaram situações de docência sob a supervisão de uma professora mais experiente, estágio como monitor em um cursinho pré-vestibular, trocas de experiências com colegas da graduação que já eram professores...) me ajudaram muito a me sentir confiante para entrar em uma sala de aula como professor.” (L104, M, 35-39 anos).

“Tive muitas experiências nos projetos no PIBID e no COLTEC. Contudo, se não fossem estes eu não estaria preparada, pois o conteúdo de licenciatura do curso é fora da realidade e pouco ajuda na prática.” (L110, F, 25-29 anos).

“O estágio na escola fez toda a diferença. Vivi a sala de aula muito de perto antes de assumir turmas minhas.” (L207, F, 35-39 anos).

“Comecei lecionar em cursinhos ainda no 3º período da faculdade. Então quando formei já tinha muita experiência. Cheguei trabalhar simultaneamente em cinco cursinhos.” (L47, M, 30-34 anos).

“Como trabalhei na área desde o meu primeiro período, ao concluir o curso eu já estava dentro de sala e me sentia preparado para estar nela.” (L64, M, 25-29 anos).

Branco, Bontempo e Saraiva (2016), também pesquisando licenciados em Ciências Biológicas, igualmente constataram a importância conferida pelos egressos às atividades práticas na preparação para a docência. Nas palavras das autoras,

Em relação a se sentirem (ou não) preparados para atuar como professores de Ciências e/ou Biologia, os recém-egressos afirmaram que sim, ou ‘em parte’. Aqueles que disseram se sentir preparados atribuíram esse sentimento às experiências vivenciadas nas disciplinas integradoras e aos estágios curriculares. Os que responderam ‘em parte’, afirmaram que os saberes da experiência são essenciais para a aprendizagem da docência. (BRANCO, BONTEMPO E SARAIVA, 2016, p. 23).

Outro aspecto positivo que apareceu bastante nas respostas foi o preparo teórico-metodológico oferecido na FaE por meio de variadas disciplinas, especialmente as relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia. Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), essas didáticas específicas são o núcleo articulador da formação de professores de Ciências. A formação sólida em Biologia, obtida no ICB, também foi citada como aspecto positivo, e, em nossa perspectiva constitui também um viés importante do curso, uma vez que um professor de Biologia precisa obviamente saber sobre Biologia.

“As disciplinas da FaE juntamente com a experiência dos estágios obrigatórios ofereceram base para a docência. E em sala de aula me vi capaz de reger uma turma, mesmo com as dificuldades encontradas no sistema de ensino.” (L179, F, 30-34 anos).

“Senti-me preparada, pois o curso de Ciências Biológicas teve uma carga teórica abrangente e bem aprofundada, o que me deixou segura quanto a minha atuação profissional.” (L173, F, 35-39 anos).

As maiores queixas em relação ao preparo para a docência oferecido pelo curso de licenciatura se concentram no distanciamento, percebido pelos egressos, entre a realidade da sala de aula e o que se aprende nas disciplinas do curso de licenciatura, tanto as da FaE quanto as do ICB. Diniz-Pereira (2000a) já havia constatado, na década de 1990, esse dilema. Aparentemente, pouca coisa mudou, pois muitos egressos ainda se queixam dessa desarticulação. A resposta a seguir ilustra o que foi apresentado. Um dos egressos cita, inclusive, o fato de que, mesmo na FaE, o preparo maior, na visão dele, acabou sendo para a pesquisa⁴³.

“Por mais material que eu juntei ao longo dos estágios obrigatórios, designação e cursinho preparatórios onde eu havia trabalhado, acho que o curso de Ciências Biológicas Licenciatura, não profissionalizou o suficiente. Tirando os professores de Laboratório de Ciências, os professores do Instituto de Ciências Biológicas não se preocupavam a ensinar um licenciando como dar aula, eles ensinam como pesquisar. Os professores da Faculdade de Educação, em sua maioria, também não ensinavam a dar aula, eles em geral discutiam grandes teóricos da área de licenciatura, que é importante também, mas não ensinavam a ensinar, que é o principal para um professor. [...] Eu não me senti preparada para isso. Quando eu entrei em uma sala de aula não tinha estrutura e não tinha tempo para preparar um material diversificado para meus alunos e os textos que eu havia discutido na Faculdade de Educação não me serviam de inspiração e criatividade para minha prática docente. Tirando poucas matérias, acredito que faltou produção de material criativo e incentivo para o ensino de Ciências e Biologia o curso inteiro. O curso/os professores incentivavam a produção de artigo científico em vez de material para ser usado na carreira docente. Faz muita falta um material docente autoral no início da prática docente, este material deveria ser produzido ao longo da graduação. Sinto que o curso era mais voltado para pesquisa inclusive na Faculdade de Educação, ou seja, um curso de bacharelado com o nome de licenciatura.” (L156, F, 30-34 anos).

“A escola que se fala na universidade é completamente diferente da escola real. A universidade não nos prepara para a realidade.” (L96, F, 35-39 anos).

“O curso não prepara para a experiência real em sala de aula. Os professores focam mais na visão da sala de aula perfeita do que na realidade.” (L138, F, 30-34 anos).

⁴³ É importante informar que, a Faculdade de Educação da UFMG, como um importante centro de pesquisa acadêmica, com cursos de pós-graduação de nível internacional, não está isenta de incorrer na dinâmica de manutenção da excelência em pesquisa, pautada nos processos de avaliação das agências de fomento, angariando “bons” alunos para a pesquisa em educação e/ou ensino, correndo o risco de, talvez, secundarizar, assim como aparentemente acontece no ICB, o ensino para a docência. Pesquisas nesse sentido podem ser importantes.

“Poderia ter ficado mais cinco anos estudando apenas na FaE e não seria suficiente, pois a teoria ensinada é completamente diferente do que se encontra em uma sala de aula da vida real.” (L19, M, 30-34 anos).

A desarticulação, segundo muitos egressos, não se dá somente entre a universidade e a escola, mas também entre a FaE e o ICB. Na percepção dos licenciados, as disciplinas de formação pedagógica oferecidas têm pouca ou nenhuma relação com o que se aprende nas disciplinas sobre o objeto de ensino oferecidas no ICB, e vice-versa. As queixas nesse sentido também se concentram no dilema clássico das licenciaturas em Ciências Biológicas no Brasil – o caráter “bacharelesco” desses cursos e a configuração moderna do esquema “3 + 1”, discutido no primeiro capítulo e também apontado por Diniz-Pereira (2000a).

“Acho que o curso de licenciatura da UFMG, ciclo básico do ICB foca muito em conteudismo e pesquisa. Há uma maior necessidade de vinculação do ciclo básico ICB com disciplinas da FaE, voltando mais para a sala de aula.” (L81, M, 35-39 anos).

“O contato com a escola de maneira preparatória foi precário. Me formei numa grade curricular que prezou pelo conteudismo, ou seja, a maior parte da grade curricular foi ocupada por componentes curriculares das áreas específicas: zoologia, microbiologia, fisiologia animal e vegetal, anatomia animal e vegetal, etc. Poucas foram as disciplinas ou os professores que conseguiam discutir como trabalhar tais conteúdos em sala de aula. As disciplinas “pedagógicas” como eram chamadas (psicologia da educação, sociologia da educação, didática, estágios, prática de ensino, etc) eram um misto de um minicurriculo das áreas (‘mini-sociologia’, ‘mini-psicologia’, etc.), de maneira a fazer um breve passeio pelos autores clássicos. Assim, as teorias e os textos dos autores ficaram no campo das discussões teóricas-acadêmicas, enquanto a docência em sala de aula pouco era tocada. A não ser pela experiência de prática de ensino, em que o professor nos conduziu por discussões que buscavam como base situações reais que enfrentaríamos no futuro como educadores aliadas às teorias e teóricos que nos ajudavam a pensar, pesquisar e atuar sobre tais questões.” (L27, F, 30-34 anos).

Fica claro, ao analisar os relatos dos egressos, que o curso de licenciatura em questão possui problemas já constatados em pesquisas anteriores (DINIZ-PEREIRA, 1996; 2000a), e que, na verdade, não são exclusivos à UFMG, mas desafios enfrentados em muitas instituições do país (MALUCELLI, 2001; ALMEIDA *et al.*, 2013; SILVA, 2016). No entanto, há que se considerar também que, em muitos relatos de egressos, há a predominância de uma visão pautada na

“racionalidade técnica da formação docente”⁴⁴ (talvez, estimulada pela forma de organização do curso, de modo geral), quando se lê discursos que apontam, por exemplo, que as teorias aprendidas “fugiam de qualquer aplicabilidade em sala de aula” ou quando um egresso se espanta com a “falta de aplicabilidade do conteúdo apresentado pelos professores nas próprias avaliações”. Muitos licenciados se queixam da não aplicabilidade da teoria na prática o que é compreensível no sentido de que, talvez, para alguns egressos o conteúdo aprendido tenha pouco sentido no que tange a instrumentalizar os professores para as práticas. Para outros egressos, no entanto, essa instrumentalização, “parte significativa do ser professor”, é construída “na prática em sala de aula”.

Se muitos egressos se sentiram estimulados e preparados para a docência, após o término da licenciatura, outros tantos disseram o contrário. É importante pensar em quais outros cursos se deparam com esse dilema em que muitos graduandos – no caso desta pesquisa, próximo ou mais da metade – formam-se para uma profissão para a qual se sentem desestimulados e, em alguns casos, pouco preparados. Talvez, isso nos ajude a entender, considerando também outros elementos, o porquê da alta taxa de deserção do magistério, até mesmo antes de ingressar nele.

Satisfação com o exercício do magistério: a docência em si mesma *versus* as condições em que se ela se realiza

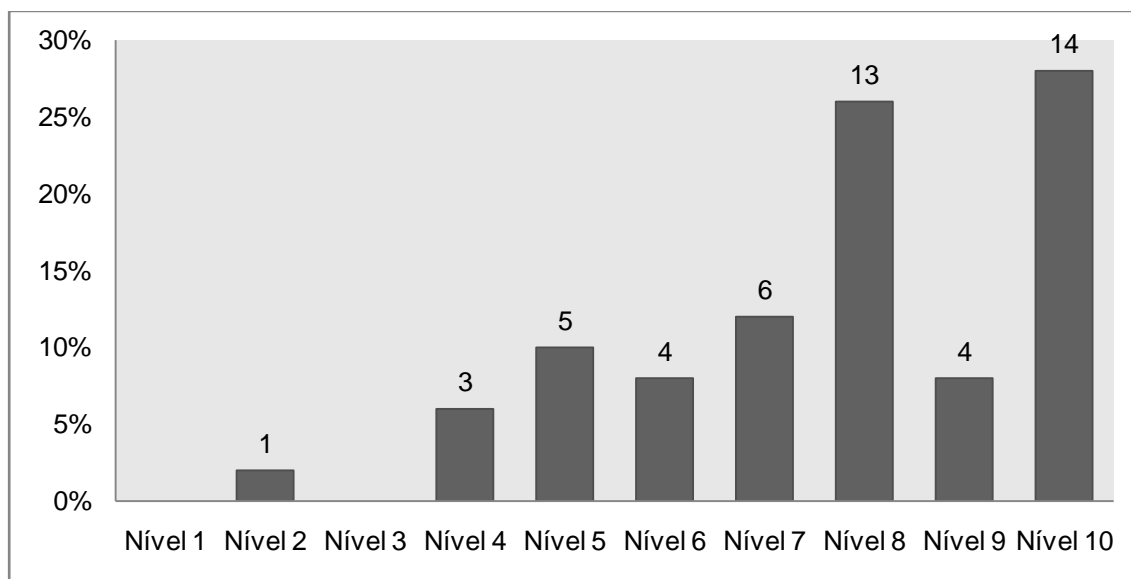
É possível notar, ao considerar o que foi apresentado e discutido até aqui, que a atitude positiva em relação à docência, manifesta pelo desejo de lecionar ou pela crença no papel da educação e do professor na transformação social, é um fator importante no sentido de manter os licenciados professores no magistério, ao menos por certo tempo. Em contrapartida, as agruras da profissão, ou seja, as condições objetivas e estruturais em que a docência se desenvolve, contribuem para o

⁴⁴ Como mostra Diniz-Pereira (2014) a “racionalidade técnica de formação docente” consiste, de forma simples, na ideia de que a prática docente é um mero *locus* de aplicação da teoria aprendida, ou, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema, feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (p. 35). O autor, então, propõe a superação da racionalidade técnica em direção à “racionalidade crítica de formação docente”, um modelo no qual “a educação é historicamente localizada” e tida como uma “atividade social”, “intrinsecamente política” e “problemática” (p. 39), “visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social” (p. 41).

sentimento de insatisfação e frustração com a profissão que “escolheram”, e o flerte com o abandono da carreira. É claro que esses dois fatores não são dicotômicos, pois outros elementos também perpassam o desenvolvimento profissional dos egressos, no entanto os aspectos supracitados merecem especial atenção. Nessa direção, os Gráficos 35 e 36 mostram que os licenciados que ainda trabalham como professores estão, de maneira geral, mais satisfeitos com a docência quando a consideram em si mesma, ou seja, quando consideram o seu objetivo e o seu papel, do que quando levam em conta as características de sua realização. Esses dados vão ao encontro do que foi mostrado anteriormente, demonstrando que os professores gostam da docência e, muitas vezes, por isso permanecem nela, apesar dos desafios.

No Gráfico 35, pode ser observado que a maioria dos professores respondentes (62%) assinalou os níveis mais altos da escala – do Nível 8 ao Nível 10 – sendo que o maior percentual de respostas concentra-se nos níveis 8 (26%) e 10 (28%). Cerca de 36% dos egressos marcaram os níveis médios da escala – Nível 4 (6%), Nível 5 (10%), Nível 6 (8%) e Nível 7 (12%). Os níveis mais baixos tiveram as menores proporções de indicações, tendo sido o Nível 2 marcado por apenas um egresso e os níveis 1 e 3 não escolhidos. Essas informações apontam para o gosto pelo magistério como atividade de ensino, a despeito da baixa atratividade da carreira.

Gráfico 35 - Satisfação dos egressos professores com o exercício da docência, considerando a docência em si mesma.*



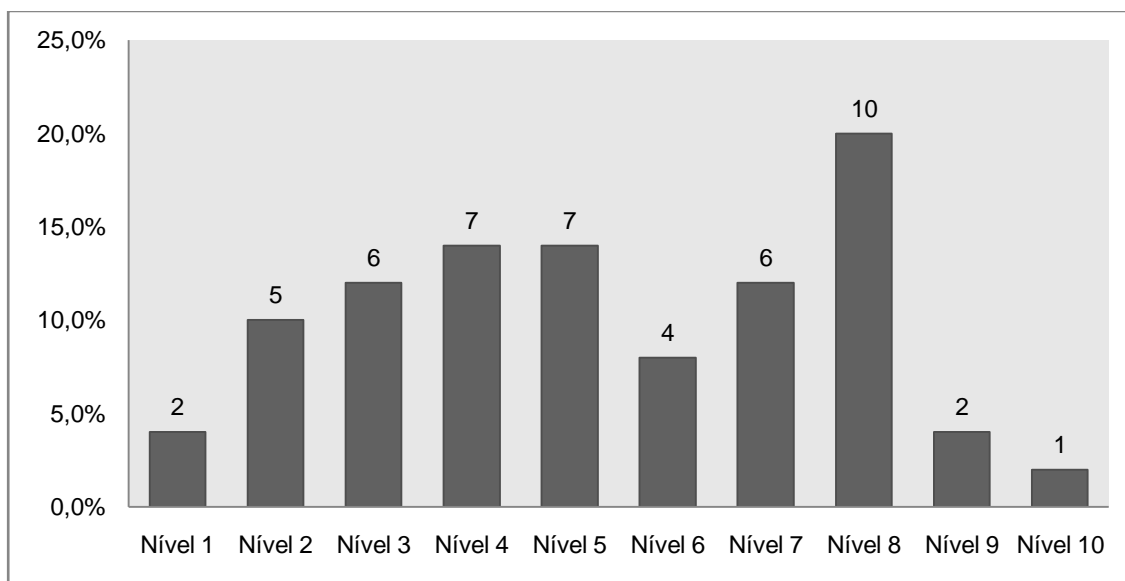
Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

*Em uma escala em que 1 quer dizer totalmente insatisfeito e 10 quer dizer totalmente satisfeito. Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

Uma situação diferente é mostrada no Gráfico 36. Nesse caso, todos os níveis foram escolhidos pelos professores, sendo que, os níveis mais baixos foram assinalados em maior número em relação ao que consta no gráfico anterior. A maior parte dos licenciados (48%) marcou os níveis médios de satisfação – níveis 4 (14%), 5 (14%), 6 (8%) e 7 (12%). Cerca de 26% escolheram os níveis mais altos da escola, sendo que 20% marcaram o Nível 8, dois egressos o Nível 9, e apenas um licenciado assinalou o Nível 10. Enquanto os níveis mais baixos (Nível 1 ao Nível 3) foram pouco escolhidos na questão anterior, na verdade somente o Nível 2 foi escolhido por apenas um egresso, desta vez, o grau de insatisfação parece ter sido maior, pois os níveis 1, 2 e 3 representam 26% das escolhas dos professores respondentes. Esse gráfico aponta para um deslocamento das respostas para o lado em que se encontram os níveis mais baixos de satisfação o que indica maior insatisfação dos docentes com as condições de exercício do magistério, isto é, o contexto em que se realiza a docência⁴⁵.

⁴⁵ Esse contexto diz respeito às características estruturais das escolas, relações com pais, alunos, professores, especialistas em educação, acesso a material didático, condições físicas das escolas, políticas de estruturação da carreira etc.

Gráfico 36 - Satisfação dos egressos professores com o exercício da docência, considerando as condições de exercício do magistério.*



Fonte: gráfico elaborado pelo pesquisador.

*Em uma escala em que 1 quer dizer totalmente insatisfeito e 10 quer dizer totalmente satisfeito. Nem todos os egressos professores responderam esta questão.

O trecho a seguir, relatado por um dos egressos, confirma o conflito estabelecido:

“Porque gosto de lecionar. Não gosto das minhas condições de trabalho, falta de estrutura, desvalorização da classe. Mas lecionar em si eu gosto.” (L96, F, 35-39 anos).

Ao partir de outros apontamentos feitos ao longo deste trabalho de pesquisa e ao analisar os gráficos e o relato acima, é notável a contribuição das condições às quais os professores são expostos na rejeição à profissão. Como apontado por Coelho (2017, p. 230), “os professores gostam da docência em si mesma, mas não apreciam as condições em que elas se realizam”. Essa constatação vale também para o caso dos egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, ao menos para os que participaram desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi analisar o destino profissional de egressos do curso noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), formados no período compreendido entre os anos de 2007 e 2017. Estudar o destino profissional de licenciados é uma maneira de investigar onde trabalharão esses sujeitos a fim de traçar políticas de apoio à indução profissional e à carreira docente.

Dos 680 egressos do curso noturno, formados no período escolhido, 154 responderam ao questionário *on-line* aplicado. O questionário eletrônico era composto de perguntas fechadas (múltipla escolha) e abertas, divididas em três partes. A primeira parte desse instrumento de coleta de dados permitiu compor um perfil socioeconômico dos egressos, enquanto a segunda parte possibilitou traçar o perfil escolar e acadêmico desses licenciados. A terceira, e última parte, por sua vez, se relacionava diretamente à trajetória profissional dos participantes.

A hipótese inicial, baseada nos resultados de outras pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura, era de que poucos licenciados, participantes desta pesquisa, teriam, de fato, ingressado no magistério, e que um percentual menor ainda permaneceria atuando como professor, especialmente da educação básica. Essa hipótese, em termos quantitativos, foi confirmada, pois a pesquisa mostrou que, apesar de 77% dos licenciados respondentes terem ingressado, em algum momento, no magistério, apenas 38%, pouco mais de um terço dos egressos, atuavam como docentes no momento da pesquisa.

No que concerne ao perfil socioeconômico dos egressos, as respostas dos participantes à primeira parte do questionário mostraram que, em relação à distribuição por sexo, os licenciados pesquisados tendem a apresentar uma situação que vai ao encontro do que tem sido revelado sobre o magistério – as mulheres são a maioria na docência na educação básica, em quase todas as áreas do conhecimento. Como discutido anteriormente nesta dissertação, a escolha da carreira docente está fortemente ligada à questão de gênero. Entre os egressos

pesquisados, cerca de 68% são do sexo feminino. No que diz respeito à composição étnico-racial, a maioria dos licenciados em Ciências Biológicas que responderam ao questionário – em torno de 56% – se declarou branca. Apesar da maioria branca, 43,5% dos egressos são negros (pardos ou pretos). Em uma sociedade marcada pela desigualdade social, esse percentual representa um avanço, pois indica que esse grupo está ocupando, cada vez mais, espaços dentro de uma importante instituição pública de ensino superior, embora saibamos que, geralmente, essa presença se dá, em maior proporção, em cursos de menor prestígio social, como é o caso das licenciaturas. No tocante à renda familiar dos egressos, a maioria se encontra nas faixas de renda intermediárias, entre três e nove salários mínimos, o que se distancia um pouco do padrão esperado para estudantes de licenciatura, que geralmente se concentram nas faixas de renda mais baixas. Em relação à renda individual dos licenciados, os que atuavam como professores possuíam renda inferior aos demais que exerciam outras atividades que não a docência, marca do aviltamento salarial que assola a carreira no magistério da educação básica e corrobora o que dizem diversos egressos sobre a questão salarial como motivo importante para a rejeição à profissão.

As respostas à segunda parte do questionário, destinada a analisar a trajetória escolar e acadêmica dos egressos, mostraram que a maioria dos respondentes cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, principalmente estaduais, o que parece algo positivo, levando-se em conta o fato de que esses egressos conseguiram aprovação em uma universidade prestigiada nacionalmente e internacionalmente. Outro dado importante é que a maioria dos egressos – em torno de 80% – afirmou ter trabalhado durante o curso de licenciatura, o que confirma o perfil de aluno-trabalhador esperado nos cursos noturnos. As informações sistematizadas nesta investigação acadêmica indicam um perfil de “classe popular” aos alunos formados nesse curso, ainda que, em alguns aspectos, o perfil distancie-se, mesmo que ligeiramente, do padrão esperado.

Outro dado interessante sobre a trajetória acadêmica dos licenciados participantes da pesquisa é que um contingente importante de egressos ingressou na pós-graduação, especialmente na modalidade *stricto sensu*, o que, em termos de desenvolvimento profissional, indica uma maior qualificação desses profissionais,

mas, levando-se em conta as principais motivações desses egressos para o desejo de aquisição dos títulos de mestre e de doutor, nos dá pistas sobre o desejo de “fuga” do magistério da educação básica por meio do ingresso na pesquisa e na docência do ensino superior. Como relatado nesta pesquisa, vários egressos não ingressaram no magistério para cursar o mestrado e/ou o doutorado e outros deixaram as escolas de educação básica, ao menos temporariamente, também com essa intenção. Ao que parece, e isso é compreensível, devido ao distanciamento existente entre essas duas carreiras, a docência universitária pode ser uma alternativa para se exercer o magistério em melhores condições profissionais, tanto no que se refere ao reconhecimento social quanto ao aspecto salarial. Vale ressaltar também que apenas alguns poucos egressos que haviam cursado ou estavam cursando a pós-graduação inseriam-se em áreas do conhecimento relacionadas à educação e/ou ao ensino, o que revela a pouca atratividade desse campo de pesquisa, apontada também em estudos de outros pesquisadores.

Ao analisar a terceira parte do questionário, foi possível identificar três perfis de situação profissional dos egressos. Dos 154 licenciados que responderam ao questionário, 39% (60 egressos) nunca haviam atuado como docentes (Perfil 1); 23,4% (36 egressos) trabalharam como professores, mas abandonaram a carreira depois de um tempo (Perfil 2); e 37,6% (58 egressos) ainda atuavam como docentes até o momento da pesquisa (Perfil 3), sendo que 75,6% destes trabalhavam como professores da educação básica. Isto significa que 62,4%, ou seja, a maioria dos licenciados respondentes, não exerciam, no momento do estudo, a profissão para a qual foram preparados, e mesmo entre aqueles que permaneciam na carreira, cerca de 18% afirmaram o desejo de abandonar a docência no curto e no médio prazo. Esses dados confirmam o problema sério da evasão de professores do magistério da educação básica no Brasil, especialmente nos primeiros anos de carreira. Dos que ingressaram na docência e depois abandonaram a profissão, 69,4% fizeram isso antes de completarem três anos de carreira e 25% extrapolaram esse tempo, mas não ultrapassaram os cinco anos. Desse modo, 94,4% dos egressos que abandonaram a docência o fizeram no período inicial da carreira. A inserção na docência representa uma lacuna que possui indesejadas consequências, uma vez que os professores em início de carreira dispõem de pouco ou nenhum auxílio tendo

que lidar com situações difíceis no dia a dia da escola e com as mesmas responsabilidades dos profissionais mais experientes.

A grande maioria dos egressos que deixaram a carreira (93,7%) exerceu a docência apenas em designações, portanto tendo experiências precárias em diversos aspectos. Claramente as condições aviltantes de trabalho às quais os professores da educação básica são submetidos representam um fator importante na decisão de deixar a profissão. De maneira mais específica, os principais motivos que levaram os licenciados a não ingressarem na docência ou a abandonarem depois de um tempo, ou mesmo os professores atuantes a desejarem mudar de profissão, foram, de modo geral, e em ordem decrescente de importância, a baixa remuneração, as condições precárias de exercício da docência, o baixo prestígio social conferido à profissão e a dificuldade de inserção no mundo do trabalho. Outro fator citado como motivo para o abandono do magistério na educação básica foi o interesse pela carreira de professor universitário, apontado pelos egressos como uma tentativa de trabalhar sob melhores condições.

Os licenciados que não lecionavam no momento da pesquisa optaram por trabalhar em diferentes carreiras, como servidores públicos (10), pesquisadores (8), biólogos (7), assistentes administrativos (6), técnicos de laboratório (6), oficiais militares (3), assistentes de informática (2), peritos criminais (2), coordenadores pedagógicos (2), vendedores (2), agentes de combate a endemia (2), dentre outros.

Os dados apresentados nesta pesquisa indicam que, embora o objetivo primeiro do curso em si mesmo seja preparar professores para lecionar na educação básica, mesmo que, na prática, invista-se, claramente mais, considerando as repostas dos egressos, na formação para a pesquisa em Biologia, a maior parte dos licenciados, ao menos aqueles que participaram desta pesquisa, acaba por não atuar nesse nível de ensino ou sequer chega a trabalhar como docente. Há um investimento pessoal por parte do estudante, e um investimento da sociedade como um todo para formar um profissional que, principalmente devido à baixa atratividade da docência em decorrência das condições desfavoráveis citadas anteriormente, provavelmente migrará para outros campos de atuação após completar o curso.

Apesar do contexto desfavorável a quem exerce a docência neste país, e que não pode ser negado, existem alguns elementos positivos em relação aos egressos que permanecem na profissão que merecem ser destacados. Por exemplo, 82,2% dos egressos professores pretendiam continuar lecionando nos próximos cinco ou dez anos. A maioria desses professores disse que pretende permanecer na docência no curto e no médio prazo porque gosta de lecionar e porque acredita no papel social da profissão. Além disso, mais da metade desses professores (52,3%) trabalhava em apenas uma escola, o que pode ser considerado um dado positivo tendo em vista que o fato de professores trabalharem em diversas escolas é apontado como uma das dificuldades de se exercer dignamente o magistério. Em relação ao regime de trabalho, o percentual de professores efetivos (concursados) é maior em relação ao Perfil 2 – cerca de 31% . Ser professor efetivo traz garantias e condições de trabalho melhores se comparadas aos regimes de contratos temporários.

Uma das principais conclusões deste estudo é que boa parte dos licenciados do curso noturno de Ciências Biológicas da UFMG, participantes desta pesquisa, e talvez no geral, migra para outros campos de atuação ou se dedicam por muito pouco tempo ao magistério da educação básica, notadamente em razão da insatisfação com os salários oferecidos nesse nível de ensino, que são incompatíveis com a formação em nível superior que receberam comparando a outras profissões, e também das condições precárias de trabalho em que a docência, normalmente, acontece. A discordância entre o que se idealiza e o que se aprende na Universidade e o cotidiano do trabalho nas escolas de educação básica mostrou-se, também, um elemento propulsor do desencanto pelo magistério.

Ainda que a docência em si, ou seja, aquilo que o magistério é e representa em sua essência, seja apreciada pelos licenciados, as condições objetivas concernentes à carreira docente da educação básica não são nada atrativas, isto é, o contexto em que a docência se realiza não agradou/agrada os egressos. Talvez, por isso o desejo de muitos em trabalhar em universidades como professores e/ou pesquisadores, tendo em vista o fato de que a docência universitária, especialmente em instituições públicas de ensino, possui maior prestígio social e oferece melhores condições de trabalho e de salário.

Enquanto a docência no nível básico de ensino, etapa igualmente importante do sistema educacional brasileiro, não for valorizada e melhor estruturada, oferecendo-se condições mínimas aos professores para a realização de um bom trabalho, e salários compatíveis com o nível de formação desses profissionais, o exercício da docência, ao meu ver, continuará dependendo da atitude pessoal dos licenciados, como podemos observar não somente nesta pesquisa e também em outros estudos como os citados anteriormente nesta dissertação de mestrado. A ideia de vocação incondicional para lecionar ainda permanece na lógica política e social da profissão docente, como se devesse, apesar das condições desfavoráveis, exercer o magistério apenas quem realmente gosta da profissão, e é isto o que importa. Dessa maneira, e se nada for feito para tornar a profissão atrativa aos jovens e mesmo aos licenciados, talvez quem não se sentir destinado a ser professor jamais exercerá a docência de fato ou se comprometerá com a profissão, mesmo que esteja, provisoriamente, lecionando.

Apesar de ser um estudo com um grupo específico – licenciados do curso noturno de Ciências Biológicas da UFMG –, existem outras pesquisas com egressos de cursos de licenciatura que corroboram o que foi relatado nesta dissertação, conferindo, assim, maior credibilidade às discussões apresentadas e tornando este estudo mais um passo em direção ao mapeamento do destino profissional dos egressos dos cursos de licenciatura neste país. Nesse sentido, os dados apresentados podem fornecer, também, informações importantes às autoridades políticas do campo educacional, principalmente sobre as condições de trabalho e o funcionamento do ensino público brasileiro, particularmente, no estado de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Atratividade e permanência na carreira docente: um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciados em química. Florianópolis, SC, **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0349-1.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo. Porto, **Anais do II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333403531_Insercao_profissional_de_licenciados_egressos_da_Universidade_de_Sao_Paulo. Acesso em: 01 jan. 2019.

AMARAL, Cláudia Letícia de Castro do; BRITTES, Letícia Ramalho. Professores pertencentes à “classe-que-vive-do-trabalho”: uma discussão sobre a proletarização do trabalho docente. **Revista Sinais**, Vitória, v. 1, n. 11, jun., 2012.

AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de História da UFMG. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.30, n.4, p. 37-59, out./dez. 2014.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-22, out., 2018.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez., 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 511 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; FILHO, Armando Terribili. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: avaliação de política pública da Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. **Economia aplicada**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 487-505, out./dez., 2007.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul./dez., 2015.

BIZZO, Nelio *et al.* Ciências biológicas. BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 9, n. 26, p. 1-13, 1994.

BRAGA, Mauro Mendes. Licenciaturas na UFMG: os desafios do noturno. *In*: SOUZA, João Valdir Alves. (Org.) **Formação de Professores para a educação básica**: dez anos de LDB. 2007.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul., 2001.

BRANCO, Amanda Leal Castelo. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no Ensino Médio: possíveis relações**. Minas Gerais, 2015, 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFV, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19516>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRANCO, Amanda Leal Castelo; BONTEMPO, Gínia Cezar; SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer. A atratividade da carreira docente no Brasil: concepções de licenciados em Ciências Biológicas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 9, n. 20, p. 11-26, set./dez., 2016.

BRANDO, Fernanda Rocha; CALDEIRA, Ana Mariad de Andrade. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014**. MEC, Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, 7 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____ **Resolução Nº 7 do CNE/CES de 11 março de 2002** - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, 26 de março de 2002. Seção 1, p.12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 28/2001**, de 02 de Outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 2005. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; OLIVEIRA, Michelle Engers Taube de. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, ago., 2019.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan./abr., 2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 10 ed., 2011.

CARVALHO, Marília Pinto De. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, p. 77-84, mai./ago., 1996.

CASTRO, Sinaida Maria Vasconcelos. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia**. Rio de Janeiro, 2010, 156f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=17627@1>. Acesso em: 30 dez. 2019.

COELHO, Ana Maria Simões. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW9MEB>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago., 2013.

DIAS, Talita et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 127-146, jan./abr., 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, n. 1, p. 183-201, dez., 2000b.

_____. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

_____ **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais.** Minas Gerais, 1996, 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85MRY6>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____ A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____ Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n.1, p. 34-42, jan./jun., 2014.

_____ O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

_____ **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Autêntica Editora, 2000a.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil.** Minas Gerais, 2013, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD9Q5HTU/1/disserta_o_alexandre_william_barbosa_duarte.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru. Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, 1999.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007

_____ **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FERREIRA, Marcelo; LOGUÉCIO, Rochele Quadros. A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. **Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas, v. 6, n. 2, p. 33-49, out., 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142567> Acesso em: 05 jun. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil:** metodologias e categorias de pesquisas. Brasília, DF: Inep, 2015.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Andréa Martins de. **As competências na atuação do profissional egresso da licenciatura em Ciências Biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005**. Santa Catarina, 2007, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000037/0000377F.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus; HOJO, Ossamu. Para onde vão os licenciados em Química? Curitiba, PR, **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUC-PR – EDUCERE**, 2008.

GARIGLIO, José Angelo. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, jul./set., 2017.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2009. Relatório final da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para a Fundação Vitor Civita. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>. Acesso em: 30 dez. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 27 dez. 2019.

GAZZOTTI, Andrea Alessandra; VASQUES-MENEZES, Ione. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*. In: CODO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 261-266, 1999.

GONÇALVES, Emílio. **O estudante no direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 1987.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago., 2006.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar., 2019.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28-53, jan./abr., 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Portugal, p.31-61, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, 1987.

_____. Reformas e Realidade: o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. São Paulo, 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90967/kussuda_sr_me_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 65-88, mar., 2003.

LIMA, Edileusa; MACHADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 121-129, mai./ago., 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** 2. ed. ALLCA XX, 1996.

LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In*: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (orgs). **Estudos com Estudantes Egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, Cap. 1, p. 15-24, 2012.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos Crub**, v. 1, n. 4, p. 5-96, 1994.

MAGALHÃES, Geraldo Élvio. (Coord.). **Relatório de dados da pesquisa egressos: módulo – Ciências Biológicas**. Universidade Federal de Minas Gerais: Núcleo de Avaliação de Políticas Sociais, 2007. Disponível em: https://www.ufmg.br/egressos/Biologia_junho. Acesso em: 01 out. 2019.

MALUCELLI, Vera Maria Brito. Análise crítica da formação dos profissionais da educação: revisando a licenciatura em Biologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 139-152, jul./dez., 2001.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 109-131, ago./dez., 2009a.

_____. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Professorado**, Granada, v.13, n.1, 2009b. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____ Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 31-75, set./dez., 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUEZ, Beatriz Silva; SILVA, Marco Antonio Costa. Trabalhadores-alunos: motivações e desafios que configuram um cenário de luta. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 1, n. 1, 2017.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da Educação Básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para Discussão, 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Porto Alegre, RS: **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, set., 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728/7295>. Acesso em: 30 dez. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº 78, abr., 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Martins ; FLONTINO, Sandra Regina . A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: MELO, Benedita P. et al. (orgs.) **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Faculdade de letras/Universidade do Porto, 2014, p. 35-70 Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13010.pdf> Acesso em 20/07/2019. Acesso em: 30 jun. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

NUNES, Edson de Oliveira; CARVALHO, Maria de; ALBRECHT, Julia Vogel de. **A singularidade brasileira**: ensino superior privado e dilemas estratégicos da política pública. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, jun., 2009. (Documento de Trabalho, n. 87). Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_87.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional ea re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, mai./ago., 2007.

PAIS, José Machado; FERREIRA, Vítor Sérgio (Orgs.). **Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. (coord.). **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 – 2007)**. Brasília, 2009. 57 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2019.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PAUL, Jean-Jacques; FREIRE, Zoya Dias. **O Mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza**. Documento de trabalho 1/97, NUPES, Universidade de São Paulo, 60p. 1997.

PAZ, Monica Lana da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. Minas Gerais, 2013, 166f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZG7G>. Acesso em: 01 jan. 2019.

PESTANA, Maria Inês. (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

ROCHA, Luiz Daniel. Avaliação do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Unifal-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 28, p. 76-98, jan./jun., 2013.

SÁ, Carmem Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luis Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em Química. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 63-92, 1995.

SALDAÑA, Paulo; TAKAHASHI, Fábio; TANAKA, Marcela. **Presença de negros avança pouco em cursos de ponta das universidades**. Folha de S.Paulo. São Paulo, 1. Jul. 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/presenca-de-negros-avanca-pouco-em-cursos-de-ponta-das-universidades.shtml>. Acesso em: 11 ago 2019.

SILVA, Daniela da. **O curso de Licenciatura em Matemática da PUC/SP e a trajetória educacional de seus egressos (2005-2010)**. São Paulo, 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP1_803c0db7d47e572b29d6410bbb88b200/Details. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, José Roberto Feitosa. Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de ciências e biologia? *In: Revista de Ensino de Biologia da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, n. 8, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. Editora Contexto, 2010.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da *et al.* Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 593-604, set./dez., 2016.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da. **“Futuro incerto, incerto futuro”: o impacto de uma licenciatura em ciências biológicas sobre a construção de identidades docentes**. Minas Gerais, 2017, 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - UFV, Universidade Federal de Viçosa, Florestal, 2017.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, jan./abr. 2013.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.31, n. 61, p. 21-44, jan/abr 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099> Acesso em 01/06/2018. Acesso em: 27 dez. 2019.

SOUZA, João Valdir Alves. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. *In: SOUZA, João Valdir Alves. (Org.) Formação de Professores para a educação básica: dez anos de LDB*. 2007.

SPARTA, Mônica; GOMES, William. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez., 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio./ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 140, p. 445-477, mai./ago., 2010.

TAVARES, Elen Machado. **Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?** Rio Grande do Sul, 2010, 335f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27685/000766309.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 dez. 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago., 2007.

TORRES, Cicero Magérbio Gomes. **O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação docente (1987 – 2017)**. Ceará, 2017, 352f. Tese (Doutorado em Educação) – UFC, Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28500/1/2017_tese_cmgtorres.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

ULIANA, Edna Regina. **Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009**. Mato Grosso, 2011, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: http://ri.ufmt.br/bitstream/1/856/1/DISS_2011_%20Edna%20Regina%20Uliana.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**., Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio./ago., 2006.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, mar., 2010.

_____. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG**. Minas Gerais, 2016, 297 f. Tese (Doutorado em Educação) UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA2H3A>. Acesso em: 27 dez. 2019.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VENTURA, Rafael Coelho. **Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não) atratividade da docência**. Rio de Janeiro, 2015, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25721/25721.PDF>. Acesso em: 01 jul. 2018.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez., 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Carta de apresentação enviada aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, formados no período de 2007 a 2017, convidando-os a participarem da pesquisa.

Caro/a colega,

Este procedimento faz parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, intitulada:

Destino profissional de licenciados: para onde vão os egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG?

Objetivamos localizar os/as ex-alunos/as, egressos/as dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, na última década (2007-2017), nas modalidades presencial - diurno e noturno - e a distância, e conhecer um pouco sobre suas trajetórias profissionais após a graduação.

Contamos com a sua colaboração e, caso queira ajudar, pedimos que responda a um questionário online que poderá ser acessado por meio do link abaixo:

LINK PARA ACESSO AO QUESTIONÁRIO:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScMJY0mQhrIUOzGzqCvMz87A79fDXtb7FMivaJ8OowKYEyBVA/viewform?usp=sf_link

Garantimos que sua identidade será mantida em sigilo e os dados que fornecerem serão utilizados somente para fins de pesquisa.

Maiores informações sobre a pesquisa, em si, podem ser encontradas descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo. Por favor, leiam este documento, pois ao responderem o questionário, espera-se que estejam de acordo com o termo citado.

Antecipadamente, agradecemos por sua disponibilidade em colaborar com essa pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Mardem Michael Ferreira da Silva – pesquisador (mardemmichael@yahoo.com.br).

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira – Orientador da pesquisa (juliodiniz@fae.ufmg.br).

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisador Responsável: Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Endereço: Rua Castelo de Windsor, 206 Apto. 501
CEP: 31.330-180 – Belo Horizonte – MG
Fone: (31) 3409-6204 (UFMG)
E-mail: juliodiniz@ufmg.br

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Destino profissional de licenciadas/os: para onde vão as/os egressas/os dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG?”, sob a responsabilidade do pesquisador Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, a qual pretende pesquisar que profissão exercem os licenciados em Ciências Biológicas pelo ICB da UFMG.

O motivo que nos leva a pesquisar o que tem acontecido com essas/es egressas/os é a importância que esse tipo de pesquisa possui para a própria instituição formadora que depende esforços e recursos para a formação desses profissionais e para a sociedade, que sustenta as instituições públicas justamente para que forme os profissionais de que necessita.

O objetivo mais geral da pesquisa é buscar respostas para questões como: Qual a proporção de licenciadas/os desses cursos que se dedica, de fato, à docência na educação básica? Estes já pensaram ou pensam em desistir da carreira? Que motivos os levaram a continuar atuando no magistério da educação básica? Qual a proporção de egressas/os dos referidos cursos que abandonaram a docência? Em que momento da carreira, elas/es decidiram abandonar a profissão? Porque o fizeram? Em que campos profissionais atuam as/os egressas/os que abandonaram o magistério após um tempo de atuação ou que não chegaram a trabalhar como professoras/es?

A pesquisa pretende contribuir no sentido de diminuir a lacuna existente, até o presente momento, em especial, no caso das Licenciaturas em Ciências Biológicas, contribuindo para subsidiar a discussão sobre o destino das/dos profissionais preparadas/os para lecionar na educação básica.

Os procedimentos ético-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa são os seguintes: em primeiro lugar foi feita a montagem de um banco de dados com os nomes e outros dados constantes da ficha de matrícula das/os egressas/os dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, diurno e noturno, presenciais e a distância, formados entre os anos 2007 e 2017. Num segundo momento essas/es egressas/os foram contatadas/os por correio eletrônico a partir de informações conseguidas através do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG e também, eventualmente, por intermédio dos próprios licenciados, que poderão colaborar para a efetivação do contato com outros colegas. Nesse e-mail será enviada às/aos licenciadas/os em Ciências Biológicas, no período referido acima, uma mensagem sobre a pesquisa a ser realizada e convidando-as/os a participarem. Aquelas/es que aceitarem participar da pesquisa deverão responder ao questionário enviado junto à mesma mensagem, que poderá ser acessado por meio do link fornecido e respondido online.

O envio do questionário respondido será considerado como prova de que você leu e está de acordo com os procedimentos ético-metodológicos informados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário é constituído de perguntas mais gerais – em sua maioria em formato fechado, de múltipla escolha – formuladas de modo que permitam traçar um perfil básico do público-alvo da

pesquisa, além de outras que possibilitem a obtenção de informações mais específicas relevantes para a mesma. A validade do questionário foi verificada por meio de sua aplicação em um teste piloto com alguns poucos egressos, de modo que eventuais problemas pudessem ser corrigidos. As informações do questionário deverão ser tratadas estatisticamente.

É possível que você experimente algum desconforto ao responder ao questionário já que, o mesmo, levará você a lembrar momentos de sua trajetória profissional o que, em alguns casos, poderá provocar uma certa emoção.

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa quanto a qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é inteiramente voluntária. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

A participação nesta pesquisa não acarretará custos para você, assim como não será disponível qualquer compensação financeira a título de ressarcimento de custos de qualquer natureza.

Uma cópia deste documento será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Fui informada/o dos objetivos da pesquisa “Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão de participar, se assim o desejar. O professor orientador Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira e o pesquisador mestrando Mardem Michael Ferreira da Silva certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar o mestrando Mardem Michael Ferreira da Silva no telefone (31) 97320-1407, o professor orientador Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira no telefone (31) 3409-6204, ou, mais especificamente em caso de dúvidas quanto a questões de ética, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais no telefone (31) 3409-4592 (endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. 31.270-901). < <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Concordo que o envio, por mim, do questionário respondido online seja considerado como prova de que li e estou de acordo com este TCLE.

Belo Horizonte, Abril de 2019.

APÊNDICE III – Questionário enviado aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG, formados no período de 2007 a 2017.

Questionário a ser respondido pelos/as licenciados/as dos cursos de graduação em Ciências Biológicas nas modalidades presencial - diurno e noturno - e a distância do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado de Mardem Michael Ferreira da Silva junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG.

Título da pesquisa: Destino profissional de licenciados/as: para onde vão os/as egressos/as dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG?

Orientador: Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

*Obrigatório

Atenção! Por favor, responda a todo o questionário de uma única vez, pois ele só salvará as respostas quando você clicar em enviar e isto deverá ser feito apenas uma vez. Ao fazer isso, você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado por e-mail.

1. Dados Socioeconômicos

1. 1.1 Nome completo

Este item serve apenas para controle do pesquisador. Seu nome não constará na divulgação da pesquisa.

2. 1.2 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

3. 1.3 Idade *

Marcar apenas uma oval.

- Até 24 anos
 De 25 a 29 anos

- De 30 a 34 anos
- De 35 a 39 anos
- De 40 a 44 anos
- De 45 a 49 anos
- 50 anos ou mais

4. 1.4 Utilizando a classificação étnica do IBGE, você diria que é: *

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo/a
- Branco/a
- Indígena
- Pardo/a
- Preto/a

5. 1.5 Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Casado/a
- União Estável
- Divorciado/a
- Viúvo/a

6. 1.6 Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.497,00)
- De 1,5 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.497,01 a R\$ 2.994,00)
- De 3 a 4,5 salários mínimos (de R\$ 2,994,01 a R\$ 4.491,00)
- De 4,5 a 6 salários mínimos (de R\$ 4.491,01 a R\$ 5.988,00)
- De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 a R\$ 9.980,00)
- De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 9.980, 01 a R\$ 29.940,00)
- Acima de 30 salários mínimos (Acima de R\$ 29.940,01)

7. 1.7 Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-graduação.

8. 1.8 Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio.
- Ensino Superior - Graduação.
- Pós-graduação.

2. Trajetória escolar e acadêmica**9. 2.1 Coursou a maior parte do ENSINO FUNDAMENTAL em instituição: ***

Marcar apenas uma oval.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- _____
Outro:

10. 2.2 Coursou a maior parte do ENSINO MÉDIO em instituição: *

Marcar apenas uma oval.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- _____
Outro:

11. 2.3 Ano de conclusão do ensino médio: *

12. 2.4 Ano de ingresso na UFMG: *

13. 2.5 Você cursou a Licenciatura em Ciências Biológicas, na UFMG, em qual modalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- A distância
- Presencial -Noturno
- Presencial - Diurno

14. 2.6 Ano de conclusão da licenciatura: *

15. 2.7 Foi seu primeiro curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

16. 2.8 Caso a licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG não tenha sido a sua primeira graduação, o que você cursou antes?

17. 2.9 Você precisou trabalhar durante a graduação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. 2.10 Quando você decidiu fazer o curso de graduação em Ciências Biológicas, a licenciatura já estava em seus planos? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

19. 2.11 Você cursou também o bacharelado em Ciências Biológicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

20. 2.12 Durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência na condição de docente da Educação Básica? *

Experiências que tenha tido como profissional sem a supervisão de alguém mais experiente. Não contam, para esta questão, experiências de formação em programas como PIBID, Estágios Supervisionados, dentre outros.

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

21. 2.13 Se sim, quais?

22. 2.14 Você cursou ou está cursando algum tipo de especialização (pós-graduação lato sensu)? *

Responda considerando apenas a especialização que você considera mais importante para a sua formação.

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, em andamento
- Sim, concluída

23. 2.15 Se sim, qual a área de concentração do curso (especialização)?

24. 2.16 Você cursou ou está cursando o mestrado (pós-graduação stricto sensu)? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, em andamento
- Sim, concluída

25. 2.17 Se sim, qual a área de concentração do curso (mestrado)?

26. 2.18 Você cursou ou está cursando o doutorado (pós-graduação stricto sensu)? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, em andamento
- Sim, concluída

27. 2.19 Se sim, qual a área de concentração do curso (doutorado)?

3 Trajetória Profissional

28. 3.0 Em qual desses perfis você se encaixa? *

Marcar apenas uma oval.

- Atuo como docente, hoje (mesmo que, no momento, esteja afastado da sala de aula). Já atuei como docente, mas abandonei a carreira.
- Nunca trabalhei como professor/a.
- Outro: _____

ATENÇÃO! Se você está trabalhando atualmente mesmo que não seja como docente, NÃO RESPONDA esta questão e somente prossiga para a pergunta 3.2.

Se você marcou por acidente esta questão, não se enquadrando no perfil, por favor, reinicie o questionário e responda novamente, pois existe, neste item, um direcionamento automático para as questões devidas segundo a opção por marcar ou não esta pergunta.

Se você NÃO está trabalhando atualmente:

29. 3.1 Qual o motivo pelo qual você não está trabalhando?

Marcar apenas uma oval.

- Optou por não trabalhar fora de casa (dona/dono de casa) *Ir para a pergunta 32.*
- Está estudando (mestrado/doutorado) *Ir para a pergunta 32.*
- Está desempregado/a (não encontra emprego) *Ir para a pergunta 32.*
- Está afastado/a por motivo de doença *Ir para a pergunta 32.*
- Outro: _____ *Ir para a pergunta 32.*

Se você NÃO está trabalhando atualmente responda a esta questão e prossiga para a pergunta 3.4.

Se você está trabalhando atualmente, mesmo que não seja na docência:

30. 3.2 Qual é o seu principal trabalho hoje (ou seja, aquele em que você gasta o maior número de horas)?

Marcar apenas uma oval.

- Atuo como professor/a *Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 35.*
- Outro: _____

31. 3.3 Qual é, aproximadamente, a sua renda mensal individual?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,01 a 2.994,00)
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,01 a 5.988,00)
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.988,01 a 8.892,00)
- Acima de 9 salários mínimos (8.892,01 ou mais)

Se você está ou não trabalhando atualmente mas nunca exerceu a profissão de professor/a, responda a questão 3.4; em caso contrário prossiga.

32. 3.4 Por qual motivo você não ingressou na carreira do magistério?

Se você respondeu à questão 3.4 siga direto para as questões 3.27 e 3.28.

ATENÇÃO! Se você está ou não trabalhando atualmente e já exerceu a profissão de professor/a, mas deixou a carreira do magistério, responda 3.5 e 3.6; caso contrário não marque estas questões e prossiga.

Se você marcou por acidente esta questão, não se enquadrando no perfil, por favor, reinicie o questionário e responda novamente, pois existe, neste item, um direcionado automático para as questões devidas segundo a opção por marcar ou não esta pergunta.

33. 3.5 Por qual motivo você deixou a carreira do magistério?

34. 3.6 Durante quanto tempo você permaneceu na carreira docente?

Marcar apenas uma oval.

- Até 2 anos *Ir para a pergunta 83.*
 De 3 a 5 anos *Ir para a pergunta 83.*
 De 6 a 8 anos *Ir para a pergunta 83.*
 De 9 a 11 anos *Ir para a pergunta 83.*
 Mais de 11 anos *Ir para a pergunta 83.*

Se você respondeu às questões 3.5 e 3.6, siga para a questão 3.54

Se você está trabalhando atualmente, é professor/a, mas encontra-se temporariamente afastado/a da sala de aula responda à questão 3.7; caso contrário prossiga

35. 3.7 Uma vez que você está temporariamente afastado/a da sala de aula, exercendo outras funções na(s) escola(s) em que trabalha, qual(is) é(são) essa(s) funções?

Se você respondeu à questão 3.7 prossiga para as seguintes conforme se apliquem ou não ao seu caso.

36. 3.8 Você leciona para:

Marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio,
 EJA) Ensino Técnico ou Profissionalizante
 Ensino Superior (Graduação, Pós-Graduação)
 Outro: _____

37. 3.9 Em quantas escolas de Educação Básica você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- 1 escola
 2 escolas
 3 escolas

- 4 escolas ou
mais
- Não se aplica

38. 3.10 Para quantas turmas você leciona?

39. 3.11 Em média, quantos alunos há em cada turma?

Marcar apenas uma oval.

- Até 25 alunos
- De 26 a 35 alunos
- De 36 a 45 alunos
- Acima de 45 alunos

40. 3.12 Em quais turnos você leciona?

Marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- Manhã
- Tarde
- Noite

41. 3.13 Quantas horas semanais você dedica à atividade docente dentro dessa(s) escola(s) em sala de aula?

42. 3.14 Quantas horas semanais você dedica à atividade docente fora da(s) escola(s), em preparação de materiais didáticos, correção de cadernos, trabalhos ou provas, planejamento, dentre outras atividades?

43. 3.15 Desde que ingressou na profissão, houve algum período em que você deixou temporariamente a carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

Não (Ir para a questão 3.19)

Sim

44. 3.16 Se sim, por quanto tempo?

45. 3.17 Se sim, por qual motivo?

46. 3.18 Por que você decidiu retornar à profissão docente?

47. 3.19 Você pretende/quer continuar lecionando nos próximos cinco/dez anos?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

48. 3.20 Justifique sua resposta à pergunta 3.19.

49. 3.21 Você já pensou em abandonar a carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não (Ir para a pergunta
3.27)
- Sim

50. 3.22 Se sim, por qual motivo?

51. 3.23 Isso aconteceu em um momento específico da sua carreira?

Marcar apenas uma oval.

- Não (Ir para a pergunta
3.26)
- Sim

52. 3.24 Se sim, qual?

53. 3.25 Se sim, por que?

54. 3.26 O que fez para superar esse momento?

55. 3.27 Ao concluir o curso de licenciatura, você se sentiu preparado/a para iniciar a docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

56. 3.28 Explique sua resposta à pergunta 3.27.

Se você está ou não trabalhando atualmente e nunca exerceu a profissão de professor/a siga direto para as perguntas 3.35, 3.36, 3.37, 3.38.

Se você está trabalhando atualmente e é professor/a, hoje, mesmo que temporariamente afastado da sala de aula, prossiga para a questão 3.29 e seguintes.

57. 3.29 Depois de concluir o curso de licenciatura, quanto tempo você demorou para conseguir trabalho como professor/a de Ciências/Biologia?

(meses/anos)

58. 3.30 Explique o motivo:

59. 3.31 Qual é a sua condição de trabalho na(s) escola(s) onde atua?

Marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- Professor/a concursado/a
- Professor/a não concursado/a (ou designado/a)
- Professor/a contratado/a (em escola privada)
- Professor/a substituto/a
- _____
Outro:

60. 3.32 Caso seja, atualmente, concursado/a ou contratado/a (em escola privada), você já trabalhou como designado/a ou substituto/a antes de se tornar professor/a efetivo/a?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

61. 3.33 Se sim, durante quanto tempo?

(meses/anos)

62. 3.34 Em que tipo de escola você iniciou sua carreira docente?

Marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- Pública
- Privada laica (grupo empresarial)
- Privada religiosa

Outro: _____

63. 3.35 Em relação à época que você entrou na UFMG, você considera que a profissão de professor/a de Ciências/Biologia:

Marcar apenas uma oval.

- Ganhou prestígio
- Perdeu prestígio
- Manteve prestígio

64. 3.36 Justifique sua resposta:

65. 3.37 Você se sentiu estimulado/a pelo curso de licenciatura ao se dedicar à docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim
- Em partes

66. 3.38 Explique sua resposta:

Se você está ou não trabalhando atualmente e nunca exerceu a profissão de professor/a siga direto para o botão enviar ao final do questionário.

67. 3.39 Use três palavras ou uma expressão para caracterizar sua experiência nos primeiros anos da sua carreira como professor/a de Ciências/Biologia.

68. 3.40 Como você foi/tem sido recebido/a e acompanhado/a na(s) escola(s) nos primeiros anos de docência?

69. 3.41 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na docência? Em que sentido?

70. 3.42 Como você caracteriza sua relação com os/as demais professores/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

71. 3.43 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na docência? Em que sentido?

72. 3.44 Como você caracteriza sua relação com os/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

73. 3.45 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na docência? Em que sentido?

74. 3.46 Como você caracteriza sua relação com a direção/supervisão/coordenação da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

75. 3.47 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na docência? Em que sentido?

76. 3.48 Como você caracteriza sua relação com com os pais ou responsáveis pelos/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

77. permanecer na docência? Em que sentido?

78. 3.50 Como você caracteriza as condições da(s) escola(s) onde atuou/atua em termos de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?

De forma geral

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

79. 3.51 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na docência? Em que sentido?

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, mas encontra-se temporariamente afastado/a da sala de aula, siga para a questão 3.52.

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, prossiga para a questão 3.52.

80. 3.52 Em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, como você se posicionaria quanto à sua satisfação com o exercício da docência, considerando a docência em si mesma, ou seja, sua essência, seu papel e sua relevância social?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

81. 3.53 Em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, como você se posicionaria quanto à sua satisfação com o exercício da docência, considerando as condições em que a docência se realiza?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Você tem alguma indicação de algum/a colega que se graduou em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFMG no período de 2007 a 2017?

82. Nome completo e e-mail e/ou telefone.

Pare de preencher este formulário.

As perguntas seguintes destinam-se apenas àqueles/as que estão ou não trabalhando atualmente, já exerceram a profissão de professor/a em algum momento, mas abandonaram a carreira do magistério:

83. 3.54 Ao concluir o curso de licenciatura você se sentiu preparado para iniciar a docência?

*

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

84. 3.55 Explique sua resposta: *

85. 3.56 Depois de concluir o curso de licenciatura, quanto tempo você demorou para conseguir trabalho como professor/a de Ciências/Biologia? *

(meses/anos)

86. 3.57 Qual era a sua condição de trabalho na(s) escola(s) onde atuou?

Marcar apenas uma oval.

- Professor/a concursado/a
- Professor/a contratado/a (ou designado/a)
- Professor/a contratado/a (em escola privada)
- Professor/a substituto/a
- Outro: _____

87. 3.58 Caso tenha sido concursado/a ou contratado/a (em escola privada), você trabalhou como designado/a ou substituto/a antes de se tornar professor/a efetivo/a?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

88. 3.59 Se sim, durante quanto tempo?

(meses/anos)

89. 3.60 Em que tipo de escola você iniciou sua carreira docente? *

Marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- Pública
- Privada laica (grupo empresarial)
- Privada religiosa
- _____
Outro:

90. 3.61 Em relação à época que você entrou na UFMG, você considera que a profissão de professor de Ciências/Biologia: *

Marcar apenas uma oval.

- Ganhou prestígio
- Perdeu prestígio
- Manteve prestígio

91. 3.62 Justifique sua resposta: *

92. 3.63 Você se sentiu estimulado/a pelo curso de licenciatura ao se dedicar à docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim
 Em Partes

93. 3.64 Justifique sua resposta: *

94. 3.65 Use três palavras ou uma expressão para caracterizar sua experiência nos primeiros anos da sua carreira como professor/a de Ciências/Biologia. *

95. 3.66 Como você foi/tem sido recebido/a e acompanhado/a na(s) escola(s) nos primeiros anos de docência? *

96. 3.67 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

97. 3.68 Como você caracteriza sua relação com os/as demais professores/as da(s) escola(s) onde atuou/atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

98. 3.69 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

99. 3.70 Como você caracteriza sua relação com os/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

100. 3.71 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

101. 3.72 Como você caracteriza sua relação com a direção/supervisão/coordenação da(s) escola(s) onde atuou/atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

102. 3.73 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

103. 3.74 Como você caracteriza sua relação com os pais ou responsáveis pelos/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

104. 3.75 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

105. 3.76 Como você caracteriza as condições da(s) escola(s) onde atuou/atua em termos de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

106. 3.77 Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de abandonar a docência? Em que sentido? *

107. 3.78 Você acredita que o tipo de vínculo trabalhista estabelecido com a(s) escolas(s)/rede(s) em que você atuou tenha interferido em sua decisão de não permanecer no magistério? De que maneira? *

Você tem alguma indicação de algum/a colega que se graduou em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFMG no período de 2007 a 2017?

108. Nome Completo e e-mail e/ou telefone.

Pare de preencher este formulário.

Obrigado!

Contato: mardemmichael@yahoo.com.br