



Estevam Barbosa de Las Casas | Daisy Cunha | Tatiana Queiroz

Organizadores

UFMG PESQUISA EGRESSOS

coleção
ieat

(EDITORAufmg)

UFMG PESQUISA EGRESSOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA UFMG

DIRETOR Flavio de Lemos Carsalade

VICE-DIRETORA Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Flavio de Lemos Carsalade (presidente)

Ana Carina Utsch Terra

Antônio de Pinho Marques Júnior

Antônio Luiz Pinho Ribeiro

Camila Figueiredo

Carla Viana Coscarelli

Cássio Eduardo Viana Hissa

César Geraldo Guimarães

Eduardo da Motta e Albuquerque

Élder Antônio Sousa e Paiva

Helena Lopes da Silva

João André Alves Lança

João Antônio de Paula

José Luiz Borges Horta

Lira Córdova

Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Renato Alves Ribeiro Neto

Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi

Rodrigo Patto Sá Motta

Sônia Micussi Simões

Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES

DIRETOR Estevam Barbosa de Las Casas

COMITÊ DIRETOR

Daisy Moreira Cunha

Fernando Antonio Mencarelli

Márcio Flávio Dutra Moraes

Marisa Cotta Mancini

ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS
DAISY CUNHA
TATIANA QUEIROZ
Organizadores

UFMG PESQUISA EGRESSOS

(EDITORAufmg)

© 2019, Os organizadores
© 2019, Editora UFMG
© 2020, Editora UFMG, retificação foi feita em 21/05/2020

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

U25 UFMG pesquisa egressos / Estevam Barbosa de Las Casas, Daisy Cunha,
Tatiana Queiroz. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

403 p.
Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-423-0318-6

1. Universidade Federal de Minas Gerais. 2. Ensino superior.
3. Educação (Superior). I. Las Casas, Estevam Barbosa de. II. Cunha,
Daisy Moreira. III. Queiroz, Tatiana Pereira.

CDD: 378

CDU: 378

Elaborada pela Biblioteca Professor Antônio Luiz Paixão – FAFICH-UFMG

COORDENAÇÃO EDITORIAL Jerônimo Coelho
DIREITOS AUTORAIS Anne Caroline Silva
ASSISTÊNCIA EDITORIAL Eliane Sousa
COORDENAÇÃO DE TEXTOS Lira Córdova
PREPARAÇÃO DE TEXTOS Katryn Rocha
PROJETO GRÁFICO DE CAPA Paulo Schmidt
PROJETO GRÁFICO DE MIOLO Cássio Ribeiro, a partir de Glória Campos – *Mangá*
IMAGEM DE CAPA Pixabay
FORMATAÇÃO E MONTAGEM DE CAPA Alessandra Magalhães
PRODUÇÃO GRÁFICA Warren Marilac

EDITORA UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 – CAD II / Bloco III
Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG
Tel: + 55 31 3409-4650
www.editoraufmg.com.br – editora@ufmg.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Daisy Cunha, Estevam Barbosa de Las Casas e Tatiana Queiroz</i>	
PREFÁCIO: UMA TEMÁTICA A SER REVISITADA CONTINUAMENTE	15
<i>Mauro Mendes Braga</i>	
A PROFISSIONALIZAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO	31
<i>Daisy Cunha e Estevam Barbosa de Las Casas</i>	
PRIMEIRA SEÇÃO: LICENCIATURAS	
RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA: ESTUDO SOBRE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DA UFMG	43
<i>Débora Fernandes de Miranda Oliveira</i>	
ENTRE A OPÇÃO PELA LICENCIATURA E A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXÕES COM BASE EM UMA PESQUISA COM EGRESSOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFMG	63
<i>Marina Alves Amorim</i>	

OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG, A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Ademilson de Sousa Soares</i>	81
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 <i>Michely de Lima Ferreira Vargas</i>	103
A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFMG <i>Suzana dos Santos Gomes</i>	127
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: REPERCUSSÕES NA TRAJETÓRIA DOCENTE DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA FAE/UFMG <i>Maria Isabel Antunes-Rocha e Maria de Fátima A. Martins</i>	143
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG <i>José Ângelo Gariglio</i>	157
DESTINO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFMG <i>Ana Maria Simões Coelho</i>	175

SEGUNDA SEÇÃO: PROFISSÕES LIBERAIS
E OUTRAS PROFISSÕES

OS NÃO HERDEIROS: OS IMPACTOS DE
CURSOS DE ALTO PRESTÍGIO PARA
EGRESSOS DAS CAMADAS POPULARES 201
Beatriz Lopes Falcão

PESQUISA CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO
EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA DE DOCENTES E EGRESSOS DA UFMG 219
Guilherme de Souza Beraldo e João Leite Ferreira Neto

EGRESSOS DE DOIS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA:
CURRÍCULOS E MERCADO DE TRABALHO 239
Simone Dutra Lucas

OS EGRESSOS DO CURSO DE ODONTOLOGIA
DA UFMG FALAM SOBRE A SUA FORMAÇÃO
E VIDA PROFISSIONAL 267
*João Henrique Lara do Amaral, Efigênia Ferreira e Ferreira
e Lucíola L. C. P. Santos*

TEATRO, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO:
UM RETRATO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO
EGRESSO DA GRADUAÇÃO EM TEATRO DA
ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG 279
Rita Gusmão

DO PROJETO PEDAGÓGICO À PRÁTICA: UM
ESTUDO SOBRE OS EGRESSOS DO CURSO
DE CIÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS 291
*Ely Berço de Carvalho, Nayara Cristine Carneiro do Carmo
e Richard Hatakeyama*

ESCUTA FAFAR: IMPLANTAÇÃO DE ESCUTA ACADÊMICA PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE FARMÁCIA DA UFMG COMO ESTRATÉGIA DE REDUÇÃO DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	319
<i>Cristina Duarte Vianna-Soares, Aidê Cristina Silva Teixeira Macedo e Cristina Mariano Ruas</i>	
TERCEIRA SEÇÃO: TEMAS TRANSVERSAIS – IDENTIDADE, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, AÇÕES AFIRMATIVAS	
A FORÇA DO IMAGINÁRIO: APEGO, VÍNCULO E IDENTIFICAÇÃO COMO POTENCIALIZADORES DA RELAÇÃO COM OS EGRESSOS	343
<i>Tatiana Pereira Queiroz e Cláudio Paixão Anastácio de Paula</i>	
ENSINO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFMG	367
<i>Michely de Lima Ferreira Vargas</i>	
QUEM SÃO OS ALUNOS E EGRESSOS COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL? BREVE NOTA SOBRE O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA TRAJETÓRIAS DE COTISTAS	383
<i>Luciana Conceição de Lima, Rodrigo Ednilson de Jesus, Valéria Cristina de Oliveira e Mariana Marilack Gomes</i>	
SOBRE OS AUTORES	399

DAISY CUNHA
ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS
TATIANA QUEIROZ

APRESENTAÇÃO

Desde 2015 o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) organiza várias atividades relacionadas ao Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares que vem contando com ampla participação de pesquisadores, professores, alunos, técnicos e gestores da educação superior.

Desde então, foram realizadas atividades multimodais com as seguintes temáticas em parcerias com outros setores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

- o acesso à universidade e à educação superior em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);
- cursos e percursos interdisciplinares em parceria com a PROGRAD;
- educação superior: expansão, regulação, avaliação em parceria com a Diretoria de Avaliação Institucional (DAI);
- educação superior nos BRICs e América Latina em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI);
- metodologias participativas de ensino e inovação curricular em parceria com a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ);
- educação superior – Ensino a Distância (EAD) em parceria com o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED).

As atividades do Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares estiveram abertas à ampla participação de gestores, pesquisadores, professores, alunos e técnicos administrativos interessados na criação de ambientes e mecanismos que favoreçam o entrelaçamento entre conhecimentos e práticas – abrangendo as diversas áreas da formação profissional universitária, vislumbrando subsidiar reformas e melhorias na educação superior.

O objetivo foi, portanto, fomentar o debate sobre reformas e melhorias no ensino superior por meio das seguintes ações:

- identificar a pertinência de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na graduação e na pós-graduação;
- identificar dificuldades e/ou impedimentos para iniciativas integrativas na UFMG e nos marcos regulatórios do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Centro de Ensino Superior (CES) e Conselhos Profissionais;
- prospectar diretrizes, propostas, atividades para incrementar a melhoria do ensino na UFMG;
- discutir a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade em bases conceituais sólidas integrando os campos de pesquisa emergentes; campos de organização das disciplinas de formação em relação a pesquisas de ponta, bem como evoluções no mercado de trabalho de nível superior;
- analisar implicações no trabalho (ensino, pesquisa, gestão, extensão) de docentes, discentes, funcionários e na infraestrutura da UFMG.

Os debates, em todas as edições do Colóquio, se orientaram pela reflexão sobre a pertinência de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na graduação e na pós-graduação. Essa orientação teórico-metodológica entende que o disciplinar deve ser uma plataforma fundamental no projeto de um conhecimento transdisciplinar, entretanto, essa articulação deve ainda incluir a experiência de trabalho de gestores, professores

e pesquisadores sobre o assunto, bem como deve se articular às vivências de alunos e profissionais recém-formados e experimentados no desempenho dos ofícios para os quais foram formados.

*

No contexto da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Portaria nº 300 do MEC, de 30 de janeiro de 2006, integra ao processo de avaliação externa das Instituições de Ensino Superior (IES) um item relativo aos mecanismos de acompanhamento de egressos. Esse tema fora objeto de um workshop, no âmbito das atividades do Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares.¹

Mesmo que tenhamos utilizado prioritariamente a denominação de Coelho² para “egresso” – aquele que saiu de uma instituição de ensino após conclusão dos estudos, tendo sido aprovado em exames e concluído carga horária curricular exigida e recebido certificação ou diploma –, sabemos bem que a questão da evasão tensiona essa concepção permanentemente. Para entender as trajetórias de egressos após a universidade, é fundamental entender o perfil dos ingressantes e como foram suas experiências na universidade, mas o tema dos egressos também convoca àquele da evasão. Tendo trabalhado anteriormente em separado as duas temáticas, ingresso e percurso, nestas pesquisas apresentadas aqui, focalizamos, na medida do possível, a condição de egresso, deixando a temática da evasão para um outro momento.

A questão dos egressos, raramente objeto de política institucional das Reitorias, vem crescendo na agenda da IES, e em que pese as exigências normativas do processo de avaliação institucional, pode trazer considerações importantes para o planejamento estratégico na formação profissional universitária, bem como orientar oferta e reformulação curricular. Há uma carência de referencial bibliográfico e de metodologias de acompanhamento que orientem políticas institucionais sobre o assunto no Brasil.

Entretanto, o relacionamento com egressos é um tema bastante avançado nas práticas institucionais das universidades americanas, onde o chamado *network* é parte integrante da política dessas instituições visando retorno financeiro e *marketing* de modo a assegurar seu funcionamento. Na França, desde 1993, vem se desenvolvendo uma rede capitaneada pelo Groupe de Travail sur L'Enseignement Supérieur (GTES),³ cujos integrantes são observatórios instalados nas universidades francesas. Dessa rede, participam ainda gestores públicos do ensino superior francês, pesquisadores e estudiosos do assunto.

Os objetivos para estudar egressos são, portanto, múltiplos, extrapolam questões atinentes às relações públicas que possam favorecer a instituição, visam criar uma rede de oportunidades entre egressos além, inclusive, do objetivo de políticas institucionais de acompanhamento tendo em vista replanejamento estratégico e de reformulação curricular na formação superior, sejam graduandos ou pós-graduandos. É que pesquisas de várias áreas, tal como estas que foram debatidas em nosso workshop, revelam, que através do estudo de egressos, podemos compreender melhor questões relativas à democratização dos cursos e à promoção da igualdade, bem como podemos levantar problemas relativos à inserção e prática profissional em diversos ofícios.

O Workshop UFMG Pesquisa Egressos, na origem desta coletânea, desejou abrir o debate institucional sobre o assunto, divulgar pesquisas concluídas e fortalecer as pesquisas em curso, articulando nossas ações com diversos setores, serviços e pesquisadores da UFMG que possuem interesse institucional e de pesquisa no assunto: Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Sempre UFMG da Diretoria de Cooperação Institucional (COPI) e Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), unidades acadêmicas e cursos.

Nossos desafios em torno da temática dos egressos foram, entre outros: discutir a importância e as dificuldades envolvidas nas pesquisas sobre egressos; analisar os desafios atuais na articulação entre formação universitária e mercado de trabalho;

debater possíveis parcerias universidade-empresa; discutir diferentes possibilidades de formação e suas implicações para a inserção no mercado de trabalho: formação em áreas mais específicas ou mais gerais, cursos disciplinares ou interdisciplinares, de duração mais curta ou mais longa, de caráter mais acadêmico ou profissional; refletir sobre a inserção profissional dos graduados diante da desregulamentação dos mercados, o que produz novas formas de organização do trabalho e, por conseguinte, novos formatos de exercício profissional dos graduados e pós-graduados; analisar o perfil social e escolar dos alunos concluintes de cada área, evidenciando possíveis diferenças em relação ao conjunto dos ingressantes e aos que evadem ao longo das trajetórias e acumular subsídios para a construção de indicadores e de uma metodologia de monitoramento de egressos na universidade.

Para tanto, tornou-se necessário:

- discutir conceitualmente o tema dos egressos e analisar teórica e metodologicamente experiências de pesquisa realizadas em nível local;
- analisar experiências, práticas e políticas locais, nacionais e internacionais de estímulo à inserção profissional;
- analisar a problemática dos egressos no contexto dos novos cursos criados no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e/ou Ações Afirmativas;
- debater tendências de formação visando “Mercado Futuro”;
- compreender a formação de um ethos/identidade institucional e de campo de formação profissional;
- intervir nos impasses e problemas e melhorar os serviços de monitoramento do assunto no âmbito da UFMG e IES de modo a atender a Lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior);

- Promover políticas da universidade na promoção do emprego e do desenvolvimento profissional dos egressos UFMG.

Os capítulos desta coletânea IEAT/CAED respondem, de modo diferenciado, aos objetivos inicialmente propostos.

BOA LEITURA.

NOTAS

- ¹ O Comitê de Organização do evento é composto por: Daisy Cunha (IEAT/UFMG); Estevam de Las Casas (IEAT/UFMG); Cristina Alvim (DAI/UFMG); Tatiana Queiroz (Programa Sempre UFMG); Simone Lucas (Odontologia/UFMG); Sergio Cirino (FAFICH/UFMG); Delba Barros (FAFICH/UFMG); Claudio Paixão (ECI/UFMG); Mauro Braga (ICEX/UFMG); Claudio Nogueira (FaE/UFMG) e Alexandre Miranda (FaE/UFMG).
- ² Maria do Socorro Costa Coelho, Opinião: egresso e universidade, Beira do Rio – Jornal da Universidade Federal do Pará, Pará, ano 24, n. 72, maio 2009, disponível em: <<http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2009/3-edicao-72/27-egresso-e-universidade>>, acesso em: 6 fev. 2019.
- ³ Para mais informações, acesse: www.cereq.fr/articles/GTES/Groupe-de-travail-sur-l-enseignement-superieur

PREFÁCIO

Uma temática a ser revisitada continuamente

Não é a primeira vez que os laços do afeto me fazem assumir um compromisso que o juízo e o bom senso recomendavam agradecer sinceramente, mas recusar. Ocorre que a demanda veio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT), formulada por seus diretores, os professores Estevam de Las Casas e Daisy Moreira Cunha, pelos quais tenho grande consideração e carinho. Pediram-me que escrevesse um texto apresentando as memórias do Workshop UFMG Pesquisa Egressos, promovido pelo IEAT em 2017. A gentileza do convite certamente teve origem no fato de que, durante cerca de 15 anos de minha carreira acadêmica na universidade, essa temática fez parte de meus objetos de estudo. No entanto, há oito anos, dela me afastei completamente. Depois de quase 50 anos vivendo e convivendo na UFMG, 40 dos quais como docente, eu sabia, assim que o convite foi feito, que, no caso, não poderia esperar sensatez de mim mesmo. Assim, aqui estou e peço licença para, antes de falar dos interessantes e importantes trabalhos que esses anais contêm, contar uma história pessoal.

Em 1994, assumi a coordenação do curso de Química da UFMG. Concluía o que viria a ser uma primeira etapa de atividades no âmbito da Reitoria, iniciada 10 anos antes. Certamente, não me havia desligado da vida departamental e da sala de aula,

mas me escapava um conhecimento mais pormenorizado do que ocorria no âmbito do curso. Levei um susto, ao perceber que estava coordenando um curso que formava apenas 30% dos estudantes que recebia, o que, ou passava despercebido dos professores e das instâncias universitárias, ou era dado como algo absolutamente normal. Naquele instante, percebi que este era o problema a que devia me dedicar como coordenador.

O primeiro desafio era conhecer o problema e o segundo susto veio quando resolvi dirigir uma correspondência aos estudantes e solicitei à secretária a relação de endereços pertinentes. A leitura desses endereços evidenciou que, em sua grande maioria, tratava-se de estudantes pertencentes a um grupo social que, à época, raramente chegava à UFMG. O contato posterior, inclusive com os evadidos, entrevistados por correspondência, mostrou-me o quanto eles se sentiam ocupando um espaço que não era deles, que não era para eles, ainda que, nem sempre, lhes fosse hostil. A análise dos históricos escolares de mais de dez turmas revelou que a evasão resultava primordialmente do fracasso escolar no início do curso. Praticamente não havia evasão, no caso de estudantes que logravam aprovação em todas as disciplinas previstas para os três primeiros semestres do curso, ainda que precisassem, para isso, do dobro do tempo previsto pelo currículo. Examinando com maior detalhe, foi possível perceber que o fracasso escolar tinha causas múltiplas, entre as quais sobressaíam: deficiências de formação dos estudantes; desinteresse de professores pelo aprendizado dos alunos; excesso de exigências; currículo inchado; falta de identidade de grupo, uma vez que os estudantes se matriculavam, ou eram matriculados, em diferentes turmas de uma mesma disciplina. Em adição a essas informações, os históricos escolares permitiram projetar, com razoável precisão, a evasão final de uma turma, após dois anos de seu ingresso, bem como estabelecer o grupo de risco para os futuros evadidos.

Outro passo foi ouvir os egressos do curso, independentemente de o terem concluído ou não. Tarefa difícil, inclusive

porque realizada quase de forma solitária e com escasso apoio institucional. Foi uma batalha achar os endereços necessários, para a qual encontrei inesperada e valiosa ajuda fora da UFMG. Outra surpresa foi o volume de respostas recebido. Dar seu depoimento à UFMG foi muito motivador para aqueles ex-alunos, inclusive no caso dos evadidos. Foi assim, por um caminho enviesado e que pensava trilhar por uma única vez, que iniciei meu caso com estudos de egressos.

À medida que o problema foi sendo conhecido, foram se desenvolvendo ações com o intuito de enfrentá-lo. O primeiro passo foi estabelecer um canal de orientação aos alunos, que eles poderiam acessar sempre que sentissem necessidade e que recebiam compulsoriamente por correspondência, uma vez por semestre, com sugestões de matrícula. A criação de um grupo do Programa de Educação Tutorial (PET), por sua vez, permitiu organizar o apoio dos estudantes mais bem preparados àqueles que encontravam dificuldades de aprendizagem. A concentração dos estudantes dos períodos iniciais em uma mesma turma, sobretudo na disciplina de Química Geral, com a indicação para ministrá-la de um professor muito experiente e interessado em motivar os alunos, contribuiu para criar certo espírito de pertencimento dos estudantes ao curso. Dar visibilidade ao problema junto ao corpo docente fez com que parte dele se interessasse em seu enfrentamento, o que inclusive resultou em maiores oportunidades de bolsas de iniciação científica para alunos que necessitavam conjugar estudo e contribuição para a renda familiar. A meta de alterar o currículo foi alcançada com enorme dificuldade, dada a resistência de parcela expressiva do corpo docente, refratária à diminuição de carga horária e à incorporação de mecanismos alternativos à sala de aula, para a obtenção de créditos. Para a organização do novo currículo, foi de grande utilidade a manifestação dos graduados no questionário respondido pelos egressos. O novo currículo, entre outras coisas, apresentava, creio que pela primeira vez na UFMG, a possibilidade de se obter créditos por meio de programas de

iniciação científica ou similares. Iniciativa tomada de forma quase clandestina, porque não era possível implementá-la sem praticar falsidade ideológica, ou seja, sem travestir essa atividade de como disciplina.

Quando, três anos e meio depois, deixei o colegiado, as projeções que se faziam – e que se confirmaram – para a evasão das turmas que iniciaram o curso cerca de um ano, um ano e meio antes, indicavam que ela estaria na casa de 30%, ou seja, menos da metade do que era usual, para os ingressantes no final dos anos de 1980 e início da década seguinte. As informações coletadas para esse trabalho foram organizadas e analisadas em dois textos diferentes: o primeiro, focado no problema da evasão, foi publicado pela revista *Química Nova*, em 1997;¹ o segundo, que abordou mais especificamente a questão dos formandos, foi inicialmente publicado, no ano seguinte, como documento de trabalho do Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo (USP).² Para a análise de dados e a redação desse último trabalho, tive a colaboração decisiva da professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, que se tornou não só uma parceira frequente, mas também uma grande amiga.

Pouco tempo depois, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou um grupo de trabalho para estudar a formação e o trabalho de mestres e doutores no Brasil. O trabalho foi coordenado pelo professor Jacques Velloso, da Universidade de Brasília (UnB), que desejava contar com alguém da UFMG em sua equipe. Consultado a respeito, o professor Jacques Schwartzman indicou-me para participar do grupo. O trabalho, que abordou várias áreas do conhecimento, resultou na publicação de dois livros. Fui responsável pela redação de cinco capítulos desses livros: dois deles, referentes às áreas de química e bioquímica, em companhia do professor Sérgio Azevedo;³ o terceiro, referente à área de odontologia⁴ e os outros dois, tratando de aspectos transversais às 15 áreas estudadas.⁵ Os estudos sob a liderança do professor Velloso se desdobraram em um projeto cotejando o exercício profissional

no Brasil, de doutores formados no país e no exterior, e resultou na publicação de um novo livro, cabendo à professora Maria do Carmo Peixoto e a mim, compartilhar a redação de dois de seus capítulos.⁶ Então, eu percebi que, ao contrário do que imaginara, o caminho que tomara em 1994 não era uma variante eventual, mas um novo caminho em minha trajetória acadêmica e nele persisti até quase me aposentar.

Retomei os estudos de egressos da graduação, novamente em companhia da professora Maria do Carmo, em um projeto de interesse da direção da Escola de Engenharia da UFMG, na gestão dos professores Leo Heller e Ana Maria Gontijo Figueiredo, que se tornou possível pelo decidido apoio, nas fases de coleta e análise de dados da Escola de Engenharia e nas fases de análise de dados e publicação dos resultados, da Reitoria da UFMG, nas gestões dos professores Ana Lúcia Almeida Gazzola e Ronaldo Tadeu Pena. O projeto coletou e analisou informações sobre a formação e o trabalho de engenheiros formados pela Escola. Foram selecionadas para o estudo cinco turmas de graduandos referentes aos anos de 1980, 1985, 1990, 1996 e 1998, independentemente do semestre de conclusão do curso, em todas as modalidades de cursos que, à época, eram ofertados: Civil, Elétrica, Mecânica, Metalúrgica, Minas e Química. Foram entrevistados 600 engenheiros, o que correspondeu a mais de 90% da amostra, selecionada segundo os critérios estatísticos adotados correspondente a cerca de 1/3 do universo. As entrevistas foram realizadas por telefone, empregando-se um questionário-padrão submetido a pré-teste.

Os resultados desse último trabalho foram publicados em livro da Editora UFMG⁷ e podem ser assim sumariados: a) os engenheiros formados pela UFMG são originários de Minas Gerais e constituem uma população essencialmente masculina, exceto na Engenharia Química, em que há equilíbrio numérico entre homens e mulheres; b) eles se declararam satisfeitos, tanto com a formação recebida na UFMG, quanto com seu exercício profissional; c) a formação recebida, nas áreas básica e técnica,

foi considerada adequada, mas aquela referente às áreas conexas, insuficiente; d) as maiores críticas à universidade referiram-se à interação entre a escola e o mercado de trabalho, revelando ainda, nas coortes mais antigas, insatisfação com biblioteca e equipamentos, o que se alterou nas turmas formadas após 1990; e) quase a totalidade dos entrevistados encontrava-se profissionalmente ativa, sendo que 2/3 deles consideraram que sua atividade era correlata à formação; f) a grande maioria dos entrevistados era empregado, atuava no setor privado e relatou elevada permanência em uma mesma relação profissional; g) para o terço de entrevistados oriundos de escolas públicas do ensino médio, a formação recebida acarretou nítida, e às vezes pronunciada, ascensão social, enquanto que, para os egressos do ensino médio privado, resultou, pelo menos, na manutenção do status social familiar; h) a renda média dos entrevistados crescia com o tempo, de forma aproximadamente linear, dobrando após 12 anos de exercício profissional; i) em comparação com a renda familiar à época do ingresso no curso, os que declararam maior acréscimo de renda foram os que vinham dos estratos sociais menos privilegiados, que chegaram a relatar acréscimo superior a oito vezes; j) no entanto, a renda ainda refletia diferenças decorrentes da origem social do engenheiro e era também afetada pelo sexo (mulheres, 25% menor) e pelo setor de atuação (setor público, 20% menor) e, por outro lado, a modalidade de engenharia cursada, o desempenho no curso e os estudos de pós-graduação não se refletiam em diferenças significativas de renda.

Posteriormente ao estudo sobre egressos da Engenharia da UFMG, me envolvi, não mais na condição de pesquisador, mas como gestor universitário, em um projeto que visava coletar dados sobre egressos de diversos cursos de graduação da UFMG, ao longo de duas décadas e que efetivamente construiu um importante banco de dados, talvez ainda não suficientemente explorado. Esse projeto, coordenado pelo professor Geraldo Elvino Magalhães e com destacada participação da professora

Danielle Cireno Fernandes, coletou informações que foram também utilizadas em um dos textos deste e-book: “Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG” de Michely de Lima Ferreira Vargas, correlacionando o exercício profissional de diplomados pela UFMG com as políticas de assistência estudantil da UFMG.

Em síntese, aí estão expostas as razões pelas quais considerei extremamente oportuna a realização do Workshop UFMG Pesquisa Egressos, quando consultado a respeito, ainda em sua fase de gestação. A presença ao evento confirmou minhas expectativas. Os textos deste e-book foram organizados em três seções: a primeira reúne estudos de egressos referentes a cursos de licenciatura; a segunda está centrada em cursos que levam a profissões geralmente qualificadas como liberais e a terceira engloba trabalhos cujo propósito inclui a temática dos egressos, mas que em realidade extrapola as questões habitualmente tratadas em estudos de egressos. Cinco capítulos relatam pesquisas ainda em andamento: “A formação e a atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia presencial da UFMG” de Susana dos Santos Gomes (Pedagogia/UFMG); “Formação de educadores do campo: repercussões na trajetória docente de egressos da licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG” de Maria Isabel Antunes-Rocha e Maria de Fátima A. Martins (LeCampo/UFMG); “Do projeto pedagógico à prática: um estudo sobre os egressos do curso de Ciências Socioambientais” de Ely Bergo de Carvalho, Nayara Cristine Carneiro do Carmo e Richard Hatakeyama (Ciências Socioambientais/UFMG); “A iniciação à docência de egressos da licenciatura em Educação Física da UFMG” de José Ângelo Gariglio (Educação Física/UFMG) e “Quem são os alunos e egressos cotistas negros e indígenas das universidades públicas do Brasil? Breve nota sobre o perfil dos participantes da pesquisa Trajetórias de Cotistas” de Luciana Conceição de Lima, Rodrigo Ednilson de Jesus, Valéria Cristina de Oliveira e Mariana Marilack Gomes (Perfil de Egressos Cotistas de Universidades Públicas). Portanto

suas conclusões ainda vão se adensar e estão sujeitas a se alterar e isso não deve passar despercebido ao leitor.

Uma boa parte dos textos constantes deste livro mencionou ressentir-se da dificuldade de localizar egressos, um problema com que me defrontei algumas vezes. Essa questão tem realce no capítulo “A força do imaginário: apego, vínculo e identificação como potencializadores da relação com os egressos” de Tatiana Pereira Queiroz e Cláudio Paixão Anastácio de Paula. O foco de seu texto é exatamente esse tema muito pouco considerado pelas universidades brasileiras: o relacionamento com seus egressos. A UFMG, por meio do Programa Sempre UFMG, tem dado passos importantes nessa direção, mas creio ser conveniente sublinhar dois de seus aspectos: por um lado, os avanços necessitam ser consolidados e, por outro, de nada adianta ter um bom sistema de informação, que permita dialogar com egressos, se esse sistema não for regularmente utilizado. E, conquanto a criação e manutenção desse sistema de informação deva ser de responsabilidade da administração central, seus usuários preferenciais – e habituais – devem ser os colegiados de curso. Creio que seria muito interessante a promoção de uma reunião anual, por exemplo, destinada a propiciar um contato presencial, entre a gestão do curso e seus ex-alunos ou grupos deles. A UFMG tem a ventura de estar na memória de seus ex-alunos de uma maneira muito positiva, a julgar pela atenção com que a grande maioria dos contatados no âmbito dos trabalhos deste e-book atendeu o pedido para prestar informações aos pesquisadores. Essa também foi sempre a minha experiência pessoal.

Os trabalhos sobre egressos de cursos de licenciatura, quase todos eles relativos a cursos da área de ciências humanas, geralmente identificaram o sentimento, por parte dos egressos, de falta de prestígio profissional do professor da educação básica no Brasil, o que se traduz em abandono, ou desejo de abandono, da docência nesse nível de ensino. São os casos dos capítulos “Entre a opção pela licenciatura e a permanência na profissão docente: reflexões com base em uma pesquisa com egressos do

curso de História da UFMG” de Marina Alves Amorim, “Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG” de Ana Maria Simões e “Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade Educação da UFMG” de Michely Lima Ferreira Vargas. Sem qualquer reparo a essa constatação histórica na realidade brasileira, chamo a atenção para outros aspectos também considerados, de alguma forma, pelas próprias autoras. O primeiro deles refere-se à estratificação social da demanda pela educação superior no país, que também observamos em trabalhos que realizamos sobre o perfil, seja dos que demandam ingresso na UFMG, seja de seu alunado, estratificação essa fortemente influenciada pelas chances de êxito no exame de ingresso. Os cursos de licenciatura, em decorrência de seu baixo prestígio social, têm um alunado majoritariamente composto por estudantes oriundos dos estratos sociais menos favorecidos, para os quais a atividade de professor representa ascensão social e melhores salários, em comparação com aqueles de seu núcleo familiar. Esse fato, muito bem conhecido, foi igualmente identificado não só nesses três capítulos, mas também em “Rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa: estudo sobre egressos do curso de Letras da UFMG” de Débora Fernandes Miranda Oliveira e “Os egressos do curso de pedagogia da UFMG, a formação inicial e a prática profissional na educação infantil” de Adenilson de Souza Soares. A isso acrescento uma frase que escutei várias vezes de estudantes de licenciatura de Química, em meados dos anos de 1990: professor ganha mal, mas sempre encontra emprego. Assim, é inevitável que, à medida que surjam oportunidades mais atraentes, ocorram migrações profissionais. Por outro lado, como também identifica Marina Alves Amorim, a opção profissional é um processo e não um momento. Os interesses pessoais tendem a se alterar ao longo dos anos, e isso, não raro, se reflete nas escolhas profissionais e, possivelmente, contribuam em adição às questões

salariais, para essa migração. Por fim, há que considerar que parte expressiva dos ingressantes em cursos de licenciatura o faz sem o propósito de se tornar professor.

Outra questão muito interessante foi destacada por Michelly Lima Ferreira Vargas, Adenilson de Souza Soares e Débora Fernandes Miranda Oliveira, referente à formação dos licenciados. Esta, creio, é bem sumariada em uma frase da professora Bernadette Gatti, citada por Michelly Lima Ferreira Vargas, que tomo emprestada e uso com minhas palavras: o desafio da universidade é formar o melhor professor possível para a escola real. Não se pode esquecer que o futuro professor, não raro, chega à universidade frequentemente com deficiências de formação básica, que devem ser reparadas para uma boa formação e que, em boa parte dela, sai sem conhecer a realidade do espaço em que irá atuar profissionalmente, como verificaram Adenilson de Souza Soares e Débora Fernandes Miranda Oliveira em seus textos.

Um aspecto mais complexo, certamente, e que aparece naturalmente em quase todos os trabalhos sobre egressos, é saber se a área de atuação profissional é correlata à de formação. Não foi diferente nos trabalhos deste e-book. É cada vez mais difícil – e talvez menos importante – avaliar essa questão. Desde a primeira vez que me aventurei nessas águas, percebi o quão difícil era. Verifiquei, por exemplo, um químico que atuava como assessor parlamentar e outro como assessor judiciário que, efetivamente, trabalhavam com química. Percebi que havia estudantes graduados em Química trabalhando em oito diferentes unidades da UFMG, inclusive na Belas Artes, quase todos como docentes, que também trabalhavam efetivamente com química. No estudo já mencionado sobre egressos em Engenharia, verifiquei que graduados na mesma habilitação e trabalhando na mesma atividade ora consideravam-na correlata à sua formação, ora consideravam-na não correlata. O exemplo típico foi o de engenheiros que trabalhavam com o desenvolvimento de *softwares*. O caminho que adotei foi o de aceitar a escolha do entrevistado e assim o registrar. Compreendo que no caso

do Brasil, extremamente carente de professores para a educação básica, é uma lástima que muitos licenciados não exerçam essa atividade. O país necessita urgentemente de salários adequados para professores da educação básica, notadamente na rede pública, mas essa é uma realidade que dura há mais de três décadas. Infelizmente não há expectativa de que venha a ser alterada em pouco tempo. As autoridades educacionais e as universidades, creio, devem repensar a formação do professor desde o ingresso, focando-a no binômio professor possível e escola real. Por outro lado, penso que a atuação profissional em área considerada como não correlata à da formação, em muitos casos, trata-se de evento desejável, que revela a maleabilidade e a capacidade de adaptação do profissional, tanto às demandas da sociedade, como aos seus próprios interesses, características da boa formação.

Ainda a mencionar, no campo dos estudos sobre cursos de licenciatura, o capítulo “A iniciação à docência de egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG” de José Ângelo Gariglio. Seu interesse centra-se especificamente em aspectos da atuação profissional de professores iniciantes, graduados nesse curso. Para avançar na compreensão da temática, o autor entrevistou 13 docentes com exercício profissional inferior a três anos. Seus resultados preliminares revelam dificuldades específicas para a docência nessa área, decorrentes da falta de consenso a respeito dos conteúdos que devem ser ministrados, da quase inexistência de livros e textos, do desinteresse dos estudantes que entendem a disciplina exclusivamente como uma atividade de recreação, e da falta de apoio da direção da escola e da supervisão pedagógica.

O capítulo “Pesquisa científica e a formação em Psicologia: uma análise da experiência de docentes e egressos da UFMG” de Guilherme de Souza Beraldo e João Leite Ferreira Neto abordou o efeito de estágios de iniciação científica no exercício profissional de psicólogos formados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e pela UFMG. Por sua vez, o

capítulo “Teatro, formação e mercado de trabalho: um retrato da atuação profissional do egresso da graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG” de Rita Gusmão, redigido a partir de pesquisa que coletou informações junto a mais de 90% dos egressos do curso de Teatro da UFMG, no período entre 2002 e 2009, sintetiza o que considera os desafios e as prioridades do referido curso para os próximos anos.

O curso de Odontologia da UFMG foi objeto de um estudo de fôlego, realizado por João Henrique Lara do Amaral, Efigênia Ferreira e Ferreira e Lucíola Santos. No capítulo “Os egressos do curso de Odontologia da UFMG falam sobre a sua formação e vida profissional”, a despeito da diferença das áreas e também do recorte de tempo considerado, graduados entre 1994 e 2003, há muitas similaridades nos resultados encontrados com aqueles que obtivemos, no trabalho sobre os engenheiros egressos da UFMG: 1) pequena procura pela pós-graduação senso estrito, mas interesse em cursos de especialização; 2) satisfação profissional; 3) avaliação positiva do currículo, nas áreas básica e profissional, e negativa, nas áreas conexas; 4) crítica a equipamentos e instalações; 5) interação deficiente do curso com o mercado de trabalho. Também a Odontologia foi o objeto do estudo de Simone Lucas, que confrontou a formação e o exercício profissional de odontólogos graduados pela PUC Minas e pela UFMG, nos anos de 1982 a 1985.

Dois capítulos do e-book focam o olhar em egressos de vários cursos da UFMG, de forma muito interessante e específica, e com alguma similaridade de propósito. Em “Os não herdeiros: os impactos de cursos de alto prestígio para egressos das camadas populares”, Beatriz Lopez Falcão interessou-se em investigar o impacto da conclusão de cursos de alto prestígio social na vida dos alunos oriundos de camadas sociais menos favorecidas que nele conseguem ingresso. A autora usou uma feliz expressão, para qualificar o grupo de estudantes objeto de seu estudo: os não herdeiros. Ela elencou três cursos para a sua pesquisa, considerando o perfil socioeconômico dos ingressantes: Direito,

Engenharia Química e Medicina. Já Michely de Lima Ferreira Vargas em “Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG” trabalhou com egressos dos cursos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Direito e Geografia, e seu interesse focou-se na importância dos programas de assistência estudantil geridos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) para os alunos oriundos dos estratos sociais menos favorecidos, bem como seu reflexo em sua atividade profissional posterior. Em ambos os casos, os projetos têm como pano de fundo a mobilidade social que pode decorrer da obtenção de diploma de graduação.

O ambicioso capítulo “Quem são os alunos e egressos cotistas negros e indígenas das universidades públicas do Brasil? Breve nota sobre o perfil dos participantes da pesquisa Trajetórias de Cotistas” de Luciana Conceição de Lima, Rodrigo Ednilson de Jesus, Valéria Cristina de Oliveira e Mariana Marilack Gomes tem como propósito traçar o perfil de egressos da educação pública brasileira, graduados entre 2007 e 2017, que foram admitidos em seus cursos em decorrência das políticas de cotas raciais. O universo considerado abrange todo o território nacional, embora os autores não tenham trabalhado com amostragem e sim com um questionário divulgado pelas redes sociais, incorporando ao estudo as respostas espontâneas que obtiveram (1.044), desde que o respondente se enquadrasse no perfil estabelecido pelos pesquisadores. Trata-se, evidentemente, de um trabalho de fôlego que demanda tempo de análise de seus resultados, ainda em fase inicial. Suas primeiras conclusões revelam que a grande maioria desses egressos – cerca de 80% – está inserida no mercado de trabalho e que mais da metade já teve ou está tendo, experiência como discente em cursos de pós-graduação.

O Workshop UFMG Pesquisa Egressos evidenciou o quanto esta temática é importante e quão pouca tem sido explorada no âmbito da UFMG. Os trabalhos apresentados, infelizmente, restringem-se a um pequeno grupo de cursos, para os quais a

questão do fracasso escolar – que considero um tema correlato, uma vez que priva a sociedade de um contingente expressivo de profissionais de que ela necessita –, é pouco relevante. Ouvir o que tem a dizer, tanto os diplomados como os fracassados em seu intento de alcançar um diploma superior, creio que trará inestimável contribuição para que as universidades, especialmente as públicas, continuamente se reorganizem de modo a serem cada vez mais relevantes, tanto acadêmica quanto socialmente.

Universidades são instituições que devem associar harmônica, equilibrada e articuladamente os processos de produção, manutenção e transmissão do conhecimento. Por transmissão do conhecimento não entendo exclusivamente estudos que são assinalados por algum tipo de certificação, mas por qualquer processo visando levar à sociedade conhecimentos que possam resultar em desenvolvimento socioeconômico, em redução de desigualdades, em hábitos de vida saudáveis, na manutenção ou recuperação da saúde e em maior felicidade das pessoas. Nesse processo, especialmente no caso de formações que possam resultar em exercícios profissionais específicos, ouvir também o que a sociedade tem a dizer é um bom subsídio. E talvez aqueles em melhores condições de fornecer informações sejam exatamente os ex-alunos que em seu conjunto abarcam praticamente todo o espectro de atuação social associado a uma determinada carreira universitária, inclusive aquelas que geralmente não são consideradas correlatas a ela.

Por fim, saúdo a publicação das memórias do Workshop expressando a esperança de que essa temática se mantenha entre as de interesse do IEAT, bem como manifestando a convicção da importância de a UFMG adotar mecanismos eficazes de incentivo para a produção de estudos que tratem a problemática dos egressos, sejam aqueles que obtiveram sucesso em seu intento, sejam os que não alcançaram o êxito desejado.

NOTAS

- ¹ Mauro Mendes Braga, Zenilda de Lourdes Cardeal e Clotilde Otilia Barbosa de Miranda Pinto, Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG, *Química Nova*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 438-444, 1997.
- ² Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga e Marilza Geralda Mendes, Perfil dos formandos no curso de Química da UFMG, na década de 90, *Avaliação*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 67-80, 1999.
- ³ Mauro Mendes Braga e Sérgio de Azevedo, Mestres e doutores em Bioquímica, em Jacques Velloso (org.), *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, v. 1, p. 125-176; *Idem*, Mestres e doutores em Química, em Jacques Velloso (org.), *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, v. 1, p. 305-342.
- ⁴ Mauro Mendes Braga, Mestres e doutores em Odontologia, em Jacques Velloso (org.), *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2003, v. 2, p. 185-220.
- ⁵ Mauro Mendes Braga. Mestres e doutores formados no país em nove áreas: características dos titulados e aspectos da formação acadêmica, em Jacques Velloso (org.), *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, v. 1, p. 373-392; *Idem*, Características da trajetória acadêmica de mestres e doutores formados no país em seis áreas, em Jacques Velloso (org.), *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, v. 2, p. 245-264.
- ⁶ Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Mauro Mendes Braga, Química, em Jacques Velloso (org.), *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência. Um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, p. 147-180; *Idem*, Formação no país e no exterior: comparação entre características dos docentes, redes e interdisciplinaridade, em Jacques Velloso (org.), *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência. Um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química*, Brasília, CAPES, UNESCO, 2002, p. 181-192.
- ⁷ Maria do Carmo Peixoto e Mauro Mendes Braga, *Graduação e exercício profissional: formação e trabalho de engenheiros graduados na UFMG*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

DAISY CUNHA
ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS

A PROFISSIONALIZAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Uma das preocupações primeiras desta coletânea foi reunir, tantas quantas fossem possíveis, as pesquisas e enquetes feitas sobre egressos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Egressos com ou sem a conclusão dos cursos de graduação. Notaremos que as pesquisas que conseguimos levantar não incluem o problema da evasão sem diploma, mas poderiam, já que sabemos que colocar em foco os egressos traz à tona o problema da evasão. Não reunimos todas, mas aqui estão contribuições essenciais de onde já podemos retirar alguns ensinamentos sobre a complexidade das escolhas e decisões profissionais, dos percursos de inserção e das estratégias laborais ao longo da construção de uma carreira profissional.

É preciso notar que esse tema articula absolutamente todos os nexos da formação superior, repõe questões sobre o ingresso, as escolhas profissionais de partida, traz luz ao percurso e as trajetórias escolares ao elucidar o fenômeno da evasão, os dilemas na orientação ao longo da formação tal como as escolhas curriculares, indaga sobre a mobilidade social e preferências de grupos, entre outros aspectos. Isso porque, afinal, a passagem entre a formação inicial e o mundo de trabalho é estruturada por aspirações individuais, a oferta de formação que se consumiu e as dinâmicas socioculturais e econômicas que, dependendo dos desfuncionamentos e desencontros, podem levar ao fracasso face ao emprego dos egressos. Assim é que, para os

liberais de plantão, a universidade está em foco quanto ao seu trabalho de formação profissional, mesmo não sendo ela a única responsável pelo sucesso na inserção.

Mas aos nos referirmos neste texto centralmente ao *mundo do trabalho*, por ser lá, por excelência, o lugar do exercício profissional, o fazemos compreendendo que primeiramente ele deve ser tomado em seu sentido mais lato, devemos reconhecer que múltiplas inserções profissionais são possíveis, sejam elas no mercado formal, ou em outras tantas figuras de “contratualização” e/ou engajamento abertas na contemporaneidade, com crescente terceirização da economia, as formas diversas de *co-working*, de contratos temporários diversos, de organização do trabalho diferenciadas no chamado terceiro setor, entre outras tantas que assumem o emprego, alterando as formas contratuais tradicionais do emprego formal. Por outro lado, é preciso dizer ainda que os campos de atuação profissional também se articulam ao território mais geral dos espaços de vida na cidade – um exercício profissional é sempre uma relação com a vida em comum e tem sempre valores de justiça social que o estruturam. Assim é que não separamos o exercício, não importa de qual trabalho, do espaço da vida em comum na cidade e do mundo da vida em geral – trabalhar em uma profissão é, em última instância, um exercício de cidadania.

Desde o início, a universidade é o lugar da profissionalização no campo do Direito, da Medicina, posteriormente incorpora a formação de outros ofícios como Engenharia e Magistério. As últimas décadas foram marcadas por uma diversificação do leque de profissões, mas essa diversificação é feita de maneira desigual, algumas preparam para empregos precisos, enquanto outras conservam uma vocação geral. Essa diversificação traz consequências importantes no interior da universidade, pois são novos públicos discentes e novos professores-pesquisadores que se integram à comunidade acadêmica trazendo demandas próprias para o interior da universidade. A Faculdade de Letras, por exemplo, ao criar um curso de Letras-Libras, traz demandas por

serviços de suporte para atender a esse público nos processos de ensino-aprendizagem, e traz desafios para a capacidade instalada como equipamento de uso coletivo da comunidade. Esses públicos novos, muitos deles entram na universidade pública brasileira pela abertura de cursos no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, trazendo consigo expectativas e demandas específicas que precisam ser atendidas e desafios à comunidade universitária em sua cultura acadêmica.

A ideia de profissionalização exprime uma orientação de ofício (a formação desemboca sempre em uma possibilidade de inserção profissional), uma cultura de formação, tendo relação com os valores e saberes do ofício em questão, com uma prática profissional, bem como uma concepção de profissional de docência naquela especificidade profissional. É sempre uma cultura profissional, estruturada em conteúdos e métodos, que representa diplomas específicos e visa à transformação de um campo de práticas profissionais de uma comunidade de ofício que, em contrapartida, informa valores e saberes que devem orientar a formação de novos profissionais, mas a universidade que faz ensino-pesquisa e extensão deve ter uma ideia rigorosa da profissionalização que deseja formar em um diálogo permanente com os *mundos do trabalho* para a qual a formação se destina. Portanto, promover uma concepção crítica de uma profissionalização qualquer requer defini-la do ponto da universidade, mas em diálogo permanente com os profissionais em exercício, o que requer uma formação não estreitamente especializada, destinada a preparar para o conjunto da vida ativa e não unicamente para o primeiro emprego, garantindo a transferência das aquisições em formação inicial, integrando formação teórica e prática em situação e trabalho. A profissionalização em sentido largo passa pela aquisição de saberes práticos e de saberes teóricos de modo a propiciar o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Exige, portanto, uma aquisição de

conhecimentos acumulados pela história da profissionalização, de saberes diversos provenientes do exercício prático da profissão, suas normas e regras deontológicas, traços do gênero profissional do ofício e capacidade de fazer face a situações inesperadas. Cada profissão tem um modelo de formação profissional que dialoga com suas especificidades.

Pelo que significa profissionalização, pesquisar egressos é, em parte, avaliar políticas públicas entre a formação e o trabalho, pelo nexos entre elas e pelos efeitos combinatórios que dessa relação podemos concluir sobre o papel social da universidade como formadora de novos profissionais. É avaliar políticas públicas pelo resultado alcançado, mas este resultado/objetivo da oferta de formação profissional na educação superior. É verificar o interesse e a pertinência das formações na qual a universidade investiu sua inteligência e capacidade instalada. Os resultados encontrados interrogam também o Estado e suas políticas de formação por suas finalidades, deixando entrever os liames entre formação-emprego-trabalho. Primeiramente dão pistas para compreender o que se passa entre a formação inicial superior e a inserção nos *mundos do trabalho* e/ou reconversão profissional (pois muitos de nossos jovens universitários estudam e trabalham) após o ensino superior. Ao pesquisar sobre os alunos que finalizam a formação inicial na educação superior, aqueles que adquirem um diploma, podemos compreender as dificuldades da primeira inserção, as primeiras adaptações ou os percursos posteriores, incluindo estabilizações e/ou reconversões profissionais possíveis.

Essas pesquisas, principalmente quando realizadas em modo longitudinais com base em metodologias quantitativas/qualitativas, em combinações variadas, fornecem elementos para compreender mais profundamente os processos de profissionalização que se seguem à formação inicial e, ainda, a possibilidade de refletir sobre a eficácia dos sistemas de formação inicial e sua capacidade de absorver as transformações e demandas dos mundos do trabalho, mas há limites na tentativa de antecipar

o requerido pelo mercado na tentativa de dotar o diploma de um potencial de inserção à prova das dinâmicas dos mundos do trabalho. Por outro lado, dão vistas sobre as dinâmicas do próprio mercado profissional, e análises longitudinais desvelam mobilidades horizontais e verticais onde os diplomas têm uma pertinência alta de início, mas que são agregadas por estratégias combinadas entre oportunidades que se abrem em conjunturas específicas e requerem análises micro de modo a revelar um pouco mais das estratégias dos profissionais e dramáticas escolhas que se interpõem aos sujeitos.

A literatura vem mostrando que há um momento inicial entre a escola e a primeira inserção na profissão que é crucial na conformação de horizontes profissionais (primeiros três anos). Estudos internacionais como as pesquisas do Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) (DEFIS – Dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés e Les enquêtes génération du CEREQ – enquêtes nationales sur l'insertion professionnelle des jeunes) vêm apontando o quanto a inserção profissional é complexa por guardar relação com a situação econômica, com conjuntura política e social.¹ Têm, claro, relação com a elevação do número de diplomados em nível superior e dinâmicas específicas dos segmentos produtivos, com suas dinâmicas ligadas aos desenvolvimentos tecnológicos, nichos de mercado profissional etc. Essas circunstâncias determinam em muito a situação do ingresso podendo gerar contradições como a existência de qualificação, mas não existência do posto correspondente, fazendo com que muitas vezes se assumam postos que exijam menor qualificação e bem menos remuneração. Esse processo é diferenciado em termos de campo profissional, em termos de espaço geográfico, em termos de profissões, mas outras dimensões também operam aqui na construção de dinâmicas de inserção na vida ativa ou de reconversão profissional após a formatura. Os egressos podem escolher formas de trabalho precário em postos de trabalho pouco qualificados, muitas vezes aceitam condições por imaginar que

são temporárias ou para abrir novas vias de acesso a outros postos. As estratégias e possibilidades têm relação direta com as famílias, a origem social, étnica, a condição de gênero e experiências anteriores, ou seja, nessa inserção, e ao longo da vida ativa, cruzam-se em permanência as lógicas individuais com as conjunturas políticas, sociais e econômicas do momento em que ocorre. Cruzam-se as aspirações do indivíduo em termos de seu projeto profissional, caso ele tenha um, isso porque muitas vezes egressa da universidade sem um projeto profissional realista, sem conhecimento do tecido econômico local – dos territórios onde estão os ofícios nos quais poderia ingressar, sem muito conhecimento da realidade econômica e sociocultural do momento em que está ele em trânsito entre a universidade e os mundos do trabalho.

Posteriormente podemos observar um outro período que é de estabilização profissional, momento de aprendizagens diversas, no qual há um acúmulo de experiência importante: saberes da experiência, formação de relacionamentos e compreensão de campo de atuação e sistematização de primeiras aquisições vão se agregar à formação inicial dando mais segurança para atuar no ambiente profissional. Sabemos muito pouco sobre esse momento nas histórias profissionais nos diversos campos em que atuam os egressos. Esse momento de estabilidade, no qual os egressos constroem um “capital” profissional, é também um momento importante de projeção de novos desenvolvimentos em termos profissionais, pois já existem elementos para primeiras avaliações críticas sobre o campo e suas possibilidades abertas.

E finalmente um terceiro momento que é de consolidação das carreiras, mas isso pensando em desenvolvimento profissional regular em um mercado profissional estável com alto grau de regulação por “concertação” social. Em um contexto assim, existem variações de formação para formação que estarão, obviamente, relacionadas às intempéries econômicas e sociais. Nesse caso podemos pesquisar egressos para observar os mecanismos

diversos que contribuem na evolução dos ofícios ao longo da vida profissional: o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação; exigências sofridas por mudanças bruscas na vida sociocultural, econômica e política; elementos que compõem a formação continuada dos profissionais, políticas de promoção, composição salarial, reconhecimento e certificação profissional.

Pela inserção que encontramos em nossas pesquisas, podemos vislumbrar carreiras específicas e nelas trajetórias profissionais de grupos específicos que tecem comparabilidades diversas entre homens e mulheres, grupos étnicos e geracionais... Por outro lado, podemos perscrutar dinâmicas de reconversão profissional ao longo da vida em diversos segmentos de carreira e ainda observar mobilidades horizontais entre ramos (o que vem sendo cada vez mais usual em segmentos como a Engenharia, por exemplo), pois nem sempre há uma correspondência biunívoca entre um diploma e um posto de trabalho. Há ainda muitos entrecruzamentos entre a vida familiar e a vida profissional que tornam possíveis essas dinâmicas de carreira ao longo da vida.

Nisso o próprio mercado está em foco, seja pelo que demanda ou não, mas também pelas discriminações silenciosas que pratica, pelas interseccionalidades diversas que estabelece e pelas segmentações que determina como normas de uso da força de trabalho.

Outro aspecto relevante na pesquisa poderia ser a compreensão mais globalizante do percurso profissional e dos ingredientes que compõem finalmente a profissionalização. A natureza dos saberes adquiridos na formação inicial é distinta daquela que é agregada pela formação profissional. Fazer experiência à prova das situações concretas de trabalho cria oportunidades de aprendizagens diversas. Os saberes da experiência são de natureza diferente, ainda que muitos deles se estruturam sobre os saberes disciplinares e teóricos da formação inicial. Os saberes necessários ao exercício de qualquer atividade profissional são diversos e se mesclam ao longo das carreiras, daí a importância

de pensarmos em termos de pelo menos três grandes temporalidades na condição de egresso e como, nelas, se mobilizam, mesclam e são reconfigurados os saberes profissionais. Sabemos que, nos momentos iniciais da carreira e/ou em momentos de reestruturação dos modos de realizar um ofício ou tarefa, são preponderantes os saberes aprendidos na formação inicial, em sua base disciplinar, sendo que o estágio pode contribuir muito para amalgamar teoria-prática profissional. No início de práticas profissionais, tendemos aos saberes mais sistematizados, ficamos agarrados aos modos mais formalizados de realização do trabalho, aos prescritos. Os saberes relativos às fases de estabilização, nos quais se consolidam competências, habilidades se ancoram nesses primeiros ao serem desenvolvidos em atividades no trabalho real, representando novas aquisições para o patrimônio dos egressos. E, finalmente, a experimentação social cotidiana em vários ou em um único ofício, na mesma organização ou em várias, nos leva à maturidade e sapiência no exercício profissional. Aos poucos, sob o efeito da experiência, ganhamos automatismos, utilizamos mais a intuição e os saberes experienciais ganham amplitude nos gestos de realização das tarefas, mas também na estruturação do trabalho. Sob os saberes disciplinares da formação inicial, e com os ingredientes que são fomentados no exercício, a experiência mescla saberes técnicos, práticos, relacionais... Processo rico em novos problemas para pensar questões atuais em qualquer ofício.

Os saberes da experiência evocados são de natureza diversa com base em descrição de Borrás, Legay e Romani,² sem que possamos apresentar um leque exaustivo:

- os saberes ditos técnicos e práticos, os saberes-fazer;
- o conhecimento dos modos de funcionamento das organizações e capacidade de gerir projetos (saber mobilizar meios com um objetivo específico);
- os saberes relacionais que dizem respeito à aprendizagens empíricas na relação com os outros no trabalho, sejam colegas, chefias, clientes;

- os saberes comportamentais que auxiliam no enfrentamento dos problemas no trabalho, sejam corriqueiros e de panes, conflitos, de modo a saber como gerir uma urgência, hierarquizar prioridades, tomar decisões diversas pelos impactos que delas decorrem etc.;
- as capacidades de se posicionar profissionalmente no grupo de trabalho e em outras instâncias de regulação dos problemas de trabalho, sabendo argumentar tecnicamente, deontologicamente, tendo consciência do valor do seu trabalho para si e para o bem comum.

Mais que rupturas, há uma continuidade entre esses diversos saberes. Observar essa evolução propicia pensar melhor os desafios da formação e do trabalho.

*

Pelo exposto, o estudo sobre egressos guarda interesse estratégico para aqueles que formulam ou gerenciam as políticas públicas de trabalho e educação, bem como para as instituições responsáveis pela formação (gestores de políticas públicas, para gestores universitários e professores-pesquisadores envolvidos na gestão das formações ofertadas e para pesquisadores do campo trabalho e educação), no que eles nos permitem tirar orientações com o objetivo de:

- co-constituir instrumentos de acompanhamento e favorecer a cooperação mercado-escola em um patamar mais arrojado;
- integrar objetos novos fazendo avançar a pesquisa sobre desenvolvimento profissional;
- criar grupos de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar;
- aprimorar métodos de análise de inserção;
- tirar partido para governança na gestão universitária no âmbito dos cursos e suas reformas curriculares e/ou de políticas estudantis, de prioridades de investimento em infraestrutura e formação de pessoal, para prospectar reformas diversas no interior da universidade;

- avaliar evolução dos ofícios e fomentar mecanismos de profissionalização.

Em síntese, as pesquisas sobre egressos fazem sentido para retornar aos cursos questões sobre os percursos da formação inicial, articulando melhor os saberes adquiridos e desempenho profissional em situações diversas, o que exige pensar a formação profissional mais geral e menos especializada, investindo na adaptabilidade e mobilidade profissional.

Há um grande interesse, também dos próprios formandos, em conhecer egressos e pesquisas sobre egressos. Eles podem melhor prospectar seus planos de futuro e melhor planejar percursos de formação contínua ao longo da carreira profissional: planejar inserção, antecipar riscos, compreender as dinâmicas do segmento do mercado de trabalho ou profissão na qual vão se integrar, identificar evoluções, tendências e oportunidades. Sejam pesquisas quantitativas que mostrem evolução da profissão em grandes enquadramentos temporais, sejam pesquisas qualitativas que desnudem variedade de situações de emprego da profissionalização para qual estão se formando. Eles partem com recursos que a universidade julga importantes para inserção laboral e desenvolvimento profissional: um conjunto de saberes profissionais (entre eles alguns conhecimentos científicos do campo epistêmico daquela profissão) e competências e habilidades técnicas necessárias ao que se compreende das boas práticas no exercício profissional. A experiência dos egressos, já no mercado profissional, os atualiza quanto às dinâmicas do exercício profissional.

Observar a evolução profissional com base na pesquisa sobre egressos, na passagem entre a formação inicial e o trabalho ao longo da vida propicia pensar diversos aspectos em campos disciplinares diferentes, o que nos convoca ao trabalho de pesquisa e de formação em uma perspectiva de cooperação transdisciplinar.

NOTAS

¹ www.cereq.fr

² Isabelle Borrás, Agnès Legay e Claudine Romani, Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi, *CEREQ*, Marseille, n. 30, déc., 2007, p. 18.

DÉBORA FERNANDES DE MIRANDA OLIVEIRA

RENDIMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS DO DIPLOMA DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

Estudo sobre egressos
do curso de Letras da UFMG

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo investigar os rendimentos materiais e simbólicos do diploma de licenciatura em língua inglesa no contexto contemporâneo, marcado pela rápida ampliação do acesso ao ensino superior e pela desvalorização da profissão docente. Para isso, foram analisadas as trajetórias profissionais e sociais de alunos egressos do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) através da reconstituição de suas histórias familiares, escolares e profissionais, no intuito de investigar os impactos culturais, sociais e econômicos do diploma de licenciatura em inglês em suas vidas.

De acordo com Bourdieu,¹ o diploma corresponde a um capital cultural sob o estado institucionalizado e está relacionado aos conhecimentos e competências certificados pelas instituições por meio de títulos. Nessa perspectiva sociológica, o diploma é considerado um bem com valor econômico e simbólico, pois é um capital cultural que pode ser convertido em capital

econômico e simbólico para quem o detém. Os rendimentos de um diploma variam em função do ramo de conhecimento, da carreira profissional específica a que dão acesso e da instituição que os outorga. Assim, detentores de títulos de prestígio conseguem uma maior conversão do suposto capital cultural, simbolicamente atestado pelo título, em capital econômico e social. Um médico formado em uma escola renomada, por exemplo, já é considerado a priori um profissional bem qualificado, já que, além de ser médico, profissão de prestígio, estudou em uma instituição de prestígio. No entanto, essa primeira avaliação é baseada no valor simbólico do título e da instituição, não no conhecimento objetivo da competência técnica do médico. Ainda segundo Bourdieu,² o efeito é diferente para diplomas de cursos menos raros e disputados, como os diplomas dos cursos de licenciatura. Por serem menos raros e conseqüentemente menos valorizados, esses diplomas rendem menos em termos socioeconômicos e culturais para seus detentores.

Contribui para a desvalorização dos diplomas, ainda de acordo com Bourdieu,³ a intensificação por parte das classes mais altas da busca por qualificações que possam manter sua distinção em relação às demais classes, o que acaba elevando o patamar dos níveis de qualificação. Segundo ele, à medida que as classes menos privilegiadas alcançam diplomas até então nunca obtidos por indivíduos de sua origem social, existe um movimento de intensificação dos investimentos escolares por parte das camadas mais favorecidas no sentido de manter a raridade relativa dos diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes,⁴ fenômeno chamado de translação global das distâncias. Assim, ao final de um longo período dedicado à escolarização, os alunos das camadas mais pobres acabam, na maioria das vezes, recebendo um diploma desvalorizado não somente pela existência de maior oferta de profissionais, mas também, porque no momento em que essa maior escolarização é alcançada, estudantes das camadas mais privilegiadas estão em busca ou já alcançaram diplomas de prestígio ainda maior.⁵

Ainda que os patamares de qualificação sejam outros, as distâncias são mantidas.

De acordo com Singer,⁶ os diplomas podem ser entendidos como um bem em circulação no mercado de trabalho e, como tal, sofreriam os efeitos da inflação quando sua oferta é maior que a demanda. Assim, quanto maior a oferta de títulos escolares, maiores as exigências para posições que anteriormente seriam preenchidas com indivíduos de menor qualificação. No mesmo sentido, Duru-Bellat⁷ observa que a entrada de um contingente maior e mais diverso de alunos nos níveis mais altos de ensino alterou, e ainda altera, o valor do diploma tanto no mercado escolar quanto no mercado de trabalho. Segundo a pesquisadora, devido à maior oferta de indivíduos diplomados no mercado de trabalho francês, os títulos escolares do ensino secundário e do ensino superior sofreram uma desvalorização seguindo a lógica da oferta e da demanda. Assim, mesmo que obtenham diplomas de nível mais alto do que aqueles esperados em épocas anteriores, jovens tendem a não conseguir os rendimentos esperados desse título no mercado de trabalho devido à inflação de diplomas.

De acordo com Duru-Bellat,⁸ além da inflação de títulos, um dos motivos pelos quais a abertura do sistema escolar tende a não levar a maior mobilidade social é o fato de os diplomas terem valor bastante desigual. Assim, a tendência é que, ainda que tenham acesso ao ensino superior, alunos de origem social mais modesta se direcionem para os cursos que levam a diplomas menos prestigiados e estudantes das camadas sociais mais altas optem por cursos mais valorizados, levando-os a obterem rendimentos muito distintos de seus diplomas. Entretanto, alguns estudos⁹ observam que, mesmo em um contexto de desvalorização, o diploma de cursos menos valorizados pode ainda ser rentável se levarmos em consideração a posição social de origem do diplomado. Isso poderá ser observado em relação aos diferentes rendimentos que o diploma proporcionou direta ou indiretamente para os alunos egressos analisados nesta

pesquisa. Dependendo de seu ponto de partida, a posse de um diploma menos valorizado pode, sim, representar uma ascensão social em relação ao grupo social de origem do indivíduo. Porém, é inegável que há uma hierarquização dos cursos no ensino superior e que alunos com menor posse de capitais tendem a se direcionar para cursos menos prestigiados nessa escala de valor, como os cursos de licenciatura.

Além de estarem inseridos em um contexto de desvalorização dos diplomas, os cursos de licenciatura sofrem com a desvalorização da carreira docente. Segundo Gatti, Tartuce, Nunes e Almeida,¹⁰ essa desvalorização deve-se, em grande parte, a fatores como condições precárias de trabalho, baixos salários e possibilidades limitadas de ascensão profissional, quando o magistério é comparado a outras carreiras mais prestigiadas.

O quadro da licenciatura em inglês não é diferente do cenário de desvalorização enfrentado pelas licenciaturas em geral no país. No entanto, ela tem uma peculiaridade que é a garantia (ainda que nem sempre real) do domínio de uma língua estrangeira, doravante LE, que, conforme Bourdieu,¹¹ pode ser considerada um bem simbólico na medida em que pode gerar lucros materiais e simbólicos diversos dependendo do grau de prestígio do idioma. A língua inglesa possui alto valor de troca no mercado de trabalho e é a LE mais falada no mundo.¹² Por ser tão amplamente usada, o ensino de inglês tem grande demanda no mercado escolar, principalmente nos cursos de idiomas, e os professores de inglês tendem a inserir-se com certa facilidade no mercado de trabalho, seja atuando em escolas regulares públicas ou privadas, seja lecionando em cursos livres. Assim, por dominarem a língua inglesa, ou terem um diploma que atesta o domínio do idioma, poderíamos supor que egressos e estudantes do curso de Letras-Inglês possuem um capital simbólico significativo. Paradoxalmente pesquisas apontam para um quadro de desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas básicas particulares e públicas no país.¹³

Em um contexto de desvalorização relativa dos diplomas de ensino superior, de baixa atratividade da carreira docente e de desvalorização do ensino de LE na escola regular, o que significa, então, ser detentor de um diploma de licenciatura em inglês? Se por um lado esse título é desvalorizado por ser de licenciatura e por preparar o profissional para lecionar um componente curricular pouco valorizado nas escolas, por outro, atesta o domínio de uma LE com alto valor de troca no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos. Partindo desses questionamentos, esta pesquisa investigou os rendimentos sociais, econômicos e culturais relacionados ao diploma em Letras com licenciatura em inglês e procurou identificar os impactos desse título sobre as trajetórias profissionais e pessoais de egressos do curso de licenciatura em língua inglesa da UFMG.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver a pesquisa, foi feito um estudo de caráter qualitativo dividido em duas etapas, cujo principal instrumento metodológico foi a entrevista semiestruturada. Primeiramente, foi descrito e analisado o campo principal de trabalho dos egressos da licenciatura em inglês: escolas regulares públicas, escolas regulares particulares e escolas de idiomas. Para fazer tal contextualização, foram entrevistados onze diretores e coordenadores desses segmentos do campo escolar (3 diretores de escolas públicas, 5 diretores de escolas particulares e 3 coordenadores de escolas de idiomas). O objetivo das entrevistas foi investigar o valor do diploma de licenciatura e do inglês nesses espaços para, com isso, apresentar uma visão abrangente do mercado escolar que complementasse e enriquecesse a análise dos dados obtidos sobre os egressos sujeitos da pesquisa. As questões elaboradas para as entrevistas foram norteadas pelos seguintes parâmetros: a) o valor da língua inglesa nas instituições (passando por temas como hierarquia de disciplinas, carga horária, objetivo do ensino de inglês); b) o trabalho do professor de inglês (carga horária,

limitações e potenciais de seu trabalho, plano de carreira); e c) o perfil do professor de língua inglesa desejado pela instituição (competência linguística – fluência, diplomas de instituições estrangeiras, experiência no exterior – e competência técnica – licenciatura em inglês, experiência profissional, conhecimento do mundo escolar).

A segunda etapa da pesquisa teve como objetivo investigar os rendimentos socioeconômicos e culturais do diploma de licenciatura em inglês para egressos da UFMG. Para isso, foram entrevistados ex-alunos do curso de Letras da UFMG diplomados em licenciatura plena em língua inglesa, que estivessem atuando em escolas públicas, escolas particulares, escolas de idiomas e em outras áreas. Os sujeitos da pesquisa deveriam ter entre 5 a 10 anos de formados. O objetivo de escolher indivíduos formados nesse período foi investigar egressos que já haviam tido tempo suficiente para vivenciar e perceber o valor do diploma de licenciatura em inglês não só no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, podendo ser identificados os impactos sociais, econômicos e culturais desse título em suas trajetórias profissionais e sociais. Para essa etapa, foram entrevistados 12 egressos: 3 egressos professores de escolas públicas, 2 egressos professores de escolas particulares, 4 egressos professores de escolas de idiomas e 3 egressos trabalhando em outras áreas. O roteiro das entrevistas buscou contemplar os aspectos econômicos, simbólicos, culturais e sociais relacionados à posse de um diploma de licenciatura em inglês a partir da trajetória pessoal e profissional do entrevistado. Os grandes temas abordados foram: a) a trajetória escolar do egresso; b) a escolha do curso de Letras e as expectativas em relação à profissão docente; c) a relação com a língua inglesa antes e depois do curso de graduação; d) contexto familiar e condições objetivas antes e depois do diploma; e) trajetória profissional e trabalho atual; f) o diploma (ele foi decisivo para o campo de atuação do entrevistado? Os conhecimentos do curso foram importantes? Qual a importância da reputação da universidade e do curso? As relações sociais estabelecidas na vida acadêmica foram decisivas?).

O MERCADO ESCOLAR

Tanto os professores da rede pública quanto os da rede particular precisam, necessariamente, ter um diploma de licenciatura em língua inglesa para lecionar esse componente curricular. Nas redes públicas estadual e municipal, a comprovação de que o professor está apto a lecionar é sua aprovação na avaliação escrita do concurso público. Assim, o diploma da UFMG não pode ser considerado um diferencial para um candidato ser selecionado para uma vaga de professor efetivo nesse segmento. Os diretores de escolas estaduais e municipais entrevistados mencionaram a boa formação dos professores de inglês formados pela UFMG, mas dois diretores criticaram o fato de esses professores terem, em geral, bons conhecimentos teóricos, mas pouco conhecimento da realidade escolar e das condições objetivas das escolas e dos alunos, o que dificulta a permanência desses professores na rede pública.

Na rede particular, as entrevistas indicam que a exigência geralmente é grande em relação à competência comunicativa do professor, tanto por parte da escola como por parte dos alunos. De acordo com os depoimentos, o domínio das quatro habilidades na língua inglesa é essencial para o docente, já que os alunos atualmente têm maior acesso ao uso do idioma por meio da internet, de redes sociais, de TV a cabo, viagens ao exterior, e são exigentes em relação até mesmo à pronúncia do professor. Por esse motivo, os diretores buscam preferencialmente professores que, além do diploma de licenciatura em inglês, tenham diplomas de proficiência e experiência no exterior. Ao serem questionados sobre o peso do diploma de licenciatura da UFMG para uma contratação, todos disseram que, apesar de reconhecerem uma formação mais abrangente dos profissionais detentores desse diploma, a experiência profissional e a fluência no idioma por vezes contam mais para a seleção que o título de uma instituição de renome.

Por meio do depoimento dos coordenadores das escolas de idiomas, é possível observar que o diploma de Letras-Inglês possui importância apenas relativa quando a questão é a seleção de professores para cursos livres de idiomas. Apesar de sinalizarem que o professor de cursos de idiomas seria mais completo se fosse formado em Letras, os coordenadores consideram ser mais fácil treinar aqueles que possuem fluência em inglês a ser professores do que tornar fluentes no idioma os professores formados em Letras. Assim, o requisito imprescindível para a contratação de professores para escolas de idiomas continua sendo a proficiência em inglês, e diplomas internacionais muitas vezes contam mais que um diploma de licenciatura. Porém, os depoimentos indicam existir uma tendência de que surjam no mercado de trabalho mais professores não só fluentes no idioma, mas também formados ou cursando Letras.

A situação de trabalho do professor varia consideravelmente nos diferentes segmentos. De acordo com os depoimentos, a rede pública tem uma vantagem que é a estabilidade do emprego, se forem professores concursados, e a maior liberdade que os docentes têm para desenvolver o próprio curso. Por outro lado, os docentes precisam lidar com um ambiente escolar bastante desafiador. Outro ponto a ser observado é que os professores trabalham geralmente em duas escolas para completarem sua carga horária.

Os depoimentos sugerem que nas escolas particulares os professores são regularmente avaliados e existe bastante expectativa em relação aos resultados do seu trabalho em sala de aula. Uma característica em comum com as escolas públicas é que os professores de inglês das escolas particulares trabalham em mais de uma escola. Geralmente, segundo os diretores, eles trabalham, no mínimo, em duas escolas para conseguirem uma carga horária suficientemente boa em termos salariais.

Assim como nas escolas particulares, nas escolas de idiomas, os professores são contratados como horistas, e seus salários dependem do número de turmas atribuídas a eles. No entanto,

diferentemente das escolas particulares, o número de turmas, os horários e os agrupamentos das classes variam consideravelmente a cada semestre, ou mesmo bimestre, gerando um impacto em maior ou menor grau, dependendo do porte da escola, nos vencimentos dos professores. A variação na carga horária e, conseqüentemente, no salário praticamente define o perfil do professor dos cursos livres. Com exceção de um dos cursos analisados, que tem baixa rotatividade e um grupo mais experiente de professores, os cursos pesquisados têm professores mais jovens e alta rotatividade desses profissionais. Os coordenadores admitem que os professores que investem na formação e na profissão, geralmente, não veem perspectivas de ascensão profissional nos cursos de idiomas e acabam buscando emprego em outras instituições de ensino.

Outro fator determinante para a alta rotatividade dos professores nos cursos de idiomas é o vínculo empregatício. De acordo com o depoimento de um dos coordenadores, a contratação de professores de idiomas sem vínculo formal de trabalho é prática comum nos cursos livres, principalmente porque a carga horária de trabalho é pequena e varia a cada semestre, o que dificulta esse registro. Algumas escolas optam por registrar apenas algumas horas/aula dos professores com maior carga horária e o restante das turmas é pago sem registro, de maneira informal. Ainda segundo um dos coordenadores, como existem poucas escolas de idiomas que registram toda a carga horária dos professores, é para lá que se direcionam aqueles professores considerados por ele como os melhores profissionais da área – docentes que, além da competência linguística, são formados em Letras e pretendem investir em suas carreiras.

OS EGRESSOS

A partir da análise das entrevistas, os sujeitos da pesquisa foram organizados em três grupos distintos: para cinco egressos, o diploma expressa a realização de um *gosto pessoal*; para

outros cinco egressos, o diploma foi vivido como uma forma de *ascensão social*; e para duas egressas, a licenciatura em inglês significou uma *expectativa frustrada*. É importante observar que os rendimentos do diploma foram analisados em termos objetivos, por meio da identificação dos ganhos materiais e simbólicos, ou ainda da posição social e profissional alcançada, e em termos relativos, levando-se em consideração o ponto de partida do egresso, que pode viver uma experiência que considera um grande sucesso, quando, na verdade, em termos objetivos, seria um sucesso apenas relativo. Dessa forma, os três grupos foram definidos pela percepção subjetiva que os egressos analisados possuem desse retorno e não necessariamente pelo grau de retorno objetivo conquistado.

Para compreender melhor os rendimentos do diploma de licenciatura em inglês, é necessário, primeiramente, entender o campo em que esse título se insere, que é o curso de Letras da UFMG. Apesar de menos valorizado dentro da hierarquia dos cursos de graduação, o curso de Letras da UFMG é bem avaliado e pode ser considerado uma referência no estado de Minas Gerais e no país, não somente pelos resultados alcançados em avaliações externas, mas também por ser oferecido por uma universidade de renome. Além disso, o fato de oferecer habilitações como Latim, Grego e seis LEs modernas, sendo o espanhol e o inglês ofertados como licenciaturas plenas, sugere que o curso de Letras dessa universidade possui uma estrutura que o coloca no grupo das melhores faculdades de Letras do país. Mesmo dentre as universidades públicas, são poucas aquelas que oferecem tantas habilitações. Tendo em vista um curso com tão ampla oferta de habilitações, é possível supor que exista grande heterogeneidade no perfil dos alunos da graduação em Letras da UFMG. O Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação da UFMG¹⁴ não apresenta informações específicas sobre os alunos de acordo com as habilitações oferecidas pelo curso, mas tanto alunos quanto professores da universidade observam empiricamente a existência de um perfil bastante

distinto de alunos nas diferentes modalidades e habilitações da graduação em Letras.

Já no primeiro semestre do curso, os alunos que optam pela habilitação em língua inglesa devem obrigatoriamente passar por uma prova de nivelamento e, caso não consigam alcançar o nível pré-intermediário, devem cursar algumas disciplinas complementares até que atinjam o nível considerado adequado para curso. A faculdade oferece os cursos de idiomas do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX) e outras atividades de extensão para que os alunos possam aperfeiçoar o conhecimento na língua inglesa, mas a opção pela habilitação em inglês significa investimentos substancialmente maiores por parte dos estudantes, que precisarão fazer mais disciplinas e dedicar mais tempo aos estudos. Segundo os depoimentos dos egressos, vários de seus colegas mudaram de habilitação no primeiro semestre da graduação por receio de não conseguirem acompanhar o curso de língua inglesa. Dessa forma, ainda que Letras não seja um curso valorizado na hierarquia dos cursos de ensino superior e que a seleção para uma licenciatura seja menos exigente que para cursos de maior prestígio, os depoimentos indicam que a opção pela habilitação em língua inglesa no curso de Letras da UFMG não foi uma mera adaptação ao possível. Para alguns dos egressos, a opção pela língua inglesa representou um desafio e grandes investimentos, principalmente devido ao fato de o curso exigir dos alunos iniciantes um nível intermediário de conhecimento do idioma.

O fato de terem um determinado nível de conhecimento de inglês nos leva a questionar se essa habilitação atrai alunos com perfil um pouco diferente daquele geralmente traçado para o estudante da pedagogia e das licenciaturas. Com exceção de dois egressos, que são das classes populares, todos os entrevistados vêm de famílias de classe média e até mesmo das classes mais altas, e possuem capital cultural herdado e acumulado significativo antes da entrada do curso. Esse capital cultural acumulado anterior ao ingresso na graduação possivelmente fez

com que esses estudantes tivessem mais recursos para optar por percursos acadêmicos e profissionais que proporcionem maiores rendimentos futuros. Não por acaso, apesar do cenário pouco atraente e dos rendimentos pouco promissores do diploma de licenciatura e da carreira docente, dez dos entrevistados se mostraram satisfeitos com os rendimentos direta ou indiretamente proporcionados pela licenciatura em inglês. Apenas duas egressas demonstraram frustração por terem feito essa graduação e disseram se arrepender de ter optado por esse curso.

Várias são as possíveis explicações para os distintos rendimentos desse diploma. Primeiramente, os egressos iniciaram suas trajetórias acadêmicas e profissionais a partir de diferentes posições no campo social, o que acaba tornando distinta a percepção de seus rendimentos, ou seja, para aqueles que saíram de uma posição socioeconômica e cultural menos favorecida, o simples fato de terem feito um curso superior já proporciona uma ascensão social e cultural relevante. Por outro lado, aqueles que tinham uma posição mais privilegiada no campo social tendem a avaliar que os rendimentos do diploma, principalmente materiais, são baixos. Assim, em geral, egressos originariamente de famílias de classe média ou alta consideram que o diploma proporcionou baixo rendimento financeiro.

Em termos econômicos, para dois egressos reunidos no grupo da ascensão social, o diploma de licenciatura em inglês proporcionou condições objetivas que ninguém de suas famílias jamais teve. É importante ressaltar que, para conseguir essa ascensão econômica, os dois trabalham mais de 50 horas semanais e em mais de dois estabelecimentos de ensino. Eles reconhecem que trabalham muito e acreditam que a profissão de professor deveria ter melhor remuneração, mas em seus depoimentos se mostram felizes com os resultados objetivos que conseguiram com a formação e a carreira que seguiram. A fala de um desses egressos representa bem essa ascensão, vivida em todas as dimensões de sua vida:

Olha, eu costumo dizer o seguinte: é... tudo que eu tenho em termos materiais e em termos de conhecimento... Eu devo à UFMG. Tudo. Tudo que eu consegui, todas as viagens que eu fiz... A mulher que eu casei com ela eu conheci aqui. Os empregos que eu tenho, eu tenho dois empregos, os empregos que eu tenho, as viagens que eu fiz... Eu não sei se eu ganho bem mas eu ganho o suficiente pra a... atender as minhas necessidades básicas e sobrar um pouquinho... (Juliano)

Vale lembrar que esses são os dois únicos egressos que podem ser considerados provenientes das classes populares e, segundo o relato de ambos, a percepção que tiveram durante o curso de graduação é que a licenciatura em língua inglesa da UFMG tinha sido planejada para alunos com maior capital cultural e socioeconômico e não para alunos pobres. Houve, por parte desses dois egressos, um grande investimento no sentido de aprender o idioma, de se envolver em atividades extracurriculares na universidade, e de adquirir experiência como docentes, mesmo tendo que trabalhar em outras áreas (um como garçom e outro como frentista) durante grande parte do curso, o que sugere fortemente que eles seriam uma exceção em um curso que, apesar de ser uma licenciatura, parece ser mais elitizado.

Apesar da percepção negativa de alguns dos sujeitos pesquisados sobre o pouco retorno financeiro relacionado ao diploma de licenciatura, a maioria dos depoimentos sugere que outros aspectos relacionados aos rendimentos desse título compensam esse baixo rendimento econômico. Os resultados reforçam, em grande medida, as pesquisas de Valle¹⁵ e de Chaves, Morais e Nunes.¹⁶ Os pesquisadores colocam em xeque a tese da “desilusão coletiva” dos diplomados e sugerem que as pesquisas tendem a não valorizar aspectos intrínsecos das aspirações do diplomado, como gostar daquilo que faz ou aprender coisas novas, e a considerar apenas as dimensões extrínsecas, como remuneração e mobilidade social, o que gera, assim, uma interpretação incompleta sobre os rendimentos desses diplomas. Assim, o gosto pela cultura e por um idioma estrangeiro, o caráter

internacional desse capital cultural, ou mesmo o sonho de ser professor não parecem ser fatores que possam ser desprezados ao se analisar os rendimentos de um diploma de licenciatura em LE. No mesmo sentido, Valle¹⁷ identificou que, para os professores de origem socioeconômica-cultural modesta analisados em sua pesquisa, o fato de terem estudado Pedagogia, um curso cujo diploma traria menores rendimentos, representou ascensão cultural, profissional e econômica.

A análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sugere que muitos deles se mostravam realizados em suas profissões, mesmo não tendo os rendimentos materiais esperados de um diploma de curso superior. Mesmo para aqueles egressos que tinham um capital cultural herdado que poderia facilitar a entrada para um curso de prestígio e rendimentos maiores a partir de um diploma de nível superior mais valorizado, o diploma de licenciatura não representa necessariamente uma frustração. Essa realização na profissão parece estar relacionada a dois aspectos fundamentais: o gosto pelo idioma e/ou pela profissão docente e o prestígio associado ao domínio de uma LE e ao contato com o universo internacional – representado por viagens, vivência no exterior e capital social (família e amigos em outros países).

Os rendimentos simbólicos relacionados ao caráter internacional desse capital cultural são outro ponto a ser ressaltado neste capítulo. A partir dos depoimentos, é possível depreender que o prestígio de se falar uma língua estrangeira e a possibilidade de se estabelecer relação com outros países e culturas atenuam a sensação de desvalorização do magistério e do suposto baixo rendimento econômico do diploma. O caráter distintivo do domínio desse idioma também está agregado ao ideal de cidadão do mundo e ao uso da língua inglesa como língua franca ou língua internacional, domínio de um cidadão que transita em diversos países com desenvoltura, que viveu no exterior, que tem um contato próximo com o estrangeiro, e possui um capital cultural de caráter internacional. O depoimento de uma egressa

ilustra bem o prestígio desse capital internacional como um fator que minimiza o desprestígio de ser professor:

Eu sou a mais bem-sucedida da família. Apesar de ser professora, eu tenho uma vida melhor. Eu tenho minha casa própria, meu carro próprio... Eu sou a mais nova... Para eles eu sou o “bicho”: viajei o mundo inteiro, já casei, tenho casa e tenho carro. (Bárbara)

Em todos os depoimentos, o tema de intercâmbios foi assunto recorrente. Dos doze sujeitos entrevistados, apenas dois não tiveram a oportunidade de viver no exterior e essa é uma das grandes frustrações de ambos. Outros egressos que, além de dominar o idioma, têm um capital social internacional e uma relação próxima com a vida no exterior vivenciam os rendimentos simbólicos desse maior trânsito internacional. Como observado em pesquisas sobre internacionalização do ensino,¹⁸ a experiência de estudos no exterior tem alto grau distintivo e é uma estratégia que agrega valor à formação não somente em termos do desenvolvimento de uma competência linguística, como também da aquisição de um capital cultural relacionado a aspectos sociais e culturais vividos no contexto de um outro país.

Outro aspecto relevante para a compreensão dos rendimentos do diploma é o segmento do campo escolar em que os egressos atuam. Os depoimentos dos egressos sugerem que, em princípio, as escolas de idiomas tendem a ser o segmento mais valorizado pelos alunos da graduação – em detrimento das escolas básicas públicas ou particulares. Esse dado coincide com uma das conclusões de Silva¹⁹ em sua pesquisa sobre os alunos da graduação em Letras da UFMG. Em seu trabalho, ele identificou que os alunos com maior capital cultural investem na docência em cursos livres de idiomas, em experiências no exterior e em disciplinas da área de literatura e que, por outro lado, rejeitam a ideia de atuar no ensino básico regular. No entanto, esta pesquisa traçou um cenário pouco atraente das reais condições de trabalho dos cursos de idiomas. O trabalho sem

carteira de trabalho assinada, ou com registro de apenas parte da carga horária, é prática comum, e os salários podem variar substancialmente de um semestre, ou mesmo de um bimestre, para outro. Devido a essa característica, existe uma grande rotatividade de professores e tem-se a impressão de que a profissão de professor de inglês nesses cursos é um simples “extra” para jovens que futuramente se dedicarão a outra profissão. A trajetória profissional dos egressos pesquisados reforça essa tese. Primeiramente, as duas egressas que fazem parte do grupo para quem o diploma foi uma expectativa frustrada e que abandonaram a docência tomaram essa decisão principalmente por não terem conseguido os rendimentos objetivos e simbólicos que consideravam adequados para o trabalho nas escolas de idiomas em que atuavam. Como não pretendiam trabalhar no ensino básico, decidiram deixar o magistério. A fala de uma delas evidencia as dificuldades e a frustração por não ter seu trabalho e sua formação valorizados em cursos de línguas:

Eu acho muito frustrante, assim... você chegar... ter uma graduação em Letras em inglês, ter o mestrado e chegar... e não ter muitas opções, né? Porque se for para dar aula em curso livre é uma condição de trabalho muito ruim, assim... Com algumas exceções. E aí chega alguém que tem graduação em uma área completamente diferente ou mesmo que não tem graduação, dá as mesmas aulas que você... Ganha a mesma coisa que você. Tem o mesmo número de turmas na carteira. Então isso é muito frustrante. Em curso livre o diploma não faz diferença. (Ana Cecília)

Mesmo aqueles egressos que permaneceram lecionando nesse segmento optaram por trabalhar também no ensino básico ou mesmo em áreas que não tinham relação com a docência para, assim, conseguir complementar seus rendimentos financeiros e não depender apenas das aulas em escolas de idiomas. Apesar dos problemas identificados nesse segmento escolar, os cursos de idiomas seguem exercendo uma sedução sobre os graduandos

em Letras. Uma possível explicação para a atratividade exercida por esses cursos talvez seja a ideia, muitas vezes equivocada, de uma maior aproximação com o caráter internacional da aquisição de um idioma, o que acrescenta um toque de sofisticação e prestígio ao ensino de inglês e de LEs em geral.

Em seus depoimentos, os egressos valorizam o fato de ter um diploma da UFMG, uma instituição que, segundo eles, tem peso e relevância no cenário acadêmico do país. Para a maioria deles, a licenciatura em inglês representou a aquisição de um capital cultural de alto valor distintivo, como o desenvolvimento de pesquisa acadêmica, a aprendizagem de uma LE e a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior, fazendo-os vivenciar os rendimentos simbólicos da aquisição de um capital cultural de caráter internacional. Além disso, há um componente de realização pessoal importante em todas as trajetórias pesquisadas até mesmo pelo fato de o gosto pelo idioma ser uma constante em todos os depoimentos. Os diferentes rendimentos do diploma parecem também estar relacionados à trajetória dentro do curso, ao perfil social e escolar dos egressos, e ao gosto pela profissão docente.

NOTAS

- ¹ Pierre Bourdieu, Os três estados do capital cultural, em Pierre Bourdieu, *Escritos de educação*, Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- ² Pierre Bourdieu, Classificação, desclassificação, reclassificação, em Pierre Bourdieu, *Escritos de educação*, Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- ³ *Ibidem*.
- ⁴ *Ibidem*, p. 148.
- ⁵ *Idem*, Os excluídos do interior, em Pierre Bourdieu, *Escritos de educação*, Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Rio de Janeiro, Vozes, 2008c.
- ⁶ Paul Singer, A universidade no olho do furacão, *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, mai./ago. 2011.
- ⁷ Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 2006, (La République des idées).
- ⁸ *Ibidem*.
- ⁹ Miguel Chaves, César Morais e João S. Nunes, Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes, *Fórum Sociológico*, Lisboa, n. 19, p. 83-98, 2009, disponível em <<http://forum-sociologico.fcsh.unl.pt/PDF/FS19-MC-JSN-CM.pdf>>, acesso em 20 maio 2019; Ione Ribeiro Valle, Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.
- ¹⁰ Bernadette Gatti *et al.*, *A atratividade da carreira docente no Brasil*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009.
- ¹¹ Pierre Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 2007.
- ¹² David Crystal, *English as a Global Language*, 2. ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- ¹³ Hilario Bohn, The Educational Role and Status of English in Brazil, *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.
- ¹⁴ Mauro Mendes Braga e Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*, Belo Horizonte, UFMG, 2006.
- ¹⁵ Valle, Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?
- ¹⁶ Chaves, Morais e Nunes, Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes.
- ¹⁷ Valle, Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?

- ¹⁸ Ceres L. Prado, *Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias*, tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002; Maria Alice Nogueira, Andrea M. S. Aguiar e Viviane C. C. Ramos, Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008; Andréa Aguiar, Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2009; Maria Alice Nogueira, Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p 213-231, jan./jul. 2010.
- ¹⁹ Roberto C. de S. Silva, *Universidade, diversidade social e diploma de licenciatura – estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras*, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARINA ALVES AMORIM

ENTRE A OPÇÃO PELA LICENCIATURA E A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO DOCENTE

Reflexões com base em uma pesquisa com
egressos do curso de História da UFMG

INTRODUÇÃO

Desenvolvi o pós-doutorado na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre 2012 e 2014, sob a supervisão da professora Maria Alice Nogueira e com o financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). O projeto de pesquisa propunha retomar contato com meus colegas do curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), quando acabávamos de completar dez anos de formados, com o intuito de reconstruir e analisar nossas trajetórias profissionais. Com o que eles estariam trabalhando, passada uma década? O que teriam feito desde a conclusão da graduação? Quais seus planos para o futuro?¹

Afinal, poucos de nós eram professores de história: que surpresa! A Turma 1998-1 do curso de História da Fafich, que ingressou na universidade no primeiro semestre de 1998, era composta por 45 estudantes. Desses, sete (15,6%) não concluíram a graduação e três (6,7%), que já tinham cursado anteriormente quatro das cinco disciplinas obrigatórias do primeiro período, foram incorporados à turma anterior. Sendo assim, na verdade, 35 são os egressos da Turma 1998-1 do curso de

História da Fafich e a maioria concluiu a graduação no segundo semestre de 2001 e completou dez anos de formatura no segundo semestre de 2011. Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, 31 (88,6%) deles foram localizados e entrevistados. Desses, 20 (64,5%) trabalhavam na área de formação e 11 (35,5%), em outras áreas. Daqueles que trabalhavam na área da História, 11 (35,5%) desenvolviam trabalhos técnicos, sete (22,6%) atuavam na educação básica e dois (6,4%) recebiam bolsas de pesquisa em regime de dedicação exclusiva. Em uma turma em que 30 (96,8%) dos 31 egressos localizados e entrevistados escolheram a graduação em História para trabalhar com o ensino de história, apenas 19 (61,3%) chegaram a exercer o magistério e, passados dez anos, míseros sete (22,6%) eram professores de história, dos quais quatro (12,9%) se encontravam em vias de abandonar a docência, com novos projetos de trabalho bem estruturados e prestes a se concretizar. Dito de outra forma, somente três (9,7%) deveriam permanecer professores, no curto prazo.²

A surpresa foi tamanha que me levou a pesquisar algo que tenho denominado de evasão docente e fatores que, do meu ponto de vista, são correlatos, do âmbito da formação e da condição dos professores. Trata-se, para mim, de um fenômeno com o qual pesquisadores e gestores públicos deveriam se preocupar, tal como se preocupam com a evasão discente.

Este texto revisita os resultados alcançados pela pesquisa de pós-doutorado e tem a pretensão de apresentar, com base nesses resultados, uma proposta para o monitoramento de egressos dos cursos de licenciatura na UFMG, além de algumas pistas que poderiam ajudar na análise dos dados que viriam a ser coletados nesse processo de monitoramento.

MONITORAMENTO DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS: PROPOSTA PARA A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

Fico ou vou-me embora? Não por acaso, Maria Madalena Fontoura³ escolheu essa questão, para intitular um capítulo de livro de sua autoria em que analisa o que levou um grupo de professores a escolher o ensino de história e a permanecer lecionando: ela traduz, na forma de pergunta, toda a fragilidade e provisoriedade que atravessa a opção pelo magistério. “Entre a cruz e a caldeirinha”, que, no caso são, por um lado, o alargamento e a complexidade das atividades que deve desenvolver cotidianamente e, por outro, o não reconhecimento do seu trabalho, por meio de uma remuneração e de uma regulamentação da carreira justas, persistir na escolha ou repensá-la constitui um dilema permanente para os professores na contemporaneidade, segundo a autora.

Pude observar, em minha pesquisa de pós-doutorado, que a opção por uma licenciatura, no momento de ingresso em um curso superior, deve ser encarada apenas como primeiro passo em direção à profissão docente. Isso porque, embora necessária, ela não garante que o sujeito se tornará, de fato, professor, e, indo além, que permanecerá professor. Uma vez feita a opção pela licenciatura, é preciso ser aprovado no processo seletivo de ingresso. Na UFMG, antigamente, fazia-se o vestibular e, hoje, enfrenta-se o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Depois, é preciso ainda efetuar a matrícula no curso de licenciatura, concluir esse curso, ingressar no mercado de trabalho como professor da educação básica e permanecer no magistério. Vale dizer que o não cumprimento de cada uma dessas etapas depende menos de uma dificuldade que lhe é inerente e mais do quão frágil e provisória é a opção pelo magistério.

O que quero dizer, primeiramente, é que a opção pela carreira docente parece configurar, na verdade, um processo e não um evento, tendo em vista que é preciso não apenas escolher, mas continuar escolhendo ser professor, a despeito do que isso significa cotidianamente. Indo além, quero dizer que os marcos desse processo parecem ser: 1) a escolha pela licenciatura, no momento da seleção para ingresso no ensino superior; 2) a aprovação nessa seleção; 3) a matrícula no curso de licenciatura; 4) a conclusão desse curso (ou a não evasão); 5) o ingresso no mercado de trabalho como professor da educação básica; e 6) a permanência no mercado de trabalho como professor da educação básica (que também pode ser encarada como uma não evasão).

Se, por um lado, a opção pela carreira docente se trata de um processo com marcos bem determinados e se encontra sempre em risco, por outro lado, não se deve perder de vista a realidade brasileira, no que diz respeito ao professorado. A expansão do acesso à educação básica está em curso no Brasil: o ensino fundamental foi universalizado recentemente, e a educação infantil e o ensino médio ainda estão por sê-lo. Isso significa que precisamos de professores em quantidade crescente e, também, é importante frisar, em qualidade, para dar conta de acolher, na escola, todas as crianças e todos os jovens. Todavia, na contramão da expansão do acesso à educação básica, o que tem se evidenciado é uma queda da atratividade da carreira docente, um aumento da evasão nas licenciaturas, um desinteresse dos estudantes das licenciaturas pela atuação na educação básica, um abandono da profissão por professores experientes e uma mudança no perfil dos que desejam se tornar professores e dos que efetivamente se tornam professores, sendo o valor do diploma de professor, no mercado de bens econômicos (salário) e de bens simbólicos (prestígio), uma das chaves incontornáveis para a compreensão desse quadro.⁴

Dito isso, proponho que o monitoramento de egressos das licenciaturas, em uma universidade comprometida com a

educação pública, gratuita e de qualidade também no âmbito da educação básica, como é o caso da UFMG, deveria, na verdade, consistir em um monitoramento mais amplo, que abarcasse também os ingressantes e os estudantes dos cursos, isto é, que caminhasse de forma integrada com o censo universitário. Dessa maneira, seria possível desvelar:

- o perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos candidatos a uma vaga nas licenciaturas;
- o perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos estudantes que efetivamente ingressam nas licenciaturas;
- a medida da evasão nas licenciaturas;
- o perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos estudantes evadidos;
- o perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos estudantes licenciados;
- o mapeamento dos destinos profissionais dos egressos das licenciaturas com os respectivos rendimentos, de tal forma que se possa identificar se eles estão trabalhando na sua área de formação ou fora dela, qual a sua inserção, de fato, no mercado de trabalho e qual a rentabilidade da posição que ocupa (por exemplo, é imprescindível saber se estão atuando ou se atuaram na educação básica e, em caso afirmativo, em qual rede de ensino, se pública municipal, pública estadual, pública federal ou privada, além de seus salários);
- o perfil demográfico, socioeconômico e cultural dos egressos das licenciaturas, de acordo com a sua inserção profissional, em especial, dos professores e dos ex-professores.

Afinal, quem ingressa em um curso de licenciatura na UFMG? E quem se forma? Uma vez graduado, qual a inserção desse egresso no mercado de trabalho? Ele é professor da educação básica? De qual rede de ensino? Como vivencia a docência? Tem o projeto de continuar professor? Por quê? Se não é, ele já esteve em sala de aula em algum momento da sua trajetória

profissional? Quando e por que desistiu? E qual a sua atuação? Como e por que construiu esse outro destino? Qual futuro profissional planeja para si? Quem é o egresso que se torna, de fato, professor e persiste na profissão? E quem é o egresso que toma outros rumos?

Um monitoramento de egressos das licenciaturas que caminhasse na perspectiva aqui proposta poderia ajudar, sem dúvida, a responder tais questões. É importante, em minha opinião, encará-las, seja do ponto de vista científico, seja do ponto de vista das políticas públicas, tanto para a UFMG quanto para a sociedade em geral.

RESILIÊNCIA DOCENTE E EVASÃO DOCENTE: PISTAS COM BASE EM UM CASO

Cláudio Nogueira⁵ afirma que compreender sociologicamente o processo de escolha do curso superior nos remete a um problema mais amplo, o da orientação social da ação individual, e as pesquisas sobre o tema indicam que a posição e a trajetória social dos candidatos se relacionam umbilicalmente com o tipo de curso superior escolhido.

Por um lado, temos o indivíduo que escolhe a partir de seus gostos e preferências, de suas expectativas e projetos de vida, e de um conjunto mais ou menos claro de informações ou representações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e o mercado de trabalho. Por outro lado, sabemos que a escolha desse indivíduo está condicionada por sua trajetória passada e por sua posição atual nas estruturas sociais. (...) As pesquisas mostram que a opção por um determinado curso está relacionada ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar (ela também, em parte, determinada pela posição socioeconômica do indivíduo), ao gênero, à idade e, em certos casos, à etnia dos candidatos.⁶

Se considerarmos a opção pela carreira docente como algo que se estende para além do momento de escolha do curso

superior, que é o que propus anteriormente, à luz da afirmação de Nogueira,⁷ o desafio passa a ser compreender como se constrói socialmente a forte correlação entre a posição e a trajetória social dos indivíduos e a resiliência docente ou a evasão docente, a cada vez que é preciso, novamente, reafirmar-se ou negar-se professor. Indo além, nos casos em que a (re)escolha parece não condizer com o perfil de quem a faz, é fundamental questionar como o sujeito chegou a realizá-la.

Carlos, Bernardo e João são os três únicos colegas da Turma 1998-1 do curso de História da Fafich que, dez anos depois de formados, afirmaram que pretendiam continuar lecionando. Dito de outra forma, eles, em 1997, no momento de inscrição no vestibular, escolheram um curso de licenciatura. Depois, uma vez tendo sido aprovados no concurso, efetivaram a matrícula e formados, em 2002, ingressaram no mercado de trabalho como professores da educação básica. Passados dez anos da conclusão da graduação, em 2012, eles ainda se encontravam em sala de aula e faziam planos de permanecer no magistério. Por que Carlos, Bernardo e João insistem na opção da licenciatura, enquanto a maioria revê essa escolha? Como eles construíram a sua resiliência docente, em um contexto em que há uma tendência à evasão docente?

De acordo com Nogueira,⁸ indivíduos com um perfil socioeconômico, cultural e escolar mais elevado tenderiam a escolher carreiras mais seletivas, prestigiosas e rentáveis. Em contrapartida, indivíduos com um perfil socioeconômico, cultural e escolar mais baixo tenderiam a escolher carreiras menos seletivas, menos prestigiosas e menos rentáveis. Além disso, segundo o autor, os indivíduos tenderiam a fazer escolhas adequadas ao que se espera de alguém do seu gênero e do seu grupo étnico. Escolhas desviantes seriam condicionadas por influências recebidas pelos indivíduos, no contexto da ação ou ao longo de suas trajetórias.

Mas como seria possível explicar sociologicamente o direcionamento das ações individuais? No fundo, essa é a questão que move Nogueira.⁹ Para a denominada tradição disposicionalista,¹⁰

as crenças ou representações e as preferências individuais seriam definidas ao longo do processo de socialização vivido pelos indivíduos. Ao longo de suas trajetórias, os indivíduos receberiam uma série de influências do seu meio social que seriam incorporadas e passariam a guiá-los, de modo flexível, em suas ações subsequentes. As disposições seriam justamente essas influências incorporadas que atuariam nos indivíduos, de dentro para fora, como tendências ou predisposições para pensar, sentir, avaliar ou agir de uma determinada forma.¹¹

Todavia, é verdade que nem todos escolhem o que seria mais provável. Nogueira¹² destaca que o conceito de *habitus* ou a noção de disposição permite explicar também os casos “desviantes”. Quando agem conforme o esperado, argumenta-se que os indivíduos incorporaram disposições bem adaptadas às condições de ação, porque foram socializados em ambiente semelhante àquele em que atuam. Em contrapartida, quando eles não agem conforme o esperado, investiga-se em que medida foram socializados em ambiente diferente do atual, e o que os teria levado a incorporar disposições pouco adaptadas às condições de ação.

Para Carlos, ser professor de uma escola pública de Belo Horizonte da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG) significou uma grande ascensão socioeconômica e cultural, considerando sua origem humilde, e uma grande conquista, considerando sua trajetória escolar pregressa. A sua renda familiar oscilava entre dois e cinco salários mínimos, quando prestou vestibular para História e foi aprovado, e era uma das duas menores entre a de todos os egressos da Turma 1998-1 do curso de História da Fafich. Carlos tinha concluído a educação básica em uma escola pública municipal, no turno da noite, dois anos antes do ingresso na universidade, e prestou vestibular uma vez sem sucesso. Bernardo, por um lado, conquistara uma posição bastante confortável, no âmbito da educação básica: ele era professor de uma grande escola privada de Belo Horizonte, trabalhando bem menos horas em sala de aula que os demais

colegas entrevistados que também lecionavam e, a despeito disso, recebendo uma remuneração bem mais alta do que eles, além de gozar de melhores condições para o exercício da profissão. Por outro lado, Bernardo não se sentia preparado para se lançar, por exemplo, na construção de uma carreira acadêmica, porque não julgava ter realizado os investimentos necessários para tanto, quando deveria, ou seja, desde a graduação, o que lhe exigiria um esforço muito grande para, em algum tempo, alcançar um resultado incerto. Por fim, João, que é professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), fala como se cumprisse sua missão, ao ensinar na periferia da capital mineira. A sua história de vida, marcada pelo envolvimento com a ala católica progressista – seu pai foi padre e a teologia da libertação o ajudou a explicar a sua opção pelo ensino de história – e pelo fato da sua família ter sido proprietária e residido em uma escola, teria levado João a se encontrar, profissionalmente, nesse espaço, a despeito dos problemas que essa opção encerra e que ele conhece muito bem. Vale ressaltar que ele teve a oportunidade de experimentar outras realidades docentes, ao longo de sua trajetória de trabalho, e não gostou.¹³

As histórias de Carlos, Bernardo e João indicam que a compreensão da resiliência docente e em contrapartida da evasão docente, podem passar pela compreensão: 1) da origem socioeconômica e cultural dos indivíduos que confirmam ou não a sua opção por ser professor; 2) das suas trajetórias escolares e acadêmica; 3) do que significa para os indivíduos, do ponto de vista do prestígio e da rentabilidade financeira, no leque de possibilidades do campo, ocupar determinada posição no mercado de trabalho; e 4) de como trajetórias de vida muito peculiares podem construir gostos, habilidades e competências incomuns.¹⁴ Elas apontam, portanto, na mesma direção que Nogueira.¹⁵

Será que, em uma escala mais ampla, como é aquela da UFMG, também se verificaria que a docência tem se tornado, cada vez mais, um reduto de indivíduos menos favorecidos, seja do ponto de vista socioeconômico e cultural, seja do ponto

de vista escolar e acadêmico? Ou de pessoas que encarariam o trabalho na educação básica mais como uma missão do que como uma profissão? Os que fogem desse perfil tenderiam a se estabilizar professor, à medida que conquistam determinados nichos profissionais mais confortáveis? Indo além, ser professor é uma escolha ou, na verdade, uma falta de escolha? Em outras palavras, alguém se torna professor porque o deseja de fato, ou porque não consegue enveredar por outra carreira, esse sim, objeto do seu desejo? E a resiliência docente? Trata-se de uma opção ou de uma impossibilidade de construir a evasão docente, que pode ser encarada como a construção de uma alternativa melhor que a docência?

Se observarmos o universo micro que foi analisado no pós-doc, essas questões fazem sentido. Acredito que elas deveriam ser consideradas, tendo em vista a elaboração e o desenvolvimento de um projeto com um escopo maior sobre os egressos das licenciaturas na UFMG.

A PASSAGEM PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS (REE/MG)

A REE/MG continha, em dezembro de 2014, 165.808 cargos efetivos, efetivados e designados de professor, assim distribuídos: 49.107 cargos efetivos de professor (29,6%), 50.471 cargos efetivados de professor (30,4%) e 66.230 cargos designados de professor (40%). Os profissionais que ocupam cargos efetivos são aqueles que prestaram concurso para tanto, foram aprovados, nomeados e empossados. Já os profissionais que ocupam cargos efetivados não cumpriram o rito da aprovação em concurso, tornando-se estáveis no serviço público pela mão do legislativo. Trata-se, portanto, de uma estabilidade precária, tendo em vista que é inconstitucional e, por isso, normalmente questionada e revogada pelo judiciário. Por fim, os profissionais que ocupam cargos designados são contratados por período determinado.¹⁶

Todos os anos, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em dezembro, encerra os contratos de uma massa de professores temporários, para, no início do ano subsequente, abrir processo seletivo a fim de preencher um grande número de cargos designados de professor. Não deveria ser assim: a designação deveria constituir algo excepcional. Todavia, essa é a forma como tem funcionado, uma vez que o número absoluto de cargos designados de professor tem aumentado e que esse número é cada vez mais representativo do ponto de vista percentual. Em 2009, a REE/MG tinha 34.955 cargos designados de professor, o que correspondia a 20,50% do total de cargos de professor. Nos cinco anos seguintes, os números absolutos e percentuais oscilaram da seguinte maneira: em 2010, 48.428 cargos correspondendo a 27,50% do total de cargos; em 2011, 56.166 cargos correspondendo a 32,40% do total de cargos; em 2012, 56.854 cargos correspondendo a 35% do total de cargos; em 2013, 67.614 cargos correspondendo a 38,70% do total de cargos; em 2014, como já foi mencionado, 66.230 cargos correspondendo a 39,90% do total de cargos. Com a denominada Queda da Lei 100,¹⁷ no final de 2015, a REE/MG foi obrigada a rever a efetivação inconstitucional da quase totalidade dos professores que ocupavam cargos efetivados. Supõe-se que, por isso, em 2016, o número de cargos designados de professor tenha aumentado drasticamente, passando a representar praticamente 70% dos cargos da rede.¹⁸

Ao retrazar os percursos profissionais dos egressos da Turma 1998-1 do curso de História da Fafich localizados e entrevistados, descobrimos que, dos 19 que trabalharam na educação básica, 16, ou seja, 84,2%, foram professores da REE/MG, e dez (52,6%) deles ingressaram no mercado de trabalho após a formatura, como designados, embora, dos sete (36,4%) que se encontravam em sala de aula no momento da realização das entrevistas em 2012, apenas dois (10,5%) ainda atuavam em escolas estaduais, um como professor e outro como vice-diretor e tesoureiro.

Para aqueles que ainda permaneciam na docência ou que nela permaneceram por um período mais longo, o cargo designado de professor na REE/MG parece constituir o primeiro degrau (ou um dos primeiros degraus) de uma espécie de carreira informal para quem abraça o magistério. Seria, então, uma possibilidade para quem é licenciado, mas não tem experiência de trabalho alguma como professor, possibilidade essa que permite ao indivíduo, justamente, adquirir experiência para pleitear e conquistar outras vagas melhores ou lhe dá o conforto de esperar, trabalhando, por um emprego mais interessante.

São casos como o de Almodóvar e de Geraldo. O primeiro deles era ainda estudante na UFMG quando começou a lecionar na REE/MG como temporário. Ele trabalhou como designado até 2003, ocasião em que assumiu um cargo efetivo de professor na Rede Municipal de Educação de Contagem (RME/C), cargo esse que ocupou até 2012. Todavia, em 2005, Almodóvar retornou à REE/MG, dessa vez, como efetivo. No momento de realização da entrevista, em 2012, ele ainda era professor na mesma escola em que tinha tomado posse. Por fim, vale destacar que, em 2012, Almodóvar começou também a lecionar na rede privada de ensino. Ele estava cursando Direito na UFMG e fazia planos de abandonar a sala de aula, assim que concluísse a nova graduação. Geraldo também começou sua carreira docente ainda estudante universitário como professor designado da REE/MG. Em 2002, já formado, ainda trabalhou contratado temporariamente, mas, logo, saiu sua nomeação para um cargo efetivo, tendo ele tomado posse e ocupado tal cargo até 2005. Entre 2003 e 2010, atuou na RME/C, ocupando cargos temporários, efetivos e de gestão. Abandonou a profissão docente, em 2010, quando tomou posse como técnico em patrimônio da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte (FMC/BH). Em 2011, mudou novamente de emprego, trocando o trabalho no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APC/BH) por um cargo de técnico em assuntos educacionais na UFMG. Na ocasião da realização da entrevista, Geraldo também era

estudante do curso de Direito da UFMG e fazia planos de, uma vez formado, passar a atuar nessa outra área.

A designação na REE/MG parece funcionar também como alternativa de primeiro emprego como professor, resultando na desistência da profissão docente. Mais uma vez, seria, então, uma possibilidade para quem é licenciado, mas não tem experiência de trabalho alguma como professor. Todavia, a realidade enfrentada na escola seria tão dura para esses sujeitos que eles desistem de ser professor e constroem outro destino profissional.

Gilson, por exemplo, ocupou um cargo designado, entre 2002 e 2005. Ao longo desse período, começou a prestar concurso público. Tendo sido aprovado e nomeado para uma vaga de escriturário no Banco do Brasil, em 2005, ele desistiu da docência. Já Luiz lecionou em uma escola pública estadual, em 2003. A experiência o levou a decidir que não seria professor e que apostaria nos concursos públicos. Ele desistiu de lecionar, dessa forma, para se tornar concurseiro. Em 2005, assumiu um posto de fiscal da Receita Estadual de Minas Gerais. Tanto Gilson, como Luiz, no momento de realização da entrevista em 2012, continuavam trabalhando nessas instituições e faziam planos de nelas continuar atuando profissionalmente.

Por fim, o cargo designado de professor é ainda uma espécie de seguro-desemprego, para quem se empenha em se estabelecer como historiador, enfrentando um mercado de trabalho difícil. Essas pessoas terminam por lançar mão da docência temporária na REE/MG, nos momentos da sua trajetória profissional em que não conseguem construir alternativas.

Vejam as histórias de Daniele e Irene. Daniele se especializou desde a graduação em arquivística e tinha atuado em arquivos públicos e em centros de memória de empresas, seja como empregada contratada, seja como prestadora de serviços. Todavia, entre 2002 e 2004, assim como entre 2009 e 2011, ela foi, paralelamente, professora designada da REE/MG e não descartava recorrer novamente a essa estratégia no futuro. Irene, assim

que se formou, em 2002, desenvolveu trabalhos temporários para instituições públicas. Entre 2003 e 2006, quando tomou posse como historiadora do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG), por não conseguir outros trabalhos na qualidade de pesquisadora, atuou na área da educação, tendo sido, inclusive, entre 2003 e 2005, professora designada da REE/MG. Na ocasião da realização da entrevista, Irene cursava o doutorado e pretendia deixar o IEPHA/MG para atuar no ensino superior.

Vale notar que, se para a Turma 1998-1 do curso de História da Fafich/UFMG o cargo designado de professor da REE/MG é encarado, de fato, como temporário, essa não parece ser a realidade para boa parte dos que o ocupam. Um exemplo é o caso da denominada Lei 100. Em 2007, essa ação do legislativo efetivou uma massa de servidores em Minas Gerais que, há pelo menos cinco anos, ou seja, desde 2002, trabalhavam “temporariamente” para o Governo do Estado. A maioria desses designados que foram efetivados pela Lei 100 ocupava um cargo de professor da educação básica: em 2009, havia 62.766 professores efetivados na REE/MG, sendo eles majoritariamente atingidos pela Lei 100.¹⁹

A UFMG tem formado professores que atuam nas redes públicas de ensino do país, como a REE/MG? Quais as condições de inserção dos seus egressos nessas redes? Em que medida suas condições de inserção são similares àquelas da maioria dos demais professores das redes? E o perfil desses licenciados, ele é diferenciado?

Essas são questões que precisam ser encaradas pela UFMG, do meu ponto de vista. O exercício analítico realizado, tomando como ponto de partida o caso da Turma 1998-1 do curso de História da Fafich e a REE/MG, é instigante. Ele indica, em primeiro lugar, a possível existência de uma carreira informal de professor para os egressos das licenciaturas da UFMG que começa com um cargo designado de professor na REE/MG. Além disso, ele dá indícios de um processo de desistência da carreira

docente vivenciado por esses egressos que se constrói e se concretiza muito rapidamente nesse âmbito. Por fim, ele chama a atenção para a aparente utilização da designação como alternativa ao desemprego, pelos egressos das licenciaturas na UFMG, nos momentos críticos da construção de outro destino profissional. Todos esses elementos podem indicar que o estudante licenciado na UFMG apresenta um perfil diferenciado, ante a massa de professores no mercado, que lhe permite alçar outros voos, além do cargo designado de professor, seja na construção de uma carreira docente, seja de outro destino no seu campo de formação ou mesmo fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa quantitativa que se propôs a acompanhar os egressos de 23 cursos de graduação da UFMG, entre eles o de História, egressos esses que se formaram entre 1980 e 2000, foi desenvolvida pela Diretoria de Avaliação Institucional (DAI) da própria universidade. A pesquisa apontou que 89,9% dos egressos do curso de História da Fafich exerciam uma atividade profissional e, desses, 57,5% eram funcionários públicos. Dos que não estavam trabalhando, 54,5% já tinham se aposentado e 9,1% eram estudantes de mestrado ou doutorado. Somente 9,1% deles, de fato, estão desempregados. Esta pesquisa apontou ainda que, para 76,5% dos egressos do curso de História da Fafich, vale a pena ser formado em História, e que, para 76,7% deles, ser formado na UFMG facilitou sua inserção profissional: ao se graduar, 24% já trabalhavam e foram efetivados, 35% conseguiram trabalho imediatamente, e 24% o fizeram em menos de um ano. 61,5% se sentiam preparados para ingressar no mercado de trabalho. A renda individual mensal média indicada era de aproximadamente R\$ 2.400 reais, enquanto a renda familiar mensal média era de cerca de 3.770 reais. No que concerne à continuidade dos estudos, segundo a pesquisa, 39,5% dos egressos do curso de História da Fafich realizaram

ou estavam realizando uma pós-graduação *lato sensu*, 40,3% realizou ou estava realizando o mestrado acadêmico, e 25,5%, o doutorado.²⁰

Todavia, o que esta pesquisa quantitativa não informou era qual o percentual dos egressos do curso de História da Fafich exercia uma atividade profissional em sua área de formação. Além disso, ela não subdividiu os egressos que trabalhavam em sua área de formação por setores de atuação, como educação, pesquisa e cultura. No que diz respeito aos egressos do curso de História da Fafich que são funcionários públicos, considerando o grande universo de cargos que eles podem ocupar e de funções que podem desempenhar, também fica uma lacuna na informação. A pesquisa não apontou ainda nenhum dado sobre a natureza dos contratos de trabalho, se eles eram marcados pela precariedade ou não, nem mesmo quando informa os percentuais de egressos do curso de História da Fafich que trabalhavam ao se formar e foram efetivados, que conseguiram trabalho imediatamente e que o fizeram em menos de um ano. Finalmente, resta a dúvida quanto à forma de construção da amostragem e sua influência nos resultados da pesquisa, pois, na ocasião, não consegui acessar tal informação.²¹

Meu objetivo, ao construir este texto, era instigar o DAI/UFMG a ir além, ao realizar uma nova pesquisa sobre egressos. No caso dos cursos de licenciatura, acredito que eles merecem ser abordados como um bloco à parte. E, ao abordá-los, seria fundamental, certamente, sanar os problemas pontuais que atravessam a iniciativa realizada anteriormente, aqueles apontados no último parágrafo. Todavia, seria importante encarar com seriedade os questionamentos apresentados ao longo deste texto, considerando-os para conformar o projeto e o seu desenvolvimento. Acredito que, assim, a universidade daria um grande passo, seja no sentido de se autoavaliar, seja no sentido de pensar a educação básica pública, gratuita e de qualidade para todos no Brasil.

NOTAS

- ¹ Marina Alves Amorim, *O que fizemos (e o que fizeram) de nós: trajetórias profissionais de ex-alunos do Curso de História da UFMG*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2011, 19 p., Projeto de Pesquisa.
- ² Marina Alves Amorim, 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.
- ³ Maria Madalena Fontoura, Fico ou vou-me embora? em Antônio Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, 2. ed, Porto, Porto Editora, 2013, p. 171-197.
- ⁴ João Valdir Alves de Souza, Quem AINDA quer ser professor?, *Boletim da UFMG*, Belo Horizonte, n. 1.755, 31 out. 2011, disponível em <<https://goo.gl/QNWGpH>>, acesso em 3 jun. 2019.
- ⁵ Cláudio Marques Martins Nogueira, *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*, 185f., tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ⁶ *Ibidem*, p. 166.
- ⁷ *Ibidem*.
- ⁸ *Ibidem*.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.
- ¹¹ Nogueira, Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior, p. 169.
- ¹² *Ibidem*.
- ¹³ Amorim, Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG.
- ¹⁴ *Ibidem*.
- ¹⁵ Nogueira, *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*.
- ¹⁶ Marina Alves Amorim, Ana Paula Salej e Brenda Borges Cambrais Barreiros, “Superdesignação” de professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, out. 2018, disponível em <<https://bit.ly/2KoooodG>>, acesso em 3 jun. 2019.
- ¹⁷ No final de 2015, a Lei 100 de 2007, que efetivou mais de 114.000 servidores do Governo de Minas Gerais, grande parte deles, professores, foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o que levou à dispensa desses servidores. Tal episódio ficou conhecido como Queda da Lei 100. A esse respeito, ver: Maia (2015).
- ¹⁸ *Ibidem*.

- ¹⁹ Marina Alves Amorim e Débora Fernandes de Miranda, Perfil dos Professores Designados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG) em Reunião Nacional da Anped, 38, 2017, São Luís.
- ²⁰ Departamento de Avaliação Institucional da UFMG, Base de dados referente à Pesquisa de Acompanhamento dos Egressos da UFMG, Belo Horizonte, 2010.
- ²¹ Amorim, Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG.

ADEMILSON DE SOUSA SOARES

OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMG, A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Duas indagações fundamentais mobilizaram a investigação junto aos egressos: 1) quantos e quais são os egressos do curso de Pedagogia que já atuavam na educação infantil *antes de ingressar* no curso e que continuaram trabalhando no mesmo segmento após a conclusão do curso; e 2) quantos e quais são os egressos que passaram a atuar, profissionalmente, na educação infantil, *após* ingressar no curso de Pedagogia. Com o primeiro grupo, procuramos identificar impactos do curso, como possibilidade de formação continuada em serviço, na prática profissional. Com o segundo, procuramos avaliar possíveis influências do curso, como espaço de formação inicial, na decisão de trabalhar com crianças de zero a cinco anos e nas escolhas didático-pedagógicas. A definição dos anos de 2011 e 2012 visou aproximar a pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia presencial da pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia a distância.¹ Neste capítulo apresentamos alguns resultados da pesquisa com os egressos do curso presencial.

Partimos do pressuposto de que ouvir os egressos nos possibilita uma maior reflexão sobre como aproximar a formação inicial das práticas pedagógicas daqueles que atuam em instituições escolares de educação infantil como professores, gestores e/ou coordenadores. A escuta e o diálogo com os egressos é um importante caminho no sentido de: 1) estimular ações estratégicas diferenciadas de ensino e de aprendizagem nos cursos de formação inicial dos docentes da educação básica; 2) elaborar propostas de revisão e/ou de aperfeiçoamento dos cursos; e 3) contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas. A literatura da área indica que, muitas vezes, existe uma dissociação entre os cursos de formação inicial de professores e o efetivo exercício profissional na educação básica.² O enorme crescimento na educação infantil, observado nas últimas décadas do século XX, justifica a pesquisa sobre a formação inicial dos profissionais da educação infantil no âmbito dos cursos de Pedagogia, sobretudo se considerarmos que a expansão quantitativa nem sempre tem sido acompanhada da correspondente expansão qualitativa, principalmente no que se refere à formação de professores.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A revisão de literatura permitiu compreender a importância da temática da formação inicial, a partir de uma contextualização do processo de constituição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A definição da educação das crianças de zero a cinco anos como um direito na Constituição Federal³ e o estabelecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional⁴ foram momentos decisivos na conquista desses direitos. No entanto, segundo Fúlvia Rosemberg,⁵ apesar das definições legais, nas décadas de 1980 e 1990, o processo de expansão com baixos investimentos foi amplamente

disseminado e cristalizado em diferentes unidades da federação para a parcela da população majoritariamente não branca.

O paradoxo dos programas de expansão da educação infantil fica mais visível ainda com a oportunidade para que mulheres, com pequena escolaridade e originárias de estratos menos privilegiados da população, tivessem acesso a postos de emprego em creches e pré-escolas.⁶ O estudo da autora, feito na década de 1990, mostra que, do ponto de vista dos profissionais da educação, a creche e a pré-escola são definidas como “lugares de passagem”, existindo na educação infantil, docentes “à espera”: quase se aposentando, em período de gestação, em laudo médico etc. Algumas professoras acreditam que, no maternal e no “prezinho”, a possibilidade de encontrar crianças mais ativas e mais críticas é menor. Por isso, a passagem pela educação infantil é vista por alguns docentes e gestores, como momento de preparação para “encarar” desafios maiores no ensino fundamental. Some-se a isso o fato de que, entre 1970 e 1990, o número de professoras leigas ter simultaneamente diminuído no ensino fundamental e aumentado na pré-escola.⁷

A expansão quantitativa é necessária e não pode ser negada. No entanto, ela por si só, é insuficiente. A qualidade da educação infantil depende de decisões políticas que visem à diminuição das desigualdades educacionais e econômicas. A equalização das oportunidades ou a redução drástica das diferenças atuais na educação infantil para crianças negras e brancas, são medidas urgentes e imprescindíveis. A formação qualificada dos docentes que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas também teria que ser uma medida fundamental na direção dessa equalização,⁸ mas, como garantir a expansão da oferta de vagas e a formação inicial com qualidade dos professores para a educação infantil?

Analisando o debate sobre a formação de professores com qualidade, Campos⁹ mostra que, na França, existem dois grupos de profissionais que atuam na educação infantil. Os professores da escola maternal, ligados à área educacional, e os educadores

das creches, vinculadas aos setores de saúde e de assistência social. Nas escolas maternais, trabalham as antigas “jardineiras” ou professoras de jardim de infância, formadas na tradição froebeliana, mas hoje, com identidade muito semelhante à do professor primário em função da universalização da pré-escola nesse país. Já nas creches, trabalham as educadoras que atendem crianças de zero a seis anos do segmento mais pobre da população. Crianças, momentânea ou definitivamente, separadas de suas famílias.¹⁰ A autora comenta ainda que, na França e no Brasil, há uma forte marca social no perfil dos profissionais que atuam na educação infantil, com grandes diferenças de origem, de status e de identidade.¹¹

Silva e Rossetti-Ferreira,¹² por sua vez, argumentam que, no contexto brasileiro, é importante a formação do profissional da educação infantil estar inserida e ser desenvolvida considerando-se as peculiaridades culturais, locais e políticas dos sujeitos envolvidos. Dialogar com experiências interessantes de outros países é importante, mas isso, definitivamente, não nos basta. Em nossa realidade brasileira, é preciso ter cuidado para não reduzir a formação desse profissional a problemas ligados estritamente à aquisição de conhecimentos a partir de currículos, supostamente, bem elaborados, conforme nos trazem as autoras supracitadas: “Numa cultura de desmerecimento da produção local, de valorização do que vem de fora e de não reconhecimento de si enquanto sujeito de conhecimento, propostas de caráter e abrangência nacional precisam ser muito bem trabalhadas”.¹³

Isso evidencia que ações vindas de cima para baixo, sem considerar as experiências e as capacidades concretas dos profissionais das diferentes localidades brasileiras, devem ser questionadas. De acordo com as autoras, pesquisadores críticos são capazes de fundamentar, teoricamente, seus questionamentos e de impulsionar avanços legais e normativos. As investigações brasileiras contribuem, historicamente, no sentido de conectar as conquistas da educação infantil no Brasil com as pesquisas produzidas internacionalmente. No entanto, é preciso assumir

“novos posicionamentos”, resgatando experiências locais bem-sucedidas e dialogando com o conhecimento que vem sendo produzido, na prática, por vários profissionais e em várias instituições. Concretamente, essa pode ser uma saída para “superar os problemas históricos relacionados à formação desse profissional e que, ao mesmo tempo, considere o estágio atual dos profissionais que estão atuando, bem como a diversidade dessa formação entre as diferentes regiões do país”.¹⁴ A resposta a esse e a outros desafios da área, segundo as autoras, precisa ser construída coletivamente, diminuindo a distância entre os discursos quase panfletários e as práticas cotidianas, vistas muitas vezes como ingênuas e negativas.

Em todo o Brasil, em diferentes cidades e Estados, de acordo com o estudo de Campos, Fullgraf e Wiggers,¹⁵ a tendência geral é de baixa escolaridade e de falta de qualificação entre os professores da educação infantil e que, na docência, empregam práticas cotidianas orientadas pelo senso comum adquirido nas experiências da vida familiar. Quem já cuidou de filhos, sobrinhos e netos, ou que já trabalha há mais tempo na creche, ensina para os menos experientes. Esse tipo de atendimento é visto “como um mal necessário para crianças caracterizadas como carentes, frágeis e dependentes”.¹⁶ As autoras indicam ainda que falta clareza aos educadores sobre seu ofício, gerando conflito em relação ao papel da creche e à função da família. A não caracterização do que seja espaço privado e do que seja espaço público faz aumentar a confusão sobre quem deve educar e quem deve cuidar, revelando a precariedade, tanto da formação inicial – nos cursos de magistério e nos cursos de Pedagogia – quanto da formação em serviço. Os modelos de formação não integram teoria e prática, reforçam uma relação de poder entre formador e formando, entre escola e órgão mantenedor. A prática de escuta às educadoras e às crecheiras fica ausente de tais modelos, o que dificulta um processo de interatividade, propiciador de autonomia. Esse é um dos pontos marcantes de nossa pesquisa.

Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches.¹⁷

Isso revela que ainda predominam na área consensos aparentes (por exemplo, que todos os professores devem ter formação em nível superior) e intensas ambiguidades (por exemplo, formação inferior para quem atua na creche). Existem ainda aqueles que se recusam a admitir que as creches sejam integradas ao sistema educacional e que sejam financiadas pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).¹⁸ A história da educação infantil mostra que é necessário acompanhar de perto esse processo. Mais do que nunca, é preciso evitar a improvisação, as chamadas soluções paliativas, os modelos alternativos, os sistemas flexíveis, tais como: mães crecheiras, hoteizinhos, vales-creche, creches domiciliares, bolsas-mãe.¹⁹ Esse processo de improvisação tem impactado inclusive no tipo de formação inicial a ser ofertada aos professores que pretendem atuar na educação infantil.

O estudo de Kramer e Nunes²⁰ sobre a educação infantil no estado do Rio de Janeiro, revela algo curioso: várias vezes, os sujeitos entrevistados pelas pesquisadoras se referem às professoras como “as meninas da educação infantil”. Diretoras e coordenadoras entrevistadas, quando se referem à profissão, o fazem no masculino: “os professores”, mas quando se referem às profissionais da educação infantil o fazem no feminino: “as meninas”. E nós sabemos o quanto ainda a expressão “tia” é utilizada em muitas escolas.

Espero que *as meninas* – que geralmente são muito solícitas – que elas possam estar atendendo vocês [pesquisadoras] com o carinho de sempre (...). Então essa menina foi ao prefeito... foi reclamar da gente. Nós fomos lá, a equipe toda, chamamos ela e colocamos que

estávamos lá só para ajudar (...) As *meninas* que justamente fazem parte da educação infantil estão fazendo uma capacitação toda semana no município.²¹

Contrariando essas colocações, a LDB traz uma conquista: são professores os que trabalham com crianças em instituições de educação infantil. Na prática, uma realidade: as educadoras são chamadas de “meninas”. As profissionais são identificadas com as próprias crianças com as quais trabalham, revelando os desafios da constituição da identidade da professora da educação infantil. Há um processo de subjetivação no cotidiano, que “modela” a identidade daquelas que atuam com as crianças como se crianças fossem. Não são adultas, profissionais, professoras. São “meninas” como as meninas(os)-alunas(os). Essa modelagem enfraquece o sentido necessário à profissionalização. A professora é adulta e profissional. A menina é ainda criança. Valores ideológicos naturalizam a expressão e dificultam a conquista da profissionalização, revelando outro problema na educação brasileira: professores recebem, não por sua formação, mas de acordo com o nível em que atuam. Além disso, a predominância do assistencialismo e do paternalismo, em relação às instituições de educação infantil, reforça o apagamento e a anulação das crianças e da professora que com elas trabalha. É um pouco do que discutiremos a seguir.

A autoridade, oriunda da formação qualificada e da experiência exitosa no trabalho duradouro e pensado com as crianças, é substituída por atitudes de improviso, fundadas em “jeitinhos”. O serviço fundamental de cuidar e de educar as crianças pequenas, oferecido nas instituições de educação infantil, quando associado ao improviso e ao jeitinho, reforça a imagem errônea de que o que ali se faz é, tão somente, um “servicinho”, no sentido mais pejorativo da palavra. O crescimento de centenas de vagas e a precária formação inicial do educador, aliada à frágil, para não dizer inexistente, política de formação continuada dos Estados e do Governo Federal, fazem o problema

acentuar-se nas Secretarias Municipais de Educação. No imbróglio da não responsabilização e da não profissionalização, a existência ou não de consistentes projetos de formação inicial e continuada do educador infantil passa a depender da boa ou da má vontade política deste ou daquele governante. O cuidado e a educação das crianças não se constituem em políticas de Estado e ficam ao sabor do movimento das “nuvens passageiras” da vontade política. Além disso, a falta de continuidade e a oferta episódica, acompanhadas da ausência de reflexão sistemática, afetam a participação dos professores nos cursos de formação que são oferecidos.²²

É nesse contexto que esta pesquisa foi concebida, como parte de um grande esforço de todas e de todos que atuam na educação infantil, no sentido de conquistar a valorização dos profissionais que atuam na área. Conhecer o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e analisar as práticas daqueles que assumem a docência na educação infantil pode contribuir para a discussão, sempre presente, sobre a possível relação entre a formação inicial e o compromisso profissional. A pesquisa parte da constatação de que a identidade daquele que faz o curso de Pedagogia e que pretende trabalhar com a criança pequena, na educação infantil, precisa ainda ser construída. Como defender que a identidade profissional desse trabalhador da educação possua características próprias, sem isolá-lo do amplo movimento coletivo de valorização da docência e do magistério? Como garantir que o curso superior de Pedagogia possa ser o lócus preferencial dessa formação?

OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, após idas e vindas, aprovou o Parecer CNE/CP 2/2006 no dia 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006. Esse parecer estabelece as diretrizes gerais para o funcionamento dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Saviani²³ argumenta que as diretrizes fixadas são restritas, no essencial, e extensivas, nos acessórios, ou seja, o documento aprovado deixa a formação de professores diante de *paradoxos*. Ao definir que *o pedagogo é um docente licenciado* para atuar em diferentes níveis de ensino, nas atividades de gestão (conforme art. 64 da LDB) e nas áreas de apoio e serviço escolar, as diretrizes trouxeram *desafios* para as instituições que oferecem o curso de Pedagogia. No “espírito” da norma, o currículo deixa de ser algo estático e esquemático para ser vivo e dinâmico. Eis o paradoxo: precisamos de referências que nos orientem, mas temos orientações que nos deixam livres. O risco desse caminho, supostamente vivo e aberto, é o desencontro de ações e de estratégias. O que está pressuposto no “espírito” das diretrizes é que a escola será o *locus* privilegiado da formação do pedagogo e a organização dos conteúdos curriculares deveria considerar esse pressuposto para articular a formação “plural” dos novos pedagogos.

Na prática, a falta de priorização gera e provoca o aumento da desarticulação, pois quando temos que fazer de tudo corremos o risco de não fazermos nada. Como concentrar o foco, sem perder a visão do todo? Como preparar bem o “primeiro” professor das crianças pequenas? O que significa preparar bem esse professor? O bom professor é aquele que escreve bem ou o que fala bem? É mais importante, na creche e na pré-escola, ser um bom escriba, um bom comunicador ou as duas coisas? Diante desse dilema, como devem ser organizados os cursos de Pedagogia que formam o educador infantil? Com diretrizes tão genéricas e orientações tão amplas corremos o risco de pulverizar esforços sem concentrarmos em objetivos. A qualidade do trabalho pedagógico dos novos professores, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, depende de sólida formação humanista, que não se adquire por geração espontânea, mas por meio de ações estratégicas, metodicamente orientadas. Sem um currículo fundamentado e claro, sem objetivos que esclareçam a verdadeira formação do pedagogo/professor,

podemos incorrer em *laissez-faire* pedagógico que em nada contribui para superar a falência do sistema escolar brasileiro. Ninguém é contra a democratização do acesso à escola de educação básica, porém esse acesso só pode ser efetivamente assegurado com profissionais formados em nível superior. Para tal, devemos assumir, sem rodeios: essa profissionalização depende de uma formação excelente, que não conceda um espaço sequer às estratégias de certificação banalizada e de diplomação aligeirada. Uma coisa é a escola básica para todos, que defendemos por princípio de cidadania, outra coisa é formação superior de qualidade que prepara o profissional da educação responsável, inclusive, para garantir a escola para todos.²⁴

As políticas educacionais recentes enfatizam o papel do professor e de sua formação para assegurar mudanças propostas. Formar bem o professor é prepará-lo para o exercício de uma missão mais ligada a valores, disposições e atitudes, ou prepará-lo para o exercício de uma profissão que requer conhecimentos racionais e domínios de técnicas? Na experiência brasileira e de outros países, a primeira opção é destinada aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e a segunda é destinada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, para a escola primária de massa, destinada às classes populares, a professora-missionária polivalente; para a escola secundária, destinada aos privilegiados, o professor especialista e profissional liberal da educação. A carreira do magistério e a formação docente oscilam entre os dois modelos. No Brasil, a LDB/96 propõe, ao mesmo tempo, elevar a escolaridade de todos os docentes, oferecendo-lhes amplos conhecimentos científicos e maior autonomia intelectual e profissional, aumentando, no currículo, o peso da carga horária de atividades práticas nas escolas. Em outros países do mundo, a creche continua fora do setor educacional. Mesmo em instituições públicas, as famílias contribuem com uma parte do custo desse serviço. No caso da pré-escola, a incorporação aos sistemas está consolidada na maioria dos países.²⁵

Na creche brasileira, ainda prevalece o modelo baseado na disposição de caráter individual e nos saberes da experiência com ênfase na livre expressão, nas brincadeiras e no cuidado com o corpo da criança. Na pré-escola, já cresce a ideia de que não bastam, ao professor, apenas disposição e experiência. É preciso que ele demonstre um certo grau de competência especializada. Aos dilemas preexistentes na área, já apontados por Campos,²⁶ somam-se os efeitos das reformas mais abrangentes propostas nas políticas públicas educacionais e na legislação recente, que indicam, por exemplo, a formação em nível superior para os professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Essa indicação, mais geral, choca-se com a realidade brasileira de um expressivo contingente de educadores leigos, que não possuem sequer diploma de ensino médio. Diante dessa realidade, os cursos de magistério de nível médio seriam o lugar “natural” para a formação dos professores das creches na atual fase de transição? Para apressar a formação das educadoras leigas e oferecer a certificação de ensino superior exigida por lei, é legítima a implantação em larga escala de programas emergentes com tecnologias de ensino a distância?

Há certo consenso no campo da educação infantil: um currículo genérico não atende às necessidades de formação do novo professor da creche e da pré-escola. Cada dia fica mais claro que é preciso que esse professor receba formação específica, sobretudo aquele que vai trabalhar com crianças de zero a três anos, atendidas em tempo integral. Formação que combine especialização com sólida formação geral em torno da cultura pedagógica própria da educação infantil, que considere, sobretudo, o perfil cultural e as desigualdades sociais que caracterizam as populações atendidas nos sistemas públicos de educação. Os cursos de Pedagogia, da maneira como estão estruturados, poderão responder a tais demandas? A resposta poderá vir do diálogo entre educadores, pesquisadores e gestores para que deixem de serem tratadas como meninas as professoras que educam e que cuidam dos(as) meninos(as) brasileiros(as). É por acreditar

nesse diálogo que desenvolvemos a pesquisa com os egressos. Aqueles estudantes que estiveram conosco durante seu processo de formação profissional podem e devem ser ouvidos. Somente essa escuta poderá garantir relações horizontais que assegurem adesão e implicação dos sujeitos envolvidos, inclusive e principalmente, os estudantes.

OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFMG

Apresentaremos aqui, nos limites deste texto, alguns dados da pesquisa com os egressos da primeira turma do curso de Pedagogia presencial da UFMG,²⁷ concluintes nos anos de 2011 e 2012, através de questionário que incluiu questões sobre: se a formação contemplou o exercício profissional concreto em sala de aula; se a formação partiu de situações práticas que permitiram compreender a realidade e atuar profissionalmente; se a realidade cotidiana da educação infantil foi considerada; se a centralidade do brincar na educação das crianças foi priorizada; se houve articulação entre a prática e a teoria; se o estágio supervisionado foi contextualizado, significativo e reflexivo; se o estágio foi mero cumprimento de formalidades; se as formações científica, técnica e teórica foram contempladas; se durante a formação foram desenvolvidos projetos interdisciplinares e integradores; se temas da atualidade tais como mídias, TICs e inclusão digital foram contemplados; se a matriz curricular foi flexível; se houve equilíbrio entre formação geral e formação didático-pedagógica; se a formação para a docência, a pesquisa e a gestão foi feita de forma equilibrada; se o egresso contou com um pedagogo mais experiente acompanhando seu processo de formação; se a interação entre professores e estudantes no curso de Pedagogia foi democrática, plural e colaborativa; se as experiências e as narrativas pessoais foram valorizadas no transcorrer do curso de Pedagogia; se as disciplinas e as áreas curriculares cumpriram seus objetivos de formar um professor,

um pesquisador, um gestor e um pedagogo capazes de enfrentar situações imprevistas e desafiantes; e se o processo de construção da autonomia do sujeito foi valorizado durante a formação.

DADOS FUNDAMENTAIS DAS RESPOSTAS DOS EGRESSOS

Do total de 264 ingressantes em 2007 e 2008, potenciais formandos em 2011 e 2012, tivemos acesso aos e-mails de 178 (cento e setenta e oito) egressos. Após inúmeras tentativas, recebemos o retorno de 71 (setenta e uma) respostas – 39,8% do total. Entre os respondentes, 26,8% concluíram o curso em 2011 e 71,8% concluíram em 2012. Para conhecer um pouco sobre o *perfil sociocultural dos egressos*, perguntamos sobre a escolaridade de seus pais e de suas mães: apenas 18,3% dos pais concluíram curso superior e 2,8% deles são analfabetos. Entre as mães, os índices são semelhantes: 17,4% delas concluíram o ensino superior; e 4,1% são analfabetas. Perguntamos sobre o ensino médio dos egressos: 70% deles são oriundos de escolas públicas e apenas 14% fizeram ensino médio profissionalizante. Perguntamos sobre a continuidade dos estudos após a graduação: 28,2% declararam que já concluíram curso de pós-graduação, sendo 24,3% em cursos de especialização e 7,1% em cursos de mestrado. O perfil socioeconômico confirma os dados da pesquisa de Gatti e Barreto²⁸ que indicam 39% dos estudantes de pedagogia em famílias com renda até 3 salários mínimos. Segundo as autoras, observa-se, entre estes estudantes “uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa”.²⁹

Em relação às *razões que motivaram a escolha pelo curso de Pedagogia*, a opção: “eu já tinha certeza de que esse era o curso que eu gostaria de fazer” foi assinalada 28 vezes, pelos egressos respondentes. A opção “eu não tinha certeza se esse seria o curso que eu deveria fazer” foi marcada 21 vezes; a opção “eu fui me convencendo da relevância da Pedagogia no decorrer do curso” recebeu 23 marcações; e a opção “terminei o curso

e ainda tenho dúvidas quanto ao meu futuro profissional” foi assinalada 12 vezes.

Sobre o *engajamento profissional* antes e após o curso de Pedagogia, perguntamos sobre quem já atuava e quem passou a atuar na Educação Básica. Apenas 7% dos respondentes já atuavam como professores antes de ingressar no curso, sendo todos eles como professores da educação infantil. Após a conclusão do curso, 70,4% passaram a trabalhar na área da educação, sendo, desse total, 47,9% na rede pública, 12,7% na rede privada e 9,9% nas duas redes. As escolas municipais são as que mais acolhem os egressos do curso de Pedagogia, segundo essa pesquisa. Assim, a UFMG, como universidade pública, cumpre seu papel de formar seus egressos para atuarem prioritariamente na rede pública.

Perguntamos sobre a *relação entre a formação inicial e a prática profissional*. Para 52,1% dos respondentes, a relação entre o curso e sua prática profissional atual é grande, ou seja, a maioria dos egressos reconhece a importância da formação recebida para o seu exercício laboral. No entanto, para 8,5%, essa relação é pequena; e para 32,4%, essa relação não é nem grande e nem pequena. Uma das indicações das pesquisas na área é que, em geral, os cursos de formação inicial ficam distantes do cotidiano e da prática vivenciada no local de trabalho.³⁰ Quando apenas 7% dos respondentes afirmam que a formação recebida esteve voltada para situações práticas do cotidiano escolar, os egressos confirmam as pesquisas sobre a formação docente e nos alertam em relação à nossa proposta curricular. Outro ponto destacado na literatura sobre criança e infância é que o brincar e a brincadeira são pontos centrais no processo de aprendizagem das crianças de 0 a 10 anos. Apenas 10% concordam que o curso de Pedagogia priorizou essa dimensão da formação das crianças, mas, para a maioria dos egressos, a formação possibilitou o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e reflexivas junto às crianças, por meio de projetos integradores que utilizam as mídias digitais.

Perguntamos a *opinião dos egressos sobre o curso de Pedagogia* e apresentamos um leque de opções a serem assinaladas, indicando se o curso: foi flexível ou inflexível; propôs inovações; dialogou com as experiências dos egressos; articulou formação geral e profissional; aproximou as teorias da preparação didático-pedagógica, priorizou formação teórica, priorizou atividades práticas, articulou teoria e prática, ajudou a refletir sobre dimensões técnicas, teóricas e científicas da profissão docente, priorizou situações práticas e/ou priorizou fundamentação teórica. Nenhum egresso assinalou que o curso priorizou atividades práticas, e a maioria assinalou que o curso priorizou formação teórica. Quase a totalidade dos participantes da pesquisa afirmou que o curso não articulou teoria e prática de forma equilibrada. No entanto, a segunda opção mais assinalada indica que, na opinião dos egressos, o curso possibilitou reflexões sobre a profissão docente a partir da integração entre as dimensões científica, técnica e teórica. Além disso, boa parte dos estudantes respondeu que a matriz curricular foi flexível, buscou dialogar com as experiências dos egressos e propôs inovações curriculares a partir de aproximações entre preparo didático-pedagógico e conhecimentos teóricos.

Sobre a *importância do curso de Pedagogia*, apenas 12,9% afirmaram que ela está relacionada à prática docente e 75% disseram que a Pedagogia é uma ciência da educação com relevante significado social que ultrapassa o sentido escolar e repercute nas práticas educativas escolares e não escolares. Nessa mesma perspectiva, solicitamos que algumas opções fossem assinaladas, indicando o que os egressos pensam sobre o curso de Pedagogia cursado. A opção “o curso de Pedagogia priorizou a pesquisa educacional” foi assinalada 40 vezes; a opção “o curso priorizou a formação docente” 23 vezes; a opção “priorizou ação pedagógica em espaços escolares” 25 vezes; a opção “priorizou gestão educacional” apenas 9 vezes, “ação em espaços não-escolares” apenas 6 vezes, ou seja, para os egressos o curso enfatizou a

formação voltada para pesquisa educacional, formação docente e ação pedagógica em espaços escolares.

Incluimos no questionário respondido pelos egressos, questões sobre a *realidade contemporânea, temas da atualidade, redes sociais, mídias digitais e novas tecnologias da informação e das comunicações*: 15,5% dos respondentes não se sentem um professor preparado para trabalhar com as crianças a partir da realidade contemporânea de situações da atualidade, enquanto 21,1% declararam que se sentem preparados nesse sentido. Para os outros respondentes, isso aconteceu apenas parcialmente. Em relação à construção de redes sociais com colegas, amigos e professores, para 21% dos egressos, o curso não ofereceu formação para isso e para 27% permitiu que essa dimensão formativa fosse trabalhada. Para os outros, isso aconteceu apenas parcialmente. Perguntamos aos egressos se o curso de Pedagogia possibilitou o trânsito por diferentes mídias digitais em diálogo com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Para 22,5%, o curso possibilitou essa formação e para 25,4%, o curso não possibilitou. Para os outros respondentes, isso aconteceu apenas parcialmente. Para apenas 5,6% dos egressos, o curso de Pedagogia trabalhou as potencialidades pedagógicas de distintas mídias digitais junto às crianças na educação infantil e no Ensino Fundamental, enquanto para 29,6% essas potencialidades não foram trabalhadas. Para os outros isso aconteceu apenas parcialmente.

Procuramos saber se *a relação entre os professores e os alunos, no curso de Pedagogia, foi pautada pelo diálogo*: 35,7% assinalaram “totalmente”; 52,9% responderam “parcialmente”; e 11,4% responderam que essa relação não foi pautada pelo diálogo. Para 83% dos egressos, a formação, durante o curso de Pedagogia, ocorreu em espaços democráticos e colaborativos. Enquanto para 17% a formação não se beneficiou disso. 88,8% dos respondentes afirmaram que a formação crítica e integral caracterizou o curso de Pedagogia. Já 11,2% discordaram.

Perguntamos a opinião dos egressos sobre a *postura e a concepção dos professores do curso*. A opção: “revelaram-se adequadas e coerentes influenciando positivamente a minha formação” recebeu 29 marcações. A opção “devem ser mais flexíveis e articulados entre si” foi assinalada 28 vezes; 16 vezes foi assinalada a opção “devem ser mais abertas e flexíveis”; 5 egressos defenderam que “devem ser mais coerentes, uniformizadas e padronizadas; e 6 disseram que as posturas e as concepções dos professores do curso foram “articuladas e coerentes entre si”.

Em relação aos *componentes curriculares do curso*, 31 egressos disseram que “devem ser flexíveis e articulados entre si”; 24 que “foram adequados e coerentes”; 24 que “devem ser mais abertos e flexíveis”; 3 demandaram mais “uniformidade e padrão”; e 11 defenderam que “foram coerentes e articulados”. Já em relação às disciplinas cursadas, 31 assinalaram que elas “devem ser flexíveis e articuladas entre si”; 30 disseram que “revelaram-se coerentes e adequadas com impacto positivo na formação”; 17 afirmaram “devem ser mais abertas e flexíveis”; e 6 egressos defenderam que “devem ser mais coerentes, uniformizadas e padronizadas”.

Sobre o *estágio supervisionado*, a opção: “limitou-se ao cumprimento de carga horária” foi assinalada na mesma quantidade de vezes que a opção “foi construído a partir do diálogo constante entre teoria educacional e prática profissional”. Poucos afirmaram que o estágio “foi construído a partir de projetos integradores”, mas a opção “o estágio enriqueceu a minha experiência anterior” foi bem assinalada pelos egressos participantes da pesquisa. Do total de 71 respondentes, a maioria dos egressos, ou seja, 56% consideraram que suas experiências pessoais e profissionais foram valorizadas durante o curso, enquanto 50% afirmaram que não contaram com a participação de um pedagogo experiente em seu processo de formação.

Perguntamos *como os egressos se consideram após o término do curso*. A opção mais assinalada foi: “eu me considero preparado para agir de forma reflexiva e com autonomia” com

39 marcações. Já a opção “preparado para ser professor” foi a menos assinalada com apenas 15 vezes. Além disso, 29 egressos assinalaram a opção “não preparado como eu esperava e/ou desejava”, mas 19 egressos disseram que se sentem “preparados para enfrentar situações imprevistas e desafiantes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste texto, mostrar aspectos da pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia presencial que concluíram o referido curso em 2011 e 2012. O questionário aplicado em 2014 permitiu revelar algumas opiniões daqueles egressos que já atuavam, profissionalmente, na educação infantil *antes* de ingressar no curso de Pedagogia e daqueles que passaram a atuar *após* a entrada no curso. Os resultados da pesquisa indicam que os egressos respondentes têm uma avaliação positiva do curso, mas apresentam alguns questionamentos que sugerem seu aperfeiçoamento, no sentido de priorizar a prática na formação docente, a utilização de redes sociais, a oferta de disciplinas mais flexíveis, maior articulação entre os componentes curriculares e uma melhor utilização das mídias digitais e das TICs. Importante salientar que ao iniciar o curso apenas 7% dos respondentes já atuavam profissionalmente na Educação Básica. No momento da realização da pesquisa 70,4% estavam atuando na área da educação, sendo desse total, 47,9% somente na rede pública. As escolas municipais são as que mais acolhem os egressos do curso de Pedagogia.

É preciso ressaltar ainda que os egressos se mostraram conscientes de uma grande lacuna constatada pelos pesquisadores do campo da formação docente. Santos e Diniz-Pereira,³¹ Kramer,³² Tardif,³³ Gatti,³⁴ e Gatti e Barreto,³⁵ entre outros, apontam que há um grande hiato entre a formação inicial e o cotidiano das práticas vivenciadas no local de trabalho dos professores. Quando apenas 7% dos respondentes afirmam que a formação inicial no curso de pedagogia da UFMG esteve voltada para situações

práticas do cotidiano escolar, os egressos confirmam as pesquisas sobre a formação docente e nos alertam em relação à nossa proposta curricular. Apresentamos no questionário um leque de opções para que os egressos assinalassem aquela ou aquelas que mais indicavam a sua opinião sobre o curso de Pedagogia. Quando nenhum egresso assinala que o curso priorizou atividades práticas e a maioria assinala que o curso priorizou formação teórica e quando quase a totalidade dos participantes afirma que o curso não articulou teoria e prática de forma equilibrada, isso revela que precisamos redimensionar na matriz curricular a dimensão dos saberes da prática docente, conforme enfatiza Tardif.³⁶ Isso também fica confirmado quando, entre as opções para assinalar, a mesma quantidade de egressos diz, ao mesmo tempo, que o estágio supervisionado “limitou-se ao cumprimento de carga horária” e que o estágio “foi construído a partir do diálogo entre teorias educacionais e práticas profissionais”. No entanto, para a maioria dos egressos, o curso possibilitou reflexões sobre a profissão docente a partir da integração entre as dimensões científica, técnica e teórica, sendo isso algo positivo revelado pela pesquisa.

Para Tardif,³⁷ se soubermos enfrentar e equacionar a dimensão dos saberes docentes e das práticas profissionais no currículo dos cursos de formação inicial, teremos diante de nós possibilidades promissoras de trabalho na universidade e na escola de educação básica. Para isso, temos que produzir: 1) um repertório de práticas baseado em estudos dos saberes profissionais a partir do engajamento e da participação direta e efetiva dos professores da escola de educação básica; 2) um conjunto de dispositivos de ação, pesquisa e formação – com caráter plural e heterogêneo – pertinentes para os professores, úteis para sua prática e que sirvam como ferramentas para que eles participem da formação das novas gerações de professores; 3) uma nova lógica na formação inicial dos professores da educação básica que supere e quebre a lógica disciplinar típica do meio universitário, para isso a universidade deve valorizar, para efeito de promoção

na carreira, aqueles professores-pesquisadores-formadores que se dedicam à formação inicial dos professores da educação básica; 4) produzir no âmbito acadêmico e universitário pesquisas sobre as práticas de ensino dos próprios professores universitários, superando a ilusão de que na universidade não temos práticas de ensino mas apenas práticas de pesquisa; e reafirmando em nós mesmos a importância e o valor de nossas ações. Tudo ocorre como se estivéssemos tecendo e professando “teorias” para que sejam “praticadas” por nossos alunos. Ora, se nossas ações “só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa”.³⁸

NOTAS

- ¹ Enquanto no ano de 2011, o curso de Pedagogia a distância possibilitou a formatura a 335 egressos de um total de 450 vagas ofertadas, o curso de pedagogia Presencial possibilitou a formatura de 178 egressos de um total de 264 vagas ofertadas nos anos de 2011 e 2012, conforme A. S. Soares, Os egressos do curso de Pedagogia da UFMG e a atuação profissional na educação infantil, UFMG, Faculdade de Educação, Banco de Dados – Relatório de Pesquisa, Egressos do curso de Pedagogia, 2016.
- ² Sônia Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas, em Eloisa A. C. Rocha e Sônia Kramer (org.), *Educação infantil: enfoques em diálogo*, São Paulo, Papirus, 2011.
- ³ Brasil, Constituição (1988), *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988, número de páginas, 5 out. 1988.
- ⁴ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996.
- ⁵ Fúlvia Rosemberg, Expansão da educação infantil e processos de exclusão, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, jul. 1999.
- ⁶ *Ibidem.*
- ⁷ *Ibidem.*
- ⁸ *Ibidem.*
- ⁹ Maria Machado Malta Campos, A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- ¹⁰ *Ibidem.*
- ¹¹ *Ibidem.*

- ¹² Ana Paula Soares Silva e M. Clotilde Rossetti-Ferreira, Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?, disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_04.pdf>, acesso em 28 jun. 2019.
- ¹³ *Ibidem*, p. 9.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 10.
- ¹⁵ M. Clotilde Campos, J. Fullgraf e V. Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 104.
- ¹⁷ *Ibidem*, p. 106.
- ¹⁸ L. M. F. Vieira, Políticas de educação infantil no Brasil no século XX, em Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, São Paulo, Contexto, 2010.
- ¹⁹ Campos, Fullgraf e Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa; M. Clotilde Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, em João Valdir Alves de Souza, *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 133-141; L. M. F. Vieira, Políticas de educação infantil no Brasil no século XX; Fúlvia Rosemberg, Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões, em Gizele de Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*, São Paulo, Contexto, 2010.
- ²⁰ Sônia Kramer e Maria Fernanda Nunes, Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.
- ²¹ *Ibidem*, p. 449, grifos meus.
- ²² *Ibidem*.
- ²³ D. Saviani, Pedagogia: espaço da educação na universidade, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.130, jan./abr. 2007.
- ²⁴ *Ibidem*; *Idem*, Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas, *Poiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011, disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>>, acesso em 28 jun. 2019.
- ²⁵ Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, p. 133-141.
- ²⁶ Campos, Fullgraf e Wiggers, A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa; Campos, A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais, p. 133-141.
- ²⁷ Conforme dissemos, buscamos, ao escolher os concluintes desses dois anos, aproximar o número de pesquisados da primeira turma dos egressos do curso à distância iniciada em 2008 e concluída em 2011.

- ²⁸ B. A. Gatti e E. S. S. Barreto (coord.), *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília, UNESCO, 2009.
- ²⁹ *Ibidem*, p. 164.
- ³⁰ *Ibidem*; B. A. Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010, disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/77>>, acesso em 28 jun. 2019; Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas.
- ³¹ L. L. C. P. Santos e J. E. Diniz-Pereira, Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil, *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281&lng=pt&tlng=pt>, acesso em 28 jun. 2019.
- ³² Kramer, Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas.
- ³³ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 2010.
- ³⁴ Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas.
- ³⁵ Gatti e Barreto, *Professores do Brasil*.
- ³⁶ Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*.
- ³⁷ *Ibidem*.
- ³⁸ *Ibidem*, p. 276.

MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS

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

INTRODUÇÃO

A tese de doutorado cujos principais resultados e conclusões são comentados neste texto teve como objetivo examinar as relações entre a formação e a inserção profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). A opção por esse tema teve origem muito anterior ao meu ingresso no curso de doutorado, tendo em vista que se relaciona a estudos desenvolvidos por mim anteriormente no mestrado (2008)¹ e na graduação (2004) quando da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As leituras realizadas, os dados analisados, aguçaram minha intenção de compreender as questões relacionadas à minha própria formação de origem, ou seja, de estudar a Pedagogia como curso e compreender melhor as possibilidades de inserção profissional dos pedagogos. As leituras exploratórias para a construção do texto entregue quando da inscrição no processo seletivo para ingresso no doutorado desvelaram parte da complexa urdidura relacionada ao curso de Pedagogia em nosso país. Pedagogia de formação, apesar de conseguir

resgatar nas lembranças das discussões empreendidas em sala de aula e nos textos lidos durante a graduação parte dos tópicos relativos às discussões sobre o curso, constatei que seria necessário aprofundar a compreensão da correlação entre as questões epistemológicas dessa área e os dissensos sobre a formação e a atuação do pedagogo.

Apesar de breve, a experiência como professora substituta de Sociologia da Educação das turmas de Pedagogia e das licenciaturas na FaE (2009-2010) constituiu-se também em oportunidade ímpar para o (re)contato com as perspectivas e os dilemas da formação em Pedagogia e da inserção profissional do pedagogo. Além disso, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006) adicionara ao cenário dessa formação expectativas, críticas, elogios, dúvidas, incertezas e esperanças de que antigos dilemas passassem a ser mais bem equacionados pelas instituições formadoras de pedagogos. A combinação de todos os elementos mencionados, ou seja, minha proximidade e familiaridade com os estudos de egressos, a nova legislação sobre o curso, minha experiência profissional como pedagoga e formadora de pedagogos conduziram à opção pela pesquisa com egressos do curso de Pedagogia ofertado pela FaE.

O CONTEXTO DA PESQUISA

O curso de Pedagogia no Brasil esteve, desde sua institucionalização no sistema de ensino superior, envolto em polêmicas sobre sua especificidade e características, sendo que essas discussões se refletiram nas legislações que ao longo do tempo incidiram e nas que atualmente incidem sobre esse curso. A graduação em Pedagogia surge no cenário acadêmico brasileiro em 1939, caracterizada pela pouca definição do perfil desse “novo profissional”. Ao longo das décadas, nos decretos e pareceres que regulamentaram os objetivos do curso e o escopo de atuação do egresso, eram visíveis as oscilações entre a definição do

pedagogo como professor e/ou como especialista em educação. Se em sua criação, a separação radical entre teoria e prática, expressa no modelo 3+1 mostrou-se ineficaz, posteriormente foi a ênfase na especialização, através das habilitações, que originou críticas ao parcelamento do fazer pedagógico.²

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) definiram que a docência é a base da formação do pedagogo. Sua elaboração significou a delimitação de um perfil profissional após longos anos de discussões. Desde 2006, os cursos de Pedagogia devem formar pedagogos para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, sendo a docência compreendida em conexão com a gestão e a pesquisa. Estudos realizados após a aprovação das Diretrizes, e que analisaram as matrizes curriculares de cursos ofertados por instituições de ensino superior em todo o país, têm verificado a persistência de lacunas na formação dos pedagogos, tais como a escassa presença dos conteúdos curriculares do ensino fundamental nas disciplinas da formação profissional específica e a pouca conexão entre teoria e prática.³

O panorama atual dessa formação é também caracterizado pela diminuição do interesse pelas licenciaturas, que têm se tornado cada vez menos procuradas pelas novas gerações de estudantes, para as quais a docência não é considerada atrativa, devido, em parte, às baixas remunerações em comparação com os rendimentos proporcionados por outras carreiras que demandam mesmo nível de escolaridade e à precariedade das condições de trabalho.⁴ Apesar de a diminuição do interesse pelas licenciaturas não afetar a Pedagogia com a mesma intensidade que atinge cursos como Física e Química, de modo geral, a diminuição do número de ingressantes e de concluintes nos cursos de formação de professores configura o risco em potencial de que falem professores para a educação básica caso essa situação não seja revertida nos próximos anos.⁵ Além disso, conforme pesquisas que investigaram o perfil de licenciandos⁶ bem como de acordo com dados oficiais a exemplo do Exame Nacional

de Desempenho dos Estudantes (Enade), as licenciaturas têm atraído em sua maioria estudantes oriundos das camadas populares, egressos da educação básica pública, que exibem *déficits* na formação escolar anterior, sendo que parte deles ingressa em cursos de formação de professores sem a intenção de vir a exercer a docência.

Para as instituições formadoras, além do desafio de formar profissionais para uma carreira pouco atrativa, há ainda a necessidade de formar, segundo Gatti e Nunes,⁷ “o aluno possível para a docência possível”. Outro desafio consiste na necessidade de formar professores para a gestão e a pesquisa, em conformidade com os preceitos das Diretrizes em vigor. Por si só, o preparo para a docência demanda a conexão entre os conhecimentos sobre o que ensinar e o como ensinar.⁸ O preparo para a gestão e a pesquisa englobam saberes específicos, acerca do sistema educacional e das metodologias científicas. Propiciar o complexo equilíbrio entre essas dimensões, compreendidas a partir da docência como base, é o principal desafio com o qual têm lidado as instituições formadoras de pedagogos, o que inclui a FaE/UFMG.

Assim como as demais instituições que formam pedagogos, a FaE tem, ao longo das décadas, enfrentado a missão de formar esses profissionais considerando as orientações das legislações que definiram a estrutura e o formato desse curso bem como as questões relacionadas às necessidades do sistema educacional. Desde meados dos anos de 1980, a formação ofertada por essa instituição tem encampado a docência como base, buscando aliar o preparo de professores às outras dimensões da atuação do pedagogo. Dessa forma, mais recentemente, tanto a reforma curricular implementada em 2001 quanto a realizada após a aprovação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia promoveram alterações na matriz curricular visando, entre outros objetivos, no primeiro caso, acabar com a fragmentação decorrente das habilitações e no segundo reforçar a docência como base e sua conexão com a gestão e a pesquisa.

Conforme evidenciou a análise documental, bem como as entrevistas realizadas com professores do curso de Pedagogia da FaE que compuseram a comissão responsável pela reforma implementada em 2007, a instituição optou por ampliar e reforçar, como formação básica para todos os estudantes, o preparo para a docência concebida tal como definido pelas Diretrizes, ou seja, de forma integrada à gestão e à pesquisa. Com essa finalidade, os conteúdos relacionados à gestão, à educação infantil e à alfabetização, anteriormente ofertados de forma complementar, passaram a integrar a formação básica de todos os alunos do curso. Em relação especificamente à Educação Infantil e à Alfabetização, a inclusão desses conteúdos na formação básica do pedagogo visou atender à exigência das DCNP, segundo a qual os cursos devem oferecer uma formação integrada para a docência de zero a dez anos. A matriz curricular atualmente em vigor manteve como complementar a formação para a docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo sido criadas as Formações Complementares em Administração de Sistemas e Instituições Educacionais, em Ciências da Educação e em Educação Social. A partir da constatação de que a carga horária (CH) de estágio em docência era baixa, optou-se por ampliar sua CH total e tornar obrigatórios para todos os estudantes os estágios em docência e em gestão.

Além das alterações já comentadas, foi efetuada também modificação na alocação das disciplinas, de forma a redistribuir ao longo do curso os fundamentos da educação, anteriormente concentrados nos períodos iniciais. Diferentemente das alterações anteriores, a reforma curricular realizada em 2007 optou por uma forma distinta de tentar combinar as diferentes dimensões na formação do pedagogo. Isso porque a maior parte da CH do curso refere-se a uma formação compartilhada por todos os egressos. Por sua vez, como essa formação básica é complementada através das possibilidades abertas pelas 300 horas que devem ser cursadas pelo aluno a título de formação complementar, preservou-se a possibilidade de construção de trajetórias a

partir de certo ponto diversificadas. Conforme o documento da reforma, através dessas e de outras mudanças esperava-se conseguir “formar um profissional mais integrado e com uma identidade mais sólida. Ele será um docente da educação infantil e dos anos iniciais apto, simultaneamente, a exercer a gestão e a praticar a pesquisa”.⁹

Em relação à percepção de professores da FaE sobre o curso de Pedagogia, a análise das entrevistas evidenciou que os docentes compartilham pontos de vista e percepções semelhantes acerca das finalidades e estrutura do curso. De modo geral, os entrevistados exibem uma perspectiva positiva da formação ofertada, ressaltando o compromisso e o esforço institucional em colaborar para a qualidade da educação brasileira. Em relação à amplitude das possibilidades de atuação do pedagogo, dentro e/ou fora do ambiente escolar, é preciso ter em mente que a instituição de ensino superior age dentro de certos limites e que atua no sentido de ofertar a melhor formação possível. Dessa forma, os professores entrevistados avaliam que a formação ofertada nem sempre dá conta de abarcar em plena profundidade todas as áreas e dimensões da atuação do pedagogo, requerendo níveis de aprofundamento não compatíveis com o escopo e abrangência possíveis na graduação, que consiste em “uma introdução”.

Considerando que é a partir das possibilidades e limites da formação recebida durante a graduação que os egressos da UFMG, assim como os demais profissionais formados em cursos de Pedagogia em todo o país, estabelecem e exercem práticas profissionais, é que se faz ainda mais relevante examinar as percepções desses profissionais acerca das relações entre formação e inserção profissional. Assim, a análise proporcionada neste capítulo levou em consideração o contexto atual que envolve a formação desses profissionais em nosso país, bem como o histórico dessa graduação, marcado por discussões acerca das finalidades da Pedagogia e da atuação do profissional pedagogo,

com vistas a examinar as relações entre a formação e a atuação profissional dos pedagogos formados pela FaE.

AS ETAPAS METODOLÓGICAS

Na elaboração da tese, foram conjugados procedimentos qualitativos e quantitativos para obtenção e análise de dados, que incluíram, conforme já citado, o levantamento e análise da literatura relacionada às temáticas em análise; a elaboração de questionário submetido a egressos do curso de Pedagogia graduados no período delimitado para exame; a análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário e a realização de entrevistas com professores da FaE visando obter informações acerca do processo de adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais.

A revisão bibliográfica, etapa inicial da pesquisa, subsidiou a redação do referencial teórico bem como auxiliou a delimitação dos temas abordados no questionário semiestruturado enviado aos egressos e a construção do roteiro de entrevista realizada com docentes do curso de Pedagogia. Além de estudos sobre as origens e legislação do curso de graduação em Pedagogia e das pesquisas sobre a epistemologia dessa área de conhecimento, e sobre as condições de oferta dessa formação, foram também consultados os estudos e pesquisas com egressos e com alunos dessa e de outras licenciaturas.

Essa etapa subsidiou a delimitação do universo e amostra da pesquisa, composto por egressos do curso de Pedagogia da FaE, graduados entre os anos de 2000 e 2011. O principal critério delimitador do período temporal de conclusão da graduação pelos egressos foi indicado pela vigência dos marcos legais do curso, especificamente do Parecer CFE nº 252/1969 e das DCNP. Considerou-se que optar por essa delimitação possibilitaria compreender as conexões entre a formação e inserção profissional a partir do ponto de vista de pedagogos graduados durante o período de vigência das habilitações assim como após sua extinção. A delimitação do período para análise levou

ainda em consideração que as habilitações na UFMG foram extintas em 2001, ano no qual foi implementada reforma curricular nessa instituição, bem como a realização da mais recente reforma curricular, realizada visando adequar a matriz do curso às orientações das DCNP. Desse modo, a inclusão de egressos formados em 2011 se justifica pelo interesse em examinar a opinião de pedagogos formados já durante a vigência desse modelo curricular, avaliando as considerações que fazem sobre a adequação desse modelo tendo em vista o perfil de profissional então graduado pelo curso e suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Delimitado o universo da pesquisa, a próxima etapa consistiu na solicitação formal ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da universidade para obtenção dos dados que permitissem o envio do questionário aos egressos, tais como nome, ano de conclusão, telefone e *e-mail*. Dessa maneira, foi acessada a listagem com dados referentes a todos os concluintes do curso no período delimitado para análise perfazendo um total de 1.690 graduados. Do total de egressos cujos dados constavam da listagem, 579 informaram *e-mail*, sendo todos *e-mails* institucionais, o que de certa forma dificultou o contato com parte dos graduados, visto que, ao término do vínculo com a universidade, boa parte deixa de acessar esse endereço eletrônico. Além disso, apesar do número relativamente elevado de pedagogos que informaram *e-mail* ao DRCA, sua concentração em períodos mais recentes (a partir de 2006), somada à já citada dificuldade para contato, motivou a opção de enviar o questionário para todos os graduados no período delimitado para estudo cujo *e-mail* constasse da listagem, esperando-se assim aumentar as chances de obtenção de respostas. A partir desses dados, em outubro de 2013 o questionário foi enviado através do Google Docs para o *e-mail* dos egressos, juntamente com o *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como o número de respondentes foi de apenas 13, em novembro do mesmo ano foi efetuado novo envio do

questionário, obtendo-se, nessa segunda tentativa, uma elevação do número de respondentes, atingindo 53 respostas. Tentou-se também realizar contato telefônico, sem sucesso, porém, devido à desatualização dos números. De forma a ampliar ainda mais o número de respondentes, optou-se também pela criação de um grupo no Facebook, por meio do qual foram contactados egressos graduados no período escolhido para análise da pesquisa, aos quais solicitou-se o preenchimento do questionário. Por meio dessa última estratégia, foram obtidas 6 respostas ao questionário. Sendo assim, para viabilizar a coleta dos dados, foi preciso recorrer a estratégias diversas, que somadas possibilitaram atingir o número de 59 respondentes.

Apesar do número de respondentes ser menor do que o inicialmente desejado, o que de fato implica em consequências que limitam a relevância da análise efetuada, a construção do questionário enviado aos participantes visou mesclar questões abertas e fechadas, recobrando diversos aspectos relativos à formação e inserção profissional dos pedagogos. Essa opção visou possibilitar a coleta e consequentemente a análise de um leque de informações em profundidade e com uma diversidade de nuances, o que seria de mais difícil execução caso o número de entrevistados fosse muito superior, o que esperamos que contribua para minorar os limites decorrentes do número muito restrito de respondentes. Além disso, ao incluir questões sobre rendimento percebido pelos pedagogos, o estudo colaborou para a obtenção de informações pouco frequentes em estudos com egressos do curso de Pedagogia da UFMG, que a exceção de alguns trabalhos¹⁰ não se reportam a questão salarial dos respondentes.

PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DA FAE ACERCA DA FORMAÇÃO OBTIDA DURANTE A GRADUAÇÃO

O questionário submetido aos pedagogos continha questões que solicitavam ao egresso fornecer informações pessoais bem como analisar a formação recebida durante a graduação tendo

em vista sua inserção profissional. As respostas obtidas permitiram obter um rico conjunto de informações, perfazendo diferentes dimensões das trajetórias acadêmicas e profissionais dos egressos, recobrando um período relativamente amplo, o que possibilitou aliar tanto a análise das opiniões de pedagogos formados há mais tempo quanto daqueles graduados recentemente. De forma a manter a confidencialidade dos dados e preservar a identidade dos egressos, optou-se na análise aqui apresentada por identificá-los somente por meio de uma sequência numérica: respondente 1, respondente 2 e assim sucessivamente.

Os respondentes ao questionário formam um grupo que confirma os resultados de estudos e pesquisas sobre o perfil dos pedagogos brasileiros: mulheres (51/87% dos respondentes), com origem predominante nas classes populares, filhos de pais e mães com pouca escolaridade, para os quais a posse de diploma superior significa a ampliação e/ou mesmo viabilização das chances de mobilidade social. Examinando a distribuição dos egressos conforme a faixa etária verifica-se que 36% possuíam idade entre 25 e 29 anos quando da aplicação do questionário, com mesmo percentual na faixa etária dos 30 aos 34 anos. Possuíam idade entre 35 a 39 anos, 10% dos egressos, sendo que 16,5% tinham idade superior a 40 anos e um respondente (1,5%) tinha entre 20 e 24 anos. Entre os respondentes, os pardos são maioria (46%), brancos representam 41% e pretos 13%. Cabe recordar que os resultados aqui examinados dizem respeito a uma parcela pequena quando comparada ao universo de graduados no curso de Pedagogia no período examinado. Dessa forma, caso fosse possível ter acesso aos dados referentes à cor ou raça e à idade da totalidade de graduados, é possível que o perfil dos graduados no que respeita a esses aspectos fosse diverso do exibido pelos respondentes ao questionário.

Para 50% dos respondentes a opção pelo curso se relacionou unicamente à intenção de atuar na educação, sendo que parte desses egressos intencionava exercer funções docentes e os outros desejavam atuar em funções não docentes. Entre

os pedagogos que optaram por mais de uma razão para escolha, foram apresentados tanto fatores intrínsecos à Pedagogia, a exemplo da intenção de exercer funções docentes e não docentes, quanto motivações de outra ordem, tais como turno de oferta, menor concorrência para ingresso e intenção de uma vez alunos da UFMG tentar cursar outra graduação nessa universidade. A motivação mais frequentemente indicada por esses egressos foi a oferta do curso em um turno apenas, o que permitiria conjugar estudos e trabalho ou estudos e afazeres domésticos. De modo geral, a maior parte das justificativas se relaciona diretamente ao conteúdo da atividade educacional.

No que diz respeito à conclusão da graduação, a maioria dos egressos (73%) concluiu o curso entre os anos de 2002 e 2008, portanto durante o período de extinção das habilitações no curso de Pedagogia da UFMG e introdução das formações complementares. Graduaram-se entre 2009 e 2011, durante o período de implementação da reforma curricular realizada após a aprovação das DCNPs 13,5% dos respondentes. Um egresso (1,5%) se formou em 2000, e outros seis (10%) se graduaram em 2001. Entre os graduados até 2001 predominou a Habilitação Supervisão Educacional. No período de 2002 a 2008, a formação complementar mais frequentemente cursada foi Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Os respondentes que concluíram o curso a partir de 2009, sob a vigência das formações complementares implementadas após a adequação da matriz curricular às DCNPs optaram com mais frequência por Administração de Sistemas e Instituições Educacionais e por Ciências da Educação.

AVALIAÇÃO GERAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Solicitados a avaliar de modo geral o curso de Pedagogia ofertado pela UFMG, 41 egressos responderam à questão, sendo que 18 teceram somente elogios à qualidade da formação recebida, 13 consideraram o curso bom ou muito bom com ressalvas, e 10 ressaltaram aspectos que avaliam como negativos e/ou

que mereceriam alterações. As avaliações positivas destacaram a excelência da formação, a solidez do embasamento teórico e prático, o corpo docente altamente capacitado e as oportunidades de participação durante a graduação em programas de iniciação científica, de extensão e de estágio como diferenciais positivos do curso. O acesso a habilidades relacionadas à pesquisa foi considerado positivo, mesmo por egressos que não atuam diretamente no campo científico, sendo apontado também como estímulo ao desejo de continuidade de estudos. Para alguns dos respondentes, a contribuição do curso seria ainda mais decisiva, atingindo outras esferas de sua vida profissional e pessoal. Nesse sentido, uma respondente ressaltou que a graduação em Pedagogia consistiu em espaço para vivências importantes, ampliando capital cultural, amenizando *déficits* acumulados durante a escolarização básica e fornecendo fundamentos essenciais para sua atuação profissional como docente na educação infantil e como analista em educação na Secretaria de Estado de Educação.

Na opinião de alguns egressos a reforma realizada visando adaptar a matriz curricular às DCNPs teria possibilitado avanços no sentido de fortalecer a formação do docente, contudo, o curso “ainda não prepara o pedagogo 100% para atuar como docente. Muitos pedagogos, ao atuarem como professores, sentem-se inseguros quanto à forma de trabalhar determinados conteúdos”. Uma respondente que concluiu a graduação em 2008 considera que persistiria ainda uma indefinição no perfil profissional do egresso. Outros afirmaram que a formação do pedagogo se beneficiaria caso o curso incluísse o preparo para atuação em áreas não escolares.

Como mencionado anteriormente, as opiniões dos egressos quanto às finalidades da formação do pedagogo expressam algumas das contradições e dissensos em torno da definição dos objetivos do curso e do perfil do profissional. Assim como ocorre entre os pesquisadores da área, entre os formadores de pedagogos e demais atores relacionados à formação e atuação

do pedagogo, também entre os egressos não há consenso acerca da(s) ênfase(s) que a graduação em Pedagogia deva conferir às possíveis atividades que o pedagogo possa desenvolver e aos campos nos quais ele possa atuar. Sendo assim, o que para alguns respondentes é considerado negativo para outros é visto como positivo. Enquanto alguns egressos consideram o curso excessivamente direcionado para a formação de docentes, outros o avaliam como dedicado à formação de especialistas em educação e frágil no preparo para a docência.

Por sua vez, parte dos respondentes entende que a formação é o pontapé inicial de uma trajetória profissional cujo avanço depende muito do comprometimento e autonomia do pedagogo, características essas que o curso da UFMG ajudaria a desenvolver nos egressos, através do estímulo a que os graduandos desenvolvam habilidades para buscar os conhecimentos necessários para responder às demandas postas pela prática profissional. Contudo, outros se frustram por esperar encontrar na formação inicial todos os elementos essenciais para o seu exercício profissional, sem compreender que, como não é possível antecipar todos os dilemas e situações vivenciadas pelos pedagogos em suas atividades profissionais, cabe ao curso fornecer os fundamentos sobre os quais o profissional irá construir e desenvolver sua atuação.

Entre as observações dos egressos que apresentaram apenas críticas à formação recebida, foram citadas a ênfase no preparo do pedagogo para a atuação escolar vista como restrição da formação “limitada à escola e à educação básica”, a distância da realidade das escolas e da prática docente, entre outros aspectos considerados por alguns egressos como negativos. O fator mais frequentemente apontado como deficitário na matriz curricular consistiu no excesso de teoria em detrimento da prática. De acordo com 20% (12 dos 59 respondentes), dedica-se tempo e espaço excessivo para a formação teórica, o que teria prejudicado a carga horária e a qualidade da abordagem destinada à prática. Conforme esses egressos “faltou um pouco mais de

inserção na prática pedagógica”, tendo em vista que “aprendemos a ser professores na prática”. Nesse sentido, o curso deveria ter enfatizado mais e melhor a relação entre professor e alunos quanto à produção de atividades para sala de aula. Parte dos respondentes criticou a ênfase que o curso daria à formação do pesquisador e/ou do especialista em detrimento da formação do docente dos anos iniciais do ensino fundamental. De modo oposto, outros respondentes apontaram o que consideraram excesso de foco na formação do pedagogo para atuação em espaços escolares, o que limitaria “a vivência em outros espaços de atuação profissional”.

Sobre a matriz curricular vigente à época em que se graduaram, a avaliação dos egressos é de modo geral positiva uma vez que a maior parte (87%) a considera “boa”, “muito boa” ou “ótima”, respectivamente 47%, 37% e 3% dos respondentes. Consideram-na “regular” e “ruim” apenas 5% e 7% respectivamente. Quando se analisa a opinião sobre a matriz curricular, tendo em vista o período de conclusão do curso, percebe-se que a avaliação positiva predomina entre egressos que se graduaram em todos os períodos examinados, ou seja, tanto os que cursaram Pedagogia quando da extinção das habilitações na UFMG e introdução das formações complementares, quanto aqueles que concluíram o curso após a mais recente Reforma que adequou a matriz curricular às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006, consideram a matriz do curso “muito boa” e/ou “boa”.

A ausência de conteúdo/disciplinas considerados essenciais para a atuação do pedagogo foi citada por quatro pedagogos, que mencionaram as Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação, as contribuições das neurociências para a Pedagogia, a abordagem da relação entre educação e trabalho, com foco na profissionalização e formação para o trabalho, a Pedagogia em projetos sociais e, por fim, a abordagem de temas considerados diretamente relacionados a atuação do docente na educação infantil e nos anos iniciais da educação

básica, a exemplo da Literatura Infantil. De modo geral, independentemente do período de conclusão do curso, a análise que os egressos fazem acerca das condições para realização dos estágios curriculares obrigatórios revela uma percepção negativa, uma vez que apenas 24% consideram que o apoio prestado pela FaE foi relevante. Cabe ponderar que, entre outras alterações, a reforma da matriz curricular empreendida após a homologação das Diretrizes objetivou fortalecer os estágios, o que foi concretizado não apenas por meio da obrigatoriedade de que os alunos realizem estágios em todas as áreas formativas quanto também através da alteração da alocação da carga horária de estágio obrigatório na matriz curricular, atualmente distribuída desde o terceiro semestre de curso, tendo sido intensificados e revisados os mecanismos de supervisão e acompanhamento dos estágios. Não obstante, considerando as percepções dos respondentes graduados já durante a vigência dessa matriz, infere-se que ainda é possível avançar no que diz respeito à estrutura e oferta dos estágios. Contudo, devido ao baixo número de respondentes, é preciso ter cautela ao se fazer esses apontamentos.

Considerando os problemas e necessidades que a educação básica no Brasil vivencia, os desafios para as instituições formadoras de pedagogos incluem, sem perder a qualidade e a consistência da formação teórica, procurar formas de ampliar e estreitar os laços entre a formação ofertada dos dilemas enfrentados pelos egressos no exercício de suas práticas profissionais, de maneira a melhor municiá-los para lidar com a complexidade das demandas apresentadas hoje em dia à escola e aos educadores. O desafio é, ao mesmo tempo que buscam manter estreita relação com a escola de ensino fundamental, conseguir também construir estratégias para atender aos anseios de formação desses profissionais para atuação em outros níveis e modalidades de ensino e mesmo em espaços não escolares. Não obstante, cabe questionar se a formação em Pedagogia pode e/ou deve atender a objetivos tão diversificados e por vezes díspares e se, ao formar profissionais autônomos capazes de construir

práticas profissionais de maneira crítica e consistente, ela já não forneceria os fundamentos para essa atuação em espaços diferenciados. A análise de alguns aspectos da inserção profissional dos egressos, proporcionada a seguir, pode oferecer elementos que contribuam para esclarecer as complexas urdiduras entre formação e atuação do pedagogo.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Entre os ocupados (51/86%) a principal relação de trabalho era a de assalariado (43/84%). Seis egressos eram bolsistas de mestrado ou doutorado e dois atuavam de forma autônoma. A jornada de trabalho era de 40 horas semanais para a maior parte dos respondentes. Quanto ao setor de atuação, prevaleceu a área da educação, na qual atuavam 37 (72%) dos 51 egressos ocupados. No que respeita as funções exercidas pelos respondentes que atuavam no setor educacional, predominou a docência, exercida por 18 respondentes em diversos níveis/modalidades de ensino, seguida por atividades como a tutoria em Ensino a Distância (EAD) e a atuação como técnicos de assuntos educacionais. Apesar de parte dos egressos terem exercido em algum momento de suas trajetórias profissionais atividades relacionadas à gestão e dessa formação complementar ter sido a opção mais frequente entre os respondentes, quando da coleta dos dados somente dois respondentes exerciam atividades de gestão educacional.

Os respondentes se distribuem por todos os níveis e modalidades de ensino, sendo o fundamental, como esperado, o que concentra o maior número deles. A educação superior é o segundo nível de ensino que mais reúne pedagogos entre os respondentes, seguida pela EAD e pela educação infantil. Não obstante a análise se reportar a poucos respondentes, é digno de nota que o ensino superior tenha sido mais procurado como setor de atuação pelos respondentes do que a educação infantil

e o ensino médio. Isso pode se relacionar à participação expressiva de respondentes que cursaram mestrado e/ou doutorado (36/61%) visando a atuação na docência no ensino superior e/ou na pesquisa. Conforme mencionado anteriormente, entre os comentários de parte dos respondentes ao questionário, figurou a demanda pela inclusão na matriz curricular de conteúdos destinados a preparar o pedagogo para atuar em outros níveis e modalidade de ensino além da educação básica. A constatação de que parte dos egressos atua na educação à distância e/ou no ensino superior, por exemplo, evidencia que de fato alguns dos pedagogos graduados pela UFMG tem buscado outros espaços de atuação além da docência e/ou da coordenação educacional no ensino fundamental.

Os resultados da análise evidenciaram ainda que o pedagogo, não obstante ter no setor escolar seu principal destino ocupacional vem encontrando outros espaços de atuação. Quatorze (28%) dos 51 egressos atualmente ocupados não trabalham em instituições de ensino, distribuindo-se por uma variedade de setores de atuação, a exemplo da polícia militar, de ONGs e do setor de compras e contratos da Prefeitura de Belo Horizonte. Contudo, mesmo não exercidas em ambiente escolar, a maior parte dessas atividades guarda relação com a educação, a exemplo de egressos que atuam como oficinairos e gerentes pedagógicos de cursos ofertados por instituições públicas e privadas, como os Correios. Não obstante, alguns pedagogos se distanciaram por completo da Pedagogia e desempenham em seus empregos atividades de outra natureza, tais como atividades administrativas em escritório, atividades jurídicas em tribunal, estoquista em indústria, entre outras funções não relacionadas a educação.

A faixa de renda que reuniu o maior percentual de egressos (39%) era que ia de três até cinco salários mínimos (SM) mensais, não tendo sido registradas disparidades de renda relacionadas a fatores como cor/raça e gênero. Independentemente da habilitação/formação cursada, os respondentes em sua maioria

se concentravam nessa faixa salarial. Analisando o rendimento tendo em vista o setor de atuação, se na educação ou em outros campos, também não foram encontradas diferenças significativas. Por sua vez, no caso dos respondentes a titulação parece não influenciar fortemente a renda, uma vez que a maior parte dos egressos que concluíram cursos de pós-graduação se situa na mesma faixa salarial predominante entre os não titulados. Não obstante, os doutores, minoria entre os respondentes, são os que mais se concentraram nas faixas salariais superiores, comparativamente aos egressos com menor titulação ou apenas graduados. Contudo, é preciso cautela ao analisar esses dados, tendo em vista que o número de respondentes não é representativo da totalidade dos graduados no período delimitado para estudo e, caso se examinassem informações relativas a um número maior de pedagogos, poderia se chegar a outros resultados.

AVALIAÇÃO DA CARREIRA DE PEDAGOGIA

Os egressos foram também solicitados a avaliar a carreira de Pedagogia a partir de aspectos tais como satisfação com os rendimentos. Para 49,1% o rendimento atual corresponde às expectativas que nutriam durante a graduação, enquanto para 50,9% a renda está abaixo do que esperavam vir a receber. A ampla maioria dos respondentes (87%), ao comparar sua situação socioeconômica atual com a de suas famílias quando do seu ingresso na UFMG, avalia que está em condição melhor (53,7%) ou muito melhor (33,3%). Consideram que não ocorreu alteração 9,3% dos egressos enquanto para 3,7% sua situação piorou em comparação com a condição socioeconômica familiar. Mesmo que os rendimentos proporcionados pela Pedagogia sejam mais baixos em relação a outras carreiras que demandam escolaridade superior, para egressos cujas famílias pertencem aos estratos sociais mais baixos da população a posse do diploma pode significar o acesso a melhores condições de

existência, ainda que, conforme citado, parte dos egressos possuísem expectativas de remuneração mais elevada.

Sobre o prestígio social do pedagogo, a maior parte dos egressos tem uma visão pouco positiva, tendo em vista que somente uma respondente (1,5%) afirmou avaliar que é reconhecida por sua atuação como pedagoga e ainda assim esse reconhecimento seria parcial, advindo somente de seus alunos e de sua família. Dezesseis respondentes (27%) expressaram categoricamente sua insatisfação com o escasso reconhecimento social conferido à Pedagogia e aos pedagogos. Para eles, a profissão não é vista com “nenhum prestígio”, sendo que um afirmou que o único status seria relacionado ao fato de ter obtido um diploma emitido pela UFMG. Cinco egressos (4,72%) ressaltaram que a desvalorização social estaria relacionada a uma falta de conhecimento acerca do que é a pedagogia e de qual é a função do pedagogo. Sete respondentes (12%) destacaram que a escassa valorização seria comum a todas as licenciaturas e não apenas à Pedagogia e se relacionaria à precariedade das condições de trabalho e aos baixos salários.

Quanto à satisfação com a atual ocupação, 78% dos egressos se consideram satisfeitos (44% muito satisfeitos e 34% satisfeitos), 10% não estão satisfeitos e 12% não responderam a essa questão. A conexão entre satisfação e rendimentos indicou que a faixa salarial predominante tanto entre os insatisfeitos quanto entre os satisfeitos é a mesma: de três a cinco salários mínimos, o que indica que outros fatores podem ter peso maior nas percepções dos pedagogos acerca de sua atividade profissional. Todavia, enquanto 33% dos insatisfeitos se situam na faixa salarial mais baixa (um a dois SM), entre os satisfeitos esse percentual é de apenas 4,5%. Os respondentes satisfeitos em sua maioria atuam em atividades relacionadas à Pedagogia, tanto em ambientes escolares quanto não escolares. Esses egressos ressaltaram o gosto e a realização pessoal ao atuar na área da educação. Quanto às funções desempenhadas pelos egressos insatisfeitos, há tanto aqueles que atuam na educação

quanto em outros setores. A frustração com os baixos salários e com o desprestígio da educação e dos professores no Brasil foi o principal fator apontado por pedagogos que atuam no setor educacional e se dizem insatisfeitos com as atividades exercidas. Alguns dos egressos que não exercem atividades ligadas à educação afirmaram que preferiam atuar em escolas, caso da pedagoga que trabalha em um museu, mas, apesar de várias tentativas até o momento da coleta de dados, não havia conseguido uma vaga de docente. Essa situação é de certa forma paradoxal, pois enquanto parte dos pedagogos da amostra se sente frustrada devido a situações diretamente relacionadas ao seu campo de atuação, outros se decepcionam por não terem conseguido atuar na sua área de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo equilíbrio das dimensões da docência, da gestão e da pesquisa na formação do pedagogo é de difícil consecução e preocupa não apenas a UFMG, mas as instituições de ensino superior no Brasil de modo geral. Nesse sentido, a eficiência das alterações e soluções adotadas para delinear a matriz curricular em vigor só poderá ser verificada à medida que se intensificarem a realização de estudos e pesquisas que examinem a adequação da formação às demandas de atuação postas aos egressos. De modo geral, a análise dos fundamentos que guiaram as reformas curriculares realizadas ao longo da existência do curso de Pedagogia da UFMG demonstra que, com diferentes enfoques, cada uma das alterações visou adequar a formação ofertada ao contexto histórico de sua realização, ou seja, levou em consideração a estrutura que o trabalho educativo assumia nas instituições de ensino, as possibilidades de atuação que se desenhavam para o pedagogo no mercado extraescolar, a legislação em vigor, as demandas de alunos e professores e a preocupação em cumprir a função social de preparar profissionais para auxiliar a melhorar a qualidade da educação em nosso país.

A reforma curricular empreendida após as DCNPs buscou romper com resquícios da dicotomia docente/especialista na formação do pedagogo egresso da FaE, e assim, desde sua implementação, todos os pedagogos compartilham uma formação comum e aprofundada, em relação às versões anteriores do currículo, para a docência e a gestão. Não obstante, considerando a diversidade de espaços e funções nas quais o pedagogo pode atuar, é de fato muito difícil que um só curso consiga proporcionar, com mesmo nível de aprofundamento, o preparo para todas essas esferas e possibilidades de atuação. Assim, em concordância com a percepção de um dos professores entrevistados, a formação ofertada é aquela possível, considerando o contexto no qual está inserida. Caso sejam fornecidos os fundamentos necessários para o exercício profissional, o egresso terá plenas possibilidades para, ao longo de sua trajetória, prosseguir aprofundando seus conhecimentos nas áreas pelas quais optar.

Além disso, é preciso refletir sobre a importância de se reforçar e investir na formação de docentes para a educação básica, com vistas a tornar a docência uma opção de carreira atrativa para as novas gerações de universitários que a cada ano ingressam no sistema de ensino superior. E considerando, conforme Pinto,¹¹ a reconhecida qualidade e a função social da rede pública de ensino superior, frente as demandas da sociedade brasileira, não se pode minimizar a grande responsabilidade que essas instituições possuem para com a melhoria da educação no país, o que inclui tanto a formação inicial quanto continuada de professores, entre outras atribuições. Nesse sentido, a análise das percepções dos egressos acerca da matriz curricular do curso de Pedagogia, documento que reúne o *corpus* da formação, é de especial relevo e contribui de forma significativa para que todos os interessados, em especial as instituições formadoras de pedagogos, conheçam de forma um pouco mais aprofundada os sentidos que tem adquirido, na visão de seus alunos, a formação ofertada.

Procurada em sua maioria por estudantes pobres, parte deles em dúvidas quanto ao exercício da docência e/ou de outras atividades em instituições de ensino, a Pedagogia é também associada ao sentimento de que a educação pode atuar como fator de transformação social. A conclusão da graduação e o ingresso no mercado de trabalho por vezes coincidem com a frustração de alguns egressos quanto às dificuldades encontradas no exercício da atividade e a sensação de impotência frente a questões sociais mais amplas. Apesar das dificuldades, a maior parte dos respondentes avalia de forma positiva sua inserção profissional, principalmente em relação à satisfação com a atividade exercida, ao mesmo tempo que considera faltar reconhecimento social aos pedagogos bem como conhecimento sobre as atividades exercidas por esse profissional. Assim, mesmo que alguns declarem que o amor à Pedagogia possibilita tudo suportar, outros se recusam a assumir a educação como sacerdócio e sacrifício, que compensaria os baixos rendimentos médios em comparação com outras carreiras de nível superior. Para a maior parte dos respondentes, o pedagogo merece mais reconhecimento, melhores salários e melhores condições de trabalho. Conforme os estudos examinados neste capítulo assim como sugerido por um dos respondentes, alcançar este objetivo passa por melhorias em todos os termos dessa equação, ou seja, na formação inicial e continuada ofertada a esses egressos, na melhoria das condições de trabalho e na concretização do discurso social acerca da importância da educação.

NOTAS

- ¹ Os principais resultados e conclusões deste estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação defendido na FaE UFMG em 2008 são apresentados em outro texto que integra essa publicação.
- ² G. B. Cruz, Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais, Rio de Janeiro, WAK, 2011; C. S. B. Silva, Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade, 2 ed. revista e atualizada, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2006.

- ³ J. C. Libanêo, O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos de cursos de pedagogia, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 562-583, 2010; B. A. Gatti e M. M. R. Nunez (org.), *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*, São Paulo, FCC/DPE, 2009; B. A. Gatti e E. S. S. Barretto, *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília, UNESCO, 2009.
- ⁴ Leonardo Vieira, Queda de matrículas em licenciaturas gera temor de apagão na formação de professores, *O Globo*, disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>>, acesso em 11 set. 2015; A. V. S. Aranha e J. V. A. Souza, As licenciaturas na atualidade: nova crise?, *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013; L. F. Leme, *Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo*, 2012, 210f., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ⁵ Aranha e Souza, *As licenciaturas na atualidade: nova crise?*
- ⁶ Gatti e Nunez, *Formação de professores para o ensino fundamental*.
- ⁷ *Ibidem*.
- ⁸ Libanêo, O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos de ensino fundamental nos currículos de cursos de pedagogia.
- ⁹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Colegiado do curso de Pedagogia, *Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia FAE UFMG 2007*, mimeografado, p. 4.
- ¹⁰ M. I. S. B. Tambini, O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande BH, 1979, 382 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979; P. A. Lima, *Avaliação da situação dos Pedagogos formados pela FaE no período de 1992 a 1994 no mercado de trabalho*, Manuscrito, FaE/UFMG, Documentos Oficiais, 1996.
- ¹¹ João Marcelino de Rezende Pinto, O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 9, p. 3, 2014.

SUZANA DOS SANTOS GOMES

A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFMG

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla intitulada “Formação de Pedagogos em Universidades Públicas: Estudo de Propostas Pedagógicas para a Gestão e Docência na Educação Básica” que destaca a formação inicial e a atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Considera-se relevante a formação do pedagogo, pois o seu trabalho é amplo na área educacional e envolve a atuação docente em sala de aula como também atuação no campo da gestão que inclui elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos educacionais, propostas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, torna-se importante formar pedagogos com sólida bagagem no campo teórico-prático, possibilitando-lhes atuar na realidade escolar em seus diferentes níveis e contextos.

O atual contexto educacional é marcado pelo debate sobre a política de formação de professores. Uma delas é a crítica à separação entre bacharelado e licenciatura, sustentados por um currículo mínimo. A partir daí desponta uma questão urgente e

necessária: a consolidação de uma base comum nacional para formação dos profissionais da educação.

Para muitos pesquisadores, a base comum seria a garantia de uma prática comum nacional, independentemente do objeto de ensino de cada área de atuação. Esse corpo de conhecimentos incluiria aprofundamento filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, além dos conhecimentos pedagógicos a partir de uma abordagem crítica que explore o caráter científico da educação.

Para consolidar a base comum nacional, além de um corpo específico de conhecimentos, os modelos curriculares de formação também foram questionados. No que se refere aos modelos teóricos destaca-se o dilema entre domínio dos conteúdos que serão objeto do processo educativo e o domínio das formas por meio das quais se realiza o referido processo. Tais dilemas estão relacionados aos modelos de formação de professores: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.¹

Nesse sentido, para Saviani,

No modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Contrapondo-se ao anterior, o modelo pedagógico-didático considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.²

Como se vê, Saviani³ defende uma formação docente completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Coerente com essa perspectiva, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Essa cisão entre conhecimento específico, objeto de ensino de cada área do conhecimento, e conhecimento pedagógico manifesta-se não só na organização curricular de cada curso, mas também na dicotomia entre cursos que formam professores das áreas específicas e cursos que formam para o campo da gestão.

A crítica a esse formato direcionou as discussões sobre a implementação de uma política de formação em que fosse possível romper com a histórica divisão dos cursos formadores de professores e cursos formadores de pedagogos.

Nesse sentido, espera-se que a pesquisa sobre os egressos do curso de Pedagogia possa constituir diferencial para o currículo do curso de modo a contribuir para a melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem.

ALGUNS APONTAMENTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

A história do curso de Pedagogia, no Brasil, desde 1939, é marcada por polêmicas quanto a sua identidade e a do pedagogo, e as questões daí derivadas interferem na forma de organização do projeto político-pedagógico e do próprio currículo do curso, acompanhando, até hoje, a definição do perfil do profissional por ele formado.

Desde 1980, o curso tem ampliado ações no campo da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, mas é a partir dos anos de 1990 que passa a se constituir como o principal lócus de formação docente para atuar nessa etapa de ensino, condição reconhecida para desenvolvimento da educação básica.

Também na década de 1980, inicia-se uma mobilização de professores com o propósito inicial de reformular o curso de Pedagogia. No cerne desse movimento é firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional docente. A partir daí diversas universidades passaram a realizar a opção pela docência como núcleo fundamental do curso de

Pedagogia, tornando obrigatória a formação do professor das disciplinas pedagógicas do magistério e/ou a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental.⁴

Pode-se afirmar, com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior – CNE/CES nº 5/2005, que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que se trata de um curso destinado a formar profissionais cujas competências pressupõem sólida base teórica e capacidades pedagógicas compatíveis com a responsabilidade social que lhe é confiada.⁵

No entanto, a Resolução Conselho Nacional de Educação – Curso de Pedagogia – CNE/CP nº 1, de maio de 2006, provoca inquietações ao definir uma carga horária mínima de 3.200 horas, sendo que destas, 300 horas são destinadas ao cumprimento de estágio obrigatório e 100 horas são destinadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento, divididas com outras atividades formativas que retiram um tempo de estudo significativo.

Torna-se importante lembrar que a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício da docência na primeira etapa do ensino fundamental é bastante recente no Brasil e faz parte do conjunto de reformas educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Tais reformas são resultantes dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início da década de 1990, orientadas pela ótica da reconstrução do campo educativo em função da lógica do campo econômico.

Nesse sentido, o Censo da Educação Superior⁶ revelou que o curso de Pedagogia concentra o maior número de alunos em todo o país: 5,4% do total de matrículas, o que, em números absolutos, significa um total de 278.677 alunos. Destes, apenas 33% estudam em instituições públicas e 67% estudam em instituições privadas que atendem à maior parte de seus alunos – 70% em cursos noturnos.

Nos últimos sete anos, o curso de Pedagogia sempre esteve entre os três que mais formaram profissionais – em 2009, já eram 104 mil concluintes. Além disso, Pedagogia foi o curso

com maior número de ingressantes em 2010. O Censo da Educação Superior⁷ mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas. Entre 2009 e 2016 o curso praticamente se manteve estável no terceiro lugar em número de ingressantes. Considerando a demanda pela formação continuada, o curso de Pedagogia tem sido buscado onde é necessária uma formação pedagógica.

Para compreender essa realidade educacional, é preciso considerar as características socioeconômicas e culturais daqueles que buscam ser professor da primeira etapa da educação básica das escolas públicas brasileiras.

Libâneo⁸ em seus estudos sobre a formação do pedagogo afirma que o curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogo no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares.

Nesse cenário, a atuação do pedagogo também se modifica, e sua profissão ganha destaque, pois cada vez mais se abrem os espaços de atuação. Torna-se necessário que o pedagogo adquira um perfil com saberes que o subsidiem no fazer pedagógico. Saberes estes que darão sustentação a seu trabalho e a sua própria identidade que se configura de acordo com sua atuação pedagógica.

Para Pimenta,⁹ a construção desse perfil caracteriza-se por um processo dinâmico e complexo que envolve o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e pela abrangência da concepção do pedagógico como sujeito do conhecimento, hábil a construir saberes e habilidades profissionais.

Para tanto, defende-se um processo de formação capaz de despertar no pedagogo a capacidade de investigação, que fundamenta a formação global e o desempenho profissional, em

conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁰ que orientam para o fortalecimento da identidade dos cursos de formação de professores, tendo a docência como base comum de formação, a teoria e a prática como unidade indissociável na formação do profissional para o ensino fundamental e a educação infantil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo envolveu levantamento bibliográfico, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos iniciais para coleta de dados dos egressos do curso de Pedagogia centraram-se no levantamento dos endereços de 1.832 alunos formados pela UFMG, ao longo do período investigado de 2000 a 2015. Inicialmente recorreu-se às listagens de endereços eletrônicos dos ex-alunos no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA). No sentido de propiciar um maior número de endereços atualizados, outras ações também foram utilizadas, tais como o uso das listas telefônicas, consulta ao Facebook, além de contatos obtido com colegas de turma localizados. Ao final de tais procedimentos foram identificados os endereços de 929 egressos.

Na primeira fase da pesquisa foram levantados estudos realizados sobre o tema e, na sequência, foi elaborado e aplicado um questionário em formato eletrônico, do qual participaram cerca de 316 respondentes em um universo de 929 egressos.¹¹ Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas para coletar informações sobre a formação inicial obtida, incluindo os pontos positivos e os limites do currículo.

A preparação do instrumento incluiu a leitura de material específico, análise de documentos, reuniões de trabalho com pesquisadores, membros do colegiado do curso de Pedagogia e do Núcleo Docente Estruturante (NDE). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas, e o material resultante, submetido à análise por meio do programa Microsoft Access.

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário, desenhado especificamente para atender os objetivos da pesquisa. A principal via de remessa do questionário foi o endereço eletrônico (*e-mail*), assim como entrega pessoal também foi utilizada, em menor escala. Dos egressos que aderiram à pesquisa, retornaram respondidos cerca de 311 do total de questionários remetidos.

Após análise crítica dos questionários, as informações foram processadas no Microsoft Access 97, o qual possibilitou a criação de um banco de dados. A partir dos relatórios criados no próprio programa, construíram-se gráficos e tabelas contendo a distribuição de frequência das variáveis estudadas: dados de identificação, áreas de atuação profissional, autoavaliação, avaliação do curso, entre outros. Na primeira fase da pesquisa foram levantados estudos realizados sobre o tema e, na sequência, foi elaborado e aplicado um questionário em formato eletrônico, do qual participaram cerca de 311 respondentes em um universo de 929 egressos. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas para coletar dados sobre a formação inicial obtida, incluindo os pontos positivos e os limites do currículo.

Buscou-se fundamentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, especialmente as contribuições de Bakhtin. Essa opção implicou considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, a partir da dimensão histórica e social em que estes se inserem. Bakhtin considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. “Esse nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.¹²

No contexto específico da formação de professores, as categorias bakhtinianas podem ajudar numa compreensão das suas características. Para Bakhtin,¹³ a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa *na e pela* interação entre dois ou mais interlocutores, e o que se pode fazer na internet é interagir com o outro via linguagem. Assim, nesta pesquisa foi importante reler alguns de seus conceitos, como *interação*

verbal, dialogismo, alteridade e compreensão ativa, a fim de compreender os dados coletados sobre os egressos.¹⁴

Os resultados obtidos nesta pesquisa coincidem com algumas tendências de estudos de abrangência nacional sobre a formação de professores realizadas por Barreto e Gatti.¹⁵ Nesse sentido, no curso de Pedagogia, 97% são mulheres e concentram na faixa etária acima de 40 anos, 33% estão na faixa etária de 20 anos e 22% concentram na faixa etária de 30 anos. Duas razões explicam a idade dos candidatos: a primeira é que grande parte deles já atuavam como docente e, por exigência legal, buscavam um diploma de ensino superior; a segunda é que, apesar dos baixos salários, a profissão de professor representa, ainda, uma via de ascensão social.

Também de acordo com Barreto e Gatti¹⁶ “do total dos empregados registrados em 2006 (...), 8,4% deles destinavam-se a professores (...) sendo que (...) nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da Educação Básica”.

Esses dados, à luz da pesquisa de Barreto e Gatti,¹⁷ atestam que os alunos que chegam ao ensino superior no Brasil trazem consigo as marcas da fragilidade de sua formação anterior, realizada em sua maioria em escolas do sistema público. As graves lacunas de aprendizagem deixadas na sua escolarização básica se expressam de forma mais evidente nas dificuldades associadas à leitura, à interpretação de texto e à expressão escrita, o que certamente tem impacto, entre outros fatores, sobre a qualidade de formação oferecida e assimilada nos cursos de graduação.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados identificados pelo questionário aplicado evidenciaram que a maioria dos egressos reside na capital, o que demonstra que a instituição contribui na formação de profissionais que, posteriormente, qualificam a educação básica no próprio município.

Outra dimensão identificada pelo questionário diz respeito à inserção profissional dos egressos. Esses dados evidenciam que a maioria dos entrevistados atua na área de formação, ou seja, 90% responderam que atuam na área de formação, 5% atuam em área diferente e 5% não estão trabalhando. Embora a licenciatura esteja sendo vista como pouco atrativa, os egressos da Pedagogia optam por não abandonar a área já que essa proporcionou ascensão profissional.¹⁸

Ainda referente à atuação dos egressos, buscou-se identificar para qual setor esses profissionais estão trabalhando atualmente. Dos respondentes 75% afirmaram trabalhar no setor público e 25% no setor privado. Procurou-se investigar a expectativa de atuação futura. A Tabela 1 destaca que 43,3% pretende atuar na escola pública, como professor; 18,1% na gestão educacional; seguido de 13,9% que pretende estar em outro campo de atuação não vinculado à educação.

Tabela 1

Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?	Resultado	%
Em escola pública, como professor	134	43,3%
Em escola privada, como professor	34	11%
Em escola/instituição pública, na gestão educacional	56	18,1%
Em escola/instituição privada, na gestão educacional	42	13,6%
Em outro campo não vinculada à educação	43	13,9%
Total	309 Respostas	

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, os alunos concluintes podem desenvolver sua atividade profissional nas seguintes áreas: a) docência na educação infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio (na modalidade Curso Normal); e em cursos de educação profissional, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; b) gestão educacional; c) planejamento, execução e avaliação de projetos de ensino; d) coordenação e orientação didático-pedagógica em escolas da educação básica, em movimentos sociais organizados e em diferentes espaços educativos; e) consultoria pedagógica, planejamento e desenvolvimento de pesquisas para a educação básica.

Perguntados sobre a área da Educação em que atuam, 50% afirmaram atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; 25% na educação infantil (creches); 15% na gestão pedagógica e 12% na educação infantil (pré-escolas).

Além dos aspectos relacionados à inserção profissional, procurou-se identificar os elementos que esses profissionais consideraram fundamentais para sua formação e atuação na área da Pedagogia. A Tabela 2 apresenta dados sobre a função teórica oferecida no curso de Pedagogia ter sido suficiente para compreensão da educação escolar e sua preparação para o exercício da docência. Dos respondentes, 49,2% afirmaram sim, em grande parte; 33,4% afirmaram apenas em algumas disciplinas; e 10,6% afirmaram sim, completamente.

Tabela 2

A função teórica oferecida no curso de Pedagogia foi suficiente para o exercício da docência?	Resultado	%
Sim, completamente	33	10,6%
Sim, em grande parte	153	49,2%
Apenas em algumas disciplinas/atividades	104	33,4%
Não	21	6,8%
Total	311 Respostas	

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

Sobre a relevância do estágio curricular obrigatório realizado no curso para a inserção profissional, os dados da Tabela 3 indicam os resultados identificados: 33, 1% responderam não; 32,4% responderam sim, em grande parte; e 18,6% responderam apenas em algumas disciplinas.

Esse dado indica que a inserção dos alunos de Pedagogia no campo da docência por meio dos estágios é fundamental para a formação e para o enfrentamento dos desafios inerentes à futura profissão. Além disso, evidencia que os egressos reconhecem essa atividade acadêmica na sua formação como um ponto-chave para uma posterior inserção nas escolas que é o lócus primordial de atuação do grupo entrevistado.

Tabela 3

No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação de professores do seu curso?	Resultado	%
Sim, completamente	47	15,9%
Sim, em grande parte	96	32,4%
Apenas em algumas disciplinas/atividades	55	18,6%
Não	98	33,1%
Total	296 Respostas	

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

No que diz respeito ao acompanhamento do profissional da escola no decorrer do estágio curricular obrigatório, 37,4% afirmaram que não; 27,9% responderam sim, em grande parte; e 23,2% responderam sim, completamente.

Tabela 4

No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado acompanhamento de um ou mais professores da instituição em que estagiou?	Resultado	%
Sim, completamente	69	23,2%
Sim, em grande parte	83	27,9%
Apenas em algumas disciplinas/situações	34	11,4%
Não	111	37,4%
Total	297 Respostas	

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

Perguntados sobre a pretensão de continuar a sua formação na área por meio da realização de cursos *lato e/ou stricto sensu* e, ainda, a intenção de outros que, ainda que não tenham iniciado, possuem interesse de organizar-se para realizar uma pós-graduação, 45% responderam sim, têm interesse em cursar uma especialização; 35% afirmaram que não realizou mas tem interesse; seguido de 15% que revelaram ter interesse em cursar o mestrado.

No que tange às áreas eleitas para a realização de cursos de pós-graduação, os egressos demonstraram interesse em obter formação continuada em Gestão Educacional, Psicopedagogia, seguidos pelo mestrado em Humanidades e Linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa ainda em andamento, os resultados iniciais indicam a importância de estudos sobre o acompanhamento do egresso dos cursos de Pedagogia, pois os aspectos revelados por eles são subsídios para promover maior qualificação do processo formativo dos pedagogos.

Destaca-se ainda a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental desenvolvida na universidade, para identificação das demandas e definição de novos encaminhamentos que tragam melhorias para os cursos de graduação. Trata-se de uma consideração em defesa da avaliação institucional sobre a formação de professores recebida em cursos dessa natureza no Brasil, pela qual a interferência da configuração do sistema educativo nacional revela importantes contradições acerca da mobilidade de atuação profissional dos professores no campo do trabalho docente.

Esses primeiros resultados da pesquisa trazem à tona um paradoxo do “ser professor”. Ao avaliarem o curso, os sujeitos reconhecem a importância dos conhecimentos fundamentais veiculados na formação inicial para a constituição de sua identidade docente e para seu trabalho pedagógico. No entanto, no

movimento do trabalho cotidiano, nos embates, nem sempre conseguem efetuar a necessária articulação entre aqueles fundamentos e o ato de ensinar.

O estudo das áreas específicas de conhecimento é importante no currículo dos cursos de Pedagogia, pois uma “dupla exigência” é imposta aos professores, na prática: “dominar os conteúdos, mas, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o processo de investigação próprio de cada disciplina. (...) Como fazer isso sem os conteúdos específicos?”¹⁹

Torna-se relevante considerar também a articulação das disciplinas do curso de Pedagogia com o “como se ensina”, e reconhecer que esse “como” é formador. Nesse processo se criam ou não as possibilidades para o estabelecimento da necessária relação entre fundamentos, método, objetivos do ensino, conteúdos a ensinar, metodologia e planejamento pedagógico.

Concluindo, torna-se relevante ressaltar que a implementação de um sistema de acompanhamento do egresso dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior é espaço relevante de diálogo, o qual fornece subsídios para planejar e avaliar o currículo dos cursos e, também, fornece elementos para a criação e articulação de novas políticas institucionais.

NOTAS

¹ Dermeval Saviani, Pedagogia: o espaço da educação na universidade, *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>, acesso em 9 maio 2011; *Idem*, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, Campinas, SP, Autores Associados, 2008, (Coleção Memória da Educação).

² *Idem*, Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 148-149, jan./abr. 2009, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>, acesso em 12 fev. 2010.

³ Saviani, *A pedagogia no Brasil*.

⁴ I. Brzezinski, Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

- ⁵ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 8. ed., Petrópolis, Vozes, 2007.
- ⁶ Brasil, Ministério da Educação, *Resumo técnico do Censo da educação superior de 2008*, disponível em <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>, acesso em 7 mar. 2011.
- ⁷ *Idem*, Ministério da Educação, *Resumo técnico do Censo da educação superior de 2016*, disponível em <http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2016/>, acesso em 10 out. 2016.
- ⁸ J. C. Libâneo, *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*, *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.
- ⁹ S. G. Pimenta (org.), *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, São Paulo, Cortez, 2002.
- ¹⁰ Brasil, Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, Brasília, D.O.U. de 15 de maio de 2006, disponível em <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>>, acesso em 10 mar. 2011.
- ¹¹ I. Carneiro, J. Cavalcanti e M. Carrilho, *Alunos egressos do curso de pedagogia e sua atuação no mercado de trabalho*, Pernambuco, 2008; Â. Silveira e C. Machado, *Egressos de curso de pedagogia: relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola de educação básica*, Paraná, 2010; J. Vieira, *Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos*, Porto Alegre, 2010; Michely de Lima Ferreira Vargas, *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*, 2016, 297 f., tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBDAA2H3A>>, acesso em 31 maio 2017.
- ¹² M. Bakhtin, *O enunciado como unidade da comunicação discursiva*, em Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*, tradução de Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 1952/2003, p. 395.
- ¹³ *Ibidem*.
- ¹⁴ M. Bakhtin e N. V. Volochinov, *Marxismo e Filosofia da linguagem*, 6.ed., São Paulo, Hucitec, 1929/1992.
- ¹⁵ E. S. de S. Barreto e B. A. Gatti (org.), *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília, Unesco, 2009.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 18.
- ¹⁷ *Ibidem*.
- ¹⁸ M. E. D. A. de André *et al*, *Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças*, em *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010.
- ¹⁹ J. C. Libâneo, *Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia*, *Presença Pedagógica*, v. 11, n. 65, p. 59, set./out. 2005.

MARIA ISABEL ANTUNES-ROCHA
MARIA DE FÁTIMA A. MARTINS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Repercussões na trajetória docente de egressos da licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados parciais do programa de pesquisa em desenvolvimento¹ cujo objetivo é identificar, sistematizar e analisar as trajetórias socioprofissionais dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). A motivação para o desenvolvimento deste estudo reside na necessidade de compreender onde, como e em quais condições os formandos estão atuando, levando em consideração os princípios que deram origem à criação do curso.

O LeCampo surge da demanda, por parte dos movimentos sociais e sindicais, no sentido de garantir uma formação de educadores capaz de atender as necessidades de um projeto de escola que seja vinculado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipatória. Esta é uma proposição originada na histórica ausência do Estado na garantia do direito à educação aos povos do campo. As pesquisas existentes

demonstram a precariedade física, pedagógica, política e administrativa do que se constitui na atualidade como oferta da escola para as crianças, jovens e adultos que produzem e re-produzem suas existências no território campestre.² Associada a essa situação encontramos a precariedade da formação dos educadores que atuam no campo. Dos 311.025 profissionais em exercício, 61% não tem formação de nível superior.³ O tema permanece ausente dos currículos dos cursos de licenciatura bem como das matrizes formativas dos projetos de formação continuada.⁴

Nesse contexto o LeCampo foi o primeiro curso, em âmbito nacional, a ofertar uma graduação destinada a formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Seu formato se constituiu como referência para que o Ministério da Educação formulasse em 2009 o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAM-PO). Atualmente temos 33 instituições de educação superior ofertando a licenciatura em Educação do Campo. Dessa forma a pesquisa em desenvolvimento se constitui como relevante à medida que o LeCampo, por ser a experiência seminal, formou as primeiras turmas, e, portanto, os resultados obtidos podem contribuir para a análise das ofertas realizadas no país. Lembrando que em seus 13 anos de existência o curso pode ser considerado como um projeto-piloto, em fase experimental. Daí a importância de estudos que possam contribuir para criar processos e procedimentos capazes de garantir um acompanhamento processual das atividades desenvolvidas.

Vale ressaltar a necessidade de compreender se os egressos estão ingressando nas redes públicas de educação, e, em caso afirmativo, quais desafios e possibilidades essa experiência apresenta. A partir das propostas de integração do Tempo Universidade e Tempo Comunidade, e da necessária relação que integra os educadores em formação no LeCampo com as escolas do campo, uma significativa relação tem se estabelecido entre a atuação das universidades e essas escolas. Como parte das

atividades de Tempo Comunidade, têm sido promovidos cursos e seminários nas escolas do campo para formação continuada dos educadores que atuam nessas escolas, tratando diferentes questões necessárias à qualificação da lógica da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico a partir dos princípios desenvolvidos nas licenciaturas em Educação do Campo.

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo teve início como oferta experimental com uma turma iniciada em 2005 e outra em 2008. Em 2009 o curso passou a integrar a matriz regular de oferta da universidade.

O curso iniciado em 2005 instalou-se por meio da parceria entre a FaE, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Teve como meta habilitar 60 educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Após um processo de discussão e produção de uma proposta que atendesse às necessidades de formação para educadores do campo, celebrou-se através do Convênio nº 28.000/04, em 29 de dezembro de 2004, a parceria entre o INCRA, por intermédio da Superintendência Regional do INCRA no Estado de Minas Gerais, a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (FUNDEP), tendo como interveniente/executora a FaE para realização do curso de licenciatura para educadores do campo. Em 11 de agosto de 2005, através do Parecer nº 14/2005 o Conselho Universitário da UFMG autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. Os estudantes são integrantes do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de

Minas.⁵ Vale ressaltar que essa experiência se constituiu como referência para a formulação, por parte do Ministério da Educação, do PROCAMPO.

O curso com início em 2008 instituiu-se a partir do convite à UFMG, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de desenvolver um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do PROCAMPO. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Nacional de Brasília. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações.

Na FaE o projeto foi discutido e elaborado em parceria com 12 movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e com a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Foram aprovados, no processo seletivo, estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, da Rede Municipal de Miradouro, da Rede Municipal de São João das Missões e da Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural.⁶ O curso conta com a participação de 73 estudantes, com duração de quatro anos e habilita para a docência por área do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em 2009 o curso foi considerado como regular a partir do apoio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sendo assim, passou a se constituir com uma entrada anual de 35 alunos, habilitando professores para a docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática. Manteve-se a organização tempos e espaços diferenciados e a formação por área do conhecimento. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano é ofertada uma área.

Essas três experiências formativas apresentam como eixos estruturantes a organização dos tempos e espaços formativos em alternância – Tempo Escola realizado na UFMG e Tempo Comunidade realizado nos locais de moradia e/ou de trabalho. Os estudantes permanecem na universidade por 30 dias no início do semestre e realizam atividades por aproximadamente 100 dias no tempo comunidade. São 3.000 horas de formação com duração de quatro anos. Nesse formato temos 10 turmas de ingressantes, com seis turmas concluintes. A ênfase na organização dos estudantes como um dos princípios educativos norteadores e a parceria com movimentos sociais e sindicais se constituem como instrumentos que contribuem para criar canais de participação dos estudantes e de suas organizações sociais na gestão do curso.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma política pública elaborada na perspectiva da luta por direitos instaurada e fortalecida no país nas últimas décadas pelos povos camponeses por meio do Movimento Por Uma Educação do Campo. Esse movimento configura-se como um conjunto estruturado de princípios, conceitos e práticas, visando uma oposição ao modelo da educação rural e, ao mesmo tempo, um projeto de educação vinculado aos interesses dos povos camponeses.

Ao longo de quase duas décadas a Educação do Campo vem se constituindo a partir de três princípios: materialidade de origem, protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, articulação entre um projeto de escola com um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora.

O Movimento de Luta Por Uma Educação do Campo nasce no desafio da luta pela terra e pela reforma agrária como dimensões estruturantes. Sendo assim, um dos fundamentos da construção desse projeto é a compreensão da sua materialidade de origem: trabalhadores e trabalhadoras do campo em luta pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, enfim, ao direito de produzir e reproduzir suas existências como camponeses com dignidade.

A luta pela escola é gestada pelos sujeitos coletivos do campo, cabendo a eles o direito de decidir e realizar o projeto pedagógico apropriado aos seus interesses. Esse desafio nos conduz para refletir sobre as diferentes formas através das quais esse protagonismo possa se efetivar, mas ressaltando a importância da presença do sujeito coletivo, isto é, das organizações sociais e sindicais por meio das quais os povos do campo estão se organizando. A Educação do Campo envolve a luta pela escola, mas não se restringe a ela, pois considera as diferentes dimensões da vida como espaços socioeducativos. Sendo assim, as práticas desenvolvidas no ambiente familiar, nos movimentos sociais e sindicais, no trabalho, na igreja, no lazer e no cotidiano assumem centralidade como lugares e tempos de formação do sujeito. Mas é importante registrar a importância da escola nesse processo e, portanto, da necessidade de garantir às populações camponesas o direito de acesso e permanência em todos os níveis e modalidades de ensino.

A intencionalidade da Educação do Campo vincula-se à construção de um projeto de escola, de campo e de sociedade. Para Fernandes⁷ os paradigmas de desenvolvimento do campo brasileiro são pontos de partida para pensar o projeto de escola. Com essa compreensão Fernandes⁸ sinaliza que “no campo, os

territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais”. Com essa distinção Fernandes⁹ nos convida a pensar que, sendo assim, a Educação também se organiza de forma distinta. O autor então nos mostra as evidências de sua premissa: a educação como dimensão vinculada ao uso do território não é interesse do agronegócio, exceto se estiver vinculada à formação profissional, e o interesse da pesquisa é voltado para o desenvolvimento de tecnologias que gerem aumento de produção. Nesse sentido pode-se falar em Educação Rural. Nessa perspectiva, a Educação do Campo se vincula ao território camponês. É fruto de suas lutas e de suas conquistas.

Materializar estes princípios como perspectiva orientadora para analisar as práticas socioprofissionais dos egressos é um desafio tendo em vista que estes referenciais iluminam também a luta pelo direito à educação e por políticas públicas. Nesse sentido pode-se perguntar: em que medida as práticas formativas desenvolvidas pelos egressos vêm contribuindo para contribuir para ampliar o protagonismo da população campesina no que diz respeito às lutas pela educação; para construir um projeto de escola vinculado a um projeto de campo na perspectiva camponesa?

Com essas referências o desenvolvimento da pesquisa em tela orienta-se por construir uma linha de análise que busca explorar as contradições inerentes ao desenvolvimento do curso no contexto em que se insere. Nesse sentido, foram construídas duas categorias analíticas: impor limites e ampliar possibilidades. O par imposição de limites/ampliar possibilidades ancora-se na perspectiva apontada por Boschetti¹⁰ quando sugere que para uma análise dialética das repercussões de uma política pública faz-se necessário “explorar devidamente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência reconhecer que as políticas sociais podem ser funcionais quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”.

Desse modo, pergunta-se: quais os limites que as ações dos egressos imprimem aos processos de organização sociopolítica que inibem ou excluem o campo e seus sujeitos de acesso e manutenção dos direitos; e por outro lado como essas ações contribuem para criar e ampliar possibilidades visando o fortalecimento dos modos de produção e reprodução do modo de vida camponês no contexto brasileiro?

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A duração prevista para realização das atividades é de 36 meses, com início em 2017 e término para 2020. Está previsto alcançar os egressos formados entre 2010 e 2017, compreendendo sete turmas, com um total aproximado de 270 egressos.

O referido programa organiza-se em quatro ações: 1) organização das informações (dados pessoais, familiares, educacionais, econômicos e sociais) dos ingressantes; 2) levantamento das pesquisas já desenvolvidas; 3) pesquisa em âmbito censitário da situação dos egressos; e 4) investigações de âmbito regional e/ou local com características qualitativas.

A organização das informações dos ingressantes está se realizando por meio da busca de dados no sistema de cadastro e matrícula da UFMG, do questionário utilizado pelos alunos envolvidos no Programa de Educação Tutorial (PET) para organizar o perfil de estudantes do LeCampo e em pesquisas desenvolvidas com os estudantes durante o processo formativo. O levantamento, a sistematização e a análise das pesquisas já desenvolvidas no âmbito do curso visaram compreender quem, o que e como se produz conhecimentos sobre ele. A pesquisa censitária é feita com aplicação de um questionário estruturado para todos os egressos que concluíram o curso até 2016. O instrumento em tela está em processo de aplicação com disponibilização via Google Docs, com envio pelo correio e, em alguns casos, é respondido de forma presencial diretamente ao pesquisador. As três ações identificadas têm como objetivo principal

produzir informações que serão lançadas em uma base de dados que contemplará dados dos estudantes como ingressantes, durante o período de formação e após três anos de conclusão do curso.

As investigações consideradas como qualitativas são produzidas por meio do uso da entrevista narrativa. Nesse formato o programa conta atualmente com duas pesquisas concluídas e quatro em andamento. A proposta é realizar essa ação por meio de monografias, dissertações e teses. A seleção dos sujeitos a serem entrevistados vincula-se ao interesse do pesquisador em termos de temas, problemas, regiões de interesse, entre outros. Considera-se que os resultados obtidos poderão contribuir para uma compreensão mais qualificada em termos dos desafios e possibilidades relacionados às práticas desenvolvidas pelos egressos.

RESULTADOS PRELIMINARES

Em cerca de 18 meses de realização da pesquisa registra-se que foram iniciadas as quatro ações propostas.

O Banco de Dados com informações dos ingressantes já foi construído e conta com um significativo conjunto de informações inseridas. Aqui vale registrar os desafios relativos ao uso de informações que podem comprometer a privacidade dos sujeitos. Para tanto estamos atualmente em discussão com o Comitê de Ética visando criar processos e procedimentos para que os dados possam ser utilizados por pesquisadores sem prejuízo da necessária garantia do direito dos alunos.

O levantamento das pesquisas já desenvolvidas está em fase de finalização. Foram identificadas um total de 27 trabalhos. Desse total temos quatro que foram desenvolvidas em outras instituições de educação superior e 23 realizadas na UFMG. Cerca de 18 são dissertações e nove são teses. Esse cenário pode ser compreendido a partir do envolvimento da própria instituição em refletir sobre a experiência desenvolvida e pelo tempo que pode ser considerado como curto da realização do curso.

Em 18 anos pode-se considerar que o número de pesquisas demonstra uma preocupação com a produção de conhecimento sobre o tema. Um total de sete trabalhos focaliza a experiência de egressos, fator que coloca essas produções como selecionadas para uma análise mais detalhada.

A pesquisa censitária está em andamento por meio da disponibilização contínua do questionário via Google Docs e por correio postal.

Das investigações consideradas como qualitativas por priorizarem a entrevista narrativa como principal instrumento de coleta de informações temos duas concluídas e cinco em andamento. A pesquisa de Carvalho¹¹ analisou as representações sociais presentes nas práticas artísticas de dois professores egressos (Camila e Lucas) que atuam em escolas do campo na área de Línguas, Artes e Literatura. Foram utilizadas como instrumentos de coletas de informações a entrevista narrativa e a observação em sala de aula. A análise dos dados foi realizada a partir da reconstrução das trajetórias desses sujeitos prototípicos, levando-se em conta a análise do movimento das Representações Sociais a partir das categorias: 1) práticas pedagógicas, 2) práticas artísticas, 3) formação, 4) Educação do Campo, 5) mística, 6) Educação transformadora; e 7) Materialismo histórico dialético. Observa-se que Camila e Lucas, ingressantes em 2011, formaram em 2015 e neste ano foram aprovados no concurso público para atuarem como professores efetivos na rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais.

As análises evidenciaram que, a partir da inserção na docência, os dois professores passam a trabalhar com as práticas artísticas como instrumentos pedagógicos de luta por uma educação transformadora e pelo fortalecimento da identidade campesina. A pesquisadora observa que as práticas artísticas realizadas pelos educadores têm possibilitado a estes desenvolver processos formativos na disciplina de Língua Portuguesa, como formação interdisciplinar, o que revela a importância da formação por

área do conhecimento Língua, Arte e Literatura, no processo de superação da compartimentalização das disciplinas escolares.

A pesquisa de Santos¹² teve como objetivo analisar as representações sociais de egressos do LeCampo sobre o campo. Partindo da compreensão de campo como um território em disputa por grupos sociais que buscam construir projetos diferenciados de campo, considerou-se como relevante compreender com qual projeto de campo os egressos atuam em suas práticas socioprofissionais. Foram entrevistados sete egressos formados nos anos de 2011 (2), 2015 (2), 2016 (1) e 2017 (2). Desse total constatou-se que cinco egressos atuam em funções relacionados ao ambiente escolar (diretor, professor, gestor de políticas públicas), um como assessor parlamentar na área educacional e um como assessor sindical. Os resultados obtidos indicaram que os egressos apresentam em suas formas de pensar, sentir e agir na prática socioprofissional a partir da compreensão do campo como um território em disputa, buscando valorizar o projeto campesino. Ressalta-se que os participantes afirmaram a importância do curso como um tempo/espaço que lhes permitiu construir uma representação de si mesmos, dos outros, da escola, do campo e da sociedade numa perspectiva de luta por direitos, incluindo o direito de produzir e reproduzir suas existências como sujeitos campesinos.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Os resultados até então obtidos apontam para uma inserção socioprofissional dos egressos no ambiente escolar de forma qualificada. O fato de encontramos egressos que passaram em concursos e foram efetivados é indicador de uma inserção que pode criar condições para uma atuação docente significativa junto aos jovens campesinos. Considera-se que a presença de egressos que conseguem se inserir no mercado de trabalho fortalece o curso na universidade e ao mesmo tempo solidifica-o como referência para jovens campesinos que pretendem se constituir como docentes.

O envolvimento com práticas comprometidas com os princípios da Educação do Campo pode se tornar, a médio e longo prazo, um processo que fortalecerá esse projeto no chão da escola. Professores que atuam com clareza de um projeto de escola que se vincula a um projeto de campo e de sociedade, trazem para a escola práticas diferenciadas e vinculadas a sujeitos e práticas que historicamente são excluídos do direito de acesso e permanência no ambiente escolar.

Pode-se afirmar, mesmo com resultados ainda preliminares, que existem evidências apontando para a possibilidade de que um número de egressos está atuando de forma substantiva e qualificada no ambiente escolar. Ainda que seja importante a inserção em contextos educativos extraescolares, considera-se que, tendo em vista a precariedade da oferta escolar para a população campestre, torna-se relevante a constatação de uma maior participação dos egressos na luta pela conquista do direito à educação partindo de uma atuação como profissionais das redes públicas.

NOTAS

- ¹ Esta pesquisa conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ; PROBIC/FAPEMIG) – Pró-Reitora de Pesquisa/UFMG.
- ² Maria de Fátima Almeida Martins e Fernando Veiga Conde, A dialética campo-cidade e o desafio de educar, *Presença Pedagógica*, v. 17, p. 38-41, 2011.
- ³ Mônica Castagna Molina e Salomão Hage, Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior, *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.
- ⁴ Maria Isabel Antunes-Rocha, *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.
- ⁵ M^a Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins, *Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade*, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- ⁶ FaE/UFMG, 2008.

- ⁷ Bernardo M. Fernandes, Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais, em Mônica C. Molina (org.), *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*, Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ⁸ *Ibidem*, p. 29.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ Ivanete Boschetti, *Avaliação de políticas, programas e projetos sociais*, Curso de Serviço Social, UNB, Brasília, 2012, p. 6, disponível em <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>>, acesso em 16 out 2019.
- ¹¹ Cristiene A. da S. Carvalho, *Representações sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo*, tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- ¹² Ellen Vieira Santos, *Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre o campo*, dissertação (mestrado profissional em Educação e Docência – PROMESTRE), Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG

O PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo abordaremos o tema relativo aos alunos egressos formados pela UFMG a partir de análises direcionadas mais diretamente aos processos de inserção de profissional de professores (licenciados) de Educação Física (EF) iniciantes. Mais especificamente, centramos nosso olhar sobre os meandros dos primeiros anos do exercício profissional no ambiente escolar, buscando compreender os dilemas e desafios que se colocam na travessia entre a vida de estudantes de graduação e as exigências próprias da profissão docente.

Os processos de inserção profissional de professores iniciantes têm sido objeto de preocupação de autoridades políticas vinculadas ao campo da educação, bem como de investigadores no âmbito das universidades. Tal preocupação se justifica porque há muito as pesquisas têm constatado que os primeiros anos de inserção na carreira docente são críticos, seja pelos altos índices de abandono da profissão, seja pelas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes de crescerem, desenvolverem-se e aprenderem as artes da profissão.

Esses estudos visam, entre outros objetivos, compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional

e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Nessa perspectiva, entende-se a modelação da carreira docente situada na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis que estes indivíduos devem interiorizar e dominar para fazerem parte da profissão docente. Desse ponto de vista, os estudos sobre a carreira permitiram analisar mais detidamente a fundamentação da prática do professor – o que ele é e faz – em sua trajetória profissional.¹

Sustentados por essa perspectiva de análise, vários autores no campo dos estudos sobre a formação de professores vêm tratando a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Michael Hubernam,² ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para o autor, ainda precisam ser tratadas de forma mais consistente. Dentre essas questões destacamos três que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: 1) Será que todos os professores passarão pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? 2) Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? 3) Terão a percepção de que modificam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas a esses questionamentos, algumas pesquisas sobre o tema vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Carter *et al.*³ propõem um modelo no qual os professores experimentarão cinco fases distintas na carreira docente: professor iniciante; iniciante

avançado, prático competente, prático proficiente e o professor expert. Feiman-Nemser⁴ aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a indução (fase de transição entre a formação inicial e a entrada na profissão) e o desenvolvimento profissional. Vonk⁵ propõe que a carreira docente seria dividida em duas distintas fases, a saber: a de entrada na profissão e a de crescimento na profissão. A fase de entrada diz respeito ao primeiro ano de trabalho na escola, durante o qual os novos professores são confrontados pela primeira vez com as múltiplas responsabilidades do ato de ensinar. Já a fase de crescimento na profissão é caracterizada pela aceitação de professores iniciantes pelos seus alunos e por colegas. Durante esse período, os novos professores tendem a centrar a sua atenção na melhoria das competências, nos métodos e nas competências.

Nesse esforço de nominar e caracterizar as diferentes fases dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, pode-se perceber a existência de um ponto de consenso na literatura sobre o tema: de que a iniciação à docência é um período singular da trajetória docente e potencialmente determinante na construção da história profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, seja no presente, seja no futuro.

Numa primeira direção, a iniciação à docência tem sido caracterizada como uma experiência marcada por aspectos mais dramáticos e dolorosos. O encontro com a realidade profissional é muitas vezes descrito na literatura em termos duros, como de crise com a profissão, como uma espécie de “batismo de fogo”.⁶ A entrada na profissão é designada também como “choque de realidade”⁷ e “choque de transição”.⁸ Tais termos são utilizados para referir à situação que muitos professores vivem nos primeiros anos de docência e que corresponde ao impacto sofrido da experiência de contato inicial com meio socioprofissional e de ruptura da imagem ideal de ensino; o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em

virtude da dura realidade de ter que lidar com desafios oriundos da vida cotidiana na sala de aula; da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem; e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar. Em alguns casos, esse período traumático se estende por mais ou menos tempo; isso dependerá da assimilação e da compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar.⁹ Tal realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que pode se instalar nos primeiros meses ou anos de profissão podem levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou podem marcá-los negativamente para o resto de sua carreira. Os professores iniciantes estariam mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências da vida escolar comparativamente aos docentes mais experientes.

Tal situação de vulnerabilidade profissional é motivada por fatores de ordem pessoal (baixo comprometimento com a profissão em função de uma escolha equivocada da profissão), formação profissional inadequada (baixa da qualidade na formação inicial), falta de apoio da comunidade escolar e de suporte administrativo, inexistência de projetos de indução (acompanhamento de novatos por professores mais experientes em projetos de mentoria), baixos salários, carência de recursos materiais nas escolas, multiplicidade de tarefas e funções institucionais a cumprir e poucas oportunidades de participar das decisões sobre o projeto escolar.¹⁰

Esses estudos têm mostrado que é preciso aceitar que a inserção profissional é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores e que temos, por um lado, de entendê-los em seu processo de tornar-se professor e, por outro, de procurar introduzir nos cursos e nos programas de formação conhecimentos, habilidades, competências voltadas para essa fase específica da carreira, bem como programas de indução e retenção que permitam o pleno desenvolvimento desses e a possibilidade de construção de trajetórias mais perenes na

profissão. Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal, torna-se essencial o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira.¹¹

Numa outra direção, as pesquisas também têm mostrado que a entrada na profissão é vivida como uma descoberta positiva. O professor iniciante traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir parte de um determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura tem indicado que os dois aspectos, o da descoberta e o da sobrevivência, são vividos em paralelo, sendo o segundo aspecto o que permitiria suportar o primeiro.¹²

A importância dos estudos que tratam da entrada na profissão tem recebido cada vez mais reconhecimento, pois esse ciclo profissional é tido como um período crítico de aprendizagem intensa da profissão docente. Esses anos iniciais constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.¹³ Essa fase é tão crucial que pode levar uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão¹⁴ ou se questionar sobre essa escolha profissional, a sua continuidade e o desejo de investimento formativo na profissão.

PROFESSORES PRINCIPIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SINGULAR?

Os estudos de cunho sociológico, ao se contraporem à perspectiva psicológica do ciclo da vida, colocam-se críticos à ideia de que as sequências da vida seriam predeterminadas e

invariáveis, que todos os professores passariam pelas mesmas fases, em uma mesma ordem, independentemente das condições de formação e trabalho. Diferentemente desse modelo de causalidade, a abordagem sociológica tem apontado que a organização profissional é que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento, promoção e que confere sentido às fases de desenvolvimento da profissão.¹⁵

Trazendo esse debate para o campo da profissionalização docente, Lessard *et al.*¹⁶ chamam a atenção para o fato de que o mundo dos professores aparece como uma diversidade ao plano das identidades profissionais afirmadas. Tal diversidade é marcada fortemente pelas condições de trabalho realmente efetuadas pelos diferentes subgrupos de professores, pelas missões educativas específicas e redefinidas por eles. Os professores se constituem na realidade numa multiplicidade de subgrupos com a sua própria identidade, a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro institucional.

Feinama-Nemser *et al.*¹⁷ reforçam a tese de que existiriam, no campo de atuação profissional, não apenas uma, mas várias culturas docentes. Para eles, a cultura profissional pode ser considerada como um conjunto de sentimentos partilhados, de hábitos mentais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes. Essa cultura profissional compreenderia também para eles as recompensas intrínsecas, associadas ao exercício do *métier*.

Poderíamos dizer então que é, também, na relação específica com as situações particulares de ensino que os saberes da base da ação profissional ganhariam sentido e validade. Seriam, portanto, saberes intimamente relacionados à situação de trabalho à qual devem atender. Nessa ordem de pensamento, parecer-nos instigante questionar em que medida as experiências de iniciação à docência, vividas por professores de professores de EF, guardam relação com a especificidade pedagógica da EF, as funções atribuídas pela cultura (escolar e não escolar) ao

componente curricular que ensinam, com o lugar ocupado pela EF na hierarquia dos saberes escolares, com o tipo de interação estabelecidas com alunos, com as condições ambientais onde esses professores exercem o seu ensino (sua sala de aula), com os seus objetos didáticos, entre outras características que demarcam as condições de trabalho situadas.

Tomando esse debate como referência geradora do nosso estudo, nos pareceu importante desenvolver uma pesquisa sobre a experiência de iniciação à docência vivida por licenciados em EF. Com a pesquisa buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: como esses egressos pensam e agem na profissão nos primeiros anos de contato com a docência? Quais os principais desafios enfrentados pelos professores de EF iniciantes? Qual a relação entre a iniciação à docência e a especificidade do ensino da EF na escola?

METODOLOGIA

OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 13 licenciados (4 homens e 9 mulheres) formados pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFGM), e que tinham, no momento da realização da pesquisa, até dois anos de experiência com a docência em EF na escola. A escolha desses sujeitos de pesquisa foi aleatória, respeitando somente os critérios de tempo/experiência profissional na escola (todos teriam que ter no máximo três anos de trabalho na escola) e formação em uma única instituição. A opção por trabalhar com docentes formados apenas em uma única instituição teve como objetivo a produção de análises que visassem estabelecer relações mais críveis entre o currículo da formação inicial e sua repercussão ante os desafios colocados pelas situações de trabalho próprias de contexto de iniciação à docência em Educação Física na escola e entender de

que forma a experiência da iniciação à docência em Educação Física poderia ajudar a iluminar nossa leitura sobre os limites e possibilidade da formação inicial frente o contexto da inserção profissional neste campo disciplinar.

ENTREVISTAS

A entrevista, de caráter semiestruturada, foi construída levando em consideração quatro eixos aglutinadores: 1) a percepção sobre a iniciação à docência; 2) as ações e estratégias pensadas e realizadas pelos professores com vistas ao enfrentamento da realidade; 3) as aprendizagens docentes mais significativas; e 4) a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência. Com as entrevistas, buscamos respostas para duas questões: 1) como os professores se apercebem da situação precisa perante a qual se encontram nesse momento da carreira? 2) Como esses docentes pensam e agem mediante a experiência de iniciar a docência no campo da intervenção pedagógica em EF?

CONCLUSÕES

A nossa pesquisa encontra-se neste momento em fase inicial de análise do material coletado, em especial, dos dados decorrentes da realização das entrevistas com 13 professores iniciantes de Educação Física. Nos parágrafos seguintes, vamos discorrer sobre algumas impressões iniciais sobre os processos de inserção profissional vividos por esses docentes.

O primeiro dado que surge dos discursos de alguns professores e que tem chamado nossa atenção é o fato de que a inserção profissional em etapas da educação básica mais iniciais (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque, nessa experiência docente, seriam minimizados possíveis tensões e desgastes fruto da relação estabelecida com os alunos. Os professores argumentam que tal experiência é provocada, sobretudo, pela grande motivação das crianças pelo ato de brincar e pelo movimentar-se corporal. O engajamento das crianças nas aulas de EF parece acelerar os processos de socialização

profissional, principalmente no que tange à autopercepção do que é ser professor.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem situado, potencializa-se um sentimento de entusiasmo inicial com a profissão e de exaltação por se sentir parte da profissão docente. Tal situação, segundo a fala dos professores, parece catalisar também os processos de alargamento da experimentação pedagógica, já que a diluição das tensões na relação com os alunos possibilitaria a eles voltar sua atenção para questões de ordem didática.

Vinculada à percepção de que o choque da realidade seria amenizado pela representação positiva que as crianças teriam em relação às aulas de EF e de seus professores, os nossos sujeitos de pesquisa, entendem que a experiência de ensinar em EF lhes possibilitaria construir relações de maior proximidade afetiva-emocional com os estudantes, o que ajudaria no arrefecimento das tensões decorrentes da relação professor-aluno em sala de aula. Isso porque a experiência de ensinar os conteúdos da EF (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas), talvez pela percepção dos professores de que a ação didática em EF é mais rica em experimentações corporais, via o movimentar-se humano, daria a eles maior acesso aos alunos e, por consequência, produziria outro tipo de relação com os estudantes. Tal contexto de ensino-aprendizagem proporcionaria aos professores de EF um conjunto mais ampliado de informações sobre os sujeitos de sua intervenção pedagógica, o que os ajudaria a incrementar estratégias de ensino voltadas à motivação dos alunos em participar das aulas de EF.

Tal realidade mostra-se relacionada com o tipo de enfrentamento vivido por esses professores na escola. A necessidade premente de desenvolver tecnologias de comunicação/interação humana com potencial de persuasão dos alunos tem relação direta com o fato de que, na cultura escolar em geral, a EF é muitas vezes reconhecida pelos demais agentes escolares, particularmente diretores e demais professores, como uma “disciplina de segunda classe”.

Nesse contexto, a produção da autoridade docente não se dá como em outras disciplinas da escola. Na Educação Física, as relações hierárquicas e de poder entre alunos e docentes são diluídas, uma vez que esses docentes têm menos condições de operar uma relação de controle e implicação dos alunos nos termos verificados nas demais disciplinas escolares. As recompensas extrínsecas, materializadas no peso de avaliações (provas) e dos riscos constantes de reprovação do ano letivo, mais próprias ao contexto de ensino da maioria das disciplinas, devem ser substituídas pela recorrência de motivações intrínsecas.

Nesse ambiente de ensino, é preciso implicar os alunos nas atividades não tanto pelos mecanismos da coerção, mas por canais de comunicação e interação humana, capazes de persuadi-los, seja pela motivação impressa pela ação dos professores, seja pela empatia nutrida pelos discentes em relação aos docentes, seja também pela habilidade de tornar os conteúdos de ensino agradáveis e prazerosos aos olhos dos alunos.

Foi recorrente na fala dos professores que um dos maiores desafios vividos por eles na fase da iniciação à docência é convencer os alunos a participar das aulas de EF. Tal realidade, ao mesmo tempo que os instiga a construir canais de comunicação e diálogo com os alunos, é também geradora de angústias e estresse. Primeiro, porque esses professores não possuem ainda mecanismos referentes muito elaborados que os habilitem na arte de convencer e “dobrar” os estudantes. Segundo, porque se verificou que, na maioria das escolas, não há apoio direto da gestão escolar ou da supervisão pedagógica da escola que dê suporte a ação dos professores de Educação Física na direção do convencimento dos estudantes de que a disciplina não é mera atividade, mas sim um componente curricular como os demais que constituem o currículo escolar. Com isso, recai sobre esses docentes a responsabilidade quase que solitária e o desgaste dela proveniente da ação de negociação junto aos estudantes.

Sobre tal ponto, é importante ressaltar que alguns professores que participaram da nossa pesquisa têm conseguido algum

sucesso nessa empreitada. Para isso, para além das ações e estratégias de negociação junto aos alunos, eles têm buscado um diálogo com a escola, quer em supervisão pedagógica, quer em gestão escolar, quer com os pares (docentes de outras disciplinas). Essa postura de desprivatização da prática¹⁸ por parte dos professores parece ser elemento muito significativo no alcance do reconhecimento da EF como disciplina escolar e, via de consequência, a um desenvolvimento profissional docente marcado por uma percepção mais positiva acerca da docência. O individualismo pedagógico mostrou-se um empecilho à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de descoberta da profissão, ou seja, de entusiasmo, de experimentação, de exaltação de situação e responsabilidade próprias do ofício docente (de educar crianças e jovens, de construir um programa de ensino), da construção da autoridade docente e de um sentimento de pertencimento de um corpo profissional. Os dados apontam para o fato de que uma inserção marcada pelo individualismo pedagógico reforçaria, para esses docentes, os aspectos sofridos da sobrevivência ou do choque do real.

Paralelamente, a fala dos nossos sujeitos de pesquisa aponta também para múltiplas situações de desrespeito profissional provenientes das intervenções dos agentes escolares. Entre essas, a tentativa de desmobilização dos estudantes para participarem das aulas de EF; a não inserção desses professores no debate das questões pedagógicas da escola; a inexistência de investimento na qualificação do material didático específico da EF; a interferência não negociada ante as ações de planejamento e organização curricular da EF produzida pelos professores; e a instrumentalização da EF e de seus professores na construção de eventos escolares com vistas à publicidade da “marca” da escola junto ao mercado (no caso das escolas privadas) e/ou impondo uma disponibilidade à organização desses eventos, independentemente do que esses docentes propunham em suas aulas. Esse último ponto mostra um reconhecimento mais ligado a fatores

extracurriculares do que à aprendizagem específica sobre os saberes específicos da disciplina.

Em algumas das escolas onde esses docentes atuam, a representação que se tem é a da Educação Física como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola, como espaço de distração para os alunos e como lugar de esquecimento das tensões proporcionadas pelo esforço intelectual em sala de aula. Há grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos. Essa desvalorização configura-se, às vezes, como forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social desses professores, que os motivam, por um lado, à luta por reconhecimento ou, então, levam-nos a uma condição de desinvestimento profissional.¹⁹ Tal condição tem exigido desses professores triplo esforço: ensinar, aprender a ensinar e convencer os pares que aquilo que eles ensinam tem algum valor à formação cultural dos estudantes.

O segundo achado que emerge dos dados da nossa pesquisa tem relação com a dificuldade encontrada pelos professores em saber organizar didaticamente o ensino da Educação Física no currículo escolar. Tal estorvo é motivado, segundo os professores, pelo fato de existirem poucas referências didáticas que possam auxiliá-los nesse processo de organização curricular da EF. A maioria das escolas nas quais esses professores trabalham não apresenta orientações ou prescrições rígidas nessa direção. Os professores relatam que, na Educação Física, não há definição clara *a priori* de quais conteúdos serão trabalhados durante o ano, de como organizá-los no tempo escolar e num diálogo mais orgânico com o projeto escolar. Esse fato revela alto grau de autonomia dos professores de EF em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino.

Na maioria dos casos, não há, por parte dos seus pares nem do setor pedagógico da escola, cobranças rígidas de prestação de contas, avaliação ou acompanhamento do trabalho desses

professores. Conseqüentemente, não há necessidade de esses cumprirem determinado cronograma de transmissão de conteúdos em função de datas em que os alunos deveriam ter tido acesso, dado o período das avaliações escolares ou de outras datas determinadas pelo calendário escolar. Externamente às escolas, tal fato tem o seu correlato na medida em que se verifica que o mercado editorial de livros didáticos nesse campo (EF) é ainda muito restrito (em quantidade e pluralidade).

Assim, sem a presença do livro de didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores. Quais conteúdos ensinar? Como organizar os conteúdos no tempo escolar? Quais os objetivos a alcançar? Qual a periodicidade para cada conteúdo? Como tratá-los segundo as diferentes fases da vida dos estudantes? Como relacioná-los com o projeto escolar?

Em função da inexistência do peso dos livros didáticos na determinação das tarefas escolares, da maior margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento de ensino, do distanciamento da EF em relação ao cronograma de avaliações das escolas, do baixo controle externo sobre essa disciplina (avaliações estandardizadas não avaliam a EF, inexistência da cultura do livro didático), somada ao pouco interesse de regulação interno à escola sobre a EF, acabam por influenciar a relação desses professores com o ato de planejar. Mais do que os prazos a cumprir, são as pessoas (as necessidades e os interesses dos alunos e as crenças pessoais dos próprios professores de EF), as peculiaridades do contexto imediato (as necessidades internas da vida escolar e dos alunos) e o cumprimento de determinados objetivos prioritários (a formação humana dos alunos, a luta pela legitimação da EF) que contribuem para organizar a intervenção dos professores durante um ano letivo.

Esse contexto situado de trabalho, ao exigir desses professores intensificação de uma ação reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, parece também tornar mais fortes os processos de aprendizagem docente (ofício do ensino) na medida em que

aviva as experiências de socialização profissional,²⁰ via o alargamento do conhecimento sobre a cultura escolar. Tal socialização profissional, segundo a fala dos nossos sujeitos de pesquisa, está relacionada à aprendizagem sobre a especificidade pedagógica da EF; sobre as características dos estudantes e de suas demandas de aprendizagem; de competências necessárias ao ato de planejar o ensino em EF; de saber como construir coletivamente o planejamento de ensino, da construção de técnicas, sequências e recursos didáticos, dada a inexistência de livros-texto que orientem o ensino na sala de aula; de criação de tecnologias de interação e comunicação com os estudantes (saber falar como eles, saber negociar, saber relacionar); as aprendizagens relacionadas ao ensino de conteúdos da EF não tratados e/ou tratados de forma inadequada na formação inicial; e de aprender a lidar com certos conteúdos da EF com os quais os professores não construíram intimidade corporal (danças, lutas e ginásticas, esporte).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos descrever e analisar alguns dos aspectos da experiência de inserção profissional vividos pelos 13 professores de EF iniciantes pesquisados. A análise do material empírico colocou em relevo dimensões que seriam próprias da iniciação à docência de professores vinculados profissionalmente a esse componente curricular. Com isso, não estamos aqui a afirmar que todos os professores iniciantes de EF, independentemente da sua condição de gênero, trajetória de formação e condições materiais de trabalho, experimentam os mesmos dilemas profissionais e com a mesma intensidade. Todavia, os achados de nossa investigação mostram que o pertencimento a um determinado campo disciplinar é um elemento importante a considerar para análise de diferentes trajetórias percorridas pelos professores no período da iniciação à docência, já que definem modos cruciais de ser professor, de como desenvolver o trabalho, de como esse

trabalho é percebido por outros. Cria condições específicas de entrada, sendo o empenhamento na carreira um elemento potente na construção de sentidos às fases de desenvolvimento da profissão.

Entre as formas de empenhamento e entrada na profissão, próprias à experiência de inserção profissional dos professores de EF pesquisados, destacam-se as seguintes: as formas singulares de controle e regulação do conhecimento dessa disciplina; necessidade de harmonizar conflitos com os alunos ante o desejo desses de que o ensino dessa disciplina se resume não apenas ao tratamento de um conteúdo de ensino e uma extensão, sem mediações, das vivências que eles têm com as práticas corporais fora da escola; dificuldades de lidar com o ensino nas condições ambientais singulares da sala de aula da EF, lugar esse que se difere do modelo de unidade celular de classe hegemônico; e enfrentamento de situações relacionadas ao déficit de legitimidade acadêmica da EF, em especial às baixas expectativas da gestão escolar e dos estudantes em relação ao ensino que opera na sala de aula da EF.

Sobre esse último ponto supracitado, é importante ressaltar que a experiência de inserção profissional de professores de disciplinas tidas como de “segunda classe” é um dado a ser considerado em análises que tratam dos processos de desinvestimento profissional precoce e abandono da profissão. No caso dos professores de EF pesquisados, o pertencimento profissional a uma disciplina com déficit de legitimidade acadêmica/pedagógica cria condições particulares de inserção profissional, potencializando, em muitos casos, o quadro de dupla vulnerabilidade profissional. Isso porque se sobrepõem às tensões e aos desafios provenientes da sua condição de professores iniciantes, dilemas e enfrentamentos advindos de situações específicas de desrespeito profissional e de lutas por reconhecimento de uma identidade docente específica. O mandato docente afeta também o seu status devido à hierarquização das matérias ensinadas. Os professores em geral perseguem objetivos e se esforçam para respeitar

os programas de ensino, mas estes não têm o mesmo valor para os alunos, os pais e os próprios professores. Desse modo, as hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, as pressões dos pais e a percepção dos colegas. O mandato de trabalho dos professores se diferencia segundo uma lógica de poder simbólico das disciplinas ensinadas, um poder herdado ou apropriado por aqueles que as lecionam.²¹

Não obstante reconhecer que os professores iniciantes de EF vivem os mesmos dilemas profissionais que os demais professores da escola (solidão, estresse, conflitos com os alunos, invisibilidade, falta de apoio institucional, péssimas condições de trabalho, carreira pouco atrativa e salários indignos), faz-se necessário, por outro lado, evidenciar que existem singularidades nas formas de inserção e desenvolvimento profissional docente. Reconhecer essas realidades situadas nos parece ser uma referência fundamental à produção de políticas de indução, retenção e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que lhes garanta o pleno direito de conhecerem a profissão e de amadurecerem nela. A compreensão do “ficar” na profissão docente precisa ser urgentemente redefinida.²² Esse “ficar” tem de incluir vários caminhos de progressão na carreira e deve se tornar uma referência fundamental à produção de políticas de formação, indução e desenvolvimento profissional dos professores, bem como objeto de preocupação da comunidade acadêmica, dos gestores da educação pública/privada e da comunidade escolar, de forma a reconhecer, a valorizar e a apoiar as diferentes formas de ser e de atuar na docência.

Para finalizar, entendemos ser urgente o fomento de programas de indução que procurem estabelecer estratégias para reduzir ou redirecionar o chamado “choque de realidade” vividos pelos docentes iniciantes. Há que se investir em políticas mais perenes e sistemáticas de indução que auxiliem os professores iniciantes na compreensão dos processos de socialização na

cultura escolar, que contribuam para salvaguardar o seu bem-estar pessoal, que favoreçam a construção de uma identidade docente mais positiva, além de apoiar o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais ao seu processo de desenvolvimento profissional. Nessa direção, as universidades têm um papel político fundamental, seja na formulação de programas de formação continuada voltadas ao acompanhamento de seus egressos iniciantes, seja no estabelecimento de parcerias com as redes de ensino com vistas ao fomento de políticas de indução de professores recém-formados. A responsabilidade do Estado e, por via de consequência, da universidade para com a formação de professores não finda com a conclusão da formação inicial. Isso porque o desenvolvimento profissional docente é um processo em longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

NOTAS

- ¹ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes, 2002; M. Tardif e D. Raymond, Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, *Educ. Soc.*, v. 21, n. 73, dez. 2000.
- ² M. Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores, em António Nóvoa (Org.), *Vida de professores*, Porto, Porto Editora, 1992, p. 31-62.
- ³ K. Carter *et al.*, Processing and Using Information About Students: A Study of Expert, Novice, and Postulant Teachers, *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 1, 1978, p. 147-157, 1987.
- ⁴ S. Feiman-Nemser, Helping Novices Learn To Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher, *Journal of Teacher Education*, v. 52, n. 1, p. 17-30, 2001.
- ⁵ J. Vonk, Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors, *American Educational Research Association*, v. 1, p. 1-26, abril 1993.
- ⁶ G. Kelchtermans e K. Ballet, The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation, *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002.
- ⁷ Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ⁸ S. Veenman, Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

- ⁹ *Ibidem.*
- ¹⁰ M. Cochran-Smith, Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators, *Teaching and Teacher Education*, v. 19, may 2002, p. 5-28, 2003.
- ¹¹ C. Marcelo-García, Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 6, p. 1-15, 1999; Vonk, Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors.
- ¹² Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ¹³ Tardif e Raymond, Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério; C. Marcelo-Garcia, A identidade docente: constantes e desafios, *Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.
- ¹⁴ Segundo estudos realizados por Gold, cerca de 33% dos professores abandonam a profissão nesse ciclo da carreira profissional. (Y. Gold, Beginning Teacher Support – Attrition, Mentoring, and Induction, em J. Sikula (dir.), *Handbook of Research Education*, New York, Macmillan, 1996.)
- ¹⁵ Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores.
- ¹⁶ C. Lessard e M. Tardif, *Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990*, Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.
- ¹⁷ S. Feiman-Nemser e R. E. Floder, Cultural Aspects of Teaching, em M. C. Wittock (dir.), *Handbook of research on teaching*. 3. ed., New York, Macmillan, 1986, p. 505-526.
- ¹⁸ M. Cochran-Smith, Trends and Challenges in Teacher Education: National and International Perspectives, em F. Waldron, J. Dooley, T. Smith e M. Fitzpatrick (ed.), *Reimagining Initial Teacher Education: Perspectives on Transformation*, Dublin, Liffey Press, 2014, p. 29-53.
- ¹⁹ V. Bracht e B. A. Faria, A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria de do reconhecimento de Axel Honneth, em Lucíola L. C. P. S. Santos *et al.*, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- ²⁰ Entendemos “socialização profissional” como o processo mediante o qual o indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar (S. Veenman, Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Reserch*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984).
- ²¹ M. Tardif e C. Lessard, *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes, 2005.
- ²² M. Cochran-Smith, Why People Teach and Why They Stay, *Bank Street College of Education – Occasional Paper Series*, v. 16, p. 23, abril 2006.

ANA MARIA SIMÕES COELHO

DESTINO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFMG

INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se na pesquisa realizada para minha tese de doutorado, apresentada em agosto de 2017, sobre o destino profissional dos egressos dos cursos de graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) formados no período de 2003 a 2013.

Participar da formação de professores quando vemos piorarem, a cada dia, as condições para o exercício do magistério tem significado, também, nos defrontarmos com questões importantes sobre o destino profissional dos egressos dos cursos de licenciatura. Uma delas, talvez a mais óbvia e fundamental, é a de saber se esses licenciados estão de fato ingressando na carreira docente. Afinal, trata-se da formação inicial, por uma instituição pública, de profissionais de que a sociedade necessita. Quais são os resultados dos esforços e recursos despendidos para formá-los? Embora presuma-se que os estudantes que frequentam um curso de licenciatura durante quatro ou cinco anos formem-se para atuar nas escolas lecionando, no caso, Geografia, essa perspectiva de atuação nem sempre se concretiza.

A baixa remuneração e o desprestígio social da profissão docente – dos quais muito se tem falado –, aos quais vêm juntar-se

as difíceis condições atuais de exercício do magistério, tornam importante saber se os profissionais formados assumiram a carreira, e, principalmente, procurar conhecer e entender melhor o que eles têm feito para manterem-se como professores. Ou, inversamente, por que não ingressaram na profissão ou decidiram abandoná-la, em que circunstâncias o fizeram e de que estão se ocupando.

A UFMG oferece cursos de graduação em Geografia nos períodos diurno e noturno. No curso diurno a entrada se dá na modalidade bacharelado e caso queira fazer a licenciatura, o aluno deve, ao final do terceiro período, depois de cursar as disciplinas do chamado “tronco comum”, registrar formalmente sua opção. No curso noturno é oferecida, exclusivamente, a licenciatura. A proporção de alunos do diurno optantes pela licenciatura e pelo bacharelado foi, nos anos 1990 e início dos anos 2000, relativamente equilibrada em termos quantitativos, inclusive porque, nesse curso, o aluno pode, depois de concluir a licenciatura, cursar o bacharelado e vice-versa. De fato, grande parte dos alunos acaba concluindo as duas modalidades, com o objetivo de aumentar suas chances no mercado profissional.

Até os anos 1990, a opção por cursar primeiro a licenciatura no curso diurno era comum, uma vez que o mercado de trabalho para o geógrafo era considerado mais difícil, enquanto o professor de Geografia não tinha maiores problemas para iniciar sua vida profissional. Sendo assim, o graduando preferia obter primeiro o título de licenciado, o que lhe garantiria meios de sustentar-se, enquanto, no futuro, buscasse firmar-se como geógrafo. Trata-se de comportamento corrente, como mencionado no estudo coordenado por Gatti e Barreto, que se referem a essa escolha da licenciatura como a primeira modalidade a ser cursada como “uma espécie de ‘seguro-desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”.¹

Durante a década de 1990 e o início dos anos 2000, embora a profissão de professor de Geografia, assim como de outras

disciplinas, não fosse considerada das mais atrativas, a procura pela licenciatura no curso diurno da UFMG manteve-se regular, conforme informações obtidas no colegiado dos cursos de graduação em Geografia do IGC. A partir de meados da primeira década do século XXI, porém, o comportamento dos graduandos quanto à opção pela licenciatura no curso diurno passou a apresentar uma mudança sensível. Além da licenciatura não ser mais a primeira opção, verificou-se uma grande diminuição do número de alunos dispostos a cursá-la, chegando, por exemplo, em alguns semestres, a 10% da turma que ingressara no curso diurno, ou seja, algo em torno de quatro estudantes.

Um levantamento efetuado em 2012 pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da UFMG constatou que na primeira década deste século houve uma drástica diminuição da procura pelas licenciaturas em geral. Enquanto no ano 2000, entre os 17 cursos mais procurados dessa universidade, 6 eram de licenciatura, no vestibular de 2012, entre os 15 cursos mais procurados nenhum era de licenciatura. Além disso, houve um decréscimo gradual na relação candidato/vaga para os cursos de licenciatura nos vestibulares da UFMG de 2000 a 2013. Em 2009 essa queda acentuou-se, em alguns cursos, devido à maior oferta de vagas ligadas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).² No caso do curso noturno de Geografia, por exemplo, o número de vagas foi duplicado, passando de 40 para 80, mas já em 2010 a diminuição da procura pelas licenciaturas continuou. É possível que esse decréscimo na demanda por vagas dos cursos de licenciatura da UFMG tenha ocorrido, em parte, em consequência do conjunto de mudanças nos diferentes setores da vida social que têm se refletido na profissão docente por meio dos sinais referidos anteriormente. Por outro lado, é preciso reconhecer que, nos últimos anos, passamos a contar, no país e no estado de Minas Gerais, em particular, com um número expressivo de novas universidades públicas e de cursos superiores, inclusive de Geografia, e que essa ampliação da oferta de

vagas em cursos de graduação, de modo geral, também pode ter interferido na procura por vagas nos cursos de licenciatura da UFMG. De qualquer modo, a situação retratada é coerente com os achados da pesquisa realizada em 1996 e publicada por Diniz-Pereira, no ano 2000, sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura da UFMG, que, sob muitos aspectos, já renunciavam um futuro nada animador em relação ao tema.³

Em relação ao curso diurno de licenciatura em Geografia da UFMG, tem-se observado que houve também uma diminuição do número de bacharéis que retornam para cursá-lo como uma segunda modalidade, ainda que esta confira ao formado uma série de outras possibilidades profissionais. Crescentemente, os graduados têm preferido prosseguir direto para o mestrado, o que amplia suas chances de se engajarem mais tarde no magistério superior, ainda que sem a formação inicial na licenciatura.

No caso do curso noturno, que oferece especificamente a modalidade licenciatura, tem ocorrido um outro fenômeno, mencionado também por Souto e Paiva⁴ em seu estudo sobre a pouca atratividade da carreira docente entre egressos de um curso de licenciatura em Matemática: grande parte dos licenciandos declara abertamente que não pretende seguir a carreira de professor. Nesses casos, o que os estudantes buscam é a conclusão de um curso universitário. A entrada para o curso de licenciatura em Geografia, no caso da presente pesquisa, apresenta-se como uma das opções que, supostamente, oferece menos dificuldades para garantir o ingresso na UFMG – haja vista o elevado número de vagas – e significa a obtenção de um diploma reconhecido nacionalmente. Além disso, os ingressantes contam com a possibilidade de solicitar mudança de turno e, em seguida, de modalidade (da licenciatura para o bacharelado),⁵ ou então, após a conclusão do curso, pedir a continuidade de estudos nesta última modalidade, que deverá, entretanto, ser cursada no diurno.

Diante das preocupações expostas, o objetivo mais geral desta pesquisa foi analisar o destino profissional de egressos dos

curso de licenciatura em Geografia – diurno e noturno – da UFMG. Uma vez concluído o curso, eles assumem a profissão para a qual estão habilitados? Qual a proporção dos que se dedicam à docência? Que motivos levam os licenciados em Geografia da UFMG a ingressarem e permanecerem na profissão de professor, apesar das adversidades que cercam o exercício dela, ou, inversamente, a não assumirem ou abandonarem a sala de aula? Há quanto tempo esses professores estão no magistério da educação básica, quando chegam a deixar a profissão? A pesquisa procurou esclarecer, também, se há situações e momentos específicos da carreira em que o risco de abandono do magistério é maior. Foram analisadas, ainda, as relações entre o ingresso e a permanência do professor de Geografia na docência e a formação universitária inicial, assim como, em relação à formação continuada e a determinadas vivências do professor, para além de sua prática de sala de aula.

Diante das questões apresentadas e com base nas informações já existentes a respeito de egressos de cursos de licenciatura, esta pesquisa partiu da hipótese de que os graduandos em Geografia da UFMG concluem a licenciatura, mas, em grande parte, não assumem a profissão de professor e, quando o fazem, não permanecem no magistério por muito tempo, presumivelmente devido à baixa remuneração e às más condições de trabalho. Que elementos levam os licenciados a viverem a contradição de não assumirem a profissão para a qual se prepararam?

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS

Uma parte das informações obtidas por meio desta pesquisa está organizada de maneira quantitativa, a qual refere-se ao tratamento das respostas às perguntas fechadas do questionário aplicado e sua apresentação em gráficos simples de porcentagem, a fim de facilitar a observação de tendências e regularidades. Por outro lado, a análise qualitativa das respostas às perguntas abertas buscou compreender sua dimensão subjetiva,

em termos de significado e intencionalidade, uma vez que elas dizem respeito, principalmente, a discursos dos sujeitos pesquisados sobre a maneira como percebem o desenvolvimento de sua vida profissional.

As informações utilizadas para a realização desta pesquisa foram obtidas tanto por meio de pesquisa documental, quanto a partir de fontes primárias. Órgãos como o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG e o colegiado dos cursos de graduação em Geografia do Instituto de Geociências (IGC) forneceram, respectivamente, a listagem dos egressos do período pesquisado, assim como seus endereços de *e-mail* e número de telefone, e informações sobre as diferentes versões curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia, diurno e noturno. As informações sobre os egressos participantes da pesquisa foram obtidas diretamente, por meio da aplicação de um questionário a todos os participantes. O projeto da pesquisa incluiu a realização de uma entrevista semiestruturada com nove desses participantes, escolhidos de acordo com critérios estabelecidos. Entretanto, diante da grande quantidade de informações obtidas com a aplicação do questionário, o material das entrevistas não chegou a ser analisado, motivo pelo qual elas não serão mencionadas nesta oportunidade.

Os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG escolhidos para este estudo concluíram a graduação nos anos de 2003 a 2013, como já mencionado. No momento em que responderam o questionário (entre 30 de abril e 31 de agosto de 2015) eles teriam, portanto, de 12 anos de formados (os que concluíram o curso no fim do primeiro semestre letivo de 2003), a pouco mais de um ano (aqueles que terminaram o curso no fim do ano de 2013). Esse período, relativamente extenso, foi definido pelo fato de possibilitar a observação e análise do comportamento dos licenciados que ingressaram na profissão docente na última década, em diferentes momentos de sua carreira. Para isso, a referência utilizada foram os ciclos da vida profissional dos professores, conforme propostos por Michael

Huberman,⁶ assim como o seu desenvolvimento profissional.⁷ Esse período mais longo permitiu também analisar aspectos da trajetória de egressos que não ingressaram na carreira docente, assim como daqueles que ingressaram e depois a abandonaram.

O recorte inicial a partir de 2003 foi considerado interessante por dois motivos: o primeiro é que permite conhecer a situação de licenciados que assumiram a docência recentemente, já no século XXI, mas se formaram há um tempo suficientemente longo para terem se firmado na carreira, ao mesmo tempo que mantêm interesse em continuar se ocupando de sua trajetória profissional; o segundo motivo é que a extensão do período em estudo possibilitou incluir licenciados que obtiveram sua formação inicial a partir de três diferentes versões curriculares.

A primeira dessas versões, de 1990, vigorou anteriormente às Resoluções 01 e 02 do Conselho Nacional de Educação, respectivamente de 18 e 19 de fevereiro de 2002, e afetou aqueles que ingressaram no curso de Geografia da UFMG ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000. A segunda versão, que passou a vigorar em 2002 incorporando as exigências das referidas Resoluções no mesmo ano em que foram publicadas, alcançou os que iniciaram o curso a partir de 2002. E a terceira versão, de 2006, em que foram efetuados ajustes no currículo dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG tornados necessários após a implementação das exigências das Resoluções de 2002, atingiu aqueles que iniciaram o curso a partir de 2006. As versões de 2002 e 2006 correspondem a reformas curriculares induzidas pela publicação, ainda no final dos anos 1990, das diretrizes curriculares da graduação, mais tarde completadas, no caso do curso de Geografia da UFMG e outros que oferecem as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, pelas diretrizes curriculares das licenciaturas.⁸

Para a realização da pesquisa foi necessário, antes de qualquer outra coisa, localizar os egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG, diurno e noturno, formados no período designado. O primeiro contato foi feito por correio

eletrônico, inicialmente a partir de informações conseguidas por intermédio do DRCA que, a partir do cumprimento de algumas exigências voltadas para a garantia da segurança e privacidade desses ex-alunos, disponibilizou uma relação com o nome, endereço de *e-mail*⁹ e contato telefônico dos 495 licenciados em Geografia pela UFMG nos anos de 2003 a 2013. Nessa primeira comunicação foi enviada aos egressos uma mensagem-convite informando a respeito da pesquisa a ser realizada e convidando-os a participarem da mesma. Ao final da mensagem constava o *link* para acesso ao questionário a ser respondido *on-line*, por meio do aplicativo Google Docs e, em arquivo anexo à mesma, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No corpo da mensagem constava uma breve explicação sobre a pesquisa, assim como sobre os procedimentos ético-metodológicos referentes à mesma, com a informação de que eu consideraria que aqueles que aceitassem participar e enviassem o questionário respondido, teriam lido e aceitado os termos do TCLE enviado. Esse procedimento foi adotado para facilitar e incentivar a participação dos sujeitos. Responder ao questionário *on-line* pelo sistema mencionado não seria propriamente difícil, mas tomaria algo em torno de 50 minutos, pois seria necessário respondê-lo em uma única sessão, tendo em vista as exigências da versão utilizada do sistema Google Docs, que salva as respostas apenas no final, quando o respondente clica em *enviar*.

O questionário foi enviado pela primeira vez no dia 30 de abril de 2015 para 339 egressos, cujos endereços de *e-mail* constavam da lista fornecida pelo DRCA. Depois disso, o questionário foi enviado para outros licenciados, conforme fui obtendo novos endereços de *e-mail*. Muitos ex-alunos foram contatados por intermédio de outros colegas ou por telefone. Logo que o questionário foi enviado um dos primeiros respondentes enviou-me um *e-mail* informando que, além de respondê-lo, ele já o havia postado no Facebook e divulgado em outras redes sociais envolvendo profissionais da área de Geografia. Esse

fato, inesperado, certamente colaborou para uma mais rápida efetivação do contato com um número maior de licenciados, potencializando o chamado efeito *bola de neve*, reconhecido como técnica para ampliar o alcance de possíveis sujeitos em uma amostra.

Nos dois primeiros meses em que o questionário ficou disponível *online* na plataforma *Google Docs* foram recebidas 83 respostas. No mês de julho, mais 37 egressos responderam e, em agosto, outros 43 licenciados enviaram o questionário respondido. A mensagem-convite foi enviada mais de uma vez para os egressos que ainda não tinham respondido, em uma tentativa de conseguir pelo menos 30% dos licenciados em Geografia pela UFMG no período em estudo, proporção de respondentes considerada suficiente quando se utiliza esse tipo de busca de participantes. De acordo com Marconi e Lakatos, “em média, os questionários expedidos [para entrega em mãos] pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.¹⁰ Sendo o envio de questionários pelo correio ou portador um método usual de obtenção de informações de pesquisa até bem pouco tempo – considerando que tenha declinado diante do crescimento do envio por meio da *internet* – subentende-se que 30% de retorno dos questionários enviados, respondidos e devolvidos pela *internet* seja aceitável, opinião partilhada por Vieira *et al.*¹¹ O reenvio periódico da mensagem-convite revelou-se eficaz, particularmente durante as férias escolares, quando os professores tiveram mais tempo para responder o questionário. O dia 31 de agosto de 2015 foi fixado como prazo final para o recebimento das respostas e encerramento da fase de coleta de informações.

Foi recebido um total de 163 questionários respondidos, isto é, 32,9% do total de licenciados, segundo a listagem do DRCA. O conjunto desses licenciados constituiu uma *amostra não probabilística* do total dos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG no período escolhido, tendo em vista a maneira como foi composta, que apresenta características de *intencionalidade* e de *conveniência*, já que o critério de escolha foi

definido pela pesquisadora e restringiu-se à disponibilidade dos sujeitos de participar da pesquisa. Na amostragem *não probabilística* é impossível calcular a probabilidade de cada componente da amostra ser escolhido, e eles não têm a mesma chance de ser selecionados. Como já relatado anteriormente, a composição do grupo de participantes teve início com o fornecimento de uma listagem de todos os licenciados em Geografia pela UFMG no período de interesse e, devido à maneira como esses egressos foram contatados, apresentou elementos da técnica de amostragem conhecida como *bola de neve*, já que os próprios sujeitos se encarregaram de entrar em contato com outros ex-colegas e conhecidos, aumentando o número de potenciais participantes.

As perguntas que compuseram o questionário, em sua maioria em formato fechado (de múltipla escolha), foram agrupadas em três partes: 1) informações socioeconômicas; 2) trajetória escolar e acadêmica; e 3) trajetória profissional. As perguntas das duas primeiras seções foram formuladas de modo a permitir traçar um perfil básico do público-alvo da pesquisa. O objetivo foi que possibilitassem caracterizar os sujeitos quanto a aspectos como distribuição por sexo, idade, raça/cor, entre outros da primeira parte; e quanto a particularidades de sua escolarização na educação básica e formação na graduação, como o tipo de instituição frequentado (se pública ou particular), ano de conclusão do ensino médio, ano de entrada na licenciatura, se cursou também o bacharelado, se tem outros cursos, qual(is), em qual(is) nível(is), entre outras da segunda parte. As perguntas da terceira parte foram voltadas para a atuação profissional – se o egresso seguiu a carreira docente; se ingressou e depois deixou a docência; se leciona, desde quando, para qual(is) nível(is) de ensino, se pretende continuar lecionando nos próximos cinco/dez anos; se já pensou em abandonar o magistério – entre outras questões que permitissem a obtenção de informações mais específicas e detalhadas concernentes ao objeto da pesquisa. A validade do questionário foi verificada, anteriormente ao seu envio a todos os participantes, por meio da aplicação de um

teste-piloto a alguns egressos que concluíram a licenciatura em outros anos que não os do período em estudo.

O DEBATE EM TORNO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Sendo esta uma pesquisa de egressos de um curso que prepara profissionais para assumirem a profissão de professores da educação básica, a discussão teórica realizada retoma o debate sobre o estatuto profissional da profissão docente e sobre as condições de exercício do magistério. Procuo mostrar que uma compreensão melhor do que está envolvido nessa discussão pode colaborar para que o valor do magistério seja reafirmado para além da necessidade de transformá-lo em uma profissão no sentido clássico, de modo que os licenciados não se afastem do magistério, mas antes possam sentir-se realizados ao assumir a docência.

A organização do trabalho tendo, de um lado, o *modelo profissional* e, no outro extremo, o *trabalho operário não qualificado* é típica das formações sociais capitalistas, de modo geral, e teve grande desenvolvimento nos Estados Unidos, onde um ramo da Sociologia se especializou no estudo das profissões, particularmente com análises na linha estrutural funcionalista, dedicadas a estudar o modelo profissional. O sociólogo francês Jean-Michel Chapoulie assinala, entretanto, que isso não significa que “a análise sociológica não deva construir outros modelos teóricos para dar conta das formas de existência de grupos profissionais”.¹²

Ao se debruçar sobre o tema da socialização profissional, o também sociólogo francês Claude Dubar resume a questão central do debate existente a respeito da matéria com a seguinte pergunta: “todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo deve ser reservado a algumas delas? Em outras palavras, é a natureza da atividade que a torna ‘profissional’ ou é sua organização, sua remuneração, sua ‘construção

social”¹³ Ele esclarece que as diferentes correntes da Sociologia das Profissões dão diferentes respostas a essa pergunta. Desse modo, na medida em que colocam “em questão as próprias definições do trabalho, do emprego e da identidade”,¹⁴ esse autor identifica “uma ruptura forte e persistente” entre a corrente funcionalista (ou neofuncionalista), para a qual o profissionalismo estaria reservado apenas a algumas atividades, e “as correntes interacionistas e críticas (neomarxista, neoweberiana etc.), que atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos (empregadores e poderes públicos) as características das atividades de trabalho consideradas ou não ‘profissionais’”.¹⁵

Chapoulie critica o fato de que as análises funcionalistas separam “o saber profissional de suas condições de produção, de difusão e de utilização, quer dizer, das instituições e dos grupos que se atribuem o papel de o conservar, desenvolver e de ser, junto aos leigos, as testemunhas de sua existência”.¹⁶

Thomas Le Bianic, que estudou a profissionalização dos psicólogos do trabalho na França, chama atenção para a necessidade de interrogar “a dinâmica social que institui e mantém a legitimidade de certos tipos de saberes”.¹⁷ O enfoque funcionalista é criticado, ainda, pelo mesmo autor, pelo fato de não considerar as variações no interior de um mesmo campo disciplinar, por exemplo, em relação à definição de ciência. No caso da profissão docente, a definição dos saberes profissionais é um tema que está longe de ser consensual, não apenas tendo em vista os diferentes níveis de ensino e as respectivas exigências, mas também o fato de que tradicionalmente, no Brasil e em outros países, a formação dos professores das etapas mais adiantadas da educação básica tem como referência o campo do saber que irão lecionar, e não os conhecimentos do campo da Pedagogia, que fazem parte dos currículos dos cursos de formação docente de maneira secundária.

Para o sociólogo norte-americano Everett Hughes,¹⁸ destacado autor da vertente interacionista, nos estudos sociológicos sobre o trabalho é fundamental levar em conta a divisão do

trabalho, no sentido de que qualquer ocupação faz parte de um todo e envolve diferentes tarefas, o que exige interação. A abordagem interacionista-simbólica ampliou o conceito de “profissão” e abriu espaço para que o poder profissional e o monopólio que ele cria sobre as atividades próprias da profissão fossem criticados, na medida em que apontou a distância existente entre “os saberes oficiais da profissão” e as tarefas que os profissionais realmente fazem na prática.¹⁹

De acordo com a análise feita por Enguita,²⁰ em texto muito difundido no Brasil, se o trabalho docente não pode ser caracterizado exatamente como uma profissão no sentido clássico, ele também não pode ser completamente identificado ao de proletários como os operários da indústria. Diante das constatações que faz, o autor chega à conclusão de que a categoria dos docentes encontra-se em uma posição ambivalente, uma vez que seu exercício profissional apresenta tanto características do que ocorre com os profissionais liberais quanto da situação dos operários.

Bernadete Gatti,²¹ ao tratar da formação de professores, menciona “as condições de profissionalidade dos licenciandos” e de sua profissionalização. Para isso, ela utiliza os conceitos de profissionalidade e de profissionalização empregados por Ramalho, Nuñez e Gauthier.²² Para eles, segundo Gatti, “a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional” e “a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade”, uma vez que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”.²³ A autora enfatiza a importância de esclarecer esses conceitos a fim de que se possa superar a associação do trabalho do professor com algo que se pode fazer como “improvisado”, “quebra-galho”, ou mesmo por dedicação excessiva, e “adentrar a concepção de um profissional

que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”.²⁴

A dimensão teórica dessa discussão passa também pela compreensão de como se dá a formação dos docentes da educação básica. Por isso, é essencial compreender melhor como se estruturam, de modo geral, as licenciaturas no Brasil e, em particular, os cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, diurno e noturno. Ao ingressar na carreira profissional e se deparar com os desafios da profissão, os egressos têm inúmeras ocasiões de se reportarem aos respectivos cursos de formação profissional, que revisitam, periodicamente, em especial no início da carreira, retomando o material referente aos diversos temas relativos ao exercício da profissão. As reflexões e sugestões que os profissionais egressos dos cursos de licenciatura fazem podem constituir um importante mecanismo de aproximação desses cursos do que acontece nas escolas e salas de aula e, conseqüentemente, de reforço de sua vertente mais voltada para a prática.

Quanto aos achados da pesquisa propriamente dita, o conjunto das respostas permitiu compor tanto um perfil mais geral, com as informações socioeconômicas básicas sobre os egressos obtidas na primeira seção do questionário, quanto um perfil relacionado à trajetória escolar e acadêmica dos mesmos, a partir das respostas pertinentes à segunda seção. As respostas a cada pergunta foram examinadas separadamente e, também, fazendo-se cruzamentos entre as respostas de duas ou mais questões, dependendo do caso, a fim de possibilitar uma análise mais abrangente das relações entre os aspectos tratados. Na maior parte dos casos, o tratamento quantitativo dado às respostas das questões fechadas foi representado em gráficos e/ou quadros.

OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste texto vou concentrar-me nos achados da pesquisa relativos às informações obtidas a partir das respostas dos

participantes à primeira e segunda partes do questionário aplicado, que permitiram traçar um perfil mais geral, abrangendo aspectos demográficos e socioeconômicos dos egressos pesquisados, assim como um perfil da trajetória escolar e acadêmica desses licenciados. As respostas às perguntas da terceira parte do questionário, por sua vez, permitiram caracterizar três perfis de destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, a saber: o perfil 1 (P1), daqueles que cursaram a licenciatura, mas nunca ingressaram no magistério; o perfil 2 (P2), daqueles que concluíram a licenciatura, entraram na profissão docente, mas a abandonaram depois de alguns anos; e o perfil 3 (P3), daqueles que se formaram, ingressaram na docência e continuam lecionando. Sempre que considerado relevante, a análise das informações da primeira e da segunda partes do questionário fez uma distinção entre as respostas da totalidade dos egressos e as respostas daqueles que de fato se tornaram professores, a fim de colocar em evidência a situação desses últimos em relação a determinados aspectos e também de compará-la à dos primeiros.

Diante da crise da profissão docente e das licenciaturas, minha hipótese era a de que poucos egressos teriam, de fato, ingressado no magistério. Ao contrário da docência, o bacharelado tem sido mais atrativo para os estudantes da graduação em Geografia. Em termos quantitativos essa hipótese inicial foi confirmada, já que a pesquisa revelou que não mais do que 42% do total dos egressos participantes ingressaram na carreira docente. Por outro lado, esses professores gostam da profissão e não pretendem abandoná-la no curto ou médio prazo!

Os resultados obtidos nesta pesquisa, realizada com um grupo específico de egressos, licenciados em Geografia, corroboraram o que outras pesquisas sobre egressos de outras licenciaturas e sobre professores, de modo geral, já revelaram a respeito de certos aspectos tanto da formação docente quanto do exercício do magistério no país. Foram bastante próximos, especialmente, daqueles encontrados por Fanfani²⁵ em seu estudo comparativo

de professores brasileiros, argentinos, peruanos e uruguaios, e por Gatti e Barreto,²⁶ na pesquisa que coordenaram sobre o professorado brasileiro. Os achados concernentes ao perfil demográfico e socioeconômico revelaram, de modo geral, que os egressos participantes da pesquisa pertencem às camadas populares e representam bem o momento vivido pelo país no período estudado, em que mais estudantes oriundos dos estratos mais pobres chegaram à universidade. Como já mencionado, um contingente expressivo desses licenciados não seguiu a carreira profissional para a qual se preparou. Entretanto, ao que parece, não se trata de uma contradição ocasional, pois há indicações de que uma parte significativa desses licenciados ingressou na universidade visando sobretudo concluir um curso superior, e não, necessariamente, ingressar no magistério.

PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO DOS EGRESSOS

Quanto ao perfil demográfico, as respostas dos participantes mostraram que, em relação à distribuição por sexo, os professores de Geografia pesquisados tendem a apresentar uma situação que parece distanciar-se do que tem sido mais tradicional no magistério. Os licenciados participantes da pesquisa encontram-se igualmente distribuídos entre o sexo feminino e o sexo masculino, e, embora este equilíbrio se rompa, quando são considerados apenas aqueles que se tornaram professores, no sentido de acompanhar a tendência usual de feminização do magistério, não se trata de uma diferença exagerada, ficando em torno de 10% a mais de mulheres. Além disso, entre aqueles que pretendem continuar na docência uma nova inflexão ocorre, pois 6% a mais de docentes do sexo masculino têm essa intenção. O fato de que 70% dos licenciados pesquisados sejam do noturno, em que a maioria dos estudantes é do sexo masculino, não parece afetar essa distribuição, já que no total de participantes a distribuição por sexo é equitativa. Ademais, é importante não esquecer que, enquanto

um terço dos egressos do noturno participantes da pesquisa se tornaram professores, 61% dos egressos do diurno pesquisados estão no magistério, ou seja, a proporção de alunos e alunas do diurno que cursam a licenciatura e de fato ingressam na profissão docente é quase o dobro da proporção de estudantes do noturno. Essas proporções parecem indicar que o fato de poder escolher entre as duas modalidades tem um papel importante no destino profissional desses graduandos, pois aqueles que, no diurno, optam pela licenciatura são os que de fato querem ser professores e ingressam na carreira ao término do curso. Ao mesmo tempo, as informações obtidas para esta pesquisa sugerem que o fato de se tratar de uma licenciatura não representa o principal fator de escolha dos candidatos pelo curso noturno. Em todos os anos do período estudado a proporção dos egressos do noturno que se tornaram professores é menor do que a dos egressos do diurno.

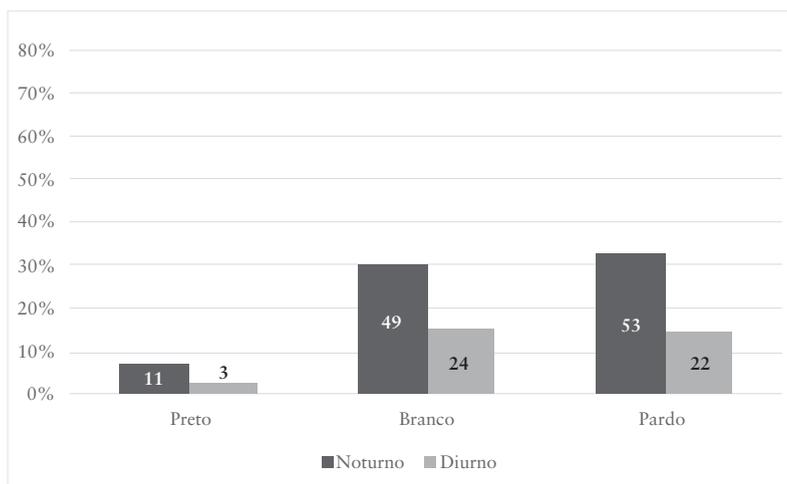
De fato, embora não mais que 42% dos egressos pesquisados se dedique profissionalmente ao magistério, 60% afirmaram que a licenciatura já estava em seus planos quando decidiram cursar a graduação em Geografia na UFMG. Entretanto, 42% (coincidentemente a mesma porcentagem!) dos egressos da licenciatura noturna declararam que não tinham a licenciatura em seus planos quando ingressaram na Universidade. Esses resultados permitem inferir que uma parte significativa dos candidatos parece não considerar que o fato de se tratar de uma licenciatura tenha um papel importante na escolha do curso. Aparentemente, muitos postulantes ao ensino superior, pelo menos a um curso como a graduação em Geografia, particularmente no noturno, não se preocupam tanto com o conteúdo ou mesmo com o objetivo do curso escolhido. Talvez, o mais importante seja estar na universidade, especialmente em se tratando de uma instituição como a UFMG, muito bem posicionada entre as universidades brasileiras.

Um outro achado importante refere-se à raça/cor, pois revelou-se que a maioria dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia participantes desta pesquisa – em torno de 55%

– assim como a maioria dos licenciados que de fato se tornaram professores (57%) é formada por negros, termo que, de acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), engloba os pardos e pretos somados. Esta constatação representa um fato positivo, quando se considera a desigualdade social reinante no país, marcada principalmente por uma enorme dívida social com os negros, devido ao passado escravista. Por outro lado, quando se analisa em detalhe a distribuição pelos diferentes cursos e modalidades dos poucos estudantes negros que chegam à universidade, logo se nota que sua escassa presença traz a marca da desigualdade, como também já mostrado por outros estudos.

GRÁFICO 1

Distribuição dos egressos pesquisados de acordo com a raça/cor autodeclarada (conforme a classificação usada pelo IBGE), segundo o turno em que cursaram a Licenciatura em Geografia²⁷



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Assim, a existência majoritária de negros nos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, ainda que positiva, também confirma que a sua entrada na universidade segue o padrão já conhecido de redistribuição no interior dos cursos, em que os

próprios candidatos das classes populares, particularmente os trabalhadores que frequentam a Universidade à noite, buscam, entre as disciplinas/áreas com que têm mais afinidade, os cursos nos quais, segundo sua avaliação, têm mais chances de entrar. Os que se autodeclararam pretos são os que aparecem em maior proporção como alunos do noturno e em menor proporção como alunos do diurno. E de qualquer ponto de vista que se analise, os negros estão em maioria no noturno, e os brancos no diurno. De todo modo, a presença desses estudantes confere um perfil de grande diversidade ao alunado do curso, o que seguramente representa um fator de avanço para a Universidade na relação com o conhecimento, nas relações entre os estudantes e com os professores.

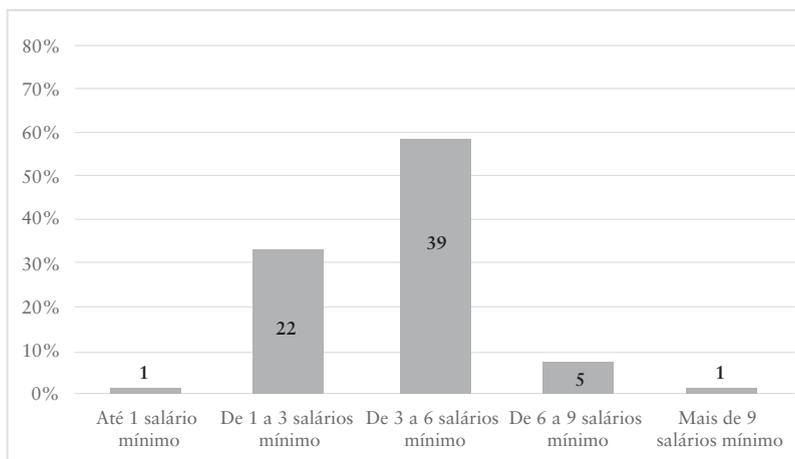
O perfil demográfico revela, ainda, que predominam egressos solteiros (53%) e que estão na faixa etária de 31 a 35 anos (41%). Somando-se as duas faixas que reúnem o maior número de participantes, têm-se 70% de todos os egressos pesquisados com idade entre 26 e 35 anos.

Tanto a totalidade dos egressos participantes da pesquisa quanto os licenciados que ingressaram na docência se percebem, majoritariamente, como pertencendo à classe média baixa e “média média”. De fato, os rendimentos individuais de quase a metade da totalidade dos egressos e de 57% daqueles que são professores ficam entre três e seis salários mínimos.

E, enquanto cerca de um quarto de todos os licenciados recebe de um a três salários mínimos, esses são os ganhos de cerca de 32% daqueles que de fato ingressaram na docência, ou seja, os professores estão em pior situação do que os egressos que não assumiram o magistério. Os professores são, também, a maioria dos que se encontram nas duas faixas salariais mais baixas, enquanto as faixas de renda mais altas têm maioria de egressos que não são professores. Trata-se, portanto, de um patamar salarial bastante baixo, o que corrobora as declarações dos participantes da pesquisa sobre a insuficiência dos salários dos professores como um dos fatores de rejeição à profissão docente.

GRÁFICO 2

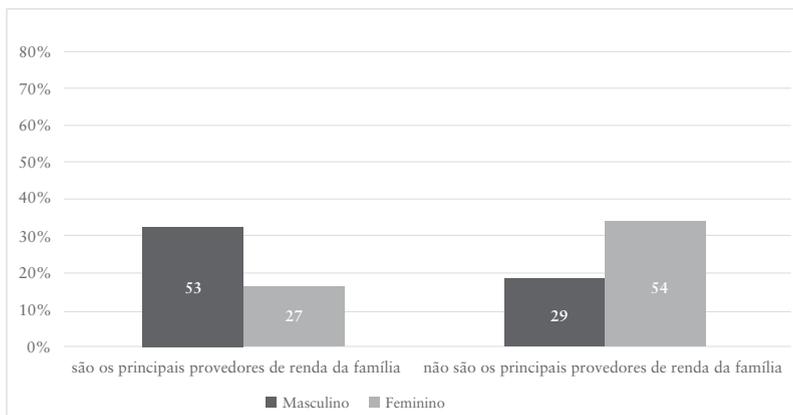
Renda mensal individual aproximada dos egressos que são professores, isto é, estão em sala de aula atualmente (em valores vigentes de maio a agosto de 2015²⁸ conforme constou no questionário)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Quanto a serem o principal provedor de renda da família, a distribuição segue o padrão tradicional de distribuição por sexo, particularmente entre os egressos professores, com 60% dos homens ocupando essa posição. Surpreendentemente, mesmo numa profissão tão feminizada, a mais baixa participação das mulheres nas responsabilidades envolvendo aspectos financeiros revelam, na verdade, traços do patriarcalismo ainda presente no país.

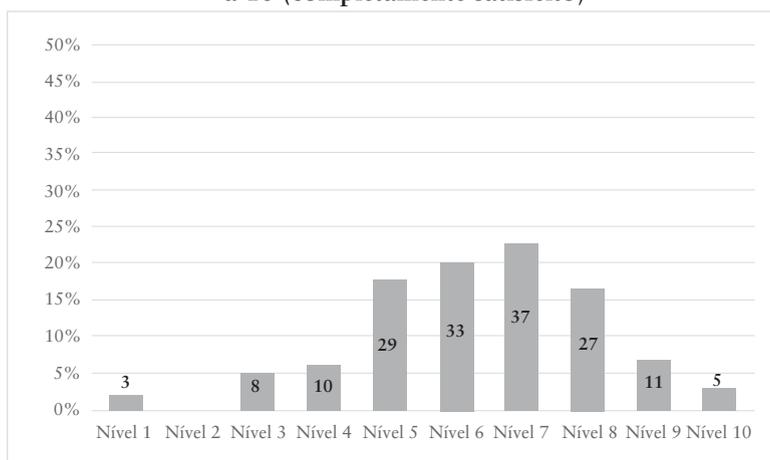
GRÁFICO 3
Egressos que são os principais provedores de renda da família, segundo sua distribuição por sexo



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

De modo geral, apesar de tudo, os egressos estão medianamente satisfeitos com seu padrão de vida, e os professores até um pouco mais satisfeitos, embora sempre dentro dos níveis intermediários da escala de satisfação.

GRÁFICO 4
Avaliação que os egressos fazem de seu padrão de vida atual, em uma escala de 1 (completamente insatisfeito) a 10 (completamente satisfeito)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

PERFIL ESCOLAR E ACADÊMICO DOS EGRESSOS

As respostas à segunda parte do questionário revelaram, em relação à trajetória escolar e acadêmica dos egressos participantes da pesquisa, que a maioria dos respondentes cursou a maior parte do ensino fundamental e do ensino médio – respectivamente 70,5% e 68,5% – em escolas públicas, principalmente estaduais (39% e 42%, respectivamente), algo que chama a atenção positivamente. Entre os egressos que se tornaram professores, entretanto, a maioria frequentou a maior parte da educação básica em escolas privadas. De qualquer modo, essa maioria de egressos da educação básica pública entre os licenciados em Geografia pelo IGC da UFMG é mais um traço a indicar que o perfil do alunado desse curso identifica-se com as classes populares, característica que lhe confere traços específicos, e que também favorece a diversidade.

Para 64% dos egressos, o tempo decorrido entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade ficou entre três e cinco anos. 95% ingressaram na UFMG por vestibular e apenas 16% não frequentaram cursos preparatórios. Como já mencionado, 70% deles declararam ter frequentado a licenciatura em Geografia no noturno.

Embora grande parte dos licenciados pesquisados (73%) apresente o perfil de aluno trabalhador, afirmando ter exercido atividade remunerada durante seu curso de graduação, 51% obtiveram algum tipo de bolsa acadêmica durante a licenciatura. Entre os egressos do diurno, 61% disseram ter recebido bolsa, e entre os que eram alunos do noturno, a porcentagem foi de 46%. Embora essas proporções possam evidenciar uma disponibilidade relativamente maior de bolsas para alunos do diurno, o número absoluto de alunos do noturno participantes desta pesquisa que recebeu bolsa aproxima-se do dobro do número de alunos do diurno na mesma situação. Isso parece significar que a disponibilidade de bolsas para estudantes do noturno em termos absolutos aumentou bastante, o que significa

a possibilidade de um tipo de engajamento diferente, mais promissor, na vida universitária por parte desses alunos.

Trinta e oito por cento cursaram também o bacharelado, e, corroborando achados de outras pesquisas, 82% dos egressos que cursaram as duas modalidades concluíram primeiro a licenciatura, numa sequência também já identificada por outros pesquisadores.

Sessenta e um por cento disseram ter parentes próximos que são professores e 15% declararam ter mães professoras. Quarenta e seis por cento tiveram alguma experiência profissional como docentes da educação básica também durante a licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta apenas parte da pesquisa realizada na tese de doutorado, focando, resumidamente, nos aspectos metodológicos e nos achados concernentes às respostas dos participantes à primeira e segunda partes do questionário que responderam.

Os perfis que as informações obtidas do grupo de egressos pesquisados permitiram elaborar quanto às características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas desses licenciados mostraram aspectos interessantes, como sua composição majoritária de negros e alunos procedentes de escolas públicas, além do fato de que tratar de uma licenciatura não é determinante para a entrada no curso.

Os cursos de graduação em Geografia da UFMG recebem, anualmente, 120 alunos, 40 no diurno e 80 no noturno, o que certamente permite acolher estudantes pertencentes às camadas populares. Esse contingente de alunos deixa claro, também, que os cursos de graduação em Geografia da UFMG constituem, hoje, majoritariamente, cursos de licenciatura. Não obstante, a pesquisa constatou que apenas 42% dos egressos participantes ingressaram na carreira docente e parece indicar que essa

porcentagem relativamente baixa de licenciados que exercem a profissão docente, bastante próxima do encontrado em outras pesquisas sobre o tema, não está relacionada aos dilemas pelos quais passa o exercício da docência na atualidade, mas a outros aspectos, que dizem respeito aos fatores que levaram à entrada desses alunos na universidade, como a necessidade de concluir um curso superior em condições compatíveis principalmente com as possibilidades de alunos que estudam à noite.

NOTAS

- ¹ Bernadete A. Gatti e Elba S. de Sá Barreto (coord.), *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Brasília, UNESCO, 2009, p. 159, disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>, acesso em: 29 maio 2017.
- ² O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e constitui uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). O Programa REUNI começou a ser implantado em 2008 com o objetivo de “ampliar o acesso e a permanência na educação superior”, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física das universidades federais e do aumento do contingente de servidores técnicos e administrativos e professores. A meta do Programa era “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos” e “permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação”. Informações obtidas no Portal do MEC, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>, acesso em: 15 jul. 2017.
- ³ Júlio Emílio Diniz-Pereira, *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*, Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2000.
- ⁴ Souto e Paiva, 2013.
- ⁵ Para evitar distorções na quantidade de alunos que poderiam adentrar o bacharelado por outros caminhos que não o vestibular e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a coordenação do curso tem tomado providências, por meio de Resoluções do Colegiado, no sentido de inibir o recurso a vias alternativas por parte dos alunos do noturno desejosos de, na verdade, cursar essa modalidade. Tais providências freiam, até certo ponto, possíveis desequilíbrios na entrada para o bacharelado, mas não têm o poder de fazer com que esses alunos mudem sua disposição em relação à licenciatura, na qual estão matriculados.
- ⁶ Michael Huberman, O ciclo de vida profissional dos professores, em A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores*, Porto, Portugal, Porto Editora, 1995, p. 31-61, [1989].
- ⁷ Carlos Marcelo Garcia, *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto, Porto Editora, 1999, (Coleção Ciências da Educação: Século XXI).

- ⁸ Resolução CNE 01/2002.
- ⁹ O e-mail dos egressos fornecido pelo DRCA foi um e-mail institucional, isto é, com final @ufmg.br.
- ¹⁰ M. A. Marconi e E. M. Lakatos, *Fundamentos de metodologia científica*, 6. ed., São Paulo, Atlas, 2005, p. 201, disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>, acesso em: 9 out. 2015.
- ¹¹ Embora a resposta e a devolução dos questionários *on-line* aumente muito a facilidade do processo para aqueles que se dispõem a participar de uma pesquisa, é pouco provável que isto se transforme em motivo para a elevação do patamar de proporção de respostas obtidas considerado aceitável, já que vários outros fatores intervêm na decisão individual de participar. Do mesmo modo, a mencionada conveniência do processo não modifica a natureza desse instrumento de obtenção de informações, no sentido de fazer com que desapareçam os problemas inerentes ao mesmo. (Vieira *et al.*, 2010).
- ¹² “l’analyse sociologique ne doit pas construire d’autres modèles théoriques pour rendre compte des formes d’existence de groupes professionnels.” (Jean-Michel Chapoulie, Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de sociologie*, v. 14, n. 1, 1973, p. 98, tradução nossa, disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179>, acesso em: 16 abr. 2016.
- ¹³ Claude Dubar, *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*, tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas, Porto, Portugal, Porto Editora, 2012, p. 354, (Coleção Ciências da Educação, v. 24).
- ¹⁴ *Ibidem*.
- ¹⁵ *Ibidem*.
- ¹⁶ “le savoir professionnel de ses conditions de production, de diffusion et d’utilisation, c’est-à-dire des institutions et des groupes qui se donnent pour rôle de le conserver, de le développer, et d’être auprès des laïcs, les témoins de son existence.” (Chapoulie, Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels, p. 96, tradução nossa).
- ¹⁷ “la *dynamique sociale* qui institue et maintient la légitimité de certains types de savoirs.” (Thomas LE BIANIC, *Les “ingénieurs des âmes”*. *Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l’entre deux guerres à nos jours*; directeur de thèse M. Eric Verdier, Aix-Marseille II, 644 p, thèse (Doctorat en Sociologie), Université de la Méditerranée, Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail, 2005, disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00096116/document>>, acesso em: 15 jul. 2016, p. 40, tradução nossa).
- ¹⁸ Everett C. HUGHES, *Men and their work*, Glencoe, Illinois, The Free Press, 2nd printing, 1964, disponível em: <<https://ia600207.us.archive.org/21/items/menttheirwork00hugh/menttheirwork00hugh.pdf>>, acesso em: 13 jul. 2016.
- ¹⁹ *Ibidem*.

- ²⁰ Mariano Fernandez Enguita, A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, *Teoria & Educação*, n. 4, jan. 1991.
- ²¹ Bernadete A. Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas, Campinas, SP, *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1.355-1.379, disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em: 26 abr. 2016.
- ²² Ramalho, Nuñez e Gauthier *apud* Gatti, Formação de professores no Brasil: características e problemas.
- ²³ *Ibidem*, p. 1.360.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ Emílio Tenti Fanfani, *La condición docente*. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- ²⁶ Gatti e Barreto, *Professores do Brasil*: impasses e desafios.
- ²⁷ Os números no interior das barras dos gráficos referem-se ao número absoluto de participantes.
- ²⁸ As classes de renda consideradas, em valores de 2015, foram: até um salário mínimo (até R\$ 788,00); de um a três salários mínimos (R\$ 788,01 a R\$ 2.364,00); de três a seis salários mínimos (R\$ 2.364,01 a R\$ 4.728,00); de seis a nove salários mínimos (R\$ 4.728,01 a R\$ 7.092,00); mais de 9 salários mínimos (R\$ 7.092,01 ou mais).

BEATRIZ LOPES FALCÃO

OS NÃO HERDEIROS

Os impactos de cursos de alto prestígio para egressos das camadas populares

INTRODUÇÃO

Este estudo problematiza os impactos materiais, sociais e culturais da diplomação em cursos de alto prestígio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para jovens das camadas populares e é derivado de uma pesquisa maior denominada “Um diploma de doutor a não herdeiros: um estudo sobre impactos de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares”, realizada por Falcão.¹ Dessa forma, todas as reflexões e os resultados apresentados aqui são decorrentes dessa pesquisa.

O sistema de ensino, na sociedade atual, desempenha um papel fundamental na determinação de colocações no mercado de trabalho e no acesso a bens materiais e simbólicos decorrentes do tipo de inserção profissional que cada nível de escolarização e titulação correlata promove.² Formações em níveis mais elevados possibilitam um maior retorno, em termos financeiros, do que as demais.³

Com efeito, a “educação parece ser um dos maiores mecanismos de mobilidade social,⁴ visto que, muitas vezes, ela proporciona uma mudança de status do indivíduo que resulta na

transição da sua posição social em uma outra”.⁵ Contudo, apesar dos possíveis impactos positivos na mobilidade dos sujeitos, o acesso ao ensino superior ainda reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. As implicações na vida social e econômica dos sujeitos são matizadas por suas condições de existência, de maneira que os bônus adquiridos pelos estudos não são aplicáveis do mesmo modo a todas as graduações e classes sociais.⁶

Nos últimos anos, o Governo Federal ampliou as políticas de acesso ao curso superior, visando aumentar a inserção na universidade de grupos sociais e raciais menos representados nesse ambiente. No entanto, o alto grau de seletividade para os cursos considerados de prestígio ainda permanece, de maneira que aqueles advindos das classes mais desfavorecidas ainda compõem uma parcela pequena deste grupo.⁷

Não obstante aos desafios lançados ao acesso das camadas populares à universidade, ainda existem outros aspectos relevantes relativos à trajetória escolar que devem ser considerados. A permanência desses sujeitos no ambiente universitário, comumente, não ocorre de maneira estável e linear. Ao longo da trajetória são desenvolvidas estratégias de permanência, das quais os discentes se valem para garantir a vida (ou sobrevivência) nos cursos de graduação, como apontam os estudos sobre a longevidade escolar em meios populares.⁸

Após a culminância do curso, os diplomados deparam-se com o mercado de trabalho, momento em que é colocado à prova o valor social atribuído às diferentes titulações e às relações estabelecidas no processo de graduação. Nesse sentido, o presente estudo buscou apreender os impactos materiais, sociais e culturais da diplomação em cursos de alto prestígio da UFMG – Direito, Engenharia Química e Medicina – para egressos dos meios populares.

Partiu-se da hipótese de que um longo processo de escolarização pode ser mais amplo do que o aprendizado de um ofício *per si* e o fornecimento de uma “credencial” para uma

determinada profissão, podendo impactar também nas categorias de pensamento e julgamento e consequentemente nas ações e interações sociais dos sujeitos. Supondo que, “uma vez que o estudante passa por todo esse processo de socialização na universidade, ele interioriza valores, formas de pensamento, estabelece contatos pessoais”.⁹ E o acesso a determinadas posições sociais que certos diplomas conferem pode implicar na exigência implícita da posse de uma formação cultural mais próxima da cultura legítima, para um trânsito mais fluido nos diversos espaços sociais e redes de sociabilidade.¹⁰

METODOLOGIA

Em consideração às características do objeto desta pesquisa, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa. Os impactos do ensino superior e as trajetórias escolares e sociais pesquisadas aqui demandaram uma abordagem que privilegiasse a análise dos microprocessos e dinâmicas da realidade social que não se evidenciariam por meio de um tratamento estatístico.¹¹

O processo de investigação foi efetuado em etapas, sendo a primeira a identificar cursos da UFMG que correspondiam ao status de alto prestígio e representassem três áreas do conhecimento diferentes. Dessa maneira, foram consideradas as hierarquias entre as carreiras,¹² a competitividade no acesso (verificável pela relação candidato/vaga) e o nível de dificuldade para a aprovação (observável pela nota de corte), tendo em vista que o prestígio das carreiras nos mercados simbólicos e monetários se reflete na competitividade pelo seu acesso nas universidades, assim como na composição social do seu público discente. Para tanto, foram analisados os dados da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da UFMG nos anos de 2001 a 2011,¹³ sobre o qual aplicou-se uma média das notas de corte e analisou-se a demanda pelos cursos, permitindo visualizar as carreiras mais seletivas e prestigiosas. Os cursos selecionados, de acordo com esses critérios, foram Medicina, Direito

e Engenharia Química que, além de apresentarem elevadas notas necessárias à aprovação e alto padrão de competitividade nesse período, também contemplavam as três grandes áreas do conhecimento – Biológicas, Humanas/Sociais e Exatas – e se inscreviam no grupo de carreiras que dão acesso às profissões ditas “imperiais”.

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. (...) a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado.¹⁴

A escolha por esses cursos objetivou apontar a possível mobilidade social em relação ao grupo de origem, buscando apreender os impactos do diploma na profissionalização e renda, assim como as vivências a que o sujeito foi submetido ao longo da graduação e os efeitos dessas sobre seus relacionamentos sociais e práticas culturais, o que talvez não fosse evidente caso os sujeitos pesquisados fossem egressos de cursos de menor prestígio e convivessem com colegas com perfis culturais, sociais e econômicos semelhantes.¹⁵ De acordo com Lahire “as mobilidades sociais, escolares ou profissionais, pequenas ou grandes, imprimem suas marcas nos perfis culturais individuais” e essas “marcas” são decorrentes do confronto e “de um contato, mais ou menos regular, com outros registros e normas culturais mediante o convívio direto com pessoas dotadas de propriedades culturais diferentes das suas”.¹⁶

Na segunda etapa da pesquisa, foram selecionados os egressos das camadas populares. Para isso, foram utilizados os arquivos da Fundação Mendes Pimentel (FUMP)¹⁷ e indicações de

colegas e dos próprios entrevistados para a identificação e localização dos sujeitos oriundos dessas camadas. Nos casos em que os sujeitos foram indicados, procedeu-se a uma busca nos dados fornecidos pela FUMP para verificar a assistência recebida.

Disponibilizados os dados que forneciam o nome do aluno, o nível de carência, o número do telefone e o *e-mail*, foram analisados os critérios de carência definidos pela FUMP, no qual foram privilegiados os níveis 01 e 02, que correspondem aos níveis de maiores carências e franqueiam amplo acesso aos benefícios oferecidos por essa Fundação. Dessa forma, foram efetuadas 16 entrevistas, cujo grupo de entrevistados se constituiu respectivamente por seis médicos, cinco egressos do curso de Direito e cinco engenheiros químicos. Esse número de entrevistas se mostrou satisfatório aos objetivos da pesquisa, às linhas da metodologia e ao cronograma de realização da pesquisa.

Realizadas as entrevistas, como principal fonte de coleta de dados, procedeu-se às análises, tanto no que concerne a fatos explícitos quanto a subliminares (que envolvem a escuta, o olhar, a interpretação das modalizações e das relações possíveis; em suma, o tratamento dos dados quanto ao que eles “dizem” e “podem dizer” seja da trajetória social, seja da escolar).

A fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.¹⁸

As entrevistas foram elaboradas no formato semiestruturado, com um roteiro de questões flexível, de forma a direcionar as entrevistas para os objetivos deste estudo, uma vez que as entrevistas “são conversas com finalidades”, que “têm o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem do pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo”.¹⁹

Os locais e horários foram acordados entre os pesquisados e a entrevistadora. Foram tomados todos os cuidados para a garantia do anonimato dos entrevistados e todos assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O universo pesquisado foi constituído, predominantemente, por jovens do sexo masculino (12 homens e 4 mulheres), brancos,²⁰ solteiros, sem filhos e com idades variando de 25 a 32 anos. Aproximadamente metade dos entrevistados era oriunda do interior do estado de Minas Gerais, tendo migrado para a capital com o objetivo de cursar o ensino médio técnico, o curso pré-vestibular ou ainda diretamente o curso universitário. Os egressos entrevistados estavam exercendo atividades laborais relacionadas às suas áreas de formação e/ou estavam vinculados a cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* ou de residência médica.²¹ No momento das entrevistas o tempo transcorrido da formação dos entrevistados variou de 2 a 6 anos.

O processo de profissionalização dos sujeitos pesquisados ocorreu de forma linear para a maioria dos entrevistados, como um caminho natural após a formatura. Para seis deles, a inserção no meio profissional representou uma continuidade dos estágios ou trabalhos formais que já haviam iniciado durante a graduação. Um bacharel em Direito permaneceu no serviço público, mas não na mesma ocupação, tendo prestado outro concurso público ao final da graduação e assumido um alto cargo jurídico. Dois engenheiros químicos foram convidados por professores para trabalharem em projetos temporários como engenheiros formados. Outros três entrevistados participaram de alguns processos seletivos dos quais tomaram conhecimento por meio de panfletos na universidade, divulgação na internet, assim como de informações de amigos.

É observável que os cursos nos quais os sujeitos desta pesquisa se graduaram permitiram um acesso imediato ao mercado de

trabalho para a grande maioria deles e em carreiras correspondentes aos seus títulos. Esse dado é interessante, pois “parece haver muita evidência de que uma grande parte dos formados [de um modo geral] não trabalha na profissão de seu diploma”.²² Esse não foi o caso dos indivíduos aqui pesquisados, todos estavam exercendo ocupações relacionadas às profissões em que se graduaram e desfrutando do status relativos a essas profissões. A partir da titulação, eles passaram a ser médicos, engenheiros e advogados/bacharéis em Direito, ou seja, “doutores”. Um indicativo de que passaram a gozar do status “doutores” é o relato da percepção de um tratamento mais respeitoso e cuidadoso dispensado a eles quando as pessoas sabiam das suas formações na UFMG.

O fato de os pesquisados terem cursado o nível superior em cursos de alto prestígio conferiu, à maioria deles, um aumento substancial da renda, especialmente quando comparada ao grupo familiar de origem. Até mesmo os pós-graduandos conseguiram superar ou se aproximar das rendas dos seus grupos familiares, demonstrando uma mobilidade econômica em relação ao grupo de origem.

Analisando *as rendas familiares* dos entrevistados, quando da entrada na UFMG, percebemos que a maioria pertencia à classe econômica C, segundo a classificação de Neri.²³ Essa classe C, ou a nova “classe média” como vem se denominando, tem uma grande diferenciação interna, detectável pela extensa faixa de renda entre os seus limites salariais, que parte de 2,2 salários mínimos e vai até 9,5 salários mínimos, por grupo familiar. Os demais pesquisados eram oriundos da classe D (que compreende a faixa de renda de 1,4 salários mínimos a 2,2 salários mínimos), conforme essa classificação. E a grande maioria dos pesquisados, *com os seus rendimentos individuais*, se movimentaram entre as classes econômicas, que puderam ser mensuradas a partir de suas rendas individuais, com apenas quatro deles tendo apresentado uma mobilização mais modesta. Todavia, desses quatro, dois optaram por menores remunerações enquanto se

qualificavam ainda mais e não por dificuldades em encontrar melhores empregos.

Outro dado relevante é que sete dos entrevistados já haviam alcançado ou superado a média de rendimentos esperados para as carreiras (de modo geral aos profissionais dessas áreas).

Em relação ao capital social, durante a vivência universitária os entrevistados formaram laços de amizade com alguns colegas com os quais conviveram durante os cursos. Ainda que a tendência observada tenha sido a de agrupamento com colegas com perfis semelhantes, essa não foi uma regra entre os pesquisados, que também formaram laços com sujeitos (tanto colegas, como professores) que não eram originários do mesmo estrato social que eles, mas que compartilhavam algumas disposições e valores. Desse modo, com exceção de dois médicos, pode-se dizer que os entrevistados possuíam um grupo de amigos que foi constituído no meio universitário, mesmo entre indivíduos com patrimônios socioeconômicos e culturais distintos, considerando que na “universidade (...) se pode esperar que aproximem quem a frequenta, num período do ciclo de vida especialmente fértil em fazer amigos”.²⁴

O grupo de amigos a que cada pesquisado pertencia, em seu respectivo curso, compunha uma rede de relacionamentos solidários que pôde ser caracterizada como um capital social adquirido, no qual os entrevistados se beneficiaram dessa rede e puderam converter esse capital em outros, como o econômico e o cultural (simbólico). Isso porque o capital se refere à “capacidade de os actores garantirem benefícios em virtude da pertença a redes sociais ou a outras estruturas sociais”.²⁵

Essa rede de relacionamentos era caracterizada pela troca de todo tipo de informações úteis, como seleções para estágios, monitorias, iniciação científica, empregos formais, concursos públicos, entre outras e o intermédio direto dos amigos para o acesso a trabalhos, formais ou informais.

Outro indicativo dessa interação se refere aos relacionamentos afetivos contraídos pelos entrevistados, nos quais

predominaram uniões com parceiros de níveis educacionais e ocupacionais semelhantes. E a maioria dos compromissos afetivos firmados teve “como motor a Universidade, que espalha suas influências para muito além dos limites do *campus* propriamente dito”.²⁶

E por fim, sobre o capital cultural, de uma forma geral, os entrevistados declararam que gostavam de ler livros como fonte de lazer e que esse gosto era anterior às vivências universitárias. Três deles relataram a presença significativa desse capital cultural materializado em casa. Os demais faziam uso das bibliotecas e da troca entre amigos e parentes para terem acesso ao livro. Poucos pesquisados relataram o estímulo à leitura advindo da família nuclear. Contudo, quatro deles presenciaram os pais lendo regularmente. É possível que o fato de verem os pais praticando o ato da leitura tenha influenciado seu gosto por essa prática.²⁷ Os outros entrevistados, que tiveram pouco contato com os livros no ambiente doméstico, foram desenvolvendo o gosto por esse consumo no ambiente escolar, onde, sabidamente, essa prática é muito valorizada. Três pesquisados declararam não gostar de ler, mas não sem demonstrarem o sentimento de indignidade cultural,²⁸ evidenciando o reconhecimento desse consumo como legítimo e o seu posicionamento apartado dele.

A vivência universitária contribuiu para que alguns dos entrevistados dessem continuidade ao consumo literário, especialmente através do convívio com sujeitos detentores de outros patrimônios culturais e do acesso às obras que o espaço universitário possibilitou. Nesse sentido, alguns deles avolumaram as suas leituras. Os demais relataram uma queda no seu consumo literário durante a universidade, atribuída por eles ao pouco tempo livre disponível devido às exigências de estudos e trabalho. Em um caso único, o entrevistado declarou que não gostava de ler antes da universidade e que após sua vivência nesse ambiente desenvolveu o gosto pela leitura, mediado pelos amigos da Faculdade de Medicina. Somente um bacharel em Direito manteve o seu consumo literário estável (antes, durante e após

a trajetória universitária). Quatro deles afirmaram que aumentaram esse consumo após a formatura, uma vez que tinham um pouco mais de tempo livre disponível. Os demais entrevistados relataram a queda da leitura literária após a universidade, praticando-a esporadicamente, alegando a falta de tempo, tendo em vista que muitos dos entrevistados estavam envolvidos em cursos de pós-graduações, preparações para concursos, ou com a própria prática profissional e, dessa forma, envolvidos com outro tipo de leitura, como a acadêmica/profissional.

O gosto literário apresentado pelos pesquisados e o critério que cada um utilizava para escolher um livro refletiram nas condições de aquisição desse capital, assim como nas influências que possam ter sofrido da escola, ambiente universitário e cultura midiática nessas escolhas.²⁹ Observou-se que os sujeitos que foram socializados precocemente na cultura literária, mesmo que pela escola, eram mais livres no seu consumo literário, não buscando um objetivo prático em suas leituras e menos suscetíveis à influência da legitimidade atribuída aos cânones literários, embora também declarassem gostar de alguns deles. Nesse sentido, além de relatarem sua preferência por autores consagrados, como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Fernando Pessoa, entre outros, eles manifestavam o gosto por autores pouco circulantes no ambiente escolar, como Franz Kafka, Fiódor Dostoiévski, George Orwell, Petrônio, José Saramago, Heloísa Seixas, entre outros, como também por autores promovidos pela mídia como Marion Zimmer, J. R. R. Tolkien e J. K. Rowling. A diversidade de gêneros pelos quais circulavam esses sujeitos parece indicar a influência de múltiplas instâncias de socialização sobre as suas disposições literárias.³⁰

Os demais pesquisados já se mostraram mais inclinados a “preferir” os cânones literários, assim como obras *best-sellers* (ex.: Agatha Christie), de autoajuda (ex.: Augusto Cury) e obras veiculadas pela mídia. No caso desses pesquisados, os seus gostos literários parecem apontar para uma aquisição desse capital

cultural mais dependente de outras instâncias, uma vez que as preferências demonstram a mediação da escola e a opção por gêneros mais “digestivos”.³¹ Essa relação com a cultura literária sinaliza para um aprendizado mais tardio, o qual, como sugere Nogueira, caracteriza-se por ser “metódico, obtido através de uma ação pedagógica explícita (...) e ao preço de um trabalho sistemático, esforçado, árduo que confere ao seu portador uma relação com a cultura que tende a ser mais laboriosa, interessada, forçada, tensa, insegura”.³²

O critério de escolha apresentou um comportamento diferenciado entre os entrevistados: enquanto os mais capitalizados culturalmente se guiavam por si mesmos e pelas suas experiências com os autores e gêneros lidos, os outros se valiam da indicação de amigos e de críticas de jornais e revistas para se orientarem. O critério de indicação, em uma primeira análise, parece indicar insegurança, pouca autonomia e restrita bagagem de conhecimentos para uma escolha individualizada. Todavia, pode-se supor também que a leitura seja objeto de conversação e de troca de experiências entre os entrevistados e as suas redes de sociabilidade, podendo impactar na tentativa de apropriação da cultura legítima e dos hábitos dos amigos, assim como o recurso da crítica literária, no qual pode-se “poupar tempo” guiando-se pela opinião especializada. Sobre a frequência ao cinema, todos os entrevistados declararam que gostavam dessa prática e que ela se tornou mais recorrente após a entrada na universidade. Essa recorrência se deveu a três fatores: o primeiro refere-se à proximidade das faculdades de Medicina e Direito a um cinema de arte; o segundo relaciona-se à mudança para a cidade de Belo Horizonte por um número significativo de entrevistados que nunca haviam ido ao cinema, porque nas suas cidades de origem não havia esse equipamento cultural; o terceiro vincula-se à rede de sociabilidade e/ou aos relacionamentos afetivos contraídos que funcionavam como um motor para esse consumo cultural.

O critério de escolha dos entrevistados para o cinema se assemelhou ao da escolha para livros, em que novamente os mais

capitalizados já tinham um *corpus* de diretores e gêneros preferidos, no qual a identificação de si mesmos com as personagens e um “final feliz” não sinalizavam importância. Os demais não demonstraram ter um diretor favorito e tendiam a escolher gêneros em que o “final feliz” era importante, como a comédia romântica ou filmes divulgados pela grande mídia. Observou-se também a indicação das redes de sociabilidade e da crítica especializada como influenciadores das escolhas desse grupo. Não obstante, constatou-se também uma demanda por filmes de diretores já consagrados, como Charles Chaplin, Orson Welles, entre outros, indicando um esforço por apropriação desse universo, como a frequência de uma médica às sessões comentadas de cinema promovidas pela Faculdade de Medicina, mesmo com o seu tempo escasso.

Apesar de ser frequentadora de salas de cinema, a maioria dos entrevistados declarou que assistia aos filmes também pela televisão e pela internet e que as suas frequências se reduziram após o período universitário, uma vez que já podia pagar pelo serviço de televisão por assinatura e de internet banda larga. Em consonância com Araújo, Silva e Souza quando afirmam que ir “ao cinema ainda é uma opção de entretenimento, como se vê, mas a assistência a filmes em casa, no entanto, é uma alternativa cômoda”.³³

O teatro também foi uma prática que grande parte dos entrevistados passou a exercer após a entrada na UFMG. Como esse consumo é menos controlado pela escola e pela mídia, muitos deles apresentaram poucos conhecimentos e critérios para frequentá-lo.

Alguns entrevistados reclamaram da grande oferta de comédias durante a Campanha de Popularização do Teatro e da Dança³⁴ e da ausência de peças mais “cultivadas”, sendo necessário “garimpar” para não correrem o risco de ir a essas comédias. Os demais já demonstraram preferir esse gênero no seu consumo pelo teatro. Somente um engenheiro químico evidenciou um conhecimento mais aprofundado nesta área, declarando escolher

peças conforme as companhias de teatro que a promoviam e em razão do tema abordado, quando promovidas por companhias que ele não conhecia. Esse consumo de gêneros menos legítimos pela maioria dos entrevistados, como a comédia, sugere uma tentativa de apropriação também desse universo, mas sem muitos mecanismos de referências para orientá-los, considerando-se que “as atividades do espetáculo vivo, que, além dos hábitos próprios advindos da prática, também são acompanhadas por domínio de códigos culturais e textuais mais exigentes, advindos ou da maior frequência aos eventos culturais ou do treinamento escolar”.³⁵ Esse comportamento revela também a boa vontade cultural da maioria dos entrevistados que, mesmo sem familiaridade com o teatro, se esforçou para frequentá-lo anualmente, no período da Campanha, confirmando a crença “já bastante difundida, de que a fruição cultural é símbolo de status no Brasil. Ou seja, o acesso à cultura erudita e a fruição estética são uma das formas de distinção social”.³⁶

O envolvimento dos entrevistados em práticas culturais de cunho legítimo, como as comentadas aqui, especialmente após a entrada na universidade, indica que esse ambiente promove e valoriza, direta ou indiretamente, essas práticas.

Desse modo, há razões para supor que o percurso universitário e a convivência regular entre os pesquisados com indivíduos detentores de diferentes volumes de capitais favorecem, pelas vias da interação, a partilha de valores, a construção, a incorporação e a estruturação de novos níveis de capital cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, pode-se constatar que um curso superior de alto prestígio impactou positivamente sobre a natureza da ocupação exercida e nos salários recebidos pelos pesquisados, além de ter garantido uma mobilidade escolar e econômica em relação ao grupo familiar de origem. Esse é um dado importante, tendo em vista que os entrevistados

não herdaram capitais significativos, o que segundo Bourdieu³⁷ poderia ser um elemento complicador na conversão do capital cultural institucionalizado em econômico e simbólico, todavia, na ausência desta “herança” os sujeitos construíram esse capital durante os seus percursos acadêmicos e profissionais.

Com efeito, verificou-se que a passagem pela universidade trouxe impactos relevantes, principalmente pela natureza dos cursos pesquisados e da convivência sistemática com colegas com patrimônios distintos. Em relação aos impactos materiais, que podem ser entendidos como rendimentos auferidos, a grande maioria protagonizou uma mobilização de média e longa distância comparada ao grupo familiar de origem. Essa constatação se faz importante, uma vez que os entrevistados não possuíam, anteriormente à diplomação, registros significativos de capitais, no sentido bourdieusiano.

Além disso, o ingresso em cursos de prestígio na UFMG possibilitou aos entrevistados a aquisição de um capital social significativo e o trânsito mais livre noutros seguimentos sociais, o que refletiu nas redes de relacionamentos que eles acessaram para conseguir trabalho e informações úteis, assim como nas relações matrimoniais e afetivas contraídas, demonstrando um impacto social positivo.

Acerca do impacto cultural, observou-se que ele foi mais difuso, estando bastante vinculado à bagagem que o entrevistado já trazia consigo, especialmente para o consumo de obras mais cultivadas, seja na literatura, no cinema ou no teatro. Ainda assim, constatou-se uma “boa vontade” cultural para o consumo dessas obras, por meio da mobilização para ler, ir ao teatro e ao cinema da maioria dos pesquisados (mesmo sem uma vultosa bagagem anterior e pouca independência em relação aos próprios gostos adquiridos ao longo da vida). Tal conjuntura pode ser creditada ao convívio com colegas com patrimônios mais elevados. Sobre a leitura literária, cabe uma observação: percebeu-se que, apesar da “boa vontade” cultural para essa prática, e metade dos entrevistados terem alegado o aumento de

suas leituras durante a universidade, houve também um deslocamento das leituras para o campo profissional/acadêmico, o que levanta questionamentos acerca de uma suposta superioridade da leitura profissional sobre a literária na atualidade. Apesar disso, constatou-se um esforço dos sujeitos para adquirirem um capital cultural que se assemelhasse ao das elites intelectuais predominantes no Brasil, durante e após a universidade.³⁸

Em linhas gerais, podemos dizer que a diplomação em cursos de alto prestígio da UFMG trouxe impactos positivos aos egressos pesquisados, nos campos material, social e cultural, e tal fato pode ser relacionado aos emaranhados de situações e contextos a que estiveram expostos ao longo de suas trajetórias escolares/acadêmicas e de vida.

NOTAS

- ¹ B. L. Falcão, Um diploma de doutor a não “herdeiros: um estudo sobre impactos de cursos de alto prestígio da UFMG para egressos das camadas populares, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ² C. Baudelot, As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior, *Revista Pro-Posições*, v. 15, n. 2, (44) maio/ago. 2004.
- ³ M. C. Neri (coord.), *O retorno da educação no mercado de trabalho*, Rio de Janeiro, FGV, Centro de Políticas Sociais, 2007.
- ⁴ Por mobilidade social utilizaremos o conceito trabalhado por Boudon que “designa a circulação dos indivíduos entre as categorias ou classes sociais”. A mobilidade pode ser intrageracional na qual a passagem de uma categoria a outra ocorre na mesma geração, comparando as classes que o indivíduo pertencia no início e no fim da carreira. A mobilidade também pode ser intergeracional, que se refere à passagem do indivíduo do grupo pertencente à família para um outro grupo, “comparando a classe social à qual pertence o indivíduo à classe a que pertence a sua família”. (R. Boudon, *Dicionário de Sociologia*, tradução de Antônio J. Pinto Ribeiro, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990, p. 160).
- ⁵ A. P. B. L. Bastos, *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro*, dissertação (mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

- ⁶ A. A. G. Batista, Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo, em L. P. Paixão e N. Zago (org.), *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*, Petrópolis, Vozes, 2007, p. 79-109; H. M. Vargas, Ensino Superior em Expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado, *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 5, 2009, disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>, acesso em 23 abr. 2012; P. Bourdieu, O capital social – notas provisórias, em A. Catani e M. A. Nogueira (org.), *Pierre Bourdieu: escritos de educação*, Petrópolis, Vozes, 1998a; *Idem*, *A distinção: crítica social do julgamento*, São Paulo, Edusp, 2008; P. Bourdieu e J.-C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, tradução de Marcos Mayer, 2. ed., Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2009.
- ⁷ H. M. Vargas, Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades, *30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2008, disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT11-3789-Int.pdf>>, acesso em 3 jul. 2019; *Idem*, Sem perder a majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil, *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.
- ⁸ E. A. Portes, *Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares*, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993; *Idem*, *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*, tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001; W. M. G. Lacerda, *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*, tese (doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006; W. M. Almeida, *Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior*, Rio de Janeiro, Brasília, ANPED, MEC/SECAD, 2006 (monografia); M. J. B. Viana, *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*, Goiânia, Ed. da UGC, 2007; D. Piotto, *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*, tese (doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007; M. S. N. M. Souza, *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*, tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ⁹ Bastos, *Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro*, p. 106.
- ¹⁰ Conforme Costa, Machado e Almeida, o conceito de sociabilidade refere-se aos relacionamentos formados de modo voluntário, que pressupõem a convivência, o partilhamento de valores e alguma simetria entre os seus membros. “Refere-se ela a contactos não anônimos, repetidos e duradouros, que se estabelecem no quadro de distintas referências, como as familiares, as de amizade, as profissionais, as de vizinhança, as de associação.” Embora a sociabilidade relacione-se às escolhas espontâneas, ela não está livre de condicionamentos exteriores, como a idade, a classe social, as disposições dos sujeitos, entre outros. (A. F. Costa, F. L. Machado e J. F. Almeida, Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade, *Análise Social*, v. XXV, n. 105-106, p. 198, 1990).
- ¹¹ H. H. T. de S. Martins, Metodologia qualitativa de pesquisa, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

- ¹² H. Vargas, Sem perder a majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil, *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.
- ¹³ Para visualizar os quadros com as relações candidatos/vaga e nota de corte de cada curso, consultar https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/.
- ¹⁴ Vargas, Sem perder a majestade: “Profissões Imperiais” no Brasil, p. 120.
- ¹⁵ Batista, Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo.
- ¹⁶ B. Lahire, *A cultura dos indivíduos*, Porto Alegre, Artmed, 2006, p. 403.
- ¹⁷ Fundação que presta assistência aos estudantes comprovadamente carentes da UFMG. Os programas de assistência estudantil são alimentação, moradia, bolsa manutenção, bolsa estágio, assistência médica e odontológica, entre outros.
- ¹⁸ M. C. S. Minayo e O. Sanches, Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?, *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. p. 245, jul./set., 1993.
- ¹⁹ M. C. S. Minayo (org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, 25 ed., Petrópolis, Vozes, 2007, p. 64.
- ²⁰ O quesito cor foi baseado no fenótipo do entrevistado observado pela pesquisadora. Apenas um egresso mencionou a questão da raça na entrevista. De acordo com as observações, apenas um sujeito pode ser considerado negro e dois pardos, o restante tem o aparente fenótipo branco.
- ²¹ A residência médica é considerada uma modalidade de ensino de pós-graduação, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica (Brasil/MEC, 2011). O tempo da residência pode variar de acordo com as especificidades da especialização.
- ²² E. R. Durham e S. Schwartman, Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil: os resultados de um seminário, *Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior (NUPES)*, São Paulo, documento de trabalho 03/89, p. 7.
- ²³ Neri classifica as classes econômicas considerando as faixas de renda em reais. Os valores em reais foram convertidos em salários mínimos conforme o padrão estipulado nessa pesquisa. (M. C. Neri, O emergente dos emergentes: reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira, Rio de Janeiro, FGV, Centro de Políticas Sociais, 2011.)
- ²⁴ Costa, Machado e Almeida, Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade, p. 199.
- ²⁵ A. Portes, Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 33, p. 138, 2000.
- ²⁶ E. A. Portes, *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*, tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 207-208.
- ²⁷ B. Lahire, *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável, São Paulo, Ática, 2008.

- ²⁸ P. Bourdieu, Gostos de classes e estilos de vida, em R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1983.
- ²⁹ M. G. J. Setton, Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens, *Comunicação & Cultura*, n. 6, p. 115-134, 2008; *Idem*, A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*, *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.
- ³⁰ Lahire, *A cultura dos indivíduos*; Setton, Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens; *Idem*, A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*.
- ³¹ M. C. S. Forjaz, Lazer e consumo cultural das elites, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 6, p. 99-113, 1988.
- ³² M. A. Nogueira, Convertidos e Oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu, *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 1, n. 7, p. 118, 1997.
- ³³ H. E. Araújo, F. B. Silva e A. L. Souza, O consumo cultural das famílias brasileiras, em F. G. Silveira *et al* (org.), *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas (volume 2)*, Brasília, IPEA, 2007, p. 105-142, p. 112, disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5543&Itemid=2> acesso em 2 dez. 2010.
- ³⁴ A Campanha de Popularização do Teatro e da Dança acontece todos os anos, em Belo Horizonte, desde 1974 e oferece ao público os mais diversos tipos de espetáculos a preços populares.
- ³⁵ Araújo, Silva e Souza, O consumo cultural das famílias brasileiras, p. 120.
- ³⁶ Forjaz, Lazer e consumo cultural das elites.
- ³⁷ P. Bourdieu, Os três estados do capital cultural, em A. Catani e M. A. Nogueira (org.), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- ³⁸ M. C. Pulici, O charme (in)discreto do gosto burguês paulista: estudo sociológico da distinção social em São Paulo, tese (doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010; M. A. Nogueira, A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas, em M. A. Nogueira, G. Romanelli e N. Zago, *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, 2000, p. 125-154.

GUILHERME DE SOUZA BERALDO
JOÃO LEITE FERREIRA NETO

PESQUISA CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Uma análise da experiência
de docentes e egressos da UFMG

INTRODUÇÃO

Neste texto procuramos analisar a iniciação científica (IC) na formação do psicólogo brasileiro, buscando compreender como a pesquisa científica está presente no nível de graduação desses profissionais. A análise ora apresentada é um recorte dos dados de pesquisa conduzida nos anos de 2016 e 2017 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), com vistas à elaboração de dissertação de mestrado na temática da formação em Psicologia.¹

A investigação foi desenhada a partir de uma abordagem qualitativa, na perspectiva fenomenológica de pesquisa. Seu objetivo geral foi investigar a contribuição da IC na formação de psicólogos. Como objetivos específicos, buscamos compreender os aspectos legais que regularizam e orientam a IC, analisar os possíveis impactos da IC na trajetória de mestres e doutores, assim como conhecer os sentidos da IC para ex-alunos² e orientadores dos participantes.

Fazendo referência aos demais capítulos desta coletânea, optamos por dar ênfase às experiências de docentes e ex-alunos de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que foram sujeitos de pesquisa juntamente com seus pares da PUC Minas. Os docentes estavam alocados no Programa de Pós-Graduação, e os ex-alunos possuíam, no mínimo, o grau de mestrado. Embora a análise original dos dados tenha se dado de forma conjunta, ou seja, reunindo os relatos e impressões de todos os participantes sem distinção de suas afiliações acadêmicas, destacaremos ao longo do capítulo aqueles que vivenciam/vivenciaram a IC na UFMG.

Primeiramente, apresentaremos o surgimento da Psicologia como ciência e profissão, problematizando as características atuais do cenário de graduação na área e da constituição do curso na UFMG. Em relação à IC, discutiremos como essa atividade tem sido desenvolvida no Brasil, especialmente por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por fim, faremos uma análise das experiências dos egressos e docentes da UFMG frente à IC, relacionando-as com a revisão de literatura.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Como disciplina, a Psicologia foi instituída de forma autônoma em 1892 – a despeito da sua presença em outras cátedras (como Direito e Medicina), nas escolas normais e nos seminários.³ Foi somente no ano de 1962 que aconteceu a regulamentação da profissão de psicólogo por meio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto. Essa lei traçou diretrizes para os cursos, a vida escolar, os direitos conferidos aos diplomados, as condições para funcionamento dos cursos, revalidação de diplomas e disposições gerais e transitórias.⁴ A princípio, foi instituído um currículo mínimo a ser seguido pelas instituições que ofertavam a graduação na área.

As discussões sobre uma reformulação nos currículos ganharam corpo na década de 1980, ainda que já no ano de 1978 um estudo tenha sido solicitado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) objetivando revisar o currículo para os cursos de Psicologia. Anos depois, em 1997, com vistas a cumprir as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o MEC iniciou a formulação das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Psicologia, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), se deu por meio da Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, alguns anos após o início das discussões sobre o tema. Em um panorama geral, as DCN buscaram modificar um modelo de aprendizagem amplamente baseado na mera assimilação e reprodução do conhecimento em favor do desenvolvimento de habilidades e competências a serem trabalhadas na formação do profissional. O artigo 4º da referente resolução elenca as seguintes habilidades e competências para a formação do psicólogo: Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e gerenciamento e Educação permanente.⁵

Na UFMG, o curso de graduação em Psicologia foi reconhecido em 1968, apenas seis anos após a regulamentação da profissão. Desde então, vem sofrendo reformulações no modelo de formação. A atual versão do currículo, implantada no segundo semestre de 2008, acompanha o modelo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme previsto pelas DCN. Segundo comenta Beato, no curso de graduação em Psicologia da UFMG “há toda uma tradição que marca sua identidade, reforçada pelas características do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do qual muitos professores participam”,⁶ tendo este último iniciado suas atividades em 1989, com a oferta do curso de mestrado.⁷ A graduação na UFMG, por conseguinte, contém muitos elementos voltados ao fomento e desenvolvimento de pesquisa acadêmica, dada suas relações com a pós.

Atualmente, temos que o número de psicólogos no país mais do que quintuplicou nos últimos 30 anos. Em estudo realizado na década de 1980 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), havia pouco mais de 50.000 profissionais registrados nos conselhos regionais, enquanto hoje já foi ultrapassada a marca de 300.000 inscritos.⁸

No cenário atual da formação, observa-se um grande crescimento na oferta de cursos. Na comparação entre os anos de 2005 e 2015, o aumento observado foi de 81,2%, destacando-se a relativa estabilização na quantidade de vagas em universidades, enquanto estas mais do que dobraram em centros universitários e triplicaram em faculdades isoladas.⁹ Percebe-se, assim, que olhar para a realidade de formação do psicólogo brasileiro implica considerar, necessariamente, que grande parte destes são egressos de Instituições de Ensino Superior (IES) nas quais a pesquisa científica não é obrigatória tal qual nas universidades, estas sustentadas pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Sendo assim, justifica-se a pertinência em estudar os possíveis impactos da IC na formação dos psicólogos que tiveram contato com a pesquisa já na graduação.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

No Brasil, a IC tem se desenvolvido de forma notória desde o lançamento, em 1988, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), organizado e gerenciado pelo CNPq. A partir da idealização de um programa institucional, o CNPq buscou formar parcerias com instituições (IES ou institutos de pesquisa) para distribuir as bolsas de IC e diminuir o número de pesquisadores bolsistas que obtinham o benefício por meio de requisições diretas ao Conselho, as chamadas bolsas de balcão, ofertadas desde o início de sua criação em 1951.¹⁰ Anteriormente, estas eram, portanto, distribuídas de forma assistemática e somente por demanda direta dos pesquisadores.

Com o PIBIC, a intenção do CNPq foi promover a IC ao oferecer bolsas por meio de quotas institucionais a parceiras. Muito embora essas instituições não estejam restritas a IES, é majoritariamente nestas que a pesquisa nacional se encontra. Nesse programa, são elas as responsáveis pela distribuição das bolsas seguindo critérios da agência e de comitês internos próprios constituídos pelas respectivas pró-reitorias de graduação ou pesquisa.

Sua regulamentação se dá por meio de resoluções normativas (RN), sendo que nove já foram publicadas desde o início do programa. Na versão vigente,¹¹ os objetivos gerais do programa são: a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; b) contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e c) contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.¹²

Como maior programa desta natureza no país, o PIBIC é utilizado como modelo de distribuição de bolsas de IC disponibilizadas pelas próprias IES ou agências de fomento, como a FAPEMIG. Ainda em relação ao PIBIC, dados da Plataforma Carlos Chagas indicam que há 26.281 bolsas de IC ofertadas pelo CNPq em 2017, dentre as quais 3.498 são da área de Ciências Humanas (13,31%), atrás das Ciências da Saúde, Agrárias, Exatas e da Terra e Biológicas. Para a Psicologia há 704 bolsas em vigência, o que representa 20,13% do total da área, atrás somente da Educação (29,85%).¹³ Contudo, frente ao número total de alunos matriculados em IES no país, a quantidade de bolsas não perfaz 1% deste.

METODOLOGIA

Buscou-se atingir os objetivos da pesquisa por meio do método fenomenológico. Em uma perspectiva qualitativa, foram realizadas entrevistas com três docentes e seis ex-alunos de IC

de duas universidades da cidade de Belo Horizonte: PUC Minas e UFMG. Neste capítulo, daremos destaque aos sentidos da IC para os participantes da última, que constaram de duas docentes e quatro ex-alunos, ou seja, dois terços da amostra.

Para seleção dos participantes, foi utilizada a técnica de amostragem Bola de Neve, conforme descrita por Coleman¹⁴ e Goodman.¹⁵ Primeiramente foi elaborada uma lista de todos os docentes dos Programas de Pós-Graduação das universidades, e em seguida foram convidados de acordo com o maior tempo de atuação nos mesmos. Esse primeiro grupo foi o responsável pela indicação de ex-bolsistas que haviam continuado suas trajetórias no mestrado em Psicologia, já que um dos objetivos específicos foi avaliar o impacto da IC na entrada e condução dos alunos em pós-graduações *stricto sensu*.

As entrevistas foram realizadas entre julho de 2016 e maio de 2017 e, posteriormente, analisadas por meio do método fenomenológico proposto pelos autores Giorgi¹⁶ e Van Manen,¹⁷ buscando compreender o sentido do fenômeno “iniciação científica” para os participantes e formando unidades de sentido. Em seguida, fizemos correlações do que foi apontado pelos sujeitos com o material reunido na revisão de literatura, conforme apresentaremos a seguir.

O “FENÔMENO IC” PARA DOCENTES E EX-ALUNOS

Para as unidades de sentido construídas, apresentaremos alguns trechos das entrevistas, a fim de melhor exemplificar os conteúdos nelas encontrados e que nos pareceram mais significativos. Apesar de expostas em seções separadas, identificando o tema em destaque, obviamente há pontos de interseção entre elas, já que todas tratam da questão da pesquisa na formação do psicólogo.

IC NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA DO PESQUISADOR

O principal objetivo da IC é a formação em ciência. A RN 017/2006 estabelece como finalidade do PIBIC o “desenvolvimento do *pensamento científico e iniciação à pesquisa* de estudantes de graduação do ensino superior”, e um dos seus objetivos gerais é a “formação de recursos humanos para a pesquisa”.¹⁸

Questionadas a respeito dos principais ganhos que os orientandos haviam conseguido a partir da IC, as docentes mencionaram em primeiro lugar a formação em ciência. Uma delas avaliou que a experiência em IC implicou “diretamente” na formação dos alunos como pesquisadores, dizendo que:

O principal ganho é com certeza a formação como pesquisador, no que diz respeito à ciência propriamente dita, né? Eu acho que por todo o tempo que eles passam nos laboratórios, em campo – quando vão pro campo –, mesmo em casa quando trabalham nos relatórios e outros elementos das pesquisas, eles desenvolvem uma noção do fazer científico que de forma alguma teriam em outro lugar. É claro que a gente [na graduação em Psicologia] tem as disciplinas relacionadas à pesquisa, mas até então é tudo teoria. Eu acho que somente com uma oportunidade como essas de iniciação científica é que eles podem colocar a mão na massa e aprender com o dia a dia da pesquisa. (...) Vamos dizer que essa experiência deles, nesse sentido, abre outras possibilidades que no curso, digamos, “normal” da graduação, eles não teriam. (Docente 2 UFMG)

Outro termo utilizado, pela outra docente, para esses ganhos foi “sólido”, indicando que, muito embora os alunos sejam expostos a situações de pesquisa na graduação, por meio de disciplinas relacionadas à pesquisa e pela produção do trabalho de conclusão de curso, há uma diferença essencial quando da prática em IC. Foi nesse sentido que relacionaram as experiências

de seus alunos de IC a situações mais concretas da lida com os procedimentos científicos, caracterizando-as como “sólidas”.

O artigo 3º das DCN define que o “curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, *para a pesquisa* e para o ensino de Psicologia”.¹⁹ O referido documento estabelece, de forma generalista, que uma das possibilidades de concretização dessa proposta está no envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso. Contudo, na análise dos participantes, a pesquisa só ocorre na graduação via IC. Sobre isso, temos a seguinte fala de um aluno:

Pra falar a verdade, eu acho que só fui mesmo entender o que era uma pesquisa científica quando eu fui convidado pela [docente] pra participar da pesquisa dela. Era como se fosse um ramo de uma pesquisa maior, então foi só eu chegar e tudo já estava meio esquematizado. Só tive o trabalho de me adaptar. Mas toda aquela situação que, vamos dizer, já estava “montada” me fez perceber o que realmente era fazer pesquisa. Eu tinha na minha cabeça que o cientista era aquele do laboratório que fica fazendo experimentos, sabe? E por incrível que pareça eu só entendi que tinha outros jeitos de fazer pesquisa quando eu tive contato com isso que estou te contando. Assim, não outros “jeitos”, mas que o cientista não era aquele sujeito de jaleco mexendo com algumas substâncias. Bem naquela visão mais de senso comum, entende? (Aluno 4 UFMG)

Esta primeira unidade de sentido foi organizada para que tivéssemos clareza daquilo que os alunos e orientadores entrevistados imaginam como os principais ganhos para a formação em Psicologia advindos da participação em IC.

IC E O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO E ANALÍTICO

Construímos esta segunda unidade de sentido a partir do relato do desenvolvimento de habilidades de crítica e de análise advindas da participação em projetos de pesquisa. Todos os

alunos entrevistados, embora de maneiras diferentes, mencionaram que se tornaram mais críticos em relação às informações que recebiam, aos conteúdos trabalhados em sala de aula, na formulação de perguntas e questionamentos aos professores e colegas. Os alunos também passaram a questionar seus professores ou a si mesmos a respeito das técnicas e abordagens das quais receberam treinamento ainda na universidade ou após, em suas atuações profissionais. Aqueles que se encontravam empregados ressaltaram que a construção dessas capacidades reverbera em suas atuações profissionais. Uma aluna comenta que:

Antes [de participar do projeto de IC] eu não filtrava muito o que eu ouvia dos professores em sala de aula. É claro que eles têm um conhecimento muito grande sobre o que estão falando, mas não significa que a gente [discente] não possa questionar uma coisa ou outra. Até porque eu aprendi na iniciação científica, e depois desenvolvendo minha pesquisa no mestrado, que a construção do conhecimento acontece é dessa maneira mesmo, fazendo perguntas, questionando. (...) a ideia que eu tinha na graduação, que era uma coisa que já vinha desde antes, é que existe um certo saber, pronto, consolidado, que já está lá e você tem que entrar em contato e aprender, colocar em prática e pronto. Foi só depois eu passei a entender que eu também podia ser autora desse conhecimento. Parece uma coisa meio óbvia pra mim hoje, mas não era assim que eu pensava. (...) você passa a ter ideia de como o saber se constrói. (Aluna 1 UFMG)

A opinião de que a participação em projetos de IC permite desenvolver habilidades de crítica e de análise também foi mencionada pelas docentes. Para uma delas, e ilustrando essa posição, há contribuição diferenciada dos alunos de graduação pelo exame das questões de pesquisa por diferentes ângulos, fazendo a seguinte análise:

Eu imagino que uma das coisas mais perceptíveis nos alunos de iniciação científica é como eles conseguem desenvolver um certo senso crítico sobre as coisas, meio que aprendem a fazer a pergunta, formular uma questão de pesquisa. É engraçado até que, no começo, como eles chegam assim meio “crus”, fazem umas perguntas pra gente que, com o olhar de um pesquisador mais experiente, a gente nem conseguiria fazer porque não faz muito sentido. (...) Então eu acho isso uma contribuição enorme da parte deles porque a gente, com um certo tempo na pesquisa, cria meio que um ranço, um olhar enviesado. (...) eu gosto muito de ter alunos em iniciação científica porque eles trazem um olhar diferente pra aquilo que a gente está pesquisando. (Docente 1 UFMG)

Pensamos ser possível que as habilidades previstas nas DCN possam ser desenvolvidas pelas atividades de IC, conforme já destacamos anteriormente, pois concordamos com a colocação de Bridi de que esta possa proporcionar um “espaço onde se concretizem novas formas curriculares, sem a rigidez da disciplinarização, contribuindo assim para a formação do aluno”.²⁰ A formação em pesquisa por meio da IC pode, em tese, contribuir com o ensino de Psicologia ao fornecer subsídios aos estudantes para desenvolvimento de competências para além das habilidades estritamente relacionadas à pesquisa científica.

A RELAÇÃO ORIENTADOR-ORIENTANDO

Destacando outro ponto, e que poderíamos considerar controverso em relação às experiências de IC dos participantes, foi a queixa de duas alunas com relação à frequência das orientações. A Aluna 1 mencionou, a despeito do que chamou de “posições” diferentes entre orientador e orientando, que não concordava com o espaço de tempo entre as reuniões, motivo que a levou a não considerar a orientadora à época para lhe acompanhar no trabalho de conclusão de curso:

Eu ficava incomodada com essa situação [de haver um espaço grande entre as orientações]. Nunca questionei [a orientadora] sobre isso, não sei te falar por que, na verdade. Mas como me incomodava, eu pensei que seria assim [a frequência] no fim do curso [referindo-se ao TCC] e então não ia dar certo. (...) Cada um é de um jeito, não sei, mas pra mim não funcionava. Eu queria uma coisa [relação com o orientador] mais próxima. (Aluna 1)

O estudo de Oliveira²¹ aponta que as duas frequências mais comuns de orientação para os alunos em Psicologia foram de *uma vez por semana* (31,7%) e *mais de uma vez por semana* (28,8%). No entanto, uma quantidade significativa de alunos (18,3%) declarou que as orientações aconteciam em média uma vez por mês ou com intervalos maiores, sendo que alguns declararam que nunca recebiam orientação (1,9%).

As docentes que participaram desta pesquisa declararam que a frequência de suas orientações para alunos de IC é semanal ou a cada duas semanas, estando de acordo com a maioria dos docentes do estudo supracitado. Não detalharam se decorre de uma escolha pessoal ou se há influência de outros fatores, como as cargas de trabalho com as quais estão envolvidas.

Betto²² identifica na relação orientador-orientando um fator determinante na avaliação da qualidade da IC como um todo, uma vez que os alunos por ela entrevistados apontaram o convívio com seus orientadores como relevantes na experiência em pesquisa que adquiriram. Citando estudo de Zankon,²³ que avaliou os conjuntos de expectativas de alunos e docentes em relação à IC, elenca que *acessível*, *sincero* e *amigo* foram as características com maiores escores quanto ao perfil desejável aos orientadores, tanto na opinião de professores quanto de alunos, assim como a *motivação* e *conhecimento* do tema da pesquisa. Observa-se, portanto, que se referem a aspectos que se ligam à relação pessoal que se estabelece entre os envolvidos.

Argumentamos que são necessários estudos que contemplem a relação orientador-orientando como objeto de análise, considerando se tratar de variável importante na experiência global de formação em pesquisa adquirida pelos alunos quando da participação em projetos de IC.

ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO POR MEIO DA IC

A avaliação de que a articulação entre graduação e pós-graduação é de grande valor para a formação do psicólogo foi unânime entre as docentes entrevistadas, caracterizando a IC como valoroso meio de realizá-la. Importa mencionar, neste momento, que aqui temos a experiência de docentes que estão alocadas na graduação e na pós-graduação em uma universidade ofertando cursos nos dois níveis. Ou seja, são professoras de Psicologia em uma IES na qual os alunos têm possibilidade de continuar seus estudos pós-graduados no mesmo local.

Independentemente disso, comentam que a IC possibilita um momento de imersão em um fazer característico do *stricto sensu*: a pesquisa. Na IC, portanto, os alunos podem vivenciar, ainda na graduação, uma “amostra” dos estudos posteriores.

Se ela [aluna] já passou por iniciação científica, me parece que há uma diferença de experiência. (...) quando estão na pós-graduação, nem sempre têm tudo muito claro a respeito dos procedimentos de uma pesquisa. (...) de uma certa forma, parecem que correm atrás do tempo perdido. Quer dizer, não é ‘perdido’, mas é algo que as outras [alunas de IC] já tiveram porque foram atrás. (Docente 2 UFMG)

As trocas entre esses níveis de ensino são comentadas por Bastos *et al.*²⁴ como um dos objetivos do VI PNPG (2011-2020), não somente entre os níveis superiores, mas também na educação básica. É nossa compreensão que a utilização de ferramentas de ensino como a IC, incluindo suas modalidades alocadas no ensino médio (como o PIBIC-Jr), constituem-se estratégias

educacionais de grande valor, tendo em vista sua permeabilidade nos diferentes segmentos educacionais.

A contribuição da articulação entre os níveis identificada pelos discentes restringiu-se à análise individual de suas trajetórias acadêmicas, uma vez que nenhum deles comentou, em uma perspectiva ampliada, maneiras pelas quais a IC poderia contribuir nessa relação. Todos eles mencionaram que ter feito IC lhes permitiu uma facilidade maior na condução do mestrado, uma vez que já haviam tido contatos prévios com os fazeres da pesquisa científica. Essa facilidade se relacionou especialmente aos aspectos metodológicos.

INTERESSE PRÉVIO PELA PESQUISA POR PARTE DOS ESTUDANTES

Organizamos esta unidade de sentido fazendo referência a uma opinião comum às docentes participantes. Para elas, a IC proporciona ganhos na formação dos alunos – como os mencionados em unidades de sentido anteriores –, porém não necessariamente desenvolve um interesse maior do aluno em relação à pesquisa. Dito de outra maneira, as entrevistadas compreendem que os alunos que buscam fazer parte de projetos de IC de antemão possuem um interesse na pesquisa científica diverso da maioria dos alunos de graduação. Esclarecendo essa percepção, uma das docentes comenta:

Vejo que [os alunos que buscam IC] são mais interessados [na pesquisa]. Essa pelo menos é a realidade que percebo na universidade [UFMG]. Embora a quantidade de bolsas não seja tão alta, eu imagino que seja bem maior do que em outros lugares, num curso menor, por exemplo. O que eu quero dizer é que eu vejo que os alunos que querem fazer iniciação científica, conseguem, de um jeito ou de outro. Mas mesmo a gente falando em sala de aula, é nítido que nem todos ali acham algo interessante. Às vezes se interessam mais por um projeto de extensão, um estágio em um lugar específico, e tudo mais. (Docente 1 UFMG)

Depreendemos da análise desta e de outras docentes que é importante que haja a possibilidade de IC para os alunos que se interessam pela pesquisa, mas que nem todos avaliam que seja uma experiência necessária na formação em Psicologia. Nossa interpretação é que a IC ainda é vista como algo estritamente voltado ao aprendizado dos fazeres científicos, mas que os ganhos advindos dessas experiências, que podem ser transportados para outras situações na carreira dos futuros psicólogos, podem ser ignorados pelos estudantes. Um aluno comenta:

Isso [o desenvolvimento do senso crítico] eu não tinha ideia que poderia vir dessa iniciação científica. Eu entrei no projeto porque eu tinha uma ideia de futuramente fazer um mestrado, talvez seguir carreira acadêmica. Então eu procurei a [docente orientadora] porque eu queria, meio que assim, “saber onde eu estava me metendo” E claro, eu aprendi muita coisa voltada aos procedimentos de uma pesquisa, mas hoje, olhando pra trás, eu vejo que foi um ganho muito além disso. Eu aprendi coisas ali, muitas delas sozinho, que eu não imaginava. Não sei se os alunos enxergam o que pode “sair” de tudo isso, até porque eu mesmo não imaginava, achava que tinha a ver com aprender a como desenvolver uma pesquisa, nada muito além disso. (Aluno 4)

Em trabalho que abordou o pensamento crítico do estudante de Psicologia sobre sua formação, Aquino²⁵ pesquisou a realidade dos alunos concluintes do curso de graduação da UFMG. As percepções destes, em linhas gerais, foram de satisfação com a formação acadêmica e insatisfação com a formação com vistas ao mercado de trabalho, fora da academia.

No tocante à relação com seus professores/orientadores, os alunos enfatizaram que o perfil “de cientistas” dos docentes faz com que haja tal “ênfase” na pesquisa em detrimento das “técnicas”. Alguns alunos queixam-se da ausência de “prática” no curso e excesso das “teorias”. Nessas análises é possível notar claramente uma percepção por parte dos alunos – e docentes – que teoria e prática constituem-se momentos distintos. Embora

o trabalho de Aquino²⁶ não se refira especificamente à IC como atividade da graduação, imaginamos que a relação que os alunos estabelecem com seus professores são fatores preponderantes nos seus encaminhamentos profissionais posteriores, tanto na IC quanto fora dela.

A BOLSA NA IC

A pergunta referente ao auxílio foi direcionada aos ex-alunos. Nenhum deles declarou ter procurado IC mirando o aspecto financeiro. É fato que, entre a amostra, apenas uma delas declarou trabalhar no momento da graduação, o que poderia modificar suas avaliações. Uma aluna comentou o seguinte:

Ah, eu não diria que [a bolsa] foi determinante pra eu procurar uma iniciação científica. Claro, o valor me ajudava, mas pra te falar a verdade eu não precisava daquilo como incentivo. Era uma coisa a mais, assim, algo que eu sabia que era meu dinheiro e eu poderia gastar com outras coisas. O que já não é o caso de algumas colegas que eu sei que nem foram atrás de fazer iniciação científica, apesar de um professor ou outro convidar, porque elas trabalhavam, então não tinha como. No projeto que eu participei mesmo, as reuniões eram à tarde, então se eu tivesse um trabalho ou algo assim, seria complicado. (...) é como estou te falando, pra mim a bolsa funcionou meio que como um complemento, mas se fosse um valor maior, outras pessoas, que trabalham, por exemplo, poderiam fazer iniciação científica também, eu acho. (Aluna 2 UFMG)

Selecionamos esse trecho pois ele nos pareceu bastante significativo. Primeiramente, trata-se de uma aluna que abertamente declarou que o valor do auxílio não lhe era estritamente necessário, mas que era visto como uma “ajuda”. Embora não fosse sua situação, cita que alguns colegas não procuraram IC já que as horas de dedicação a essa atividade seriam inconciliáveis com suas jornadas de trabalho. Esse dado sugere que um valor maior do que os atuais R\$ 400,00 poderia possibilitar acesso à IC para alunos com outras realidades socioeconômicas.

De acordo com o ENADE 2015, 66,4% dos alunos dos cursos participantes, entre eles o de Psicologia, trabalham.²⁷ Se considerarmos que parcela igual ou próxima a essa não pode fazer IC por conta da jornada de trabalho, temos um número bastante significativo de alunos excluídos dessa possibilidade por questões financeiras. Nesse sentido, argumentamos que se faz necessário olhar mais detidamente para o dado de que os alunos, tanto neste estudo, quanto no de Oliveira,²⁸ não buscaram a pesquisa estritamente por conta do auxílio financeiro. Em futuras investigações, talvez seja tão ou mais importante saber por que os alunos *não* buscam a IC do que os motivos pelos quais a procuram, delineando os fatores de exclusão.

EFEITOS DA IC NA TRAJETÓRIA POSTERIOR

Na amostra inquirida, não houve percepção de contribuição da IC no sentido de reduzir o tempo de permanência dos alunos na pós-graduação, como pretende um dos objetivos do PIBIC. Podemos pensar, ainda que de maneira especulativa, que a não diminuição do tempo de formação possa estar relacionada a outros fatores, inclusive a intenção de alunos também bolsistas em nível de mestrado, em estender o benefício até o limite. Uma das alunas entrevistadas mencionou esse fato, ainda que muito brevemente, dizendo que não seria “interessante” terminar o mestrado antes do prazo final.

É nossa análise que, sobre esse tema, são necessárias melhores avaliações por parte do CNPq e de outras agências de fomento com vistas a investigar se a IC de fato contribui para um menor tempo de permanência dos alunos na pós-graduação. O recente relatório do CGEE²⁹ conclui que quanto maior o período de bolsa-auxílio recebido pelos alunos na IC, maior a probabilidade de que concluam futuros programas de mestrado. Essa correlação, segundo indicam, é mais forte para aqueles que participam de projetos de IC por um período de dois anos ou mais.

Conquanto identifiquem na conclusão dos cursos *stricto sensu* o preenchimento de um requisito necessário à docência, dois

sujeitos de pesquisa que estão no mercado como professoras não reconhecem a experiência de mestrado como suficiente para a atividade que exercem atualmente. Sobre isso, uma participante comenta:

Quando eu comecei a pensar nisso [seguir carreira acadêmica], achei que seria uma boa se eu tivesse feito coisas desde a graduação que pudessem me ajudar. Participei de projeto de extensão por um tempo, mas depois consegui ir pra pesquisa [IC]. (...) e de fato eu acho que tive uma certa vantagem quando fiz a seleção [do mestrado]. (...) pra te falar bem sinceramente, não acho que o mestrado me preparou [para a docência]. Claro que uma coisa ou outra a gente vai pegando o jeito, eu também fiz um estágio [de docência] que foi bem importante, mas eu tinha ideia de que teriam disciplinas que fossem voltadas pra isso, de parte pedagógica, essas coisas. Mesmo estando há pouco tempo [dando aulas] já estou meio calejada, mas foi tudo “no susto”. (Aluna 1 UFMG)

Entendemos que se a IC faz parte da graduação, e consequentemente da graduação em Psicologia, e que a docência é uma possibilidade de carreira para os profissionais desta classe, é pertinente refletir como tem se dado o início dessa atividade. A IC é tida pelos órgãos que a financiam, como o CNPq e a FAPEMIG, como parte integrante da formação de mão de obra para o ensino superior, e, portanto, deve ser estudada neste objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos contribuir com os estudos sobre os egressos da UFMG ao trazermos um recorte dos dados referentes a seus participantes em pesquisa que analisou a IC na formação em Psicologia. Muito embora no trabalho original³⁰ não tenhamos observado diferenças significativas nas percepções dos sujeitos oriundos da UFMG em relação aos da PUC Minas, optamos por selecionar trechos das entrevistas dos primeiros,

aproximando suas falas, e nossas consequentes análises, da proposta geral deste livro.

Conforme mencionamos anteriormente, há a percepção de que o curso de graduação em Psicologia na UFMG tem uma “identidade”, para utilizarmos a expressão de Beato,³¹ voltada à pesquisa acadêmica. Dessa forma, pareceu-nos essencial incluir seus docentes e ex-alunos em investigação que procurasse compreender como a IC impacta a formação dos psicólogos no país, além de oferecer um retrato dos egressos da universidade.

Não obstante, e sem desconsiderar a importância histórica, a capacidade dos docentes, volume de recursos e pujança da pós-graduação das universidades, tê-las como único modelo para avaliação do ensino superior é ignorar a realidade de formação profissional, ao menos na realidade da Psicologia. Por isso, acreditamos ser pertinente que futuros estudos contemplem mais detidamente de que modo a formação em pesquisa tem acontecido nas IES que formam mais psicólogos atualmente: centros universitários e faculdades isoladas

NOTAS

- ¹ G. S. Beraldo, *Iniciação Científica e a Formação do Psicólogo: uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores*, 126f., dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ² Nossa opção pelo termo “ex-alunos” é fazer referência direta à IC, bem como delimitar, no total de egressos, um subgrupo com vivência em pesquisa.
- ³ M. Massimi, O ensino da Psicologia no século XIX na cidade de São Paulo, *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 3, p. 26-39, ago. 1992.
- ⁴ Brasil, Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962, *Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*, Diário Oficial da União, Brasília, 1962.
- ⁵ Brasil, Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia*, Diário Oficial da União, Brasília, 2004.
- ⁶ M. S. F. Beato, *Formação sobre políticas públicas para a prática profissional reflexiva: um estudo sobre a graduação em Psicologia*, 166f., tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

- ⁷ UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, *Breve histórico*, disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/pospsicologia/index.php/programa-info/programa-informacoes>>, acesso em: 18 ago. 2017; *Idem*, *Departamento de Psicologia UFMG – Curso*, disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/psi/graduacao>>, acesso em: 20 jan. 2018.
- ⁸ Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?*, São Paulo, EDICON, 1988; *Idem*, *A Psicologia brasileira apresentada em números*, disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>, acesso em: 30 jan. 2018.
- ⁹ Beraldo, *Iniciação Científica e a Formação do Psicólogo: uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores*.
- ¹⁰ L. Massi e S. Queiroz, Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão, *Cadernos de Pesquisa*, n. 40, (139), p. 173-197, 2010; *Idem*, *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro*, São Paulo, Editora UNESP, 2015, disponível em <<http://books.scielo.org/id/s3ny4>>, acesso em 4 jul. 2019.
- ¹¹ CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, *RN 017/2006*, 2006.
- ¹² *Idem*.
- ¹³ *Idem*, Plataforma Carlos Chagas, disponível em: <<http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?metodo=apresentar>>, acesso em: 14 ago. 2017.
- ¹⁴ J. S. Coleman, Relational Analysis: The Study of Social Organizations with Survey Methods, *Human Organization*, v. 17, p. 28-36, 1958.
- ¹⁵ L. A. Goodman, Snowball sampling, *Annals of Mathematical Statistics*, 32: 148:70, 1961.
- ¹⁶ A. Giorgi, *Phenomenology and psychological research*, Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1985.
- ¹⁷ M. Van Manen, *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, WalnutCreek, CA, Left Coast Press, 2014.
- ¹⁸ CNPQ, *RN 017/2006*..
- ¹⁹ Ministério da Educação, Resolução nº 5 de 15 de Março de 2011, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia, *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011, p. 19, grifo nosso.
- ²⁰ J. C. A. Bridi, Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário, *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 359, 2010.

- ²¹ A. M. Oliveira, *Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia*, 100 f., dissertação (mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- ²² S. M. Bettoi, *Pesquisar na graduação: a palavra do aluno de Psicologia sobre as condições presentes na sua vida acadêmica*, 61 f., dissertação (mestrado em Psicologia), Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- ²³ A. Zankon, Qualidades desejáveis na iniciação científica, *Ciência e Cultura*, v. 41, n. 9, p. 868-877, 1989.
- ²⁴ A. V. B. Bastos *et al.*, The Psychology Postgraduate System in Brazil: Current Characteristics and Challenges for the Area, *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 28, (S), p. 23-33, 2015.
- ²⁵ H. Aquino, *O pensamento crítico do estudante de Psicologia sobre sua formação*, 131 f., dissertação (mestrado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ²⁶ *Ibidem.*
- ²⁷ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*, Brasília, 2015, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf>, acesso em: 6 jul. 2017.
- ²⁸ Oliveira, *Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia*.
- ²⁹ CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, *A formação de novos quadros para CT&I: avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic)*, Brasília, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2017.
- ³⁰ Beraldo, *Iniciação Científica e a Formação do Psicólogo: uma análise das experiências de ex-alunos e orientadores*.
- ³¹ Beato, *Formação sobre políticas públicas para a prática profissional reflexiva: um estudo sobre a graduação em Psicologia*.

SIMONE DUTRA LUCAS

EGRESSOS DE DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ODONTOLOGIA

Currículos e mercado de trabalho

INTRODUÇÃO

Diante do quadro de saúde bucal da população brasileira, é muito comum ouvirmos falar que para modificar essa realidade é necessário formar um profissional capaz de lidar com os complexos problemas existentes.

Em discussões sobre essa temática, os serviços públicos de saúde “cobram” da universidade um cirurgião-dentista (CD) competente e a criticam por não formar tal profissional. Por outro lado, a universidade critica a pouca eficiência desses serviços. Como analisar essas questões, de maneira mais abrangente, identificando suas raízes e os seus condicionantes?

As avaliações em torno da formação profissional têm sido negligenciadas.¹ A própria universidade não avalia seu produto, e isto não ocorre somente com a universidade brasileira, como nos mostra Schon² ao estudar diferentes profissões em outros países. Diante disso, percebe-se no campo educacional, recentemente, um crescente interesse por essa temática.

Em estudos realizados sobre o papel da escola na formação profissional tem sido constatado que “a formação escolar pode ser condição necessária, mas não suficiente para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional

emancipatório”.³ Por outro lado, discutindo as teorias da reprodução,⁴ tão duramente criticadas nos últimos anos, por sua visão pessimista e pelo seu papel político desmobilizador, Silva⁵ argumenta que não há nenhum indício de que uma perspectiva mais otimista vá contribuir ou tenha contribuído para mudar a essência, o funcionamento das escolas ou da sociedade. Ele diz que “a despeito da ardente retórica otimista de alguns educadores, a educação e os outros mecanismos continuam a produzir os elementos básicos de uma sociedade injusta e desigual”.⁶ Esse assunto tem sido também abordado nos estudos daqueles que investigam as relações entre trabalho e educação. Para alguns autores “a falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho (...) tem concorrido para a formulação de práticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis”.⁷

Em Minas Gerais, tanto na área de pedagogia como de saúde, a partir da década de 1970, foram realizados diferentes estudos sobre a profissionalização. Um desses estudos foi feito por Tambini⁸ com o objetivo de compreender a problemática profissional do pedagogo em Belo Horizonte, a partir da análise da relação entre educação e trabalho. Segundo a autora, as reformas curriculares são realizadas sem que haja pesquisas nem elaboração científica para orientá-las. A própria fixação de currículos pelo Conselho Federal de Educação não obedecia uma atitude científica no sentido de se fazer uma avaliação sistemática dos resultados dos currículos anteriores e um exame de sua adequação às condições atuais para, aí sim, elaborar uma proposta de reformulação curricular. Tambini⁹ investigou se o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) propiciava uma formação adequada para atuar no mercado de trabalho a partir da opinião de alunos, de egressos e de empregadores. A autora observou que, em mais da metade das avaliações feitas, os entrevistados apontaram limitações quanto ao curso realizado. Os egressos e os alunos de Pedagogia dizem que o curso é inadequado à realidade econômica; é muito teórico, por ter pouco espaço para atividades práticas; e que os

professores são “ultrapassados”. Finalmente, em vista de tantos problemas identificados no curso, consideram que a formação profissional é fraca. Segundo a autora, de modo geral, pode-se afirmar que os profissionais e os alunos estão insatisfeitos com o curso. Quanto às sugestões apresentadas para superação de tais problemas, a maioria refere-se a alterações curriculares com introdução de novas disciplinas, redistribuição de carga horária e necessidade de reformulação das condições de estágio. No entanto, finalizando, Tambini argumenta que “a crise da Pedagogia não será resolvida por intermédio de reforma curricular – um dos ângulos do problema – uma vez que a legislação não tem o poder de transformar a realidade social e as condições da prática profissional”.¹⁰

Outro estudo semelhante foi realizado por Paixão¹¹ na área de odontologia e em seu trabalho analisou as formas de participação do CD no mercado de trabalho e sua formação profissional. A autora caracterizou o mercado de trabalho desta categoria profissional em Minas Gerais com o objetivo de fornecer subsídios para a reforma curricular da Faculdade de Odontologia da UFMG (FOUFMG). Paixão¹² destaca a carência de estudos sobre o mercado de trabalho do CD no Estado. Em seu estudo, identificou várias situações de trabalho dessa categoria profissional, variando desde a forma assalariada até a atuação liberal clássica. Nas entrevistas observou a necessidade de mudanças curriculares para se formar outro tipo de profissional. Os resultados da pesquisa mostraram que “os objetivos do currículo, ao passarem pela mediação da prática e da realidade de saúde bucal da população, não se realizaram efetivamente”.¹³

Ao buscar explicações para o fato, a autora afirma que o currículo e a estrutura acadêmica não estão capacitados para atender a esses objetivos. Aponta, ainda, que a universidade no sistema capitalista responde aos problemas que lhe são colocados pelas classes dominantes e que o currículo, a própria instituição e os meios de ensino não estão voltados para a formação de um profissional crítico, criativo e polivalente – clínico geral.¹⁴

Esses dois trabalhos citados apontam a impotência da escola para mudar o sistema já que Tambini¹⁵ diz que não adianta mudar a escola sem mudar a realidade social, e Paixão,¹⁶ nesse mesmo ano, afirma que a universidade, no sistema capitalista, está voltada para os interesses das classes dominantes.

Sabendo que a realidade é contraditória e que há, portanto, alguns espaços para as tentativas de mudá-la, será que, mesmo considerando as conclusões das referidas pesquisadoras, Tambini¹⁷ e Paixão,¹⁸ ainda haveria possibilidade de formar um profissional mais comprometido com o quadro de saúde, se o curso se orientasse por esse compromisso?

Foi desenvolvido um estudo por Ribeiro¹⁹ com os egressos da Faculdade de Medicina da UFMG, graduados entre 1978 e 1985, que atuavam no interior de MG. A reforma curricular do curso de Medicina, da década de 1970, foi decorrente do fato de o curso ser considerado, entre outras coisas, mal estruturado, discrepante da realidade e excessivamente teórico. De 1975 a 1978 foi implantado o novo currículo, com estudos prévios sobre formação do médico; mercado de trabalho; relação entre ciclo básico e profissional e outros. O novo currículo apresentava uma integração entre ensino e serviços públicos de saúde.²⁰ Os egressos entrevistados, que haviam realizado o curso após a reforma, no entanto, disseram: a) existir disciplinas supérfluas ou inúteis no currículo de seu curso; b) ter uma lembrança nostálgica da formação acadêmica, argumentando ter aprendido habilidades psicomotoras extra e pós-formação acadêmica; c) experimentar um sentimento de abandono diante do progresso técnico, pela falta de uma educação continuada; d) estar perplexos pelo assalariamento profissional.

A partir dos dados da pesquisa a autora constata o efeito homogeneizador da realidade profissional sobre diversas competências individuais, niveladas por fatores econômico-sociais e políticos, demonstrando que o médico não tem tanto poder para definir o seu tipo de atuação. “Esses fatores dissociam a medicina preventiva e curativa; reduzem o médico a profissional

equipamento-dependente, pseudoespecialista; valorizam a medicina exercida por especialistas, sofisticada.”²¹ Concluindo, a autora diz, entre outras coisas, que

A vida fora da escola, ou seja, a realidade social, e, dentro dela, a realidade de saúde, é o determinante principal da formação profissional, incluindo-se nesta desde a imagem do médico até a realidade curricular, por isso que nesta o currículo formal desempenha (...) papel *bem menor* do que se supunha recentemente.²²

Mesmo chegando a essa conclusão a autora lamenta que “em função da ausência de grupo controle não se pode concluir sobre o mérito desse currículo em relação a outros e sugere que sejam desenvolvidos estudos, a fim de verificar se houve inovações trazidas pelo curso de odontologia da PUC Minas”.²³

Nos três trabalhos citados é apontada certa “fragilidade” da escola em relação à capacitação profissional, à realidade social e à força das leis de mercado. Apesar da pesquisa de Ribeiro²⁴ ter sido realizada com egressos de um curso cuja estrutura e conteúdo podem ser considerados mais adequados à realidade, algumas indagações sobre a possibilidade de a escola influenciar de maneira mais decisiva na forma de atuação do profissional ainda permanecem. Cada um desses trabalhos trouxe significativa contribuição para análise dessa questão, no entanto, nenhum deles analisou de forma comparativa, num mesmo momento histórico, a formação de egressos de escolas com propostas curriculares diferentes.

Na tentativa de analisar essa questão, o objetivo desta pesquisa é saber, através do estudo da atuação profissional de CD, quais são os elementos que interferem na definição do seu perfil profissional. Diante de uma escola de odontologia mais voltada para a saúde coletiva e outra para um atendimento mais elitizado, será que as práticas de seus egressos refletem os objetivos dessas escolas?

Para a realização deste estudo foram analisadas características relacionadas à prática profissional dos egressos do curso de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e da UFMG, porque no final da década de 1970 e início de 1980 esses cursos se orientavam por paradigmas diferentes, o que possibilitou observar se houve influência da escola na atuação profissional de sua clientela.

De acordo com Mendes e Marcos²⁵ a Odontologia flexneriana é decorrente da Medicina flexneriana e se caracteriza pela pouca cobertura a demandas de saúde acumuladas, alto custo, fragmentação da prática em subespecialidades, ênfase no modelo curativo, gerando uma resposta insatisfatória para os níveis de saúde desejados. Fruto da própria crise da Odontologia flexneriana, coloca-se a necessidade de se buscar um novo marco conceitual que sirva à prática e à educação odontológica no Brasil. A partir da década de 1970, com o questionamento do paradigma flexneriano, surge o paradigma da Odontologia Comunitária ou Simplificada. Esse modelo tinha como objetivo desenvolver uma odontologia de alta produtividade, isto é, produzir mais atos curativos em menor tempo e a custo o mais baixo possível, conseqüentemente ampliando o atendimento. Após a experimentação da Odontologia Simplificada, e revisão dessa proposta, surge outra denominada Odontologia Integral. O modelo de Odontologia Integral tinha como pressupostos básicos a simplificação, prevenção e desmonopolização do saber odontológico. Mendes e Marcos²⁶ definem a Odontologia Integral como alternativa à Odontologia flexneriana tendo como principal objetivo a manutenção da saúde bucal.

Pode-se dizer que, enquanto o curso da PUC Minas se orientava pela proposta de Odontologia Comunitária – Simplificada ou Integral –, o curso da UFMG se enquadrava no modelo de Odontologia flexneriana. Diante disso, esta pesquisa buscou analisar se esses modelos diferentes de curso produziram profissionais com práticas diferenciadas, ou seja, esta investigação

volta-se para a análise do impacto do curso na prática profissional de sua clientela.

METODOLOGIA

Sendo a diferença entre os dois cursos, PUC Minas e UFMG, mais nítida no período de 1978 a meados da década de 1980, foram escolhidos como população para este estudo os egressos de 1982 a 1985. Os profissionais pesquisados tinham em torno de dez anos de trabalho na profissão, tempo razoável para a afirmação profissional, isto é, certo número de opções, tentativas e escolhas já foram feitas, sem querer dizer com isso que não existam novas experiências a serem vivenciadas.

Foram analisadas as práticas de profissionais com atuação em Belo Horizonte porque os grandes centros apontam as tendências do mercado de trabalho, geradas pelo maior desenvolvimento e complexidade do contexto socioeconômico. Além disso, é importante considerar que a maioria dos egressos se encontrava na capital, o que também facilitou o acesso aos mesmos.

A metodologia foi estruturada em quatro etapas: a) identificação dos profissionais; b) aplicação de questionários; c) realização de entrevistas; d) análise de eventos.

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Para a identificação dos profissionais, primeiro foram obtidos os nomes dos egressos nas instituições de ensino. De posse deles, o Conselho Regional de Odontologia (CROMG) forneceu os dados profissionais (número de registro profissional, especialidade inscrita) e endereços. Para localizar os profissionais não encontrados foi utilizada a lista telefônica e recorreu-se também ao Conselho Federal de Odontologia (CFO).

TAMANHO DA AMOSTRA

No banco de dados havia informações de 878 profissionais sendo que 488 (55,5%) estudaram na UFMG e o restante na PUC Minas. Em seguida foram selecionados aqueles que atuavam em BH para que fossem sorteados entre esses os que responderiam ao questionário. A margem de erro de estimação foi fixada em 10% para mais ou menos, dentro de um intervalo de confiança de 95%. Os questionários foram preenchidos em consultórios, residências e outros locais de trabalho.

ENTREVISTAS

As entrevistas foram dirigidas a dois grupos, sendo o primeiro ligado ao ensino odontológico e o outro composto por dois empregadores, sendo um do setor público e um do setor privado totalizando seis entrevistas. Através de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro previamente elaborado, gravadas e depois transcritas foi possível fazer uma releitura sobre o curso da PUC Minas, captar a resistência a uma tentativa de inovação no curso da UFMG e perceber a opinião dos empregadores sobre os egressos das duas instituições.

Foram escolhidos empregadores dos setores público e privado, partindo da ideia de que para o empregador do setor privado deve ser mais relevante o desempenho clínico e o lucro, e para o empregador do setor público essa avaliação envolve, entre outros aspectos, a questão técnica, o envolvimento com problemas sociais e a realização de procedimentos preventivos. Sendo assim, poderiam ser observadas as opiniões dos empregadores, tanto sobre a atuação clínica, como em relação aos compromissos com a modificação do quadro de saúde. Indagou-se aos mesmos sobre a prática dos CD que atuaram nesses locais na década de 1980, já que ambas as modalidades de assalariamento são muito presentes no início da vida profissional de recém-formados em Odontologia.

ANÁLISE DE EVENTOS

Partindo da premissa de que a participação em eventos no campo da Odontologia (congressos, cursos, seminários, conferências) relaciona-se com o perfil profissional, procurou-se definir eventos significativos e de orientações distintas, com o objetivo de analisar se havia ou não relação entre a frequência a esses eventos e o curso de origem. Para tal foram escolhidos eventos voltados para a saúde coletiva e outros de área clínica com forte dependência tecnológica internacional.

Na área da *saúde coletiva* foram pesquisadas: a) I Conferência Estadual de Saúde Bucal de Minas Gerais (CESB) – 1986; b) II Conferência Estadual de Saúde Bucal de Minas Gerais (CESB) – 1993.

Na área *clínica*, mais voltados para uma prática exigida pelas elites, foram pesquisados: a) I *Meeting* internacional de estética – 1992; b) II *Meeting* internacional de estética – 1993.

Na área de *concursos para Clínicos*, para aquisição de emprego foram analisados: a) concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) – 1986; b) concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) – 1991.

Na pesquisa de eventos foram analisados todos os profissionais graduados no período pesquisado, tanto atuando no interior como na capital porque as conferências e os *meetings* têm caráter estadual, seja pela forma de organização das conferências em etapas municipais, estaduais e nacionais ou pelo fato de profissionais residentes no interior procurarem a capital para suas reciclagens.

Além de um questionário aplicado aos egressos dos dois cursos, foram analisadas as escolas de origem das referências técnicas²⁷ da PBH, já que estes ocupam cargo de cirurgiões-dentistas sanitaristas, cuja atuação é voltada para a implementação de políticas do setor.

ANÁLISE DAS CONFERÊNCIAS DE SAÚDE BUCAL

Esse evento foi considerado importante para esta pesquisa, por se constituir em um dos fóruns de discussão mais expressivos da sociedade brasileira sobre os rumos da odontologia e sobre a definição de políticas para os serviços, para o ensino e para o controle social do sistema de saúde. Na área da odontologia a participação nesses eventos, geralmente, está associada a um perfil de profissional voltado para os serviços públicos odontológicos. É importante destacar que muitos participantes desses eventos são lideranças em seus locais de trabalho.

A I Conferência de Saúde Bucal (CSB) foi realizada como um desdobramento da XIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), tendo ambas ocorrido em 1986. Esse evento foi inédito no campo da odontologia, pois, até então, as decisões sobre as políticas adotadas nesse campo ficavam a cargo da própria categoria. Desse momento em diante, toda a sociedade passou a ter o direito de opinar sobre as políticas do setor.

A I CSB encontrou muitas resistências por parte de membros da categoria. Houve uma polarização, pois de um lado estavam os progressistas e de outro os conservadores que achavam que a discussão sobre a política de saúde bucal competia apenas aos profissionais da área.²⁸ Esse fato pode ser demonstrado pela entrevista realizada com o coordenador nacional da conferência

Uma verdadeira batalha de forças será travada na I CSB que será realizada de 10 a 12 de outubro em Brasília. De um lado o MBRO,²⁹ que está buscando uma visão mais pública e abrangente de saúde bucal e, de outro, forças conservadoras, mais preocupadas com a evolução da odontologia sob o ponto de vista técnico. (...) o MBRO está disposto a provocar uma profunda reflexão sobre a problemática da saúde bucal como um direito do povo e um dever do Estado.³⁰

Na I Conferência Estadual de Saúde Bucal (CESB) de Minas Gerais foi analisada a participação dos egressos da PUC Minas

e UFMG, para observar se havia correlação entre os princípios da escola e a atuação de seus ex-alunos. Isto é, se o curso da PUC Minas era mais voltado para as questões sociais era de se esperar, também, que houvesse predominância de seus egressos nesse tipo de evento. Observamos que a proporção dos participantes egressos de ambas as universidades no período estudado foi modesta (3,8%). No entanto, a participação dos egressos da PUC Minas foi significativamente maior do que dos egressos da UFMG ($p < 0,05$).

A IX Conferência Nacional de Saúde (CNS) ocorreu, em Brasília, com um forte clima de repúdio ao governo Collor. Nela foram reafirmadas as deliberações da VIII CNS, bem como o conteúdo do capítulo da saúde da Constituição de 1988. A conferência recomendou a implementação de suas deliberações pelo Ministério da Saúde. Para se ter ideia do clima político do momento veja o comentário que se segue:

Desde o governo Sarney, época da XIII CNS que estabeleceu o direito à assistência médica integral, e agora no período Collor, o sucateamento da rede pública tem sido intenso. É uma situação de lesa cidadania contra trabalhadores e todos os assalariados, que recolhem a contribuição compulsória da seguridade social. Coisa que não é feita, aliás, em termos partidários, pelo empresariado e pelo governo federal.³¹

Na IX CNS um grupo de cirurgiões-dentistas, representantes de entidades da categoria, universidades e/ou serviços públicos odontológicos, reuniu-se e recomendou a realização da II Conferência Nacional de Saúde Bucal em 1993, a ser convocada pelo Ministério da Saúde.³²

Na II CESB a participação foi mais intensa que na I CESB, e a presença de setores conservadores da odontologia foi quase inexpressiva. A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) e o fato de existir um maior número de profissionais de esquerda ocupando órgãos de poder, como secretarias de saúde, fizeram

com que esses profissionais se tornassem a grande força política dessas conferências. Segundo a coordenadora da II CESB, esperava-se que:

Em cada esfera dos governos, municipais, estaduais e federal eles proporcionem melhores condições financeiras, espaço político para a odontologia, investindo em recursos humanos e condições adequadas de trabalho, equipando devidamente as clínicas, para que todos possam atuar em uma linha que dê resultados.³³

A análise da participação dos egressos das duas instituições pesquisadas, nesse evento, mostra que o número de participantes foi ainda menor que na I CESB (apenas 12 CD, o que representa 1,4% dos egressos) e a diferença entre as escolas não foi significativa. Isso nos remete às questões iniciais. Será que a influência do curso é maior nos primeiros anos de formado e com o tempo ela vai se atenuando, uma vez que a participação dos egressos na PUC Minas foi maior em 1986 que em 1992? Será que a participação em eventos de natureza político-profissional é maior entre os recém-formados, uma vez que o número total de participantes no primeiro evento foi quase o triplo do segundo?

A influência do curso em relação às experiências da vida profissional tem sido estudada por alguns educadores. Existem evidências de que no exercício da atividade profissional desenvolve-se um saber sobre o “ofício” que vai, gradativamente, predominando sobre o conhecimento advindo da formação acadêmica.³⁴

ANÁLISE DOS *MEETINGS* INTERNACIONAIS DE ESTÉTICA

Enquanto a maioria da população brasileira não tem acesso aos serviços odontológicos básicos, seja para aliviar a dor ou mesmo para restaurar seus dentes, uma minoria, além de ter acesso a estes, pode também se dar ao luxo de cuidar da sua

estética bucal. Nesse contexto, muitos dos profissionais liberais têm nessa demanda uma fatia altamente lucrativa do mercado de trabalho e estão sempre procurando as últimas inovações através de cursos e congressos para atender a essa demanda. A partir dessas considerações, parece relevante a análise de eventos voltados, predominantemente, para a estética bucal, por se destinarem a um público diferente daquele participante das conferências de saúde bucal. Isso permitiria a análise da relação entre a prática profissional do CD e a escola de graduação.

O crescimento da demanda por cursos nessa área demonstra que este é um evento de destaque nesse campo. O I *Meeting* Internacional de Estética contou com 673 participantes, e o II *Meeting* contou com 1.440, tendo as vagas esgotadas antes mesmo do início do encontro.³⁵

Por estarem mais voltados para uma prática privada, mais especializada, era de se esperar que houvesse predominância de participantes egressos da UFMG. Essa participação variou entre 5% e 7% e em nenhum dos casos a proporção de participantes diferiu de uma escola para outra. Esse resultado nos leva a indagar o seguinte: será que os ganhos financeiros terminam por anular compromissos sociais ou ideais políticos? Ou será que do ponto de vista clínico os profissionais procuram as mesmas áreas de conhecimento?

ANÁLISE DOS CONCURSOS PÚBLICOS PROMOVIDOS PELA PBH

A análise dos resultados dos concursos públicos promovidos pela PBH foi considerada importante por alguns motivos. Primeiro, porque os pesquisados, na época da realização do concurso de 1986, eram recém-formados, impondo-se para muitos deles a necessidade de um emprego, já que a prática liberal se encontrava em crise. Segundo, porque algumas perguntas mereceriam ser analisadas: se as escolas eram voltadas para modelos de odontologia distintos, os resultados do concurso

correspondiam às tendências delas? Será que seriam aprovados mais egressos da PUC Minas, uma vez que as provas e o tipo de emprego voltados para o social correspondiam mais ao perfil de formação desse profissional do que dos egressos da UFMG? Na tentativa de verificar essa questão foram pesquisados dois concursos, sendo um realizado em 1986 e o outro em 1991. O primeiro mostrou-se mais relevante para o estudo.

Em relação à aprovação em concurso da PBH, no ano de 1986, observamos que a proporção dos aprovados foi superior entre os egressos da PUC Minas (41,0%) enquanto na UFMG a aprovação foi de 34%. Já no ano de 1991, a aprovação foi de apenas 1,5% do total, apresentando uma diferença insignificante entre as escolas.

Os dados mostram que a busca pelo emprego público foi maior no início da carreira profissional, o que pode ser um dado constante ou conjuntural, em vista da crise da profissão. O fato de o maior número de aprovados ser de egressos da PUC Minas mostra que o currículo desse curso favorecia esse tipo de demanda profissional no campo da odontologia coletiva. Isso, no entanto, não nos autoriza a afirmar que existe uma relação mais estreita ou mais decisiva entre o curso e o destino profissional.

OPINIÕES DOS EMPREGADORES ENTREVISTADOS

No setor privado, foi escolhido o proprietário de uma grande clínica³⁶ privada que trabalha através de convênios com empresas e com a Cooperativa Médica de Belo Horizonte (Unimed-BH), sob a modalidade de quarteirização do trabalho. Essa clínica tem uma grande influência em Belo Horizonte pelo número de cirurgiões-dentistas contratados e pela grande procura por pessoas conveniadas. O entrevistado, ao analisar a atuação dos seus empregados, observa que:

- a) a formação acadêmica é insuficiente;

b) os profissionais, geralmente, são inseguros, podendo realizar com segurança somente procedimentos mais simples e, dificilmente, algum profissional se candidata a fazer tratamento de canal (endodontia), de gengivas (periodontia), *roach* e dentadura (próteses parciais e totais removíveis);

c) o desempenho dos profissionais é melhor quando contemporâneos de uma mesma escola trabalham juntos, porque há uma maior solidariedade entre os colegas;

d) a fundamentação teórica tem sido extremamente importante, pois tem levado os profissionais a refletirem sobre sua própria prática;

e) na prática clínica, os egressos da PUC Minas se diferenciavam dos da UFMG quanto à habilidade técnica, produtividade, desempenho e segurança;

f) os próprios pacientes sentiam mais segurança nos egressos da PUC Minas, apesar de o entrevistado considerar que não havia diferença quanto à qualidade dos trabalhos realizados por estes e pelos egressos da UFMG.

O entrevistado considera que ambos os cursos de graduação foram insuficientes em relação ao exercício profissional. Salienta, no entanto, que o ensino em clínicas extramurais, ofertado pela PUC Minas, era muito importante porque as policlínicas contribuíam significativamente para a formação profissional, pelo fato de serem executados vários tipos de procedimentos. Ressaltou também que os CD generalistas são escassos no mercado de trabalho e talvez a procura pelos cursos de atualização e especialização esteja ligada à insegurança profissional.

Esse depoimento levanta algumas questões rotineiras para os que estudam a questão da formação profissional. Schön,³⁷ por exemplo, destaca o descontentamento do público, em relação aos serviços de diferentes profissionais. Além disso, ele mostra a dificuldade da preparação do generalista, o que exige, muitas vezes, uma formação mais sólida do que a do especialista. Por último, ainda que a qualidade dos serviços seja a mesma, os

egressos da PUC Minas, segundo o entrevistado, pareciam mais preparados para enfrentar o dia a dia da profissão.

No setor público, segundo a entrevistada, no início da década de 1980, a PBH desenvolveu um programa de odontologia simplificada, sendo realizado um convênio com a PUC Minas para a formação de pessoal auxiliar. De acordo com a entrevistada, o grande número de egressos da PUC Minas aprovados no concurso de 1986 levou à constituição de um grupo na prefeitura. Esse grupo elaborou o currículo integrado para formação de pessoal auxiliar em odontologia e, posteriormente, como resultado desse trabalho, foram publicados o *Guia Curricular para a Formação de Técnico em Higiene Dental (THD) para atuar na rede básica do SUS* e o manual destinado à “Capacitação Técnica para o CD atuar na Rede Básica do SUS”. Esse mesmo grupo participou, também, do Grupo de Estudos Odontológicos (GEO) em oposição ao sindicato dos odontologistas de Minas Gerais e atuou na oposição ao Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais, Movimento Brasileiro de Renovação da Odontologia (MBRO) e conferências de saúde bucal.

ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS TÉCNICAS NA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

Do ponto de vista administrativo, Belo Horizonte se divide geograficamente em nove regionais, constituindo cada uma um Distrito Sanitário. Em cada distrito há um CD, intitulado referência-técnica, cujo papel é servir de elo entre este e o coordenador da saúde bucal da secretaria municipal de saúde. Como requisito para a escolha dos mesmos, o coordenador de saúde bucal da secretaria municipal de saúde da PBH, Rubens de Menezes Santos, disse ter considerado o compromisso apresentado com o serviço odontológico público além dos requisitos: a) a adesão ao projeto recomendado pela secretaria municipal, sendo este previamente apresentado aos mesmos; b) o conhecimento sobre a proposta de municipalização, regionalização,

área de abrangência e análises epidemiológicas em curso; c) a compreensão do programa de saúde de forma global, para que a assistência odontológica pudesse ser viabilizada juntamente com os demais serviços de saúde.

Ao buscar identificar a escola em que as chamadas referências técnicas se graduaram, observou-se uma predominância significativa de egressos da UFMG. Isso demonstra que o curso de graduação não tem papel determinante no perfil profissional do ponto de vista da questão humanitária, isto é, o curso não é capaz de realizar uma conversão de valores.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Devido ao tamanho da amostra foram utilizados questionários semiestruturados, elaborados de forma abrangente, de modo a explorar diversas dimensões, sem perder importantes detalhes da questão a ser pesquisada. “O uso desta técnica se justifica pelo grande número de pessoas, por se pretender colher informações objetivas e pela maior facilidade para o processamento dos dados.”³⁸

Foram elaboradas seis versões do questionário, sendo testadas as cinco primeiras, e a última confeccionada de forma definitiva. O questionário continha 65 itens abrangendo: identificação, origem social, trajetória escolar, experiência profissional e características socioeconômicas.

Para a coleta de dados foram visitados profissionais que possuíam desde consultórios em locais nobres até aqueles mais humildes, em bairros periféricos.

Mais de 90% dos odontólogos pesquisados exercem a profissão. Segundo a escola de graduação, observa-se que os egressos da UFMG mostraram um abandono da profissão de aproximadamente 11%, e na PUC Minas de 5,4%.

O principal motivo para a escolha do curso de Odontologia foi o gosto pela área biológica, para os egressos de ambas as instituições, sendo que as proporções de respostas foram de

aproximadamente 46% e 40% para PUC Minas e UFMG, respectivamente. Em segundo lugar ressalta-se o fato de ser uma profissão ligada à Medicina e caracterizada como profissão liberal. O campo de trabalho e a habilidade manual foram citados com certa relevância. Uma pesquisa realizada nos anos de 1982 e 1983, no curso de Odontologia da Universidade Federal da Bahia, demonstrou que alguns estudantes optam pelo curso pela simples ambição socioeconômica ou por influência familiar.³⁹ A questão financeira foi relevante, também, entre os candidatos ao vestibular na UFMG.⁴⁰

As principais expectativas relatadas pelos odontólogos em relação à profissão foram a possibilidade de atuar em campo de trabalho mais satisfatório e retorno financeiro, cujas proporções foram de aproximadamente 53% na PUC Minas e de 56% na UFMG. A realização profissional e pessoal e a possibilidade de prestação de um serviço abrangente e de repercussões sociais também mostraram relevância. Essa mesma visão da profissão foi encontrada em outras pesquisas: “Nas últimas décadas, difundiu-se a imagem de que o CD é um profissional liberal bem-sucedido, isto é, com alto faturamento. À vista disso, provavelmente, tenham crescido as expectativas pela carreira, a começar pela demanda nos concursos vestibulares”.⁴¹

Avaliando a renda obtida através da atividade odontológica, observamos que, em ambas as instituições, as maiores proporções concentram-se nas faixas que indicam salários superiores a 10 salários mínimos (SM), sendo a mais frequente a faixa entre 11 e 20 SM.

Pesquisa realizada, em São Paulo, revelou que a renda média mensal do CD gira em torno de 900 dólares, com aproximadamente 10% recebendo 2.500 dólares e outros 10% recebendo menos de 300 dólares mensais. A quase totalidade era clínico geral, e detectou-se que o especialista consegue uma renda quase 25% melhor que a do clínico geral. Nesta pesquisa 30% era empregado em tempo parcial e 40% dependia de vínculo empregatício para sua sobrevivência profissional.

Sendo assim esta categoria não pode ser tida como elitista ou sofisticada, mas certamente o oposto.⁴²

Ao comparar a faixa de mais de 30 salários mínimos, entre homens e mulheres, observamos que predominam os cirurgiões-dentistas e entre as cirurgiãs-dentistas prevalecem aquelas que recebem de 11 a 20 salários mínimos. Quanto aos menores salários, apesar de o número de profissionais nesta faixa ser pequeno, são destinados às mulheres casadas, que possuem filhos e neste caso as atividades são desenvolvidas exclusivamente em consultório particular. A razão provável da exclusividade dessa modalidade de trabalho deve ser a possibilidade de se ter um horário mais livre no consultório permitindo conciliar o trabalho doméstico.

Quanto ao retorno obtido pela profissão, observamos que, na opinião dos odontólogos pesquisados, a realização pessoal e financeira foram os pontos mais importantes, seguida da realização profissional. Foram citados também como retorno profissional, o reconhecimento pela sociedade e a participação em uma das profissões no campo da saúde. O comportamento dos egressos foi semelhante nas duas escolas. Foi encontrada também uma parcela que se diz insatisfeita com a remuneração. Em relação às insatisfações o *stress* foi apontado como decorrente das condições do ambiente físico, das exigências físicas da prática, das longas horas de trabalho, da competição entre profissionais, do isolamento do dentista e da realização repetitiva do mesmo trabalho.

Quanto ao exercício de especialidades, 81% dos odontólogos declararam que exercem mais de uma especialidade, sendo esse comportamento idêntico nas duas escolas. O levantamento mostrou que o procedimento clínico mais realizado pelos odontólogos pesquisados é a dentística, cerca de 65% de ambas as escolas de graduação. Seguem-se a esta a prótese, a periodontia, a endodontia e a cirurgia. Os demais procedimentos aparecem em menores proporções.

Quanto ao número de especialistas, os do sexo masculino são quase o dobro, comparado aos do sexo feminino. As principais áreas citadas pelos profissionais situados na faixa de mais de 30 SM foram a prótese, clínica geral, endodontia, ortodontia, cirurgia/implantes, mostrando que a clínica geral também se situa na faixa de melhor ganho financeiro, contrariando uma ideia vigente de que é preciso se especializar para se situar nessa posição.

Os egressos que já trabalharam em clínicas populares representam cerca de 32% e 25% para os egressos da PUC Minas e UFMG, respectivamente. Os motivos que os levaram a trabalhar nessas clínicas foram a necessidade de adquirir experiência, a necessidade financeira e a falta de opção de trabalho. Entre os que não trabalharam, foi ressaltada a baixa qualidade dos serviços realizados e o fato de já possuírem consultórios próprios.

As clínicas populares associam baixos custos e atendimentos de qualidade duvidosa. Essas clínicas existem em decorrência do sistema de saúde, da baixa renda da população, principalmente dos bairros periféricos/ou frequentadores dos centros das cidades, dos custos elevados da prática odontológica e das dificuldades naturais para o exercício profissional. A população menos aquinhoadada, que não dispõe de serviços odontológicos com objetivos sociais ou de convênios de firmas, só tem acesso a esse tipo de clínica.⁴³

A opção mais comum entre os odontólogos pesquisados é o trabalho exclusivo em clínicas privadas, representando cerca de 52%. Essa forma de exercício profissional é semelhante para os egressos de ambas as escolas. Cerca de 30% trabalha ao mesmo tempo em clínicas privadas e públicas, o que evidencia o caráter predominantemente “liberal” da odontologia e mostra que ambas as escolas levam, igualmente, a esse tipo de exercício profissional.

A maioria dos egressos de ambas as escolas nunca realizaram curso de pós-graduação. Entre os que já realizaram ou estavam realizando, tratava-se de especialização e o mestrado apareceu em proporções pouco expressivas. Entre os odontólogos que se especializaram, observou-se que as principais áreas de concentração foram odontopediatria, prótese, ortopedia funcional dos maxilares, saúde pública na PUC Minas e endodontia e prótese na UFMG.

Quanto à participação em cursos de curta duração, congressos, seminários e afins, na PUC Minas essa proporção foi cerca de 68% e na UFMG em torno de 46%. Os temas mais procurados nos eventos de curta duração foram prótese, dentística, odontopediatria, endodontia e periodontia em ambas as escolas pesquisadas.

O levantamento mostrou que, na opinião da maioria dos odontólogos, cerca de 70%, as atuais práticas profissionais estão relacionadas com os objetivos da escola em que se graduaram. Entre os que não veem essa interrelação, as justificativas apresentadas foram que a formação acadêmica é insuficiente, ou que a filosofia do curso não se aplica ao consultório. “O treinamento acadêmico foi considerado divorciado da realidade da atuação dos CD, sendo que 58% declararam-se insatisfeitos com a realização profissional, 30% satisfeitos e 11% desiludidos com a profissão.”⁴⁴

Avaliando a visão dos profissionais em relação à profissão, foram relevantes as opiniões de que ela está muito elitizada, há grande concorrência, mas, ao mesmo tempo, grandes chances de crescimento. Outros odontólogos não têm considerado satisfatória a remuneração recebida.

Quando perguntados sobre as transformações que deveriam ocorrer na profissão destacaram, entre outras: a ampliação da cobertura dos serviços de saúde bucal; a reformulação dos currículos dos cursos; o aumento do número de cursos de especialização, com redução de custos; a maior ênfase na prevenção; e a melhoria das tabelas de convênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que a prática profissional foi citada como uma forma de aperfeiçoamento da aprendizagem tendo a escola influenciado, principalmente, o início das atividades profissionais sendo que, ao longo do tempo, esse saber adquirido da universidade é transformado.

Quando comparadas as práticas clínicas e os congressos frequentados pelos egressos, observamos que as áreas são muito semelhantes para ambas as instituições pesquisadas. Ao avaliarmos os cursos de pós-graduação realizados pelos profissionais percebemos que predominam os cursos de prótese e endodontia entre os egressos da UFMG enquanto entre os egressos da PUC Minas há uma maior diversificação entre as especialidades de odontopediatria, prótese, ortopedia funcional dos maxilares e saúde pública. Pode-se concluir que as práticas profissionais, no campo clínico, são determinadas pelo quadro de saúde bucal da população e pelo mercado de trabalho. É importante ressaltar que a área de saúde pública não aparece entre as especializações citadas pelos egressos da UFMG.

No campo da saúde coletiva, os egressos da PUC Minas tiveram maior participação apenas na I CESB não ocorrendo o mesmo na II CESB. Destaca-se também a participação de egressos da PUC Minas no concurso realizado pela PBH em 1986, no MBRO, seja pela formação de pessoal em serviço e pela elaboração do currículo integrado adotado no país pelo Ministério da Saúde. Esses dados, no entanto, pelo pequeno número de pessoas envolvidas nessas atividades, não constituem evidências de que os egressos da PUC Minas trabalham mais no campo da odontologia social.

Apesar de o trabalho profissional ser um elemento educativo fundamental, ele não é abordado nos estudos sobre formação do CD, porque estes têm enfatizado, principalmente, a escola e o currículo de forma isolada, não levando em conta outras esferas educativas. Essa afirmativa pode ser evidenciada por dois

aspectos. O primeiro deles se revela pelo distanciamento entre a universidade e a realidade de trabalho. O segundo pela crítica feita à universidade, pelos serviços públicos, alegando que os profissionais apresentam um perfil inadequado à realidade, sem partir do princípio de que eles também são formadores, já que o fazer cotidiano leva à construção de um novo tipo de saber; e desconsiderando também que as condições de trabalho estão intimamente ligadas à qualidade dos serviços prestados. A escola é uma instituição importante, na formação profissional, mas não é a única. Há um conjunto de valores que a antecedem, como aqueles adquiridos da família, bem como as imposições do mercado que ditam as formas de organização do trabalho e a própria convivência e reflexão que o profissional vivencia no exercício de suas atividades. Sendo assim, para se falar em formação deve-se envolver a família, a escola e o trabalho, e por isso não se pode atribuir à universidade tantas expectativas como tem ocorrido.

A escola deve trabalhar com o desenvolvimento do pensamento crítico em todas as suas vertentes, partindo do conjunto de valores que o aluno já traz consigo. Essas experiências que os alunos trazem para a escola fazem, muitas vezes, que esses se apropriem de forma diferente da teoria, de acordo com seus interesses e objetivos. Como exemplo, foi observado, nesta pesquisa, que as pessoas, que já têm uma maior participação nos movimentos sociais e uma visão mais crítica em relação à estrutura social, podem encontrar, ainda, na universidade, ressonância para suas aspirações e objetivos, mas parece que a escola não tem o poder de realizar uma profunda transformação de valores, pois seu papel é restrito. Pode-se observar que as pessoas que saem da universidade com determinados compromissos, por exemplo, mais voltados para a área social já têm uma trajetória anterior, e não foi na escola que adquiriram tais interesses, mas identificaram áreas do currículo compatíveis com esses objetivos e passaram a se dedicar mais a elas. Além disso, foi também observado que a escola contribui para um posicionamento mais

definido do aluno, frente ao mundo, à medida que ele adere a determinadas posições no interior da profissão. Da mesma forma, a escola potencializa também determinadas posturas ou definições político-profissionais, na medida em que, ao implementar determinado projeto, cria um clima favorável ao desenvolvimento de certos interesses, valores e compromissos.

Outro aspecto relevante é a reprodução de valores no interior da escola, a partir da visão que os alunos têm dos professores. Esses últimos compõem a elite da profissão, sendo geralmente clínicos e/ou sanitaristas bem-sucedidos. Como há uma predominância de clínicos com vários anos de experiência profissional, tendo constituído em seus próprios consultórios uma grande clientela e prestígio, cria-se no aluno a ilusão de que ele também se beneficiará dessas regalias, mas o que se esquece de dizer é que o mercado de trabalho hoje não é o mesmo de quando os professores ingressaram nele. Apesar do assalariamento crescente, como este não é visto como uma modalidade prestigiada, apega-se a uma imagem do passado e a modalidade liberal clássica torna-se o ideal de muitos acadêmicos que se surpreendem com o mercado de trabalho real quando ingressam nele. Poderíamos admitir que o sonho está em adquirir aquele status, já propiciado pela profissão, mesmo sabendo que é difícil atingi-lo.

Foi identificada, na PBH, a presença de dois grupos. O primeiro deles oriundo da PUC Minas e que elaborou o currículo integrado e realizou a formação de recursos humanos na PBH em 1988. O outro grupo é aquele formado pelas referências técnicas e composto, predominantemente, de egressos da UFMG. O que parece diferenciá-los fundamentalmente é que o primeiro constitui a elite intelectual da odontologia voltada para o atendimento público, sendo constituído por quadros do próprio ministério da saúde, isto é, são profissionais que participam da formulação e implementação de políticas, ou são professores universitários, pós-graduados em saúde coletiva. O segundo

grupo estaria numa outra posição hierárquica participando, predominantemente, da implementação de políticas públicas.

Finalizando, podemos dizer que o curso não tem um papel tão marcante no desempenho da prática profissional. As exigências de mercado bem como as características relacionadas a dimensões socioculturais da família definem, não apenas o percurso acadêmico da pessoa, mas também suas escolhas profissionais. Silva, analisando as limitações das reformas curriculares, afirma que elas são insuficientes para transformar a sociedade, no entanto destaca que

Isto não significa adotar uma atitude derrotista e imobilista. Verificar que um elemento social, como a escola, ou o currículo, não é o motor da história, não implica renunciar a melhorá-lo. Tornar a própria escola um ambiente mais democrático e igualitário é um objetivo tão legítimo quanto o de usá-la como instrumento de transformação da sociedade. E de certa forma, melhorar a escola e o currículo já significa, por si só, transformar a sociedade. Não renunciaríamos a trabalhar por melhores condições de saúde, por exemplo, porque isto não levaria a uma derrubada do modo capitalista de organização.⁴⁵

Seria, no entanto, relevante que os cursos, diante desse quadro, repensassem a sua organização e estrutura curricular, procurando enfrentar esses problemas. Como neutralizar interesses econômicos ou de prestígio e como maximizar o interesse por questões sociais em um país com tão baixos índices de saúde bucal? Esse é o desafio que as escolas de odontologia deverão enfrentar.

NOTAS

¹ M. L. Fávero *et al*, *A universidade em questão*, São Paulo, Cortez, 1989; C. M. P. Ribeiro, *De estudante de medicina a médico do interior: formação e vida profissional isolada em pequenas cidades de vinte e dois médicos egressos da Universidade Federal de Minas Gerais, 1978 a 1985*, 286 f., tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

- ² D. A. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Book, 1983.
- ³ L. L.C. P. Santos, *Teoria e prática e a formação do educador*, São Paulo, Trabalho apresentado na VI CBE, 1991.
- ⁴ De maneira bem simples, pode-se dizer que as teorias da reprodução mostram como a escola reproduz a estrutura de classe da sociedade.
- ⁵ T. T. Silva, *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- ⁶ Silva, *O que produz e o que reproduz em educação*.
- ⁷ A. Z. Kuenzer, *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*, Brasília, INEP, 1987.
- ⁸ M. I. S. B. Tambini, *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande BH*, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ *Ibidem*, p. 172-174, 193, 339.
- ¹¹ H. H. Paixão, *A odontologia sob o capital: o mercado de trabalho e a formação universitário-profissional do cirurgião-dentista*. 167f., dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.
- ¹² *Ibidem*.
- ¹³ *Ibidem*.
- ¹⁴ *Ibidem*.
- ¹⁵ Tambini, *O profissional chamado pedagogo*.
- ¹⁶ Paixão, *A odontologia sob o capital*.
- ¹⁷ Tambini, *O profissional chamado pedagogo*.
- ¹⁸ Paixão, *A odontologia sob o capital*.
- ¹⁹ Ribeiro, *De estudante de medicina a médico do interior*.
- ²⁰ Ceres Maria Pinheiro Ribeiro e Magda Soares, *Estudo da mudança curricular no ensino médico da Universidade Federal de Minas Gerais*, 164 f., dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1983; L. M. H. Figueiredo, *Depois que forma muda: estudo da relação médico-paciente no âmbito da prática docente-assistencial*, dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.
- ²¹ Ribeiro, *De estudante de medicina a médico do interior*, p. 261.
- ²² *Ibidem*, p. 216, grifo nosso.

- ²³ *Ibidem*, p. 160, 246, 248.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ E. V. Mendes e B. Marcos, *Odontologia Integral: bases teóricas e suas implicações no ensino, no serviço e na pesquisa odontológica; a experiência do PUC Minas, Belo Horizonte, PUC Minas, FINEP, 1984.*
- ²⁶ Mendes e Marcos, *Odontologia Integral*.
- ²⁷ Esta é uma função desempenhada por cirurgiões-dentistas cujo objetivo é fazer a ligação entre a coordenação de saúde bucal da Secretaria Municipal de Saúde e os Distritos Sanitários da Prefeitura de Belo Horizonte.
- ²⁸ V. Garrafa & J. Córdón, *Conclusões sobre as comissões coordenadas de saúde bucal*; 1º Congresso ABRASCO, 22-26 set. 1986. (Mimeografado); Jornal do Sindicato dos Odontologistas de Minas Gerais, Belo Horizonte, *SOMGE*, n. 0, jul. 1987.
- ²⁹ O Movimento Brasileiro de Renovação Odontológica (MBRO) foi criado em março de 1985. Para maiores esclarecimentos sobre a sua atuação veja C. BOTAZZO, *Os sucessivos movimentos do MBRO*, São Paulo, fev. 1991, 4 p, (mimeografado); Movimento Brasileiro de Renovação Odontológica (MBRO), *Boletim*, n. 10, dez. 1986, (mimeografado); Jornal do Dentista, A mentira jamais derrubará a verdade, Belo Horizonte, *CROMG*, v. 9, n. 52, 1989.
- ³⁰ V. Garrafa, Divergência polariza a saúde bucal: conferência abrirá os debates sobre a política para o setor, *Correio Braziliense*, Brasília, p. 19, out. 1986.
- ³¹ Jornal da APUFSC, A 9ª conferência nacional de saúde sai em agosto, *Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 17, p. 8, jan. 1993.
- ³² Brasil, Relatório final da II Conferência Nacional de Saúde Bucal, Brasília, Ministério da Saúde, 1993; Jornal da Odontologia, II conferência nacional de saúde bucal: etapa estadual, *CROMG*, Belo Horizonte, v. 13, n. 69, jun./jul. 1993, 16 p.
- ³³ Jornal da Odontologia, II conferência nacional de saúde bucal, p. 5.
- ³⁴ B. R. Tabachnick e K. M. Zuchner, Are the Effects of University Teacher Education Washed out by School Experience?, *Journal of Teacher Education*, n. 32, p. 7-11, 1981.
- ³⁵ Correio ABO, II *meeting* de estética: sucesso absoluto, Órgão informativo da Associação Brasileira de Odontologia, Belo Horizonte, n.106, nov.1993. 20p.
- ³⁶ A clínica pesquisada foi a CLIDEC que emprega cerca de 250 dentistas que trabalham em 94 consultórios (Odonto-Notícias, A maior clínica do Brasil, Rio Grande do Sul, *INODON*, v. 19, n. 58, p. 10, abr./jun.,1995. 12 p). A CLIDEC possui 25 anos de existência e abrirá uma clínica em Lisboa, Portugal, com 13 consultórios nos quais trabalharão Cirurgiões-dentistas brasileiros. (CLIDEC em foco, Ultrapassando as fronteiras brasileiras a CLIDEC chega a Portugal abrindo a sua primeira clínica na Europa, Belo Horizonte, *CLIDEC*, v. 1, n. 10, mar.1995).

Para maiores esclarecimentos sobre os cursos desta clínica veja Jornal Estado de Minas, CLIDEC promoveu ciclo de debates sobre periodontia, Belo Horizonte, *CLIDEC*, p. 18, 15/08/1993. O fenômeno da migração dos dentistas para Portugal revela a procura de um mercado promissor (A. C. Perri de Carvalho, Panorama sobre o ensino e a prática da odontologia no estado de São Paulo, São Paulo, UNESP/NUPES, 1994; E. Razuk, Entrevista à Rede Cultura de Televisão, São Paulo, jul. 1995).

³⁷ Schön, *The Reflective Practitioner*; *Idem*, Formar professores como profissionais reflexivos, em A. Nóvoa (org.), *Os professores e sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

³⁸ M. Thiollent, *Crítica Metodológica: investigação social e enquete operária*, São Paulo, Polis, 1987, p. 32-34.

³⁹ Perri de Carvalho, Panorama sobre o ensino e a prática da odontologia no estado de São Paulo.

⁴⁰ O. J. Santos, *O candidato e o vestibular unificado da Universidade Federal de Minas Gerais – 1970: uma interpretação sociológica*, 137 f., tese (doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1973.

⁴¹ Perri de Carvalho, Panorama sobre o ensino e a prática da odontologia no estado de São Paulo, p. 17.

⁴² *Ibidem*, p. 21.

⁴³ *Ibidem*, p. 21.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 18.

⁴⁵ Silva, *O que produz e o que reproduz em educação*, p. 86.

JOÃO HENRIQUE LARA DO AMARAL
EFIGÊNIA FERREIRA E FERREIRA
LUCÍOLA L. C. P. SANTOS

OS EGRESSOS DO CURSO DE ODONTOLOGIA DA UFMG FALAM SOBRE A SUA FORMAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

O ano de 1992 é uma referência na trajetória do curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Naquele ano foi implantado um novo currículo com avanço significativo para a formação profissional do cirurgião-dentista. Isso porque a equidade, a universalidade e a integralidade do cuidado foram assumidas como princípios fundamentais para a formação profissional e para a organização do sistema de atenção à saúde bucal dos pacientes. Ao se reconhecer como parte da rede ambulatorial pública, e organizar o atendimento em níveis de atenção com integralidade, o curso de Odontologia da UFMG incorporou princípios do Sistema Único de Saúde (SUS),¹ ou seja, a concepção ampliada de saúde, a saúde como direito, a política de saúde como resultante da participação democrática, saúde como responsabilidade pública e componente da seguridade social.² Novos contextos exigiam, naquele momento, resposta corajosa da universidade na formação do

cirurgião dentista, entre eles, as modificações no mercado de trabalho; os movimentos nacionais em direção à mudança na formação dos profissionais da saúde; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área da saúde;³ a operacionalização efetiva das diretrizes do SUS e a construção da integralidade e da interdisciplinaridade, com ênfase no discernimento e na competência na utilização das tecnologias necessárias ao cuidado.

Em relação às mudanças na formação profissional na área da saúde, as experiências mostraram que iniciativas com esse objetivo teriam resultados duradouros e de maior profundidade se fossem apoiadas por políticas públicas.⁴ Nesse sentido, foram implantados no Brasil programas de âmbito nacional com esse objetivo e várias instituições, entre elas a Faculdade de Odontologia da UFMG (FOUFMG), participaram de projetos de financiamento de equipamentos; de ações interinstitucionais articuladas ao SUS; de iniciativas de apoio à mudança nos métodos de ensino; de formação de especialistas para os processos de mudança curricular; de valorização e pesquisa em experiências de integralidade na atenção e na formação em saúde. Visando avançar no oferecimento de uma melhor formação, o curso de Odontologia também assegurou a sua participação em programas institucionais de aperfeiçoamento do ensino de graduação patrocinados pela UFMG.

Considerando a trajetória da Faculdade de Odontologia da UFMG, é possível identificar uma forte sintonia do curso com os movimentos de mudança na formação dos profissionais da saúde. Isso pôde ser percebido no envolvimento da comunidade acadêmica durante as discussões para a mudança curricular, entre os anos de 2004 e 2013. Tarefas como essa alcançam maior êxito se observadas as contribuições de egressos.

As pesquisas com egressos permitem à universidade conhecer a trajetória profissional de seus ex-alunos tendo em vista a sua responsabilidade educacional e social. Além desse aspecto, essas pesquisas são fontes de informação sobre o mercado de trabalho e a realidade do exercício profissional nas mais diversas

áreas do conhecimento,⁵ permitindo aos jovens o acesso às informações sobre as oportunidades de inserção profissional. Outro aspecto importante diz respeito ao retorno que os egressos podem oferecer para o curso considerando suas impressões frente aos desafios que se colocam para a vida profissional. Os estudos com egressos são em número reduzido e se restringem a abordagens mais genéricas e limitadas a graduandos de uma instituição ou curso. “Nesses casos, as áreas de conhecimento visitadas são pouco diversificadas, e os trabalhos estão concentrados principalmente em dissertações e teses de doutorado.”⁶ Essa análise é corroborada pela revisão de literatura realizada durante o estudo. Foram encontradas poucas referências de trabalhos com egressos dos cursos de Odontologia, não só em periódicos, como em dissertações e teses disponíveis para consulta.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia e os principais resultados de uma pesquisa finalizada em 2008, com egressos do curso de Odontologia da UFMG, que colaram grau entre 1994 e 2003. A pesquisa teve como objetivos traçar o perfil profissional dos egressos no período estudado e conhecer a opinião desses profissionais sobre o curso. O estudo se justifica pela necessidade da permanente atualização do projeto pedagógico tendo no egresso uma fonte importante de informações.

MATERIAL E MÉTODO

Foi realizado um *survey* amostral, exploratório e descritivo.⁷ Para um total de 1.157 egressos que colaram grau entre 1994 e 2003, foi feita uma amostragem aleatória simples, sem reposição, considerando-se uma variância de 0,25 (estimando uma variância máxima de uma população) e assumindo um erro amostral abaixo de 7,5% (7,45%) e 95% como critério de confiabilidade.⁸ Obteve-se uma amostra de 151 egressos, distribuídos por semestre de formatura (subgrupos da amostra), por alocação proporcional, tendo por base o número de formandos de cada semestre letivo. Foram elaboradas listas com os nomes

de todos os egressos relacionados nas atas de colação de grau, e sorteados aleatoriamente, segundo o cálculo da amostra, entre sete e nove egressos por semestre. Endereços e telefones dos profissionais foram fornecidos pelo Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais (CROMG). Quando os dados fornecidos não estavam atualizados, lançou-se mão das informações dos catálogos telefônicos on-line. Os egressos não localizados foram substituídos por outros durante a aplicação do questionário.

Foi construído um questionário com base em uma matriz desenvolvida no projeto de estudo com egressos dos cursos de Engenharia da UFMG⁹ e, após pré-teste, foram introduzidas modificações no instrumento.

Para o registro do local de nascimento e residência, foi utilizada a relação dos 34 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) fornecida pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional e de Política Urbana (SEDRU).¹⁰ Para as variáveis profissão e ocupação, foi empregada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) no seu nível de maior agregação com dez grupos das ocupações do mercado de trabalho no Brasil.¹¹ No registro da pós-graduação *stricto sensu* observou-se a classificação de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a Odontologia.¹² Na pós-graduação *lato sensu* foi utilizado o registro das áreas de especialização, aperfeiçoamento e atualização, como disposto na Resolução CFO 185/93,¹³ que define as 19 áreas de especialidades nas quais os cirurgiões dentistas podem requerer a sua inscrição. Para discriminar as áreas de preferência dos entrevistados para uma segunda graduação, foi utilizada a classificação das grandes áreas de conhecimento da CAPES.¹⁴

A aplicação dos questionários foi feita por telefone, mediante agendamento prévio. Durante o agendamento e no início das entrevistas os sujeitos foram esclarecidos sobre os objetivos do trabalho. No início da entrevista foi lido o termo de consentimento livre e esclarecido. Depois da leitura e aquiescência do

entrevistado, preenchiam-se os campos em branco do termo de consentimento com o nome completo do cirurgião dentista, data e horário da entrevista. Os questionários foram identificados por meio de um número, com o objetivo de guardar a confidencialidade das respostas.

Todos os egressos entrevistados responderam a primeira parte do questionário fornecendo os dados sociodemográficos, de pós-graduação e outra graduação. Somente os egressos que exerciam a profissão responderam ao questionário completo. As informações foram transferidas para um banco de dados onde foram organizadas e calculadas as frequências absoluta e relativa.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) – Parecer n° ETIC 398/05.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os 151 egressos sorteados para responder ao questionário, 126 estavam em efetivo exercício profissional durante a coleta de dados. Entre os egressos, 64,2% faziam parte do gênero feminino, proporcionalmente maior em relação à presença das mulheres em outros trabalhos realizados com a participação de egressos de cursos de Odontologia (51,4%)¹⁵ e Conselho Federal de Odontologia (CFO) (57,5%).¹⁶ Os dados corroboraram a tendência da crescente feminilização da profissão de cirurgião dentista.

Nesse estudo foi confirmada uma tendência que ainda parecia predominante de fixação dos profissionais na capital do estado e municípios próximos. Na amostra, 67% dos profissionais residiam na Região Metropolitana de Belo Horizonte após a conclusão do curso, e, possivelmente, essa permanência estivesse associada a uma maior expectativa profissional em relação a um mercado de trabalho mais abrangente. Entretanto, essa informação foi analisada com reserva considerando que,

durante a coleta de dados, houve dificuldade no contato com os profissionais residentes no interior do estado.

Os dados sobre a escolaridade dos pais e mães dos egressos indicaram um status socioeconômico característico da classe média. O percentual de pais com curso superior completo da amostra (45%) manteve-se igual ao observado entre os pais dos estudantes que colaram grau no curso de 1982 e 1985 e muito próximo dos pais dos estudantes que colaram grau entre 2004 e 2008 (40,0% a 48,0%), segundo informações oficiais sobre o ingresso no ensino superior na UFMG.¹⁷ O percentual de mães com curso superior completo (10,9%), de estudantes que colaram grau entre 1982 a 1985, aumentou para 35,1% entre as mães dos egressos da amostra. Entre 2004 e 2008 houve um crescimento no percentual de 39,2% para 58,3% de mães com curso superior completo de ingressantes no curso de Odontologia da UFMG.

Os dados fornecidos pelos egressos também mostraram um crescimento significativo daqueles que cursaram o ensino médio em escolas privadas. Esse percentual variou de 51,1% (1982 a 1985) para 67,5% entre os egressos da amostra. Esse dado coincide com a pesquisa realizada com engenheiros formados na UFMG, que registra uma proporção de 2/3 dos egressos com ensino médio realizado em escolas privadas.¹⁸

Os dados da pesquisa indicaram um número relevante de oportunidades de trabalho para a amostra de egressos. Porém, verificou-se de 1995 a 2000 uma variação negativa de 1,3% nos vínculos de emprego para os cirurgiões dentistas no mercado de trabalho assalariado,¹⁹ apontando para uma realidade nova para o profissional, a informalidade no vínculo trabalhista do cirurgião dentista. Entre os egressos, a maior proporção encontrada no gênero feminino, se comparada ao gênero masculino, com vínculo no setor público, pode estar associada à maior flexibilidade na organização da jornada de trabalho. Entre os egressos, 16% relatam serem proprietários de clínica e/ou laboratórios na área odontológica. Esses profissionais arrematavam 83

trabalhadores de nível secundário, 10 de nível superior e 92 cirurgiões dentistas. Proporcionalmente, o número de proprietários do gênero masculino foi igual ao do feminino.

Entre os egressos, quanto à renda mensal e salário mínimo profissional, 12% dos cirurgiões dentistas do gênero masculino e 29% do gênero feminino auferiam até 4 salários mínimos e meio; 63% dos homens e 81% das mulheres tinham renda mensal variando entre 12 e 11 salários mínimos; e 29% e 19% do gênero masculino e feminino respectivamente tinham renda de 12 salários mínimos ou mais.

De forma geral os egressos mostraram um nível razoável de satisfação com a vida profissional e 86,6% concordaram que a profissão perdeu prestígio aos olhos da sociedade. A opinião deles sobre a prática odontológica coincidiu com os resultados de uma pesquisa realizada pelo CROMG que, em 2000, identificou um sentimento moderado de satisfação com a prática profissional entre cirurgiões dentistas formados de 1990 a 1995.²⁰

Os egressos participaram de 246 cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento. De forma geral, cada um deles, em efetivo exercício profissional durante 4 a 12 anos, frequentou 1,9 curso em média. Em um contexto de significativo desenvolvimento científico da Odontologia, grande concorrência no mercado de trabalho, e ampla oferta de cursos de especialização e atualização, concluiu-se que o número de participações dos egressos em atividades de formação durante o exercício profissional foi pouco expressivo.

É preocupante que nesses cursos a abordagem segmentada da prática profissional, já vivenciada na graduação, se reproduza e seja até exacerbada. Os dados também mostraram que os egressos pareciam depositar maior expectativa de retorno profissional na especialidade de Ortodontia. Entre os egressos, 59 realizaram algum curso nessa área, dos quais, 25 na Faculdade de Odontologia da UFMG.

Entre os egressos, no que tange à busca de conhecimento científico ligado à prática odontológica, 48% leram “às vezes”

ou “nunca” leram publicações científicas. Quanto à participação em congressos e conferências, 66% eram pouco frequentes, raramente compareciam ou nunca participaram. Esses resultados mostraram que não basta qualificar os profissionais tecnicamente, mas capacitá-los para a busca do conhecimento relevante ao longo da vida profissional.

No que tange ao curso de graduação, os egressos, de forma geral, se manifestaram positivamente em relação ao currículo, aqui entendido como o conjunto de disciplinas ofertadas durante a graduação. As disciplinas de Clínica Integrada de Atenção Primária (I, II, III, IV) e Dentística (I, II, III) foram avaliadas como aquelas que mais contribuíram para a formação profissional. As Disciplinas de Clínica Integrada de Atenção Primária foram criadas na reformulação curricular de 1992 como uma macrodisciplina que cobria quatro entre nove períodos do curso. A macrodisciplina procurou imprimir à prática do cuidado uma abordagem com integralidade no contexto do atendimento individual. Embora os conteúdos da macrodisciplina fossem semelhantes durante as quatro ofertas, uma vez que cobriam um mesmo campo de atuação do cirurgião dentista (atenção primária), a complexidade crescente dos casos, nas diferentes faixas etárias atendidas, permitia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas. Além dessas disciplinas, receberam avaliação positiva a Cirurgia (I e II) e Prótese (Fixa e Removível). Em relação ao Estágio Supervisionado, também conhecido como Internato Rural, 63% dos egressos acreditava que ele contribuíra para a vida profissional, para 21% contribuiu em parte. A grande maioria dos egressos foi favorável à não retirada de disciplinas do currículo. Um pequeno número sugeriu a exclusão da disciplina de Ciências Sociais Aplicadas à Saúde (CSAS) e de Biofísica. No intervalo coberto por esse estudo (1994 a 2003), a disciplina de CSAS teve grande dificuldade de se organizar em função das características do seu conteúdo, problemas com a falta de alocação docente por departamentos de outras unidades acadêmicas e por seu isolamento no 2º período em

relação às disciplinas do ciclo profissional. Entre os conteúdos que faltaram na formação, ou ministrados de forma insuficiente, foram mencionados: Administração de Clínicas, Ortodontia e Implantes Odontológicos.

Os egressos avaliaram como uma limitação para a formação as condições físicas e de infraestrutura e os equipamentos odontológicos. Embora apresentassem como um problema a relação entre a formação e o mercado de trabalho, os sujeitos do estudo avaliaram positivamente o curso por tê-los preparado para a vida profissional. Ao que parece, o curso não trouxe para a sala de aula elementos suficientes sobre o mercado de trabalho, oportunidades e desafios, entretanto, desenvolveu habilidades, compartilhou conhecimento científico e técnico que permitiu a inserção dos egressos na vida profissional.

Os sujeitos do estudo também se declararam satisfeitos com a atuação dos professores; com a formação na área básica recebida no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e com a capacitação nas técnicas odontológicas. Em relação à formação no ICB o discurso ainda frequente entre estudantes e professores é a falta de articulação entre os conteúdos iniciais da formação (área básica) e os intermediários e finais. Nesse sentido, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre essa questão. Entre os egressos, 28,3% avaliaram negativamente a formação ética e política oferecida pelo curso, e 89,8% tinham a mesma posição em relação à formação em áreas conexas à Odontologia (Ciências Humanas e Administração).

CONCLUSÃO

Este estudo trouxe informações sobre a formação e a vida profissional de egressos do curso de Odontologia da UFMG, até então pouco conhecidas, e que podem ser úteis para a melhoria do curso. Possibilitou a experiência com um método para a pesquisa com egressos deixando clara a sua importância e o alcance proporcionado por este tipo de estudo. Inaugurou também,

no curso, iniciativa preconizada pelas DCN que apontam para a contribuição que os egressos podem trazer para a formação profissional e reforçou a necessidade de serem viabilizadas estratégias permanentes de acompanhamento do desenvolvimento dos currículos. Além disso, dada a complexidade de que se reveste a formação profissional em saúde, fica claro que arranjos superficiais não serão suficientes frente às necessidades de mudança nos currículos de graduação.

NOTAS

- ¹ Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, Diário Oficial da União, 191-A, de 5 out. 1988, p. 1, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 23 nov. 2017.
- ² S. Fleury, Equidade e reforma sanitária, Brasil, *Saúde em Debate*, v. 43, p. 44-52, 1994.
- ³ Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação: da área da Saúde*, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>, acesso em 30 abr. 2011.
- ⁴ L. C. M. Feuerwerker, Estratégias para a mudança da formação dos profissionais de saúde, *Caderno de Currículo e Ensino*, v. 2, n. 4, p. 11-23, 2001.
- ⁵ M. C. de L. Peixoto e M. M. Braga, *Graduação e exercício profissional: formação e trabalho de engenheiros graduados na UFMG*, Belo Horizonte, UFMG, 2007, 131 p.
- ⁶ *Ibidem*, p. 11.
- ⁷ E. Babbie, *Métodos de pesquisas de Survey*, Belo Horizonte, UFMG, 1999.
- ⁸ S. A. Mingoti e G. S. Atuncar, Métodos de amostragem com aplicação na área empresarial com um enfoque integrado ao software “Sampling”, Belo Horizonte, Departamento de Estatística do ITEX/UFMG, 2000.
- ⁹ Peixoto e Braga, *Graduação e exercício profissional*.
- ¹⁰ Minas Gerais, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional, Política Urbana e Gestão Metropolitana (SEDRU), *Região Metropolitana de Belo Horizonte*, 2007, disponível em <<http://www.urbano.mg.gov.br/rmbh.html>>, acesso em 30 abr. 2011.
- ¹¹ Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego, *CBO – Classificação Brasileira de Ocupações*, Versão 3.03, Brasília, MTE, 2002, disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>, acesso em 23 nov. 2017.

- ¹² Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*, Brasília, CAPES, 31 jan. 2017, disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>, acesso em 23 nov. 2017.
- ¹³ Brasil, Conselho Federal de Odontologia, *Resolução CFO 185/93, de 26 de abril de 1993*, Aprova a Consolidação das Normas para Procedimentos nos Conselhos de Odontologia e revoga a Resolução CFO-155/84, disponível em <http://143.107.206.201/restauradora/etica/rcfo185_93.htm#resolucao>, acesso em 23 nov. 2017.
- ¹⁴ Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*.
- ¹⁵ M. Badéia, E. Martins e A. M. S. D. Oliveira, *Perfil do profissional de Odontologia do estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, CRO-MG, 2000.
- ¹⁶ Brasil, Conselho Federal de Odontologia, *Perfil do cirurgião-dentista no Brasil*, Londrina, INBRAPE, abr. 2003, 108 p., disponível em <http://www.cfo.org.br/download/pdf/perfil_CD.pdf> acesso em 29 jan. 2011.
- ¹⁷ Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais, Comissão Permanente do Vestibular, *Dados socioeconômicos dos aprovados no concurso Vestibular para o curso de Odontologia: escolaridade e ocupação do pai e da mãe* [mensagem pessoal], Belo Horizonte, mensagem recebida por <jhamaral@uai.com.br> em 27 mar. 2008.
- ¹⁸ Peixoto e Braga, *Graduação e exercício profissional*.
- ¹⁹ S. N. Girardi e C. L. Carvalho, Configurações do mercado de trabalho dos assalariados em saúde no Brasil, *Formação*, v. 2, n. 6, p. 15-36, 2002.
- ²⁰ Conselho Regional de Odontologia de Minas Gerais, *Perfil do profissional de Odontologia de Minas Gerais*, Belo Horizonte, CRO-MG, 2000, 78 p., Relatório.

RITA GUSMÃO

TEATRO, FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

Um retrato da atuação profissional do egresso da graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dispõe desde 1952 de um curso de formação do ator/atriz, que se tornou conhecido como Teatro Universitário (TU). Esse curso formou várias gerações de artistas cênicos de Minas Gerais, sendo, na atualidade, um curso técnico profissionalizante em nível médio e o segundo mais antigo do país em atividade. O TU continua em pleno funcionamento, e ocupa um lugar importante na formação e no estímulo à atividade teatral na cidade de Belo Horizonte. O curso técnico de formação de atores funciona desde 2008 no *campus* Pampulha, e sua estrutura administrativa está vinculada à Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da UFMG. Tem sido comum que os egressos do curso técnico deem prosseguimento à sua formação na graduação em Teatro, ou mesmo que cursem ambas as formações simultaneamente. As razões atribuídas pelos alunos para essa opção de formação se prendem a fatores tais como o curso técnico ser eminentemente prático para o ator/atriz, enquanto a graduação explora outras vertentes da profissão tais como a gestão cultural e a atividade docente.

A graduação em Teatro foi implantada em 1999, e se chamava graduação em Artes Cênicas. Na oportunidade da primeira Reforma Curricular, entre 2006 e 2007, o curso passou a ser graduação em Teatro, por recomendação da legislação educacional federal específica para a área, que propõe a separação entre as diversas artes que compõem as áreas de cênicas, a saber: circo, dança, teatro, performance arte e ópera.

A equipe de pesquisa foi composta pelas docentes Rita Gusmão e Mariana Muniz e um grupo de quatro alunos vinculados ao curso. As pesquisadoras e os pesquisadores iniciantes trabalharam em conjunto desde a elaboração do instrumento de coleta de dados até a análise dos resultados obtidos, em graus variados de envolvimento. Contou-se com o auxílio de técnicos administrativos em Educação da Escola de Belas Artes (EBA) na pesquisa relativa aos arquivos históricos e pedagógicos do curso, bem como de docentes de outras áreas, que à época da criação tiveram participação relevante no processo.

O objetivo central foi o de desenhar o perfil de atuação profissional do egresso do curso de graduação em Teatro da EBA/UFMG. O número total de egressos no período 2002-2009 foi de 226 formados, sendo que esta pesquisa alcançou entrevistar 212, ou seja, 94% do universo total. Os demais egressos ou não foram localizados ou não se dispuseram a participar da pesquisa. Esse perfil foi elaborado a partir da identificação de ações no mercado de trabalho, de campos de trabalhos escolhidos para a atuação pessoal ou em grupos e de formação continuada dos diplomados no período pesquisado, assim como da avaliação deles sobre seu processo formativo e sobre aspectos éticos, políticos e metodológicos envolvidos em sua atividade profissional. Essa necessidade surgiu da constatação de que é fundamental uma fonte de informações sobre os desdobramentos da formação de profissionais em nível universitário nas áreas de Artes Cênicas, seja na perspectiva da cidade de Belo Horizonte, seja nas suas relações com o estado de Minas Gerais e com o país.

No processo de reflexão estimulado pelo Workshop Pesquisa Egressos, algumas novas perspectivas apareceram, revitalizando o universo da pesquisa e o relacionamento entre o curso e os profissionais que saíram dele. Duas das questões que vêm sendo discutidas de diversas formas, internamente e na relação com a cidade, são a motivação e a necessidade de uma graduação em Teatro. O contexto de formação profissional artística é bastante diversificado no mundo e a busca por construir procedimentos adequados a ele, não é menos diversificada. A graduação em Teatro tem sido um dos procedimentos adotados pelos brasileiros e brasileiras em geral e que lhes têm trazido satisfação e segurança em suas atividades.

Numa primeira perspectiva do senso comum, a graduação é um portal para o mundo do trabalho, pois possibilita a condição de concorrência para a ocupação de postos os mais variados, seja na iniciativa privada ou na esfera pública. De outra parte, torna o profissional diplomado apto a consultorias e à participação em projetos de natureza artística e cultural que abrangem desde a criação até a circulação de bens e produtos de natureza artístico-cultural. Contudo, esta reflexão nos faz questionar a universidade sob a perspectiva filosófica da graduação, como espaço de sistematização de saberes anteriormente conquistados, sob a iniciação à pesquisa científica e sob o ensaio para a inovação nos campos de conhecimento. E uma nova questão se coloca para o próximo passo desta observação participante da atividade do egresso da graduação em Teatro: como proporcionar por meio da graduação a compreensão e a percepção da proatividade e da necessidade de perspectiva filosófica para o profissional, não só de Artes, no mundo globalizado e baseado na iniciativa individual? Por iniciativa individual não se quer dizer aqui o empreendedorismo em si, mas também a capacidade de trabalhar em equipe multifuncional ou multiáreas. Trazer o egresso para contribuir com essas reflexões e revisões nos currículos nos parece uma iniciativa que os atrairá

e fortalecerá esta conexão entre universidade e profissionais em atividade no campo.

À guisa de conclusão da pesquisa na época de seu encerramento, foram elencados desafios a serem enfrentados no decorrer dos dez anos seguintes, de modo a configurar novo panorama para uma segunda pesquisa sobre o tema. Esses desafios vêm sendo discutidos de diversas formas e, também, abordados na proposta da reforma curricular em andamento na esfera docente do curso. Reeditar aqui os desafios, de acordo com a publicação donde consta a pesquisa completa, se faz pertinente uma vez que ainda estão a ser respondidos:

1) necessidade de formação de uma massa crítica para explorar e inserir uma proposta de código de ética para a área de Artes Cênicas no país;

2) ampliação da oferta de formações noutras atividades profissionais da área, de modo a expandir a inserção da área na UFMG no futuro: Cenografia, Desenho de Som para a Cena, Maquiagem, Figurino, Cenotecnia e Desenho de Luz Cênica;

3) ampliação da oferta de formações noutras áreas cênicas, de modo a atender às necessidades do mundo do trabalho da cena, a garantir o necessário desenvolvimento do campo e a sistematizar o conhecimento no Circo, na Ópera e na Performance Arte, uma vez que a Dança já faz parte da estrutura da UFMG;

4) desenvolver a luta política necessária à ampliação do corpo docente da graduação em Teatro, atendendo às áreas que requerem especialização tecnológica;

5) analisar e desenvolver a necessária influência sobre o desenvolvimento do mercado de trabalho para o campo, seja interferindo junto aos órgãos públicos responsáveis por concursos, seja na fiscalização da contratação de titulados para a ocupação de cargos de docência nas instituições educativas e nos cargos em instituições culturais;

6) desenvolver discussão consistente sobre o papel social do docente de Arte e de Teatro, de modo a esclarecer os

profissionais em formação sobre estas questões e auxiliá-los a fazer suas escolhas sem o peso dos preconceitos;

7) desenvolver uma discussão ampla e múltipla sobre a apresentação e o formato dos trabalhos acadêmicos nas áreas de Artes e de Teatro, de modo a levar a instituição universitária a compreender as especificidades do campo, e propor possibilidades outras de avaliação e de documentação da produtividade da área.

Na atualidade e diante desses desafios, vigentes e urgentes, gostaríamos de discutir com a cidade e com os profissionais que vimos titulando questões tais como: o que a sociedade espera de um artista? O que espera de um artista graduado numa universidade pública? O que espera de um professor de Artes? O projeto possível para alcançar essa discussão seria a realização de encontros periódicos que atraíssem os egressos de volta ao espaço da universidade para desenvolver esse diálogo, procurando superar a imagem da graduação como mera porta de entrada para o emprego formal, e fortalecendo sua função de definidora do mundo do trabalho. Em vez de estarmos pressionados para “preparar profissionais para o mercado de trabalho”, esse que é uma dinâmica flexível e nem sempre coerente, precisamos estimular os profissionais graduados a redefinir a imagem profissional e a função do campo de conhecimento no mundo dedicado à produtividade e à economia.

Por outro lado, ainda sobre os processos reflexivos que a pesquisa nos aponta, percebemos que a universidade precisa rever seus processos de discussão e preparação intelectual para elementos que são comuns às profissões já existentes e se mostram como fundamento para aquelas que têm emergido em todos os campos, inclusive nas Artes: a habilidade inclusiva na atuação profissional, a visão mundializada da profissão, a relação direta com a informatização do trabalho e suas perspectivas tecnológicas e, de modo mais delicado e ainda não bem definido para o mundo atual, o exercício humanista na atividade profissional. Esse exercício diz respeito às questões da sustentabilidade,

da percepção socioambiental, da saúde profissional física e da interação entre gêneros. A graduação, como profissionalização em nível mais abrangente que o ensino técnico, deve se debruçar sobre os novos elementos que fazem parte de uma atuação profissional consistente e coerente para o mundo de hoje, e cabe convidar os egressos para compartilhar sua experiência nessas questões e enriquecer ambos os percursos com essa troca.

Uma importante questão que vem sendo levantada por alunos e egressos da área de Teatro diz respeito à realização de eventos voltados à formação de redes de contato e de trabalho na área. O modelo de feira de negócios, adotado em outras áreas, vem sendo estudado e adaptado, e durante esta reflexão nos pareceu que seria um investimento importante e interessante da universidade na relação com os egressos. O fomento às atividades de caráter artístico-cultural dinamiza o processo econômico e revitaliza as interrelações entre formação e mercado. Pode-se perceber isso em iniciativas de entidades públicas e privadas nos últimos cinco anos, entre as quais o 49º Fórum de Debates Brasilianas.org – Mapa da Diversidade Cultural (2015-SP), no qual a representante do Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES) à época, Luciane Gorgulho, chamou atenção para o impacto das atividades artístico-culturais sobre o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, ainda em processo de registro e análise devido à sua muito recente compreensão no país, e para a manutenção do financiamento à cultura que, embora não haja crescido, não foi mais interrompido desde 2006.

O modelo de Feira de Negócios na área de Artes e Cultura corresponde ao modelo de outras áreas, contudo, se centraliza na rede de contatos e no agenciamento de grupos, coletivos, companhias ou artistas individuais. Trata-se de promover o encontro entre artistas, produtores, captadores de recursos, setores de *marketing* empresarial e imprensa cultural. A universidade, sem dúvida, é um espaço excelente para esse diálogo e pode potencializar seu próprio envolvimento e produção artística e cultural com esse tipo de encontro, promovendo a visibilidade

de sua produção, bem como de seus egressos, e estimulando o retorno de financiamento e de projetos para o âmbito da graduação e da pós-graduação.

No âmbito da pesquisa realizada com os egressos da área de Teatro, foi registrado que as universidades têm discutido as questões relativas à cultura e à arte prioritariamente no âmbito da Extensão. Em 2003 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) realizaram o Fórum Universidade Pensa Brasil: Universidade, Arte e Cultura, a partir de iniciativa da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse Fórum apresentou aos Ministérios da Educação (MEC) e da Cultura (MinC) um documento intitulado *Universidade Pensa o Brasil*, composto por considerações e proposições, cujo sentido maior é o de integrar iniciativas e planejamento entre os órgãos governamentais e as universidades para o desenvolvimento de políticas que ampliem a atuação cultural e artística destas. O Fórum propôs a formação de um grupo de trabalho constituído por MinC, MEC e representantes de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em que se promoveria a análise, ampliação, detalhamento e operacionalização das seguintes propostas:

- 1) previsão de dotação orçamentária, através de mecanismos especiais, para manutenção e expansão de equipamentos, projetos e produtos culturais das IFES, bem como inclusão, no Plano Plurianual, de recursos destinados ao desenvolvimento de programas e projetos artísticos-culturais das universidades públicas;
- 2) inclusão, no Plano de Cargos e Salários, de funções e vagas específicas para as áreas de Arte e Cultura;
- 3) lançamento de editais de apoio a programas e projetos no âmbito de ensino, pesquisa e extensão das áreas de arte e cultura das IFES;
- 4) instituição de um programa de recuperação física, dotação, modernização e manutenção de recursos técnicos dos equipamentos culturais das IFES;

5) destinação, quando da revisão da Lei Rouanet, de 50% dos recursos da renúncia fiscal ao Fundo Nacional de Cultura (FNAC), priorizando-se projetos das IFES na distribuição destes recursos;

6) referendo do MinC e do MEC a programas de arte e cultura das IFES, quando encaminhados para apreciação pelo Conselho das Estatais (Petrobrás, BR Distribuidora, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Eletrobrás, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social etc.), frente às dificuldades de captação de recursos junto às empresas privadas;

7) constituição de um circuito cultural entre as diversas universidades públicas brasileiras, com apoio para circulação e intercâmbio, realização de concursos, premiações e concessão de bolsas de estudo, nas áreas de artes e cultura;

8) revitalização e consolidação de grupos artísticos ou núcleos de criação, bem como de festivais e mostras de arte já existentes;

9) apoio à criação, nas IFES, de cursos de capacitação técnica de recursos humanos para atuação em eventos, projetos e equipamentos culturais, assim como de graduação e pós-graduação nas áreas de arte e cultura;

10) apoio para a elaboração de um inventário geral e histórico de toda a produção artística e cultural das IFES, com atualização anual, a exemplo da Plataforma Lattes;

11) construção de um site específico na Rede Nacional de Extensão, alimentado com todos os dados produzidos no Fórum, mantendo e gerenciando uma lista de discussão.¹

Desde a época de publicação da pesquisa pode-se constatar que a universidade brasileira, em geral, não desenvolveu uma política artística e cultural que se tenha estabelecido. A ciência parece ter ocupado as preocupações da universidade como um todo. Pode-se fazer uma reflexão importante ao observar as propostas dos pró-reitores de Extensão e dos dirigentes em exercício à época da formulação da proposta mencionada: a universidade parece não considerar poder desenvolver uma

política cultural e artística de forma independente, e não se percebe que as proposições tenham sido executadas nos contextos internos às instituições federais de ensino. O planejamento interno das universidades, nos níveis de ensino, pesquisa, extensão e administração, terá de contemplar as perspectivas de estímulo aos eventos e projetos artísticos e culturais, como filosofia de trabalho, e não se ausentar deste investimento. E suas relações com o mundo fora dos muros da universidade podem pautar a qualificação das relações profissionais que nele se desenvolvem, a partir de uma continuada composição entre currículos, áreas de desenvolvimento de projetos, avaliações conjuntas entre egressos e docentes sobre a pertinência de conteúdos e filosofias de trabalho, e sobre a projeção para o futuro do campo.

Por fim, porém de longe não menos importante, a retomada crítica do material desta pesquisa trouxe de volta uma questão que é antiga, e que não tem merecido o devido interesse por parte da universidade: a relação com a empregabilidade na esfera pública. Não entraremos aqui numa discussão específica sobre a máquina pública, seu tamanho e suas opções políticas, nem sempre voltadas ao bem-estar dos cidadãos. O que nos impressionou foi rever dados que consultamos à época da realização da coleta entre os egressos, que não foram desenvolvidos no corpo do trabalho por falta de consistência na sua disponibilização e por falta de espaço no âmbito do foco de levantamento escolhido. A questão da empregabilidade pública, dada por meio de concurso, nas entidades artístico-culturais jamais foi tocada pela UFMG. Orquestras sinfônicas, corpos de dança ou companhias de teatro não são parte da esfera municipal de Belo Horizonte, são parciais na esfera estadual e estão longe de fazer parte do escopo de trabalhadores e trabalhadoras da universidade. Enquanto a ciência e a tecnologia assumem uma continuada frente de ocupação dos cargos técnicos, as artes sobrevivem à custa de bolsistas de graduação em seus laboratórios. A necessidade desses profissionais e a existência de pessoas prontas para

ocupar esses lugares, leva-nos a pensar como fazer interagir egressos e universidade para suprir esta lacuna.

Do ponto de vista da atividade docente, em 2015 foram nomeados quatro professores de Artes para o município. Em 2017 foram nomeados 79 professores de disciplinas específicas para o município, não sendo possível distinguir nos portais governamentais quantos para as Artes; nenhum foi nomeado para o estado. No momento dessa releitura, foi encontrado apenas um anúncio de vaga para professores de Artes, em projetos públicos de áreas de vulnerabilidade social. Educadores de museus e de centros culturais são recrutados entre quaisquer profissionais com formação universitária, na maioria das vezes fora das áreas de arte e de cultura. Parece-nos que há um papel político da universidade em demandar essas colocações e buscar o diálogo para informar as esferas governamentais de sua especificidade e necessidade social e educativa, mas isso não se deu em nenhum momento até o presente. Um convite aos egressos que ocupam e desenvolvem suas atividades nos órgãos relativos à educação e à cultura vai estimular essa parceria e melhorar essa precariedade.

Chegando ao encerramento desta reflexão, nos parece pertinente lembrar que hoje nos cabe como universidade nos questionarmos sobre o que significa formar profissionais para o chamado mercado de trabalho. Cabe-nos compreender e desenvolver a influência da universidade na composição dessa dinâmica de relações, para evitar a subserviência às correntes sazonais de necessidade de profissionais. E cabe convidar os egressos para discutir como a universidade influencia, ou pode vir a influenciar, a geração de emprego e renda na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais e seu desdobramento nacional e internacional.

NOTAS

- ¹ J. N. Borges Filho, Política cultural na educação superior: os casos das Universidade Federal e do estado do Amapá – UNIFAP e UEAP, Universidade Estadual do Ceará, 2010, disponível em <[https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/POL%
c3%8dTICA-CULTURAL-NA-EDUCA%
c3%87%c3%83O-SUPERIOR-os-casos-das-Universidades-Federal-e-do-Estado-do-Amap%
c3%a1-UNIFAP-e-UEAP.pdf](https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/POL%c3%8dTICA-CULTURAL-NA-EDUCA%c3%87%c3%83O-SUPERIOR-os-casos-das-Universidades-Federal-e-do-Estado-do-Amap%c3%a1-UNIFAP-e-UEAP.pdf)>, acesso em 19 ago. 2011.

ELY BERGO DE CARVALHO
NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO
RICHARD HATAKEYAMA¹

DO PROJETO PEDAGÓGICO À PRÁTICA

Um estudo sobre os egressos do curso de Ciências Socioambientais

INTRODUÇÃO

Este capítulo é o primeiro resultado de uma pesquisa que tem como objetivo central identificar, sistematizar e descrever a atuação profissional dos egressos do curso de Ciências Socioambientais, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Socioambientais, pretende-se que os egressos em Ciências Socioambientais

tenham formação e competência para atuar como profissionais e pesquisadores com capacidade para coordenar, sistematizar, avaliar, monitorar e atuar em trabalhos interdisciplinares na área socioambiental. Por esse termo, entendam-se as interfaces entre sociedades e ambientes, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, espaciais, históricas e ecológicas.²

De caráter interdisciplinar, o curso de Ciências Socioambientais nasce de uma demanda percebida pela experiência de diversos setores acadêmicos, “voltado para a área ambiental, mas que não dissociasse as questões naturais de uma reflexão social, econômica e cultural”.³

Assim o Projeto Pedagógico do Curso vislumbrava o seguinte cenário profissional:

A demanda da sociedade e do mercado por profissionais com habilidades socioambientais é bastante evidente e crescente. O trabalho referente ao meio ambiente em órgãos governamentais e não-governamentais, empresas de consultoria, centros universitários, dentre outros, exige uma formação interdisciplinar, mais condizente com a realidade em sua complexidade e que possa preparar melhor os alunos para pensar soluções para a problemática de forma mais global. Exemplo desta demanda é a crescente preocupação da comunidade acadêmica brasileira com esta formação transdisciplinar em estudos ambientais.⁴

Apesar da existência de vários outros cursos no Brasil de Ciências Ambientais e áreas afins, a formação em Ciências Socioambientais é exclusiva da UFMG, o que amplia a responsabilidade da universidade em acompanhar o desenrolar desta trajetória inédita.

Quando a esta pesquisa teve início, no primeiro semestre de 2017, com um universo de 66 egressos, acreditava-se na possibilidade de se investigar trajetórias profissionais, experiências, relações e desafios que pudessem contribuir para o planejamento, definição e retroalimentação do próprio curso, além de subsidiar, por um lado, as ações dos cientistas socioambientais e, por outro, as ações estatais e da sociedade em geral em suas relações com esses profissionais e sua área de atuação.

CONTEXTO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS

A primeira iniciativa de se criar um curso de Ciências Socioambientais na UFMG foi feita em 2006 como um programa de pós-graduação, que apresentou dificuldades estruturais para ser implantado. Somente com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (criado pelo Decreto nº 6.096 de 2007), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, é que foi possível a criação do curso de Ciências Socioambientais, agora como uma graduação.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso, participaram da elaboração do projeto professores dos departamentos de Sociologia e Antropologia, Biologia Geral, Medicina Preventiva e Social, Escola de Veterinária, Demografia, História, Geologia e Engenharia Sanitária e Ambiental.⁵

Várias experiências como grupos de estudos, pós-graduações, eventos nacionais e internacionais e o crescente número de estudos relacionados às questões socioambientais dentro da UFMG, serviram como base para criação do curso.

Ofertado pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, o Curso de Ciências Socioambientais tem entrada anual e duração de quatro anos. Doze departamentos são hoje responsáveis por suas atividades acadêmicas: Biologia Geral; Ciência Política; Ciências Econômicas; Direito; Engenharia Sanitária e Ambiental; Filosofia; Geologia; História; Medicina Preventiva e Social; Sociologia; Antropologia e Arqueologia e, ainda, Demografia. Embora o conteúdo das disciplinas e o corpo docente tenham, em geral, um perfil interdisciplinar, apenas as disciplinas de Aulas Práticas Integradas de Campo A e B (APICs) são ofertadas conjuntamente por professores de áreas distintas de conhecimento.

O curso parte de uma reflexão epistemológica crítica da produção hegemônica dos saberes e dos poderes, bem como do histórico de fragmentação das ciências ao longo da história ocidental. Nesse contexto, a produção do conhecimento, ancorada na interdisciplinaridade, conduz à formação de um profissional “mais condizente com a realidade em sua complexidade” e que possa pensar soluções para a problemática de forma mais global. Segundo Enrique Leff:

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos.⁶

Para Leff,⁷ o caminho da interdisciplinaridade é marcado pela diversidade de saberes, o que representa muito mais que uma hermenêutica de interpretações do conhecimento. É uma abertura “marcada pelo propósito de retotalização sistêmica do conhecimento” e pela “diferenciação dos sentidos do ser”. A proposta de se ter como horizonte o “diálogo de saberes”, no curso de Ciências Socioambientais, aponta para a necessidade de se pensar e agir para além de uma lógica hegemônica de produção do conhecimento fragmentado e incapaz de refletir sobre o seu próprio fazer, e que é conveniente para uma instrumentalização do saber pelo mercado:

Este projeto salienta, portanto, a necessidade de se estabelecer um espaço de reflexão crítico às posturas hegemônicas e homogeneizadoras que subsomem os complexos processos sociais e os diversos

sujeitos neles envolvidos em uma metafísica do ambiente, reduzindo-o, por esta via, a um objeto material, uno e quantificável, passível, portanto, de inscrição numa causa universal sob forte direcionamento economicista.⁸

Todavia, o Projeto Pedagógico não trabalha claramente conceitos como interdisciplinar e transdisciplinar que são, algumas vezes, tomados como sinônimos. O PPC não segue uma proposta prévia fechada, seja nos modelos de uma abordagem transdisciplinar, como proposta por Nicolescu⁹ ou uma interdisciplinaridade que parte da teoria dos sistemas.¹⁰ Por um lado, o PPC tem a “transdisciplinaridade” e a “incorporação de saberes não disciplinares” mais como um “horizonte”¹¹ a ser buscado, do que um objetivo a ser efetivado no percurso do graduando. Por outro lado, diante das dificuldades de realização de tais abordagens,¹² a proposta do PPC é fundada em uma perspectiva antes de tudo interdisciplinar, aparentemente mais factível, mas também menos precisa quanto ao seu conteúdo. Ou seja, a aposta do PPC foca mais no diálogo entre disciplinas do que na superação das disciplinas ou na incorporação de saberes não científicos.

PERCURSO METODOLÓGICO

As produções conceituais sobre egressos apresentam-se muito incipientes. Segundo Lousada e Martins,¹³ considera-se egresso aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto ao exercício profissional. Estudos com e sobre egressos são importantes para o conhecimento da relação entre a universidade e a sociedade. A proposta do trabalho foi entrevistar o universo total dos egressos que colaram grau até o segundo semestre letivo de 2016, ou seja, todos os discentes formados até o momento do início da pesquisa.

Nesse escopo, junto ao colegiado de Ciências Socioambientais, foi levantado um total de 66 egressos entre as turmas que ingressaram em 2010, 2011, 2012 e 2013. Nesse levantamento

foi possível construir um banco de dados preliminar, com as informações básicas (nome completo, endereço eletrônico e telefone) originárias ainda do processo de matrícula dos alunos, uma vez que a UFMG não faz acompanhamento sistemático da atualização dos dados dos alunos que se formam.

A opção metodológica centrou-se em um *survey*, aplicado através da plataforma Google, visando o maior alcance do universo pretendido. Segundo Tanur, a pesquisa *survey* pode ser descrita como “a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente questionário”.¹⁴ O questionário produzido pelos autores deste estudo teve o intuito de originar informações sobre o perfil dos egressos: dados pessoais (idade, gênero, cor/raça, residência, renda, estrutura familiar etc.), trajetória escolar/acadêmica e atual atuação profissional.

Para garantir eficácia, o questionário passou por uma fase de testes com dois egressos e foi reavaliado antes de sua divulgação para todos os entrevistados. O contato com os egressos se deu em três etapas: comunicação via e-mail para apresentação e proposição da pesquisa; envio do questionário (a ser respondido via plataforma Google) e, quando necessário, num terceiro momento, via telefone para reforçar a participação ou compreender a não participação. Em acordo com Dazzani e Lordelo,¹⁵ a pesquisa com egressos guarda algumas dificuldades como: a localização dos sujeitos (os endereços físico e eletrônico e telefones não retratam a realidade); a disposição do egresso em cooperar, cedendo seu tempo e oferecendo informações sobre sua vida privada; e, por último mas não menos importante, a escassez de referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação.

Depois de aplicados, os questionários foram conferidos, em momentos distintos, pela coordenação da pesquisa e demais pesquisadores envolvidos. Diante dos resultados obtidos a partir do

banco de dados, iniciou-se a construção dos relatórios quantitativos. Este estudo é parte dos resultados analisados e apresenta um dos temas de relevância na pesquisa, a atuação profissional do egresso em Ciências Socioambientais.

RESULTADOS

O questionário foi respondido por 64 do total de 66 egressos, ou seja, 96% de pessoas do público-alvo responderam às questões, um resultado excepcionalmente positivo para tal tipo de pesquisa. Provavelmente, o que contribuiu para o sucesso dos resultados alcançados foi o fato de a pesquisa ser encabeçada pelo atual coordenador do curso de Ciências Socioambientais na UFMG, bem como ter entre os pesquisadores uma egressa e demais estudantes do curso. Tais relações pessoais entre pesquisadores e entrevistados reforçaram a confiança e disposição em participar. O principal obstáculo na pesquisa deve-se à não atualização dos dados dos egressos junto à instituição, dificultando o contato e a aplicação do questionário.

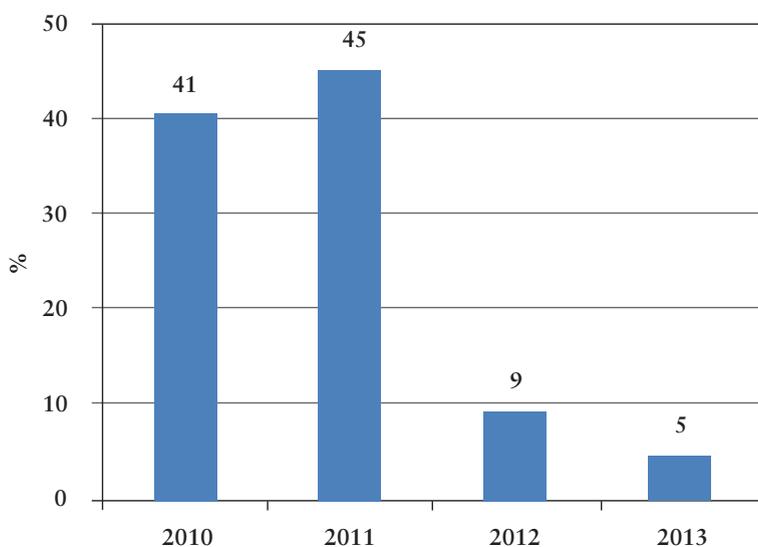


Gráfico 1 – Ano de ingresso no curso de Ciências Socioambientais

A grande maioria dos que responderam ingressou entre 2010 e 2011, indicando que os alunos levaram mais que quatro anos para cumprir seu percurso no curso.

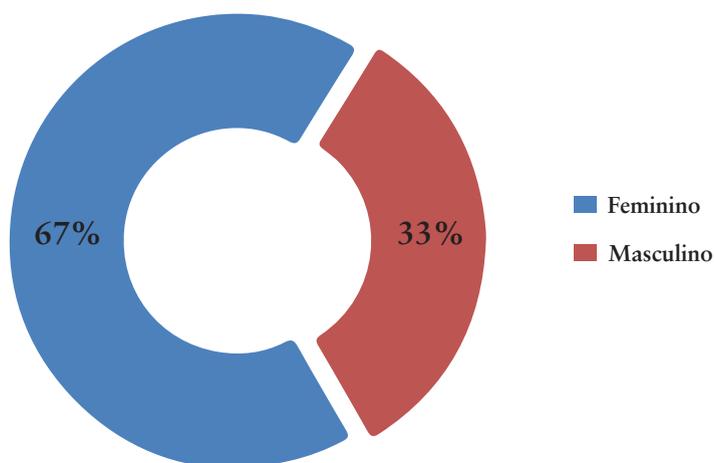


Gráfico 2 – Gênero

Do universo entrevistado, 67% são mulheres. Os dados ligados ao gênero vão ao encontro dos dados nacionais do ensino superior no qual, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de mulheres que egressa do ensino superior é maior que o número de homens: “O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito para os concluintes, o índice sobe para 60%”.¹⁶

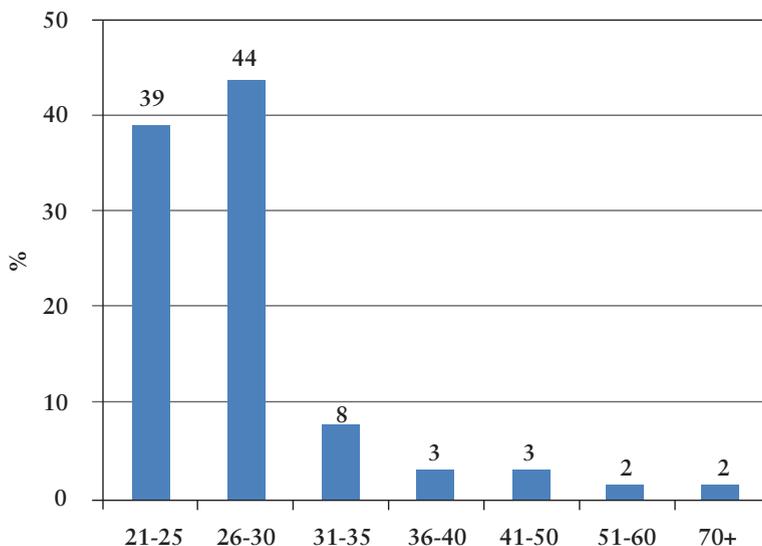


Gráfico 3 – Idade

O gráfico apresenta a idade dos egressos. Dentro de um ciclo educacional idealizado em que o aluno entraria no ensino superior com aproximadamente 18 anos, os egressos deveriam estar concentrados na primeira faixa, de 21 a 25 anos; contudo, há egressos de várias faixas etárias, sendo quatro com mais de 41 anos e um com mais de 70 anos, o que indica a formação de pessoas com uma carreira profissional previamente estabelecida à entrada no curso. Todavia, deve ser destacado que 83% dos entrevistados têm entre 23 e 30 anos, indicando uma grande maioria de jovens em início de carreira.

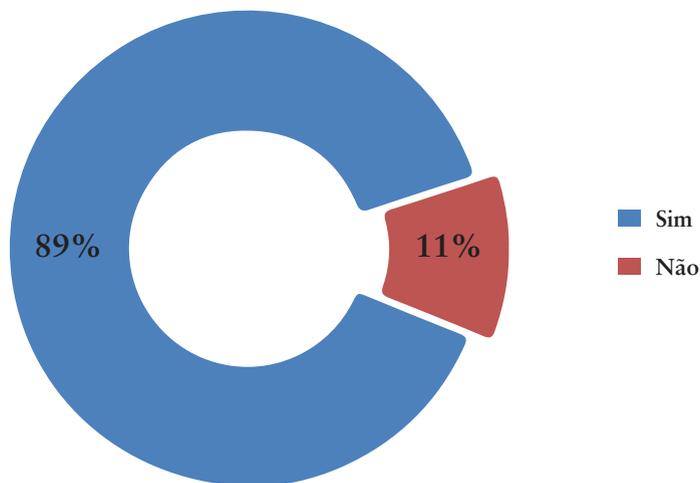


Gráfico 4 – Primeira graduação

Dentre os entrevistados, 89% têm o curso de Ciências Socioambientais como sua primeira graduação completa e 11% já haviam concluído uma graduação. Os sete egressos que já haviam concluído uma graduação antes de ingressarem no curso eram graduados em: Artes Plásticas, Direito, Engenharia Metalúrgica, Gestão Ambiental, Pedagogia, Relações Internacionais e Segurança Pública.

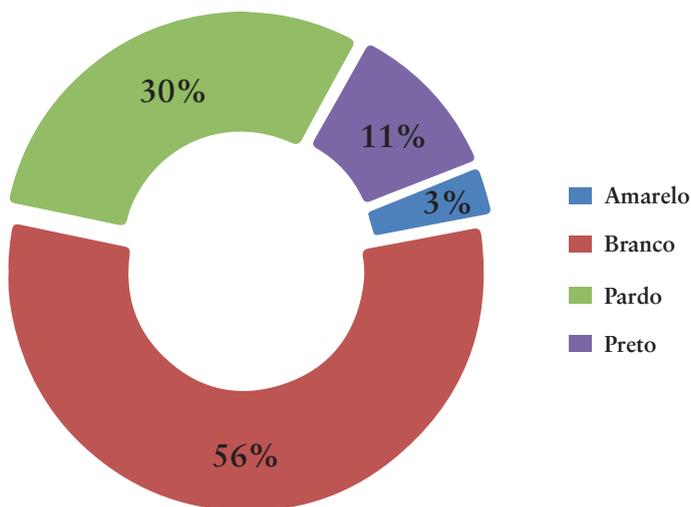


Gráfico 5 – Cor/raça

Tendo como base o sistema de classificação empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais da metade dos egressos se autodeclararam como brancos, 30% se declararam como pardos, 11% como negros e 3% como amarelos.

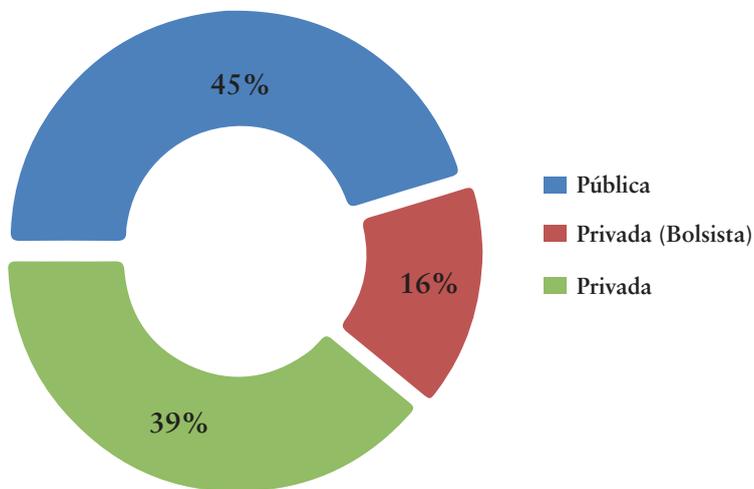


Gráfico 6 – Tipo de escola no ensino médio

A maioria dos entrevistados (55%) é oriunda de escolas privadas no ensino médio, sendo que 16% eram bolsistas; 45% dos egressos provêm de escolas públicas.

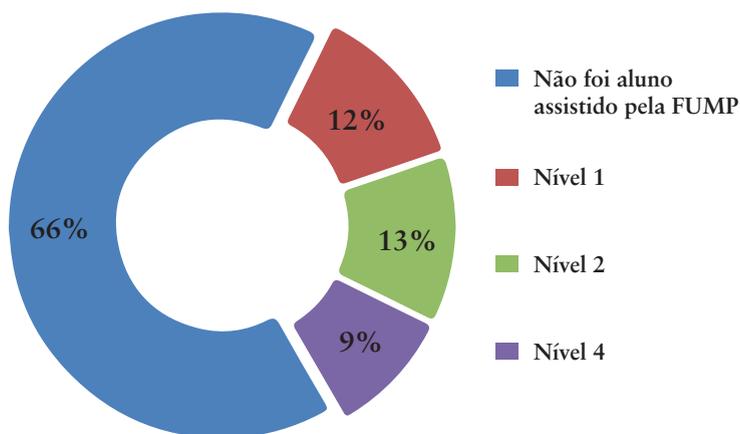


Gráfico 7 – Nível FUMP

A Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) da UFMG classifica os alunos por nível socioeconômico, sendo que o nível 1 é o que mais demanda amparo estudantil e o nível 4 o que menos demanda. Dentre os entrevistados, 12% encontram-se no nível 1, 13% no nível 2 e 9% no nível 4. Não foram encontrados entrevistados no nível 3 e 66% não foram classificados pela FUMP. Como a classificação é obrigatória apenas para se acessar os benefícios da Fundação, esses dados mostram que há alunos que fizeram seu percurso sem terem sido assistidos ou classificados pela FUMP.

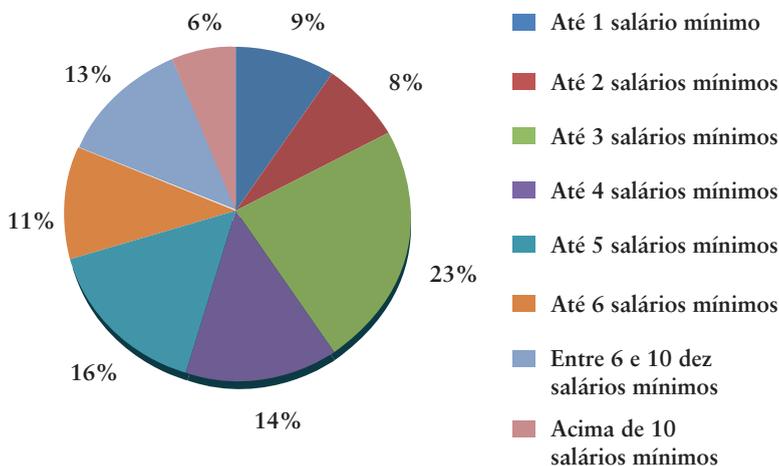
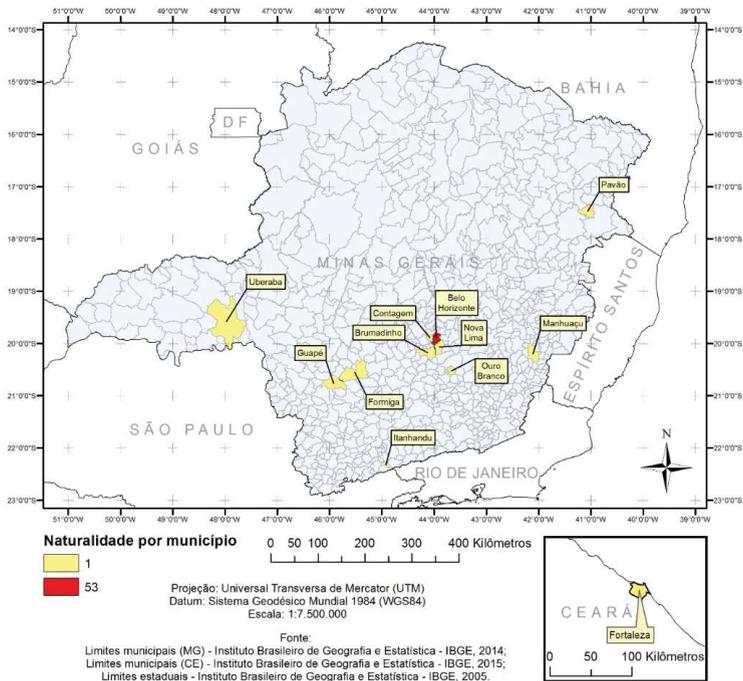


Gráfico 8 – Renda familiar durante a graduação

Deve-se destacar a diversidade socioeconômica entre os egressos, com entrevistados situados na faixa de alta renda familiar até aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, como aponta a própria classificação da FUMP. Todavia, a maioria dos egressos do curso de Ciências Socioambientais frequentou o ensino médio em escolas particulares, vindos de famílias de “classe média”.

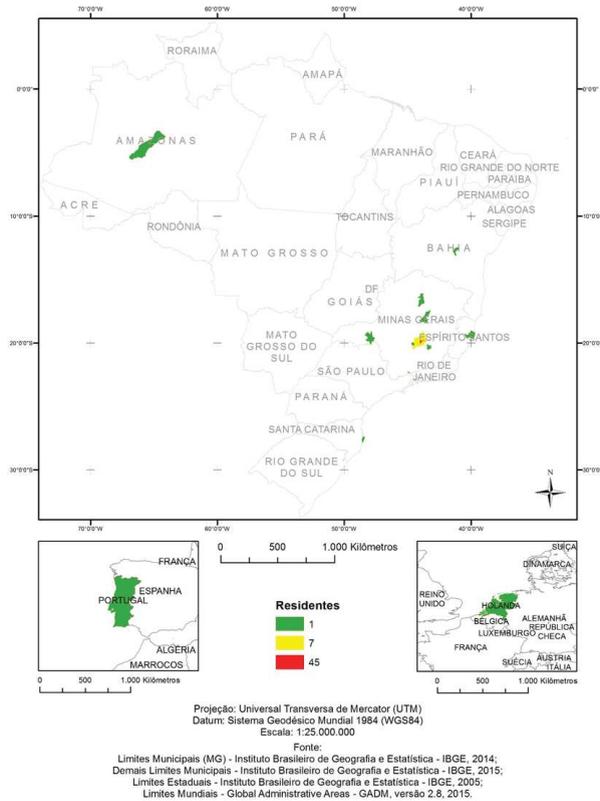
No que diz respeito à origem dos egressos, o questionário abordou a naturalidade dos sujeitos. Como pode ser observado no mapa “Naturalidade dos Egressos de Ciências Socioambientais”, com exceção de um egresso (nascido em Fortaleza, no Ceará), todos os demais são do estado de Minas Gerais, com grande concentração em Belo Horizonte.



Mapa 1 – Naturalidade dos egressos em Ciências Socioambientais.

Fonte: Elaboração própria

A residência do egresso apresentou um fator de migração após a conclusão do curso de Ciências Socioambientais. Mesmo que ainda haja uma concentração em Belo Horizonte, com 70,3%, ou seja, 45 entrevistados, há atualmente egressos em três países distintos e, no Brasil, estão distribuídos em quatro estados diferentes. Entender os efeitos dessa dispersão requer uma análise mais aprofundada e qualitativa.



Mapa 2 – Residência atual dos egressos em Ciências Socioambientais.

Fonte: Elaboração própria

Um dado importante levantado pela pesquisa é que 27, ou seja, 42% dos entrevistados estão atuando como cientistas socioambientais em áreas diversas, em diálogo com a interdisciplinaridade no processo de formação. Dos demais, 8 (13%) estão desempregados e 29 (45%) exercem função que declararam não ser compatível com a área de formação.

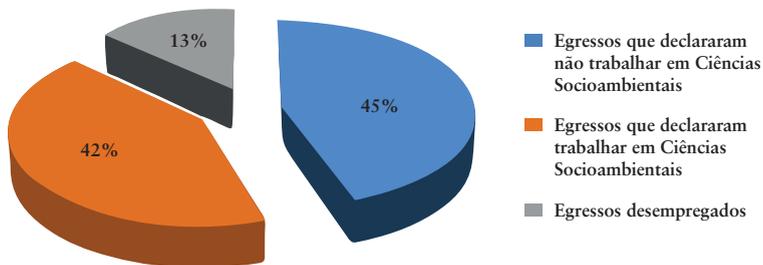


Gráfico 9 – Egressos do curso de Ciências Socioambientais

Responder à questão sobre o que é trabalhar em Ciências Socioambientais não é tarefa fácil nem mesmo para aqueles formados na área. Segue a tabela com a atuação profissional daqueles que declararam trabalhar na área de Ciências Socioambientais.

Tabela 1 – Atividades profissionais dos egressos que declararam trabalhar na área de Ciências Socioambientais

Pesquisador no ICMBio – Resex (...)
Pesquisador
Analista
Bioconstruções e marceneiro
Estudante de pós-graduação
Pesquisadora UFMG/FUNASA
Professora de Ciências e Geografia
Analista em qualidade e meio ambiente
Advogado e consultor em matéria Trabalhista, Cível, Consumidor, Administrativo, e assessor a movimentos sociais e outros grupos na área ambiental e socioambiental. Também exerce advocacia <i>pro bono</i>
Bolsista de pesquisa – Universidade do Estado de Santa Catarina
Analista Socioinstitucional

Pesquisadora bolsista CNPq
Atua no Conselho de Desenvolvimento do Meio Ambiente (CODEMA); faz agroecologia e pecuária em propriedade própria
Analista ambiental
Técnica de projeto
Estudante de mestrado e <i>bike-delivery</i>
Analista social
Educadora e consultora ambiental em uma Organização não governamental
Agente Censitário do IBGE
Autônoma
Estudante
Freelancer, atividades de pesquisa de campo
Fotógrafa/Formadora em um curso de formação continuada de professores do campo
Estudante e consultora

Fonte: Elaboração própria

Dos 27 entrevistados que responderam que atuam na área de Ciências Socioambientais, 26 responderam à questão sobre sua atividade atual e 7 deles responderam que atuam em mais de uma atividade simultaneamente. As respostas geraram uma lista de 33 atividades e, algumas delas não apresentam associação com as Ciências Socioambientais, como no caso de *bike-delivery* que está combinada com a atividade de “estudante de mestrado”.

As atividades que tiveram destaque foram: analista/consultor/assessor ambiental ou semelhante, mencionada nove vezes; a atividade de “pesquisador/estudante”, mencionada sete vezes; e a atividade de “educador” que foi mencionada três vezes.

Deve-se destacar que seis entrevistados responderam não estar trabalhando na área de Ciências Socioambientais, mas exercem a atividade de estudante ou bolsista de curso de pós-graduação *stricto sensu*. Esse fato pode levar à interpretação de que a pós-graduação não é na área de Ciências Socioambientais ou, mais provavelmente, de que o estudo de pós-graduação não é um “trabalho”.

É importante ressaltar algumas respostas surpreendentes: alguns egressos responderam não trabalhar na área de Ciências Socioambientais, mesmo exercendo atividades profissionais como “Analista Ambiental na Secretaria de Meio Ambiente – SEMAD” e “Microempresária na área de planejamento urbano, mobiliário urbano e paisagismo”.

Dentre aqueles que responderam que trabalham na área de Ciências Socioambientais, algumas atividades citadas também surpreendem à primeira vista como: “Atuo no CODEMA Conselho de Desenvolvimento do Meio Ambiente. Faço Agroecologia e pecuária em propriedade própria” ou “Advocacia (...) e assessoria a movimentos sociais e outros grupos na área ambiental e socioambiental”. Nos dois casos há atividades diretamente ligadas a questões ambientais (CODEMA e assessoria a movimento ambiental). As outras atividades podem ser entendidas como desassociadas das Ciências Socioambientais ou, talvez, sejam interpretadas como uma forma de atuar que seja parte das Ciências Socioambientais, ou seja, a forma como se exerce a atividade de advogado ou de agricultor poderia levar esses indivíduos a entenderem sua atuação profissional como parte de algo que classificam como Ciências Socioambientais.

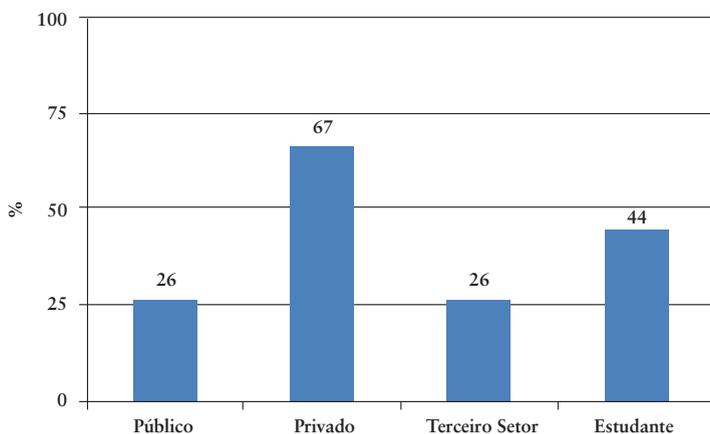


Gráfico 10 – Setor de atuação dos que trabalham em Ciências Socioambientais

Quanto ao setor de atuação daqueles que declaram trabalhar na área de Ciências Socioambientais, 26% atuam no setor público; 67% no setor privado; 26% no terceiro setor, ONGs e afins e 44% como estudantes. É importante ressaltar que há egressos que trabalham/atuam em mais de uma atividade simultaneamente e que, provavelmente, alguns entrevistados informaram todos os setores nos quais trabalharam desde a graduação e não apenas os setores que estavam trabalhando no momento da entrevista.

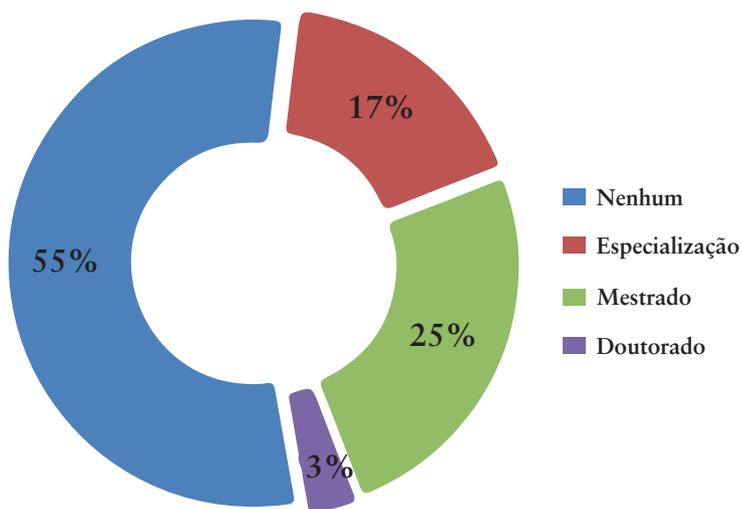


Gráfico 11 – Nível de pós-graduação

O número de egressos que fez ou faz pós-graduação, em especial as de caráter *strictu sensu*, chama a atenção nos resultados do presente estudo. São dois no doutorado e 16 no mestrado atuando em áreas que refletem uma formação interdisciplinar, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Área da pós-graduação <i>stricto sensu</i> – egressos Ciências Socioambientais
Doutorado
1- Migrações
1- Demografia
2 - Total doutorado
Mestrado
1- Planejamento urbano e regional
1- Análise e modelagem de sistemas ambientais
1- Engenharia de produção
1- Saneamento, meio ambiente e recursos hídricos
2- Demografia
1- Pesquisa em políticas públicas de saneamento, meio ambiente e recursos hídricos
1- Planejamento territorial e desenvolvimento socioambiental
1- Estudos lazer
1- Cartografia
1- Antropologia cultural
1- Saúde pública / epidemiologia
1- Geografia
1- Interdisciplinar: sociedade, ambiente e território
1- Educação do campo
1- Interdisciplinar: saúde, sociedade e ambiente
16 - Total mestrado

Fonte: Elaboração própria

A tabela mostra que há cientistas socioambientais fazendo pós-graduação *stricto sensu* em seis das nove grandes áreas de conhecimento classificadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e outros. Apenas em três grandes áreas não havia cientistas socioambientais em programas de pós-graduação: Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes.

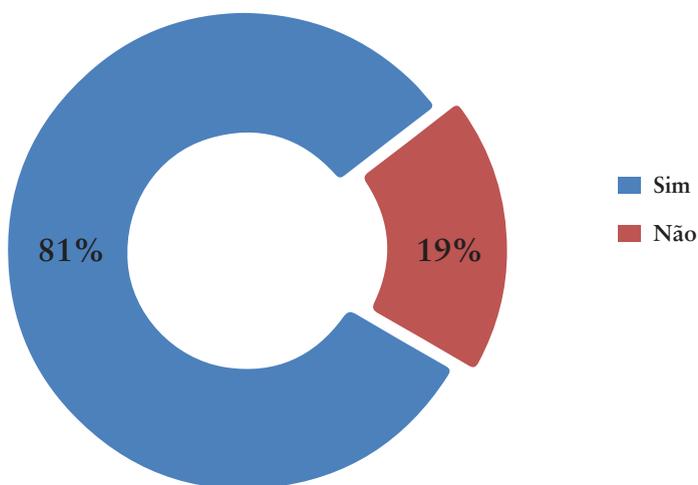


Gráfico 12 – O curso atendeu às expectativas

O curso atendeu às expectativas de 81% dos egressos entrevistados. As justificativas perpassam a abordagem holística do curso e o desenvolvimento crítico dos alunos. A interdisciplinaridade ora aparece como ponto positivo, ora como ponto negativo: o que para alguns é garantia de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, para outros foi apreendido como superficialidade nas propostas disciplinares. Há de se acrescentar ainda a percepção de que para além da formação profissional o curso trouxe questões positivas no âmbito da formação pessoal e política.

Quanto aos 19% de expectativas não atendidas, as insatisfações estão ligadas à dificuldade de inserção no mercado de trabalho: área profissional não consolidada, inexistência de vagas específicas em concursos públicos e na iniciativa privada, entre outros.

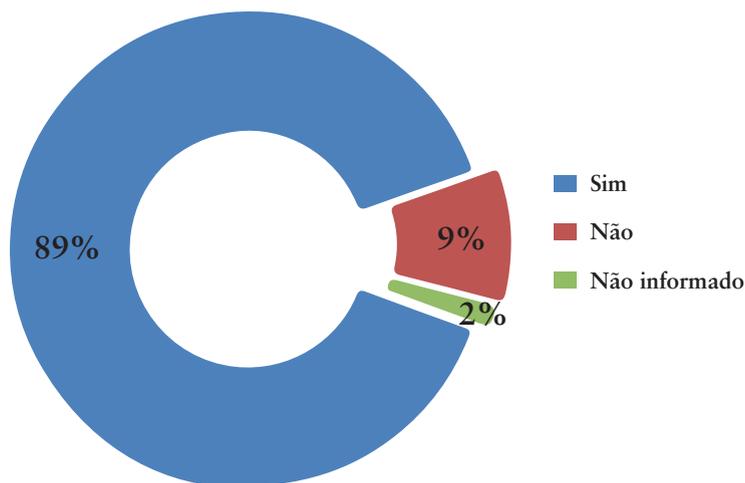


Gráfico 13 – Recomendaria o curso

Quando questionados sobre se recomendariam o curso, a resposta foi 89% positiva. As palavras mobilizadas para justificar a recomendação também estão calcadas na visão/formação interdisciplinar, holística e crítica que os alunos reconhecem e admiram no curso.

Figura 1 – Por que recomendaria o curso, *Word Cloud*



Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender a atuação profissional dos egressos do curso de Ciências Socioambientais da UFMG. É muito difícil avaliar uma carreira interdisciplinar e singular. A título de considerações finais, serão feitos três apontamentos.

Primeiro, o curso de Ciências Socioambientais foi bem-sucedido em formar um profissional de perfil interdisciplinar. São indícios de tal afirmação: os 45% dos entrevistados que estão fazendo ou fizeram pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, sendo 25% no mestrado e 3% no doutorado; e a percepção majoritariamente positiva dos egressos em relação ao curso.

O segundo apontamento é que a atuação profissional do cientista socioambiental ainda se encontra em construção. O curso é relativamente novo, e os entrevistados colaram grau há

no máximo quatro anos. Não houve tempo para os profissionais se estabelecerem plenamente no mercado. O fato de existir muitos egressos inseridos em pós-graduação é indício de uma procura por inserção e estabelecimento profissional, com tendência de melhora qualitativa e quantitativa. A atuação simultânea em vários setores pode indicar esse contexto de construção de uma inserção profissional, sem a existência de uma trajetória profissional consolidada.

O fato de apenas 42% dos entrevistados declararem trabalhar na área de Ciências Socioambientais deve ser interpretado no mesmo contexto. Já a existência de 13% de desempregados pode ser explicada pela situação de início de carreira, assim como pelas altas taxas de desemprego do cenário econômico nacional. Todavia, apenas o contexto de dificuldade de inserção dos profissionais neófitos no mercado de trabalho não é suficiente para explicar o fato de 58% dos entrevistados declararem não trabalhar na área de Ciências Socioambientais. Tal situação deve ser acompanhada de perto pela universidade, pois, se por um lado o curso é bem avaliado pelo aluno, por outro a maioria dos egressos declara não estar trabalhando na área de formação. Infelizmente o material recolhido não permite uma interpretação mais pormenorizada de tal aspecto.

Neste ponto, é preciso destacar que o perfil de um profissional interdisciplinar para lidar com questões ambientais ainda está por ser construído. E este caminho de construção aponta para alguns questionamentos: será que o graduado em Ciências Socioambientais irá ocupar nichos de mercado (consultoria ambiental, cargos públicos ligados a órgãos de regulação ambiental) com identidade profissional relativamente estável; ou o profissional de perfil interdisciplinar irá adotar uma atuação profissional efetivamente flexível, capaz de adaptar-se às rápidas mudanças do mundo contemporâneo? Partir de entrevistas com egressos com no máximo quatro anos desde a formatura, em um curso que se iniciou em 2010, não levará a respostas para essas questões. Tais perguntas só poderão ser respondidas

à medida que os egressos forem construindo uma forma de inserção profissional, ou melhor, uma forma de ser-no-mundo.

O que nos leva ao último e ao terceiro apontamento. Os instrumentos de acompanhamento de egressos, tal como o utilizado nesta pesquisa, tendem a enfatizar a atuação profissional e econômica do egresso. Contudo, o curso de Ciências Socioambientais justifica-se precisamente porque a formação tradicional tende a reduzir as problemáticas ambientais a questões econômicas, técnicas ou culturais. Assim, o curso é planejado para combater a fragmentação disciplinar do mundo, que demonstra uma forma instrumental e economicista de vê-lo.¹⁷ Ora, avaliar o curso apenas pela atuação profissional (eficácia econômica) dos egressos é o mesmo que simplificar ou restringir as ciências socioambientais aos princípios reducionistas e instrumentais que os cientistas socioambientais foram formados para combater. A forma como alguns egressos declaram sua atuação profissional, enfatizando uma atuação social-político-profissional ou até mesmo apontando para um modo de vida é reveladora de tal desafio.

O conceito de atuação profissional não reflete a complexidade de opções de vida, valores e atitudes que não são apenas natureza, não são apenas cultura, não são apenas política, mas são formas híbridas, nunca puras, de Ser-no-mundo. Seguramente, dar conta de tal complexidade vai além do escopo da metodologia aqui aplicada e é um desafio a ser enfrentado.

NOTAS

- ¹ Otávio Duarte Jales, graduando em Ciências Socioambientais/programa de Iniciação Científica, fez parte da equipe que elaborou e aplicou os questionários.
- ² UFMG, *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Socioambientais*, Belo Horizonte, 2012, p. 15.
- ³ *Ibidem*, p. 12.
- ⁴ *Ibidem*, p. 15.
- ⁵ *Ibidem*, p. 4.
- ⁶ H. Leff, *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006, p. 311.
- ⁷ *Ibidem*, p. 329.
- ⁸ UFMG, *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Socioambientais*, p. 21.
- ⁹ B. Nicolescu, *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, São Paulo, Triom, 1999.
- ¹⁰ E. Morin, *Ciência com Consciência*, 3. ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- ¹¹ UFMG, *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Socioambientais*, p. 14.
- ¹² D. J. da Silva, *O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental*, em Workshop Sobre Interdisciplinaridade, São José dos Campos, INPE, 2001. 30 p., disponível em <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/transdisciplinaridade.pdf>>, acesso em 14 ago. 2010.
- ¹³ A. C. Z. Lousada e G. de A. Martins, Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis, *Revista Contabilidade Financeira – USP*, São Paulo, n. 37, p. 74, jan./abr. 2005.
- ¹⁴ Tanur *apud* H. Freitas *et al.*, O Método da Pesquisa Survey, *Revista de Administração*, v. 35, n. 3, p. 105, 2000, disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/especializacoes/pos-graduacao-dagee/lean-manufacturing/PesquisaSurvey012.pdf>>. > acesso em 25 nov. 2017.
- ¹⁵ Maria Virgínia Machado Dazzani e José Albertino Carvalho Lordelo, A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas, em Maria Virgínia Machado Dazzani e José Albertino Carvalho Lordelo, *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*, Salvador, EDUFBA, 2012, p. 19, disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6214/1/Estudo%20com%20egressos.pdf>>, acesso em 25 nov. 2017.
- ¹⁶ Brasil, Ministério da Educação, *Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores*, Brasília, 2015, disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>> acesso em 17 jan. 2018.
- ¹⁷ Leff, *Racionalidade ambiental*.

CRISTINA DUARTE VIANNA-SOARES
AIDÊ CRISTINA SILVA TEIXEIRA MACEDO
CRISTINA MARIANO RUAS

ESCUTA FAFAR

Implantação de escuta acadêmica para os estudantes do curso de Farmácia da UFMG como estratégia de redução de evasão no ensino superior

HISTÓRICO DO CURSO DE FARMÁCIA

O curso de Farmácia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado em 1911. Integrou a Escola Livre de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte (1916) e a Faculdade de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais (1927).¹

Após a sua transferência em 2004, do bairro Santo Agostinho para a região da Pampulha, em Belo Horizonte, passou a compor esse *campus*, juntamente com a maioria dos cursos da UFMG. Com isso, a interação com outros departamentos e institutos e com a vida universitária em seu contexto de diversidade foi facilitada.

Com o estímulo da própria UFMG e do Governo Federal, por meio dos Programas de Aceleração do Crescimento (PAC)² advindo do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2010, as vagas do curso de Farmácia diurno foram expandidas em 10% e o curso no turno

noturno foi criado. Os fatores que contribuíram para tal expansão foram: a) o aumento da população e da expectativa de vida nas últimas décadas, o que gera uma crescente demanda por serviços de saúde, e conseqüente capacitação de profissionais da área; b) o acesso ao ensino superior, para os jovens trabalhadores, resultando em inserção social por meio da capacitação em cursos públicos gratuitos no turno noturno; e c) a qualificação do corpo docente para o ensino, pesquisa e extensão em áreas de interesse à formação do farmacêutico aliada à existência de instalações físicas adequadas.³

A necessidade de crescimento e modernização na educação implicou várias reestruturações do ensino farmacêutico na Faculdade de Farmácia (FaFar), que conta com quatro departamentos – Análises Clínicas e Toxicológicas (ACT), Alimentos (ALM), Farmácia Social (FAS) e Produtos Farmacêuticos (PFA) – na formação de excelência de farmacêuticos para atuar em várias áreas da saúde.

Mudanças na gestão pública, o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a descentralização da gestão administrativo-acadêmica adotada pela UFMG, a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais DCN de 2002 e às normas de flexibilização curricular na UFMG⁴ acarretaram, pouco a pouco, mudanças nos processos de gestão do curso.⁵

Mudanças no perfil do alunado da FaFar também foram observadas desde que a universidade passou a contar com a avaliação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para entrada no curso superior. A reorganização para uma única secretaria do colegiado para o atendimento aos docentes e à maior demanda de graduandos do curso de Farmácia, foi necessária.

A ampliação do número de vagas para os estudantes do curso de Farmácia turno noturno acarretou adequações na matriz curricular para atender a realidade do curso no designado turno e resultou num currículo distinto e com algumas lacunas. Entretanto, sob uma visão expansionista naquele momento, atendeu às expectativas, metas e desafios propostos no programa.⁶

Contudo, nos Relatórios de Acompanhamento dos Estudantes de Graduação, divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), verifica-se que numa listagem anônima de estudantes, codificada pelo número de registro, havia elevados índices de reprovações em determinadas disciplinas, bem como de alunos desligados e de alunos que abandonaram o curso. Os estudantes incluídos nas listagens, eram aqueles que: a) obtiveram dois ou mais valores de Rendimento Semestral Global (RSG) menores ou iguais a 1 (numa escala que varia de 0 a 5); b) realizaram dois ou mais trancamentos totais de semestre; c) foram reprovados três ou mais vezes na mesma disciplina, bem como aqueles que d) extrapolaram o tempo padrão e o máximo estipulado para integralização das disciplinas do curso.⁷

A Prograd também divulga os Relatórios de Avaliação de Desempenho Acadêmico dos Estudantes no curso de Farmácia,⁸ cujo foco é entender como ocorre a saída do curso e quais fatores podem ser utilizados para sinalizá-la na tentativa de buscar respostas a uma série de perguntas, destacadas a seguir:

- a) Quais as disciplinas consideradas difíceis?
- b) Qual a situação do estudante no curso de acordo com a forma de ingresso?
- c) Qual o número de semestres cursados pela maior parte dos estudantes até a saída ou conclusão do curso?
- d) A saída do curso está mudando ao longo do tempo? Qual a taxa de saída do curso da turma que ingressou em 2006 e qual a taxa de saída do curso das turmas que ingressaram recentemente?
- e) Qual o rendimento semestral global (RSG) médio dos estudantes que concluíram o curso (quando há concluintes no curso) e dos estudantes que saíram do curso?
- f) Quais as principais disciplinas que chegam a ser cursadas pelos estudantes que saíram do curso?
- g) Na condição de reprovação em determinada disciplina, qual a chance de saída do estudante do curso?

- h) Entre os estudantes que saíram do curso de Farmácia e ingressaram novamente na UFMG, quais os cursos escolhidos por esses estudantes?

As respostas para essas indagações revelam que o curso de Farmácia mostra elevada frequência de reprovações em determinadas disciplinas, além de um perfil inesperado de trancamento total de matrícula no semestre e preocupante taxa de saída do curso, principalmente no turno noturno.⁹ Conseqüentemente, o número de vagas remanescentes no curso de Farmácia noturno, registrado para oferta em 2017/1, foi o maior de todos os cursos de graduação da UFMG de acordo com dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico.¹⁰

Diante desse cenário, o Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Farmácia (Cografar) juntamente com Assessoria Educacional levantaram várias questões, principalmente com relação aos estudantes do turno noturno, como: a) Quando os estudantes perdem o brilho dos olhos?; b) O que os leva a desistir da trajetória?; c) O que os atrai para outro(s) caminho(s)?; e d) Como ajudá-los?

Com o foco no estudante e numa ampla reflexão sobre as práticas didáticas e de gestão institucional, partiu-se para um detalhado estudo dos dados disponíveis e a criação de um novo serviço que pudesse auxiliar na compreensão dos problemas apresentados e indicar estratégias para solucioná-los.

DADOS ACADÊMICOS

A partir de análise minuciosa dos dados divulgados pela Prograd, a respeito da situação estratificada por ano de ingresso de 2010 até 2016 do curso de Farmácia, verifica-se que os estudantes evadiram de ambos os turnos, como indicado na Tabela 1. Em 2016/2, constatou-se que, dos alunos que entraram em 2010, 60,9% concluíram o curso, 25,4% abandonaram o curso e 13,8% ainda estavam cursando. Numa avaliação comparativa entre as subdivisões diurno/noturno, a saída do curso no turno

diurno variou de 11,2% a 45,9% e no turno noturno variou de 17,3% a 68,6%, no período de 2010 a 2016. Porém, verifica-se que a saída do curso no turno noturno sempre excede àquela do turno diurno, como demonstrado na Tabela 1. A menor diferença entre os percentuais de saída entre os turnos diurno e noturno, 6,2 pontos percentuais, ocorreu em 2011, e a maior culminou em 2012 com 18,8 pontos percentuais. Contudo, não se verifica uma tendência temporal na relação de saída do curso no período total avaliado.

Verifica-se em 2016/2 que, dos 135 e 86 estudantes ingressantes em 2014, 45,9% e 68,6% evadiram dos cursos no turno diurno e noturno, respectivamente. Esse valor elevado pode estar relacionado com a alteração na forma de ingresso na UFMG, que passou a participar do Sisu e contar com o Enem. Assim, os ingressantes que optaram pela UFMG podem ter desistido da vaga por motivos pessoais, financeiros, de localização ou outros, o que acarretou o alto índice de saída do curso. O ano em que houve a menor saída no curso de Farmácia, nos turnos diurno e noturno, foi em 2016 com os valores 11,2 e 17,3%, respectivamente. Todavia, o abandono pode ter ocorrido nos semestres subsequentes, pois os dados disponíveis foram avaliados até 2016/2. Análises contínuas são importantes para acompanhar os dados e auxiliar no planejamento de ações.

Tabela 1 – Situação dos estudantes curso de Farmácia em 2016/2 (n=1654) de acordo com o ano de ingresso (2010 a 2016) e as das subdivisões Diurno/Noturno (D/N)a

Ano	Subdivisão	Total de incidentes	Conclusão		Saída do curso		Cursando		Diferença % entre D/N de saída do curso
			n	%	n	%	n	%	
2010	D	138	84	60,9	35	25,4	19	13,8	
	N	81	24	29,6	28	34,6	29	35,8	9,2
2011	D	142	36	25,4	46	32,4	60	42,3	

	N	82	6	7,3	29	35,4	47	57,3	3,0
2012	D	133	11	8,3	32	24,1	90	67,7	
	N	91	0	0,0	39	42,9	52	57,1	18,8
2013	D	182	5	2,7	51	28,0	126	69,2	
	N	96	0	0,0	42	43,8	54	56,3	15,7
2014	D	135	0	0,0	62	45,9	73	54,1	
	N	86	2	2,3	59	68,6	25	29,1	22,7
2015	D	142	1	0,7	53	37,3	88	62,0	
	N	96	1	1,0	46	47,9	49	51,0	10,6
2016	D	152	0	0,0	17	11,2	135	88,8	
	N	98	2	2,0	17	17,3	79	80,6	6,2

a: fonte: relatório Prograd para turno noturno (p. 45) e para turno diurno (p. 67).

OPERACIONALIZAÇÃO DA ESCUTA FAFAR

Com base na análise dos dados e a fim de coadunar com a política de saúde mental no âmbito da UFMG, a FaFar busca institucionalizar as tecnologias leves, ou de relações, de forma a estabelecer vínculos e experiências de cuidado que caminhem para a construção de uma universidade contextualizada como espaço inclusivo, acolhedor e humanizado.¹¹

Antes de buscar referenciais bibliográficos, a primeira ação do Colegiado foi buscar referenciais dentro e fora da universidade para ajudar a definir estratégias de operacionalização de um serviço com foco no estudante. As instâncias da UFMG consultadas foram: a) a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE); b) a Fundação Mendes Pimentel (FUMP); c) o Núcleo de Acessibilidade (NAI); d) a Assessoria de Escuta Acadêmica (AEA) da Faculdade de Medicina; e d) o Colegiado Especial de Coordenação Didática do Ensino de Graduação (CCODI) do Instituto de Ciências Biológicas, discriminadas a seguir.

Os trabalhos de assistência estudantil realizados pela PRAE – por meio do Núcleo PRAE – têm como objetivo contribuir para

a permanência e o percurso acadêmico de estudantes, segundo os princípios de igualdade de oportunidades e de equidade de direitos. A PRAE orientou para a importância do protagonismo do estudante na cena de escuta, incentivando-o a fazer as suas reflexões e identificar os possíveis caminhos, a fim de buscar autonomia no processo de resolução das demandas. O registro fidedigno da entrevista e o seu sigilo também devem ser considerados. A ordenação da vida acadêmica por meio do plano de estudos ajuda o estudante a focar na organização do seu tempo para atingir as metas, o que possibilita um conforto emocional.

A Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump) foca na diversidade estudantil que se encontra no ambiente universitário, de modo assistencial para amenizar as diferenças de condições socioeconômicas e culturais. Por meio da Fump, o estudante tem a chance de buscar condições que minimizem essas diferenças de oportunidades anteriores ao seu ingresso na universidade e contribuam para a conclusão do curso. São oferecidos apoios à moradia, à alimentação e à saúde, bem como o apoio financeiro a estudantes que apresentam situações de risco pessoal e social emergenciais. Destaca-se, ainda, que a Fump conta com um serviço de apoio psicológico, voltado para os estudantes com dificuldade no processo ensino-aprendizagem e/ou em sofrimento psicológico. O encaminhamento é feito mediante demanda e anuência do estudante. O atendimento psicológico é feito por meio de uma breve terapia individual, e, se necessário, o estudante é encaminhado ao sistema público de saúde.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) organiza e coordena condições de acessibilidade necessárias ao ingresso, permanência, participação e autonomia de pessoas com necessidades especiais. Com o objetivo de eliminar ou reduzir barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de acesso à informação, o NAI disponibiliza intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para acompanhamento de estudantes surdos, assessoria de natureza didático-pedagógica a estudantes com deficiência visual, bem como de docentes e

servidores envolvidos na tarefa de propiciar um ambiente de aprendizagem para estes estudantes.

A Assessoria de Escuta Acadêmica (AEA) da Faculdade de Medicina advertiu sobre a necessidade e urgência de implantação de serviços de escuta na UFMG, e que com tal atendimento não se pretende prestar uma escuta clínica, pois o serviço aproxima-se de um aconselhamento, orientação e acolhimento. Ressaltou-se a importância desse serviço ser apresentado ao ingressante com o intuito de informar sobre a sua natureza e funcionamento, e de oferecer a oportunidade para criar um referencial, destinado ao apoio e mitigação da sensação de isolamento e desamparo, quando em dificuldades. Dada a importância do discente na instituição, ressalta-se que ele é peça fundamental no processo ensino-aprendizagem, portanto, esforços devem ser empenhados para a escuta de suas demandas.

O Instituto de Ciências Biológicas (ICB), por meio do Colegiado Especial de Coordenação Didática do Ensino de Graduação (CCODI), destacou a importância da existência de uma rede de apoio entre as unidades da UFMG para troca de experiências e suporte aos encaminhamentos, gerados a partir dos atendimentos. O ICB possui um projeto de escuta acadêmica em vias de implantação.

Percebe-se, nessa primeira investigação, que os referenciais são importantes para apontar para uma direção e alertar para a percepção de nuances que possam passar despercebidas, mas sabe-se que o cenário será construído com a interação de seus atores. A intenção é que a proposta de acolher e orientar o estudante nas suas escolhas acadêmicas abra portas para um espaço privilegiado ao diálogo, por meio da Assessoria Educacional da FaFar, de modo a auxiliar e motivar o estudante no progresso do curso e contribuir com a sua permanência na universidade.

Sabe-se que, quando não existe uma circulação discursiva nas instituições de ensino, há uma forte tendência dos discursos se cristalizarem em verdades parciais ou inverdades. A não abertura de espaços para a articulação das falas dos sujeitos

atrofia o tecido social e impossibilita o desenvolvimento do eu na atualização com o outro. A existência de um espaço dentro da instituição de ensino em que há circulação de discursos propicia a participação ativa dos seus integrantes e a responsabilização pelo que dizem. Isso possibilita tanto as transformações, quanto favorece a construção de novos discursos e elucidação da realidade.¹²

Dessa forma, o serviço de escuta da Faculdade de Farmácia – a Escuta FaFar – busca abrir um espaço para circulação dos discursos e, para tanto, se alicerça sobre os fundamentos: acolhimento, postura ética, singularidade do sujeito, confiança mútua, diálogo, ajuda personalizada, corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito na resolução de sua demanda.

A recente implementação do serviço de acolhida e diálogo teve como objetivo: a) atender às demandas apresentadas pelos estudantes aos colegiados; b) disponibilizar um espaço para o estudante falar das dificuldades e sofrimentos no processo de formação acadêmico-educacional, c) receber orientações e dialogar sobre alternativas; e d) transformar dados numéricos, previamente apresentados pela Prograd, em contextos individuais de pessoas que possuem histórias, singularidades e demandas.

Na literatura, Amatuzzi¹³ destaca que o escutar vai além do ouvir, uma vez que necessita de abertura e envolvimento com o outro que fala. De acordo com o autor, ouvir é o encontro com “a palavra viva, que é a roupagem do pensamento do outro”, este outro que escolheu revelar o seu mundo particular. Logo, não é apenas um mero falar. É algo mais profundo, que merece nossa atenção e respeito ao ouvir o significado daquilo que se diz. “O ouvir é mais que observar, é estar em relação, e, portanto, tornar-se presente. Quando a palavra vida é recebida (ouvida), ela se torna disponível para operações ulteriores.” O ouvir vem antes do falar. “É o ouvir que nos abre para o mundo e para os outros, e não o falar.” Se não houver consciência dessa amplitude do ouvir, o ouvir será fragmentado, e o seu alcance para o estabelecimento do diálogo, mitigado.

A escuta que se idealiza é um dispositivo de cuidado, que se abre para uma experiência alteritária, de encontros singulares e produtivos, em que o ouvinte se coloca no lugar do outro, com consideração, identificação, negociação e diálogo. Albuquerque e Souza¹⁴ discorrem sobre a relevância da filosofia da linguagem problematizada por Bakhtin, cujo pensamento reflete que a alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O grande desafio deste contexto diz respeito à disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto do eu com o outro, do outro comigo, e do eu comigo mesmo, que contribuem para acrescentar sentido nas compreensões, ainda que provisórias, nos acontecimentos da vida universitária.

Desse modo, a escuta que se idealiza na FaFar favorecerá o encontro, a experimentação, a troca frutífera de pensamentos, mediações e o compartilhar de experiências. A relação dialógica e alteritária vivenciada poderá constituir um conhecimento específico de cada escuta ou generalidades no decorrer da consolidação do serviço. Logo, o serviço se construirá em sua prática, na cumplicidade consentida dos envolvidos.

A escuta envolve uma ampla compreensão dos significados e a aceitação da experiência do outro. O foco é a percepção do estudante sobre suas experiências e o modo como se sente e se situa na vida universitária. Com base nos conteúdos e significados captados dessa relação na Escuta FaFar, pretende-se compreender como o estudante se relaciona com as suas queixas, pois acredita-se que o sentimento de acolhimento e compreensão contribui para a minimização do sofrimento psíquico. Consequentemente, facilita a clarificação acerca dos conflitos, dando uma visão mais nítida e abrangente sobre si e sobre as possibilidades e estratégias de ação diante da questão-problema vivenciada.

O atendimento ocorre por demanda espontânea do estudante ou induzida pelo colegiado. O colegiado convida à escuta os

alunos identificados no relatório da Prograd que possuam: a) alto risco de saída do curso (baixa carga horária integralização e/ou baixo RSG); b) solicitação de trancamento total de matrícula; c) dificuldade acadêmica, identificada pelos docentes; d) desvinculação automática por não efetuar matrícula, ou ter dois ou mais RSG abaixo de 1 e; e) dúvidas sobre procedimentos administrativos da vida acadêmica (mudança de turno, plano de estudo, grade curricular, percurso e outros).

O primeiro contato com o estudante faz-se por telefone ou por *e-mail* para um agendamento. Esse contato é devidamente registrado em planilha, como ilustrado na Figura 1, para um bom planejamento e acompanhamento. Dessa forma, busca-se a aproximação a fim de negociar uma agenda, data/horário para atender o estudante de acordo com a sua necessidade e disponibilidade. Após o agendamento, ocorre a entrevista presencial e registra-se a conversa por escrito em formulário específico.

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	Origem da demanda	Data	Dia da semana	Horário	Nº EP	Nº de registro	Nome	Demanda	telefone	e-mail	Ação
2	PROGRAD	25ago	QUI	14.30	1			Desligamento			Escuta realizada
3	Espontânea	25ago	QUI	15.00	2			Softimento Psiquico			Escuta realizada
4	PROGRAD	25ago	QUI	15.30	3			Dificuldade de interação Dificuldade em Bioquímica			Escuta realizada
5	Espontânea	25ago	QUI	16.00	4			Mudança de turno e esclarecimento sobre percurso			Escuta realizada
6	Espontânea	21ago	SEG		5			desligamento RSG >1			Escuta realizada pela Cristina Ruas
7	PROGRAD	31ago	QUI	10.00				desligamento RSG >1			não compareceu remarcado para 04/09 Escuta realizada em 04/09
8	PROGRAD	31ago	QUI	11.00	6			baixa integralização do Curso			Escuta realizada
9		31ago	QUI	14.00				desligamento RSG >1			solicitação por e-mail. Tentei contato por telefone nas seguintes datas: 20/09 Não compareceu! Enviei e-mail solicitando data/horário para a reunião em 27/09/17.
10	PROGRAD	31ago	QUI	14.30	7			desligamento RSG >1			Escuta realizada
11		31ago	QUI	15.00				Injúria			solicitação por e-mail. Tentei contato por telefone nas seguintes datas: 01/09,04/09,20/09 Não compareceu! Enviei e-mail solicitando data/horário para a reunião em 27/09/17.
12		31ago	QUI	15.30				desligamento RSG >1			solicitação por e-mail. Tentei contato por telefone nas seguintes datas: 01/09,04/09; 20/09 Não compareceu! Enviei e-mail solicitando data/horário para a reunião em 27/09/17.
13	Espontânea	01set	SEX	15.00	8			Finalização do curso e matrícula Farmácia Comunitária			Escuta realizada
14	PROGRAD	01set	SEX	16.30				baixa integralização do Curso			não compareceu! Enviei e-mail solicitando data/horário para a reunião em 27/09/17.
15	PROGRAD	01set	SEX	17.00				baixa integralização do Curso			não compareceu remarcado para 14/09 Enviei e-mail solicitando data/horário

Figura 1 – Modelo de registro para agendamento em planilha, programada em Excel®, para um bom planejamento de entrevista e acompanhamento do estudante por meio do serviço Escuta FaFar

Na FaFar, a escuta se dá por uma entrevista semiaberta a fim de estimular o estudante a sentir-se livre para relatar o que lhe aflige, oferecendo-o uma escuta atenta, fazendo-lhe perguntas e expressando empatia, ajudando-o assim a identificar, nomear e expressar sentimentos. Utiliza-se como registro a escrita manual. Para tanto, o serviço dispõe de um formulário, como exibido na Figura 2, elaborado para registrar o relato do caso e os encaminhamentos construídos no decorrer do processo.

Durante a escuta observa-se que o ato de falar sobre si mesmo a alguém que está interessado em ouvir e acolher, já faz nascer no coração do falante um sentimento de gratidão por ser escutado, e o faz perceber as nuances de seus problemas. Ele mesmo vai encontrando possíveis estratégias para seu caso particular, como também oferece sugestões para o contexto geral em que se configura a dificuldade.

Quando efetivamente ouço uma pessoa e os significados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem. Há, em primeiro lugar, um olhar agradecido. Ela se sente aliviada. Quer falar mais sobre seu mundo. Sente-se impelida em direção a um novo sentido de liberdade. Torna-se mais aberta ao processo de mudança.¹⁵

Após a escuta atenta, listam-se possíveis meios de equacionar os problemas através de soluções que coadunam com a responsabilização dos atores envolvidos e o protagonismo do discente. A escuta e o registro são feitos pela assessora educacional

e/ou (sub)coordenadora do colegiado do curso de Farmácia. O registro com certeza não comportará a densidade e a profundidade do relatado, contudo, mesmo sabendo da impossibilidade de um registro da plenitude do vivenciado, opta-se pelo registro do momento para dispor de recursos para posteriores análises, categorizações, histórico e acompanhamento do processo. Após o registro, realiza-se a leitura para o estudante que, em concordância com a redação, assina o formulário. O ato de assinar é a confirmação da fidedignidade do relato e o comprometimento com os encaminhamentos.

A avaliação dos resultados está prevista em um projeto de pesquisa intitulado “Avaliação do ensino e da aprendizagem na Farmácia”. O referido projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE na Plataforma Brasil: 63329416.7.0000.5149) da UFMG. Dessa forma, um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi elaborado, e é apresentado ao estudante que, caso concorde, assina e recebe uma via, como ilustrado na Figura 2b. Os dados serão compilados de forma a garantir o sigilo dos participantes para futuras avaliações. Caso o estudante não concorde com a divulgação, mesmo que anônima, de seus dados, a escuta se processa da mesma forma, porém, os dados não são considerados para futuras divulgações.

O Cografar (gestão 2016-2018), por meio da Assessoria Educacional se propõe a auxiliar o estudante que busca orientação em sua trajetória, e a estimular o relato de suas aflições.

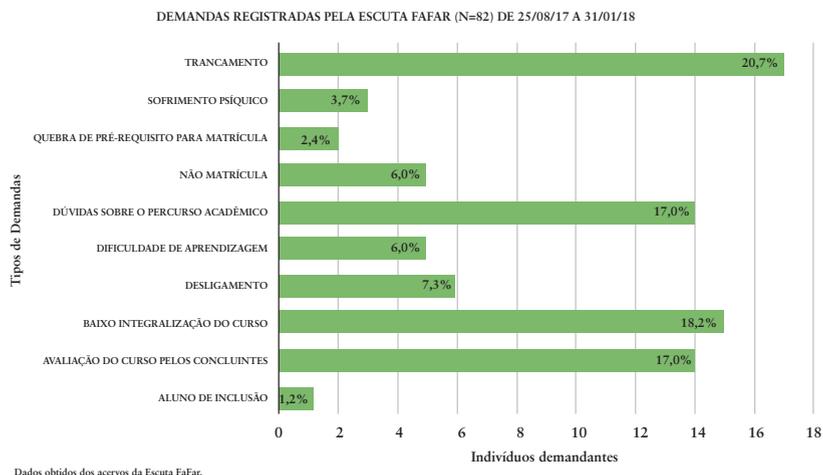


Figura 3 – Registros de escutas por demandas a) institucionais (trancamentos, desligamentos, baixa integralização do curso e avaliação do curso pelos concluintes) e por demandas b) espontâneas (dúvidas sobre o percurso acadêmico e dificuldades de aprendizagem) oriundas de estudantes atendidos no serviço de escuta da FaFar, no período 25 de agosto de 2017 a 31 de janeiro de 2018

No início do serviço, havia a demanda para ouvir os estudantes desligados do curso e conhecer os motivos da perda do vínculo com a instituição, causa do elevado número de vagas remanescentes. Além disso, a intenção era informar que havia uma segunda oportunidade de ser incluído, mediante processo de reinclusão administrativa, caso solicitado por eles. Dos 11 estudantes desligados, seis foram ouvidos. Destes, 4 solicitaram reinclusão administrativa e, após aprovação colegiada, 3 foram reincluídos.

Foram recebidos no Colegiado de Farmácia 37 requerimentos na modalidade Trancamento Total de Matrícula, sendo 23 (62%) trancamentos com justificativa documentada (Figura 4), e 14 (38%) trancamentos sem justificativa. Desses, a Escuta FaFar conseguiu ouvir 14 (43%) estudantes, sendo 7 com justificativa (Figura 5a) e 7 sem justificativa (Figura 5b). Aqueles casos ouvidos e justificados como motivo de saúde do estudante (n=4) estavam associados principalmente ao sofrimento

psíquico (n=2), problemas neurológicos (n=1) e doença autoimune (n=1). Neste seguimento, o longo trâmite entre o despacho pelo Colegiado e a avaliação clínica pelo Departamento de Assistência à Saúde do Trabalhador (DAST) pode ser um impedimento para o agendamento com o estudante. A Figura 5b mostra os motivos de trancamento pelos estudantes ouvidos que protocolaram solicitação de trancamento sem justificativa (n=7). Três alunos relataram sofrimento psíquico, dúvidas sobre a escolha do curso (n=2), dificuldade de conciliar estudo e trabalho (n=1) e problemas de doença na família (n=1). Estes dados evidenciam que existem estudantes que relatam adoecimento, mas não passam pelo DAST, principalmente, devido ao desconhecimento das normas da instituição. O encaminhamento dos estudantes com trancamentos sem justificativa ao serviço de escuta é, muitas vezes, a chance de aproximação e conhecimento da realidade velada.

Os resultados compilados pela Escuta FaFar têm permitido ao Cografar: a) conhecer e identificar os problemas mais prevalentes enfrentados pelos estudantes; b) traçar estratégias para prevenir os problemas acadêmicos; e c) buscar soluções institucionais para solução dos problemas.

Em geral, nos atendimentos, constata-se problemas individuais, sociais e institucionais. Do ponto de vista individual, foram relatados, muitas vezes: a) ambivalências que remetem à identidade e ao projeto de vida, próprias da juventude; b) dificuldade de adaptação à cultura universitária; c) imaturidade para gerenciar a liberdade da vida acadêmica; d) dúvidas quanto à escolha profissional precoce; e) dificuldade de identificar o método ou a estratégia de estudo mais adequado para cada disciplina; f) solidão e desamparo; g) conflitos familiares; e h) sofrimento psicológico. Sob a ótica social, revelam-se as dificuldades em conciliar o estudo com o trabalho; a falta de tempo devido à elevada carga horária do curso para as atividades físicas de lazer e as relações afetivas. No que tange aos aspectos institucionais, expõem-se as didáticas de ensino pouco efetivas,

ou às vezes, ultrapassadas; a incoerência de certas avaliações com o assunto ministrado e os desafios de manter um padrão de excelência na formação do profissional farmacêutico.

TRANCAMENTO TOTAL DE MATRÍCULA COM JUSTIFICATIVA E SEUS MOTIVOS REFERENTE 2017/2

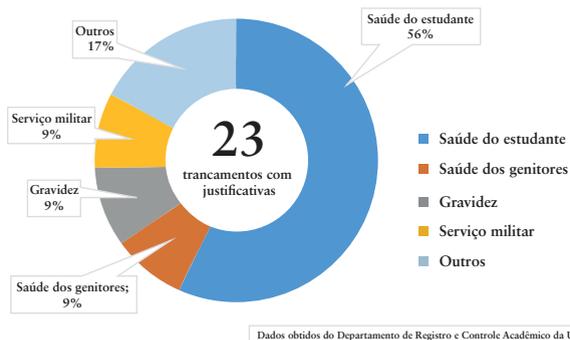
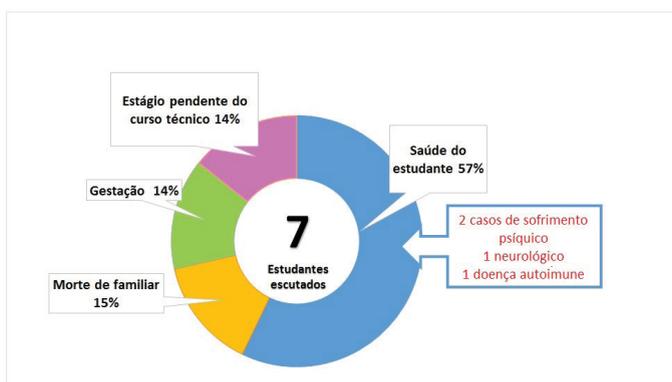


Figura 4 – Solicitação de trancamento total de matrícula com justificativa, de estudantes da FaFar direcionados à Escuta FaFar, em 2017/2

a)

Trancamentos COM Justificativas (7) estudantes escutados pela Escuta FaFar em 2017/2



Dados obtidos do acervo da Escuta Acadêmica - Escuta FaFar.

b)

TRANCAMENTO SEM JUSTIFICATIVA (7) ESCUTADOS PELA ESCUTA FAFAR 2017/2

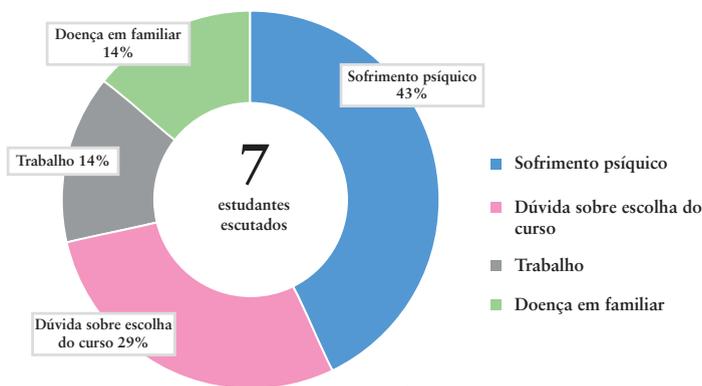


Figura 5 – Motivos de trancamento pelos estudantes ouvidos pela Escuta FaFar, que protocolaram solicitação

Os problemas relatados refletem, muitas vezes, o adoecimento das pessoas do século XXI, associado com a competitividade devido à globalização, o aumento do acesso às informações, o excesso de tarefas assumidas e ainda a um mundo de intensa desigualdade socioeconômica, desencadeando doenças mentais em maior ou menor gravidade. Muitos estudantes têm relatado problemas de ansiedade generalizada, síndrome do pânico, depressão, dificuldade de concentração, medo, bipolaridade e até tentativa de suicídio. Acredita-se que a universidade não seja a causadora desses problemas, mas, certamente, tem um papel de gatilho ou de manutenção do adoecimento psicológico.

A preocupação paira sobre o que estaria levando o sonho de fazer parte de uma das universidades mais prestigiadas do Brasil a se transformar em pesadelo. Durante a realização de evento promovido pela Comissão Institucional de Saúde Mental da UFMG (Cisme), a V Semana de Saúde Mental, publicou um relatório em 2016, que fornece pistas sobre o problema e que coadunam com o resultado percebido na Escuta FaFar. Afirma-se, por exemplo, que “o processo de adaptação à vida acadêmica,

mudanças da rotina, distanciamento do núcleo familiar, novas experiências de vida com maior responsabilidades e exigências acadêmicas, financeiras, relacionamentos interpessoais, levam a uma desestabilização emocional, manifestada principalmente com estados de ansiedade e em segundo lugar episódios depressivos, caracterizados por angústia, desestabilidade emocional, irritabilidade, nervosismo e outros. O sentimento de solidão, a dificuldade em definir a própria identidade (vocacional, ideológica, política, sexual) e o estresse acadêmico constituem os principais fatores que influenciam o estado emocional dos estudantes”.¹⁶

De acordo com Cassepp e Silva¹⁷ que referenciam Lingren, em seu livro *Ansiedade: a doença do século*, um dos mais difíceis problemas da vida é o de adaptar a mudanças que não se podem controlar, por exemplo, a chegada à universidade é uma mudança radical em vários sentidos, um novo ambiente, um novo começo para o estudante. Por vezes, o distanciamento do núcleo familiar, a ansiedade de ter feito a escolha correta do curso e permanência neste propósito, ou até mesmo o transitar entre várias unidades, como é o caso para o curso de Farmácia, podem ser fatores estressores para o iniciante. No relatório da Cisme, ainda se ressalta a falta de pertencimento institucional em virtude das dificuldades de comunicação e contato resolutivo. A cultura universitária ainda é individualista e competitiva. O sentir parte é um desejo por vezes silenciado pelo isolamento e exclusão.

Conhecer os problemas e tentar mitigá-los pode ajudar a reduzir as reprovações em disciplinas, os trancamentos parciais ou totais, os adoecimentos mentais e a saída de curso. Além disso, a partir da avaliação dos resultados espera-se que o estudante possa desfrutar: a) da colaboração para o processo de estabilização dos problemas pessoais e acadêmicos; b) do retorno da autoestima; c) do cumprimento de uma trajetória menos sofrível, com maior satisfação acadêmica; d) da regularidade no curso; e e) do resgate da alegria de fazer parte da UFMG.

Diante do exposto, constata-se que a acolhida e o diálogo são considerados pontos-chave. Faz-se necessário dar voz aos silenciados, trazê-los para o centro da cena, a fim de identificar as dificuldades enfrentadas por eles ao longo de suas trajetórias acadêmicas com o propósito de encontrar soluções. O fato de existir um local de referência para esse fim, onde possa ser feito o acolhimento e proporcionar a reflexão sobre a situação vivida, gera aproximação e conhecimentos a respeito da história de vida dos estudantes e seus percursos na vida acadêmica. Essas ações produzem conhecimento sobre o perfil da comunidade atendida, possibilitam posteriores investigações/intervenções efetivas diante das dificuldades/demandas encontradas, e sinalizam ações de prevenção/proteção de danos decorrentes da vida universitária. Dessa forma, a FaFar espera obter o autoconhecimento institucional para melhoria/ inovação na relação ensino-aprendizagem e contribuir para uma universidade mais inclusiva, acolhedora e humanizada.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com o sucesso de atendimento do estudante do curso de Farmácia, verificado em tão pouco tempo, e a prospecção de crescimento do serviço Escuta FaFar pretende-se buscar: a) uma sala adequada que permita maior privacidade do diálogo, b) a compilação contínua dos resultados; c) a divulgação e discussão dos resultados; d) uma proposta institucional para encaminhamento na busca de soluções; e) a institucionalização da Escuta FaFar na unidade por meio de elaboração de resolução; e f) a criação de espaços coletivos de diálogo e interação com os estudantes da FaFar.

O atendimento de qualidade ao estudante tornou-se, portanto, estratégia de grande relevância no combate à saída do curso, pois permite a avaliar e tomar decisões para a solução de questões que interferem na aprendizagem e nas trajetórias de formação e que podem correlacionar com a retenção e a saída

do curso. Os resultados, posteriormente avaliados, poderão indicar se haverá a construção do vínculo e a escolha correta dos caminhos tomados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento na contínua melhoria organizacional e pedagógica do curso, bem como a acolhida e o atendimento ao estudante permitem oferecer melhores condições de coparticipação no ensino-aprendizagem e nas questões individuais que interferem na permanência do estudante no curso, além de contribuir sobremaneira para a formação do profissional-cidadão em serviços de cuidado à saúde.

“A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”¹⁸”

NOTAS

- ¹ G. Colen e L. M. Vieira, O ensino na Faculdade de Farmácia da UFMG: apontamentos históricos - 1911-2011, Belo Horizonte, Edição do Autor, 2012, v. 100.
- ² Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais Reuni, Plano de Desenvolvimento e Educação, 2007, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> acesso em 30 set. 2017.
- ³ Colegiado de coordenação didática do curso de Farmácia, Projeto Pedagógico do curso de Farmácia, Belo Horizonte, UFMG, 2017.
- ⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Resolução Complementar CEPE 01/98: complementa as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação, Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- ⁵ O. P. Ribeiro, Cultura organizacional, Educação, ciência e tecnologia, v. 169, 16 p., 2006, disponível em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/411/1/Cultura_organizacional.pdf> acesso em set. 2017.

- ⁶ Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 2009, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>, acesso em: 16 fev. 2018.
- ⁷ PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística. Acompanhamento dos estudantes de graduação: Farmácia Diurno, 2017a; PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística. Acompanhamento dos estudantes de graduação: Farmácia Noturno, 2017b.
- ⁸ PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística. Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes: Farmácia Noturno, 2017c; PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística. Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes: Farmácia Diurno, 2017d.
- ⁹ PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística, Acompanhamento dos estudantes de graduação: Farmácia Diurno, 2017a; PROGRAD, Pró-reitoria de graduação da UFMG, Setor de Estatística, Acompanhamento dos estudantes de graduação: Farmácia Noturno, 2017b.
- ¹⁰ DRCA, Departamento de Registro e Controle Acadêmico, Oferta de vagas remanescentes 1 2017 Belo Horizonte, 2017, disponível em: <<https://www2.ufmg.br/drca/drca/Home/Graduacao/Reopcao-de-Cursocurso/Quadro-de-Vagas-2017>>, acesso em: 28 fev. 2018.
- ¹¹ T. B. Franco, W. S. Bueno e E. E. MERHY, O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil, *Cadernos de Saúde Pública*, v. 15, n. 2, p. 345-353, 1999; C. Iriart, E. E. Merhy, H. Waitzkin, *Managed care in Latin America: the New Common Sense in Health Policy Reform*, *Social Science & Medicine*, v. 52, p. 1.243-1.253, 2001.
- ¹² M. C. M. Kupfer, O que toca à/a psicologia escolar, em A. M. Machado e M. P. R. Souza (org.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997, p. 51- 61.
- ¹³ Mauro Martins AmatuZZi, *Que é ouvir*, Estudos de Psicologia, Campinas, SP, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 7, n. 2, p. 86-97, 1990.
- ¹⁴ E. D. P. Albuquerque e S. J. Souza, A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana, *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>, acesso em 29 mar. 2018.
- ¹⁵ M. M. AmatuZZi, O que é ouvir, *Revista Semestral de Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 86-97, 1990.
- ¹⁶ CISME, Comissão Institucional de Saúde Mental da UFMG, Relatório 2016 – Proposição de diretrizes para uma política institucional de saúde mental na UFMG, disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Relatorio%20da%20Comiss%E3o%20de%20Saude%20Mental%20da%20UFMG%2010-03-17.pdf>>, acesso em 19 fev. 2018.

- ¹⁷ D. M. Cassepp e J. C. Silva, Ansiedade no âmbito universitário: relatos de alunos atendidos em um núcleo de apoio acadêmico, Anais da Jornada de Pesquisa em Psicologia, USCS, 2015, disponível em <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/viewFile/14517/2979>, acesso em 19 fev. 2018.
- ¹⁸ J. Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

TATIANA PEREIRA QUEIROZ
CLÁUDIO PAIXÃO ANASTÁCIO DE PAULA

A FORÇA DO IMAGINÁRIO

Apego, vínculo e identificação como potencializadores da relação com os egressos

INTRODUÇÃO

Relacionamento com egressos não é, infelizmente, um aspecto bem estabelecido na tradição educacional brasileira. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos e alguns países europeus, o acompanhamento do egresso tanto para se conhecer a sua trajetória profissional após formação quanto o acompanhamento social para reforçar os vínculos e a identificação com a instituição de origem para incentivar a cultura do retorno e da retribuição, não é uma conduta praticada pela maioria das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Nesse cenário, ainda mais rara é a percepção do papel preponderante das dimensões simbólicas e afetivas na sustentação dessas identificações. Mesmo quando cultura e vínculo são mencionados eles o são dentro de uma perspectiva rasa e tratados de maneira periférica, quase como um efeito colateral de uma política de gestão bem executada.

Atualmente, o interesse no acompanhamento socioprofissional dos egressos, talvez promovido por força de cobranças externas, está se tornando a pauta do dia nas IES brasileiras. Com a promulgação da Lei nº 10.861 de 14/04/2004, conhecida como SINAES, a necessidade da manutenção do relacionamento

com egressos foi vislumbrada ao agregar o acompanhamento desse público nas avaliações das IES realizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Isto é, ainda que forçosamente, nos últimos anos, essas instituições começaram a se preocupar com seus ex-alunos, público até então pouco lembrado após o rompimento do vínculo formal com a IES.

Diante de um contexto de mudanças internacionais, em que as condições econômicas vêm sofrendo mudanças contundentes e os modos de organização do trabalho exigem uma ligação estreita entre formação e competências profissionais, as IES precisam se preocupar em se adequarem a essa nova realidade. A sociedade do conhecimento confirma a velocidade em que as mudanças vêm ocorrendo, em especial, no âmbito de inovações tecnológicas que, por sua vez, influenciam diretamente nas relações socioeconômicas e na organização do mundo do trabalho. Desse modo, as universidades precisam garantir a seus alunos a aprendizagem ao longo da vida, e não apenas uma formação que se encerre com o término da graduação.

De acordo com De Botton:

Ao mesmo tempo em que as universidades conquistaram uma competência sem paralelos na transmissão de informação factual acerca da cultura, elas permanecem de todo desinteressadas em treinar os estudantes para usá-la como repertório de sabedoria – com esse último termo referindo-se a um novo tipo de conhecimento relacionado a coisas que não são verdadeiras, mas intrinsecamente benéficas, um conhecimento que se prova reconfortante para nós quando confrontados pelos infinitos desafios da existência.¹

Ademais, as mudanças no mercado de trabalho têm gerado alterações nas relações trabalhistas no que tange à uma maior mobilidade e flexibilidade, planos de carreira e de trabalho não padronizados e, como consequência disso, a empregabilidade tornou-se um requisito essencial para a aquisição e a manutenção de uma atividade profissional no mundo do trabalho.

Desse modo, a IES, para conseguir realizar um acompanhamento socioprofissional de seus egressos, deve primeiramente, reforçar os laços, os vínculos e a identificação com seus ex-alunos. Esse seria um primeiro passo para favorecer a cultura do retorno à universidade e, assim, facilitar o acompanhamento após a conclusão da formação.

A pesquisa que serviu de base para o este estudo² é a análise de uma tentativa desenvolvida no sentido dessa aproximação. O estudo investigou como os sistemas de informação podem ser aperfeiçoados com o objetivo de facilitar a gestão dos dados dos egressos de instituições de ensino com a finalidade específica de aprimorar a conexão entre eles. Analisando o ambiente do programa de egressos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Sempre UFMG, o estudo original utilizou como método de coleta de dados um *survey* eletrônico com uma amostra de 1.445 ex-alunos respondentes. Este estudo, no entanto, não irá se dedicar a avaliar esses dados dessa instituição em particular, mas, baseando-se em parte desse volume maior de achados, discutir de uma forma mais ampla o papel das dimensões simbólicas e afetivas das interações info-comunicacionais na sustentação da identificação, do apego, do vínculo e do envolvimento dos egressos com as suas instituições de origem. Será ampliado aqui o conceito de interações info-comunicacionais do contato virtual feito pelos canais institucionais para todas as interações estabelecidas entre as instituições e os seus alunos e egressos. Com base nesses aspectos, este capítulo se sustenta sobre a noção de que identificação, vínculo/apego e papel do egresso de uma IES se constituem a base de sua *Alma Mater*.³

Esse olhar tem a vantagem de “privilegiar a relação teleológica dos símbolos com o homem na cultura (tendo como o eixo geral a imaginação), e o processo simbólico que é subjacente ao contexto emocional dos fenômenos humanos”.⁴ Desse modo, pretende-se demonstrar “que essa relação teleológica entre o homem, seus símbolos e o contexto emocional será de grande valor na construção e manutenção de identidades frente a

ambientes agressivos ou mutantes”⁵ como o que circunda – com suas ameaças de corte de recursos, sucateamento e privatização – a educação superior brasileira no final da segunda década do século XXI.

Nesse caminho, a possibilidade de reconhecer construções do imaginário “como entidades vivas de uma cultura, criando condições de interpretá-los em termos não mecânicos (...) se for mantida uma relação íntima com a realidade desses universos”⁶ cria “a possibilidade de se reelaborar as formas como são solucionados os dilemas míticos em uma sociedade ou organização e, fazendo isso, ir em direção a uma experiência vital mais saudável dessa mesma coletividade”.⁷

Nesses termos falar “da” e “para” a *Alma Mater* implica em adotar uma nova forma de linguagem, nos dizeres de Hillman:

É falar de um modo renascentista, florentino, seguindo o exemplo de Marcílio Ficino, que foi o primeiro a colocar a alma num ponto central, uma visão que não exclui nada dos interesses do mundo, porque a psique inclui o mundo – há alma em todas as coisas. Cada coisa de nossa vida urbana constituída tem uma importância psicológica.⁸

Em outros termos, falar da importância psicológica das relações estabelecidas dentro da universidade e das formas possíveis de cultivar a alma a partir delas.

O que se postula aqui é que – longe da percepção de que uma cultura de retribuição e um vínculo identitário vigoroso sejam apenas consequência de uma gestão competente – será a tessitura simbólico-afetiva que sustenta as representações que a universidade irá alcançar no imaginário de seus integrantes a responsável por esse efeito. Dito de outro modo: serão essas representações as responsáveis pelas imaginações que irão transformar um espaço burocrático de ensino-aprendizagem em um organismo vivo que possibilite ao humano transcender a consciência da sua própria finitude em um projeto de ensino, pesquisa e extensão capaz de perenizar a existência humana.

Para que isso seja possível será necessário percorrer um caminho que flua dos dados e reflexões aos quais se está habituado recorrer na discussão das “questões dos egressos” até um projeto “não esquemático, flexível, que privilegie a associação de tipos ideias de inspiração weberiana para arquétipos, símbolos e mitos com a quantificação das obsessões”⁹ onde os dados, mesmo quantitativos, possam ser lidos sob outro olhar.

Em termos práticos, este capítulo se propõe a expandir o núcleo teórico que sustentou a investigação de Queiroz¹⁰ e reavaliar parte dos achados advindos dela como uma indicação da relevância de se estimular a construção de uma proposta de ampliação das interações entre as IES e seus egressos pela via do imaginário.

IDENTIFICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A teoria da identificação social, trabalhada por Fred Mael e Blake E. Ashforth em um experimento desenvolvido com egressos de uma instituição de ensino que investigou a relação desses alunos com a sua *Alma Mater*, serviu como base para a análise da identificação organizacional em instituições em geral e tem como fundamento a existência de um sentimento de pertença dos indivíduos a um grupo de classificação¹¹ – ou, melhor dizendo, segundo essa teoria o indivíduo percebe a si mesmo como um membro real ou simbólico do grupo (“eu sou um homem”, “eu sou um fã do time de futebol local”).

Na teoria da identificação social, a autoimagem é composta por uma identidade pessoal, englobando características idiossincráticas, como habilidades e interesses, e uma identidade social, abrangendo classificações de grupo proeminentes.¹² Os indivíduos tendem a classificar a si e aos outros em vários grupos sociais, como membros da organização, gênero e faixa etária. A classificação permite aos indivíduos a ordenação do ambiente social e a localização de si e dos outros dentro dele. A teoria sustenta que os indivíduos definem uma classe de acordo com as

características prototípicas atribuídas ou abstraídas dos membros do grupo.¹³ Mediante a identificação social, o indivíduo se percebe como psicologicamente entrelaçado com o destino de um grupo, partilhando e experimentando seus sucessos e fracassos.¹⁴ Com base nesta perspectiva, a identificação organizacional é uma forma específica de identificação social, em que o indivíduo define a si mesmo, em termos de sua participação em uma organização em particular. A força da identificação organizacional depende da percepção do indivíduo sobre a atratividade de ser um membro da organização, sendo que a atratividade é percebida em termos do autoconceito do indivíduo.

Para descrever como ocorre a identificação em instituições de ensino, Mael e Ashforth¹⁵ abordam pressupostos organizacionais e individuais para a criação da identificação. Um pressuposto organizacional que pode ser relacionado com a identificação citada na pesquisa é o prestígio atribuído à instituição de ensino.¹⁶ A justificativa para o aumento dessa identificação vem do fato de que ocorre um alinhamento do indivíduo com a instituição. Ao se identificar com um grupo o indivíduo incorpora à sua autopercepção as características do grupo – em outras palavras, o indivíduo se identifica com um grupo para aumentar a autoestima. Quanto mais prestigiada a organização, maior o impulso potencial de autoestima mediada pela identificação.

Outro pressuposto organizacional citado por Mael e Ashforth¹⁷ refere-se à competitividade entre instituições, que pode ser considerada positivamente associada com a identificação. Esse espírito de competitividade pode acender um sentimento de união entre os alunos. De outro lado, a competitividade entre grupos de uma mesma instituição pode estar relacionada negativamente com a identificação, uma vez que pode reduzir a coesão entre os alunos.

Alguns dos pressupostos individuais citados na pesquisa estão relacionados com o tempo de permanência na instituição e o tempo de saída dela, sendo que o primeiro é positivamente e o segundo negativamente relacionado com a identificação.

Quanto mais tempo o aluno permanecer na IES, maior será a identificação dele com a organização. Entretanto, quanto maior o tempo de desvinculação do aluno com a instituição, menor o sentido de destino compartilhado e o sentimento de pertença ao grupo. Esses dois pressupostos levariam a um terceiro, que sustenta que quanto maior o número de instituições de ensino frequentadas pelo aluno, menor a identificação, o que poderia ser provado, segundo os autores, por pesquisa de Spaeth e Greeley,¹⁸ que descobriram que a quantidade de contribuições financeiras para uma faculdade específica foi inversamente relacionada com o número de faculdades frequentadas.

Ainda sobre os pressupostos de identificação individuais, os autores citam a relação com o mentor. O aluno que apresentar relação mais estreita com um membro do corpo docente terá maior identificação organizacional. Essa relação remete ao pensamento levantado por Samuels,¹⁹ quando este descreve o seu conceito de “liderança suficientemente boa”. Segundo o autor, existem formas de liderança que têm o potencial de inspirar posturas de maior participação e cidadania nos indivíduos, essas formas são caracterizadas por despertar nos indivíduos a construção de representações não heroicas de liderança que possam inspirar emocional e psicologicamente as pessoas. Deve-se esclarecer, entretanto, que essa concepção remete à teoria de Donald Winnicott de que os pais, após tentarem atender aos desejos e às fantasias onipotentes de seus bebês, reconhecem que a perfeição não existe. Será desapontando seus filhos que os pais introduzirão suas crianças na verdadeira realidade da vida. Samuels,²⁰ apropriando-se dessa percepção, faz a sua transposição para a política, especialmente para a questão da liderança. A proposta desse pensamento do autor discute a formação de cidadãos independentes que não se fixariam na ideia de perfeição, idealizando seus líderes, muito menos na ideia do fracasso deles, o que provocaria a difamação desses líderes, sendo que ambos os caminhos acarretariam a falta de atitude por parte do cidadão. O caminho do meio seria aquele que contribuiria para a

formação de cidadãos não acomodados diante do processo político. Desse modo, uma “humanização” ou “des-heroicização” dos líderes obrigaria os indivíduos a assumirem uma postura ativa diante das faltas ocasionadas pela falibilidade das “autoridades” e a se tornarem mais ativos e atuantes na comunidade chamando para si parte da responsabilidade pela sobrevivência e pelo sucesso futuro dessa coletividade. Para que isso aconteça no cotidiano, seja na paternidade ou nas relações de liderança, torna-se necessário construir uma relação próxima o bastante entre filhos ou liderados e pais ou líderes. Isso é necessário para que os primeiros possam observar de perto os erros e os acertos dos segundos. É dessa proximidade criativa que se fala quando se remete à relação com os mentores.

Em outras palavras, ao tomar o mentor (professor, orientador ou supervisor) como líder e, simultaneamente, por causa de proximidade da relação, “des-idealizá-lo”, enxergando-o como um modelo humanizado (uma humanização desse herói), seria possível estabelecer-se uma “passagem do bastão”. Nessa passagem o aluno/orientando/supervisando encontraria espaço para crescer psicologicamente, amadurecer e, futuramente, capacitar-se a assumir um lugar semelhante ao ocupado pelo seu preceptor e encontrar formas de contribuir, ele próprio para a organização. Esse desdobramento – que acena para o prosseguimento da produção criativa do conhecimento em outras arenas – tem potencialidade para criar um egresso maduro, engajado e que cultive não somente uma memória afetiva com a instituição como também um engajamento com seu destino.

Nesse sentido, o mentor – ao atuar como guia que auxilia na consecução de uma tarefa – reproduz o gesto de Mentor, personagem da Odisseia de Homero que tem papel preponderante na formação de Telêmaco, o filho de Ulisses. Mentor, segundo Brandão,²¹ não somente administra os bens de Ulisses durante a guerra, mas também assume o lugar de professor do garoto e, cedendo sua imagem à Atena, envia o jovem herdeiro em uma peregrinação em busca do pai desaparecido e o salva da sanha

assassina dos pretendentes ao trono. Será essa jornada que irá preparar o jovem Telêmaco para a luta que ele empreenderá ao lado do pai para garantir que ele possa restituir seu lugar de direito.

Na realidade acadêmica, de forma análoga, a proximidade com o mentor irá criar a possibilidade de ele ser humanizado²² e, a partir dessa sua conversão num modelo “suficientemente bom”, o orientando/aluno/supervisionando se capacitará a ocupar a posição de partícipe “suficientemente bom”²³ no cotidiano na instituição. Uma “cidadania” institucional “suficientemente boa”.

De outro lado, a figura do mentor pode também provocar uma reação contrária, caso este não esteja de fato auxiliando e guiando seu aluno ou orientando nas dificuldades enfrentadas ao logo do processo formativo. Em um tempo de cobranças por produtividade, prazos, publicações e premiações, os orientadores/mentores – especialmente na pós-graduação – são essenciais para aliviar a carga de pressão sofrida pelos seus orientandos, que, por vezes, chegam a adoecer em consequência do estresse prolongado. Contudo, quando há o contato mais próximo do orientador com o seu orientando, os impactos negativos dessas pressões são atenuados e, a partir dessa proximidade, um vínculo mais forte é formado. É nessa direção que aponta o relato de aluna do mestrado da área da saúde de uma grande universidade pública brasileira:

Tive um problema no início do projeto, porque um lugar de que eu dependia para a pesquisa entrou de férias por um período longo, e isso me deixou muito angustiada, pois atrasaria meu trabalho. Comecei a ter refluxo, dores intensas nas costas e nódulos tensionais. Isso me exigiu quatro meses de terapia e medicamentos para tratar o refluxo, relatou. Ela conta que o processo de adoecimento foi revertido com auxílio da orientadora, que ajudou a dar outros rumos à pesquisa, com estabelecimento de novos prazos.²⁴

Retornando à discussão, outra conjectura mencionada pelos autores é a questão de a identificação estar vinculada à realização dos objetivos dos alunos, isto é, à contribuição da instituição na consecução dos objetivos pessoais dos estudantes.²⁵ Por fim, os autores relatam o conceito de sentimentalismo como um pressuposto individual, sendo que este sentimento está vinculado à tendência de se reviver o passado ou melhor, de ter laços emocionais, como preservar o prazer de discutir sobre o passado. Desse modo, pessoas com essa característica teriam mais propensão a desenvolver a identificação.

Em suma, a identificação social e organizacional apresenta os seguintes pressupostos, averiguados na pesquisa de Mael e Ashforth:²⁶ organizacionais – prestígio e competitividade interinstitucional; e individuais – tempo de permanência e de saída da instituição, relação com um mentor, contribuição da IES na consecução dos objetivos pessoais dos alunos e sentimentalismo. Neste contexto, acredita-se que as instituições que conseguirem propiciar um ambiente adequado ao desenvolvimento desses pressupostos, provavelmente, terão alunos mais identificados e, por consequência, contarão no futuro com fiéis defensores e propagadores da marca da IES (Figura 1).

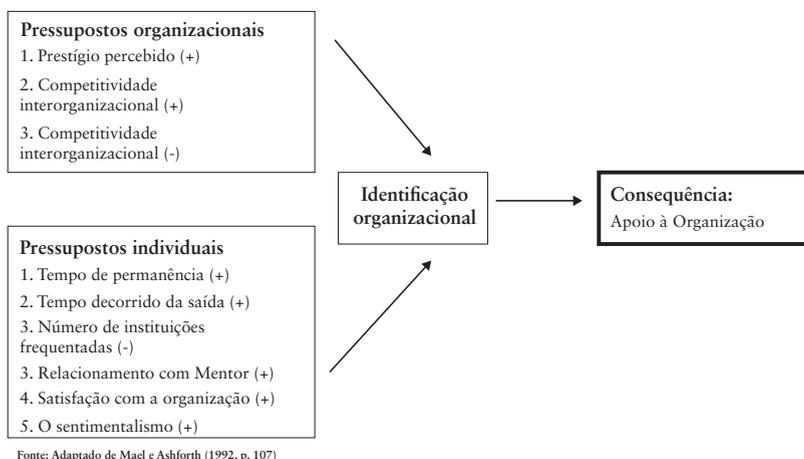


Figura 1 – Correlações propostas para identificação organizacional

Fonte: Adaptado de Mael e Ashforth²⁷

O PAPEL DO EGRESSO DAS IES

McDearmon²⁸ realizou pesquisa para validar os resultados encontrados na pesquisa feita por Mael e Ashforth.²⁹ Nesse estudo, o autor concluiu que a identificação organizacional foi significativamente relacionada com todos os pressupostos abordados na pesquisa desses autores – já citados no tópico anterior –, gerando, inclusive, contribuições financeiras para as universidades e aconselhamento para a captação de novos alunos. McDearmon³⁰ utilizou um quadro teórico diferente dos outros dois autores, focando a discussão nos estudos do interacionismo simbólico. Ele abordou a questão do papel do egresso diante da sua instituição de ensino, isto é, a sua atitude ou conduta na posição/função de egresso perante a sua universidade, o que vai, segundo ele, moldar o seu comportamento social, uma vez que esse papel gera expectativas na comunidade envolvida.

Ele se utiliza da teoria do interacionismo simbólico que, segundo Stryker,³¹ descreve o comportamento humano como um resultado dependente de classificações e que estas trazem expectativas que alimentam o comportamento de uma pessoa e definem uma diretriz para determinar interações sociais de um ambiente. Sendo assim, o interacionismo diz respeito à interação que acontece entre os seres humanos, e consiste no fato de que os homens interpretam as ações uns dos outros em vez de apenas reagir a essas ações. A resposta de um indivíduo a uma ação de outro é baseada no significado que o primeiro atribui a esta ação.³² Ainda de acordo com Stryker, o termo “posição” se refere a qualquer categoria socialmente reconhecida de atores, e o termo “papel” é usado para responder às expectativas que correspondem com a posição em questão. O papel dos alunos ou egressos em relação a sua instituição refere-se aos comportamentos dos indivíduos que ocupam essa posição.

Em síntese, as pessoas podem exercer vários papéis ou identidades a partir do momento em que há vontade para tal. Inclusive, em determinados momentos da vida social um papel

pode se sobrepôr a outro, como é o caso do indivíduo que em idade escolar tem a sua identidade estudantil mais salientada. É esse trecho da teoria que toca a questão do vínculo do egresso com a sua IES e que pode ser promovido ou evidenciado, dependendo da escolha do indivíduo e das expectativas sociais. Entende-se, portanto, a importância do significado que surge dos relacionamentos entre os próprios egressos, e destes com a própria universidade. O papel de um indivíduo enquanto aluno e egresso é ressignificado em todo momento que ocorre uma interação entre as partes e, por conseguinte, pelo processo de interpretação promovida por essa interação.

O VÍNCULO ENTRE OS JOVENS ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR

Bowlby³³ e Ainsworth,³⁴ citados por Faria,³⁵ relatam as relações precoces que a criança desenvolve com as figuras parentais ou do cuidador. Os relatos desses autores falam de diversos movimentos baseados nas necessidades de segurança e proteção. Embora essa situação seja típica da infância, tal situação não é descartada entre os adultos, uma vez que “padrões de vinculação desenvolvidos na infância seriam relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento e as relações afetivas próximas com os pares seriam o equivalente nos adultos às relações de vinculação na infância”.³⁶

Hollis,³⁷ complementarmente, afirma que, embora seja importante compreender as exigências da adultez para a vida individual, a qualidade dos relacionamentos depende diretamente da qualidade da relação dos indivíduos consigo mesmos e que esta, em geral, resulta da internalização das relações dessas pessoas com aquilo que o autor chama de seus “Outros Primordiais”, aqueles indivíduos com os quais os sujeitos estabeleceram suas primeiras relações de apego. Explica o autor:

Assim, transferimos continuamente a dinâmica de outros tempos e lugares para este momento, para esta relação. E os outros transferem sua história psicológica para nós. Dessa forma, nunca estamos livres da dinâmica do relacionamento, nem mesmo quando estamos sozinhos. Mas é difícil ficarmos sozinhos; quase todos nós passamos a maior parte da nossa vida, mais da metade do nosso tempo de vigília, relacionando-nos com estruturas coletivas familiares, profissionais e institucionais. Por isso, além de refletir sobre a natureza do relacionamento íntimo, é importante que analisemos também a dinâmica da vida coletiva.³⁸

Para o autor, as organizações e as instituições ativam padrões de comportamento que evocam a constituição individual das relações dos indivíduos com os pais e a autoridade. Desse modo, assim como a criança que, quando é atingida pela disparidade de poder entre ela e seu pai/mãe/cuidador, faz suas adaptações estratégicas e estabelece seus modelos de relações e vínculos futuros, o indivíduo adulto “transfere estratégias da história para o presente”.³⁹ Para Hollis,⁴⁰ a projeção da autoridade parental para as instituições e suas figuras de liderança cria nos indivíduos a expectativa de que essa instituição será capaz de amá-los, de oferecer segurança e de atendê-los em suas necessidades emocionais. Após alertar sobre os aspectos negativos desse fenômeno, por exemplo, dependência excessiva às instituições, o autor sugere que, quando uma instituição consegue fazer com que seus integrantes se sintam melhores em relação a si mesmos e aumentem seu senso de eu durante a relação, oferecendo-lhes oportunidades para administrar ansiedades que relembram passagens vividas na infância e para significar e organizar o mundo novo e assustador que lhes é apresentado, ela consegue ampliar a cosmovisão desses indivíduos. Essa ampliação da cosmovisão acaba aprofundando um vínculo com a instituição “doadora” dessas condições.

O autor ressalta que, embora “seja verdade que a função das organizações e universidades não é fazer o papel de Mãe, existe uma lacuna muito séria quando os que estão na cúpula não compreendem que sua própria sobrevivência depende até certo ponto do bem-estar dos que dependem deles”.⁴¹ Nesse sentido, esse vínculo deve ser incentivado e, na visão do autor, ações como programas de assistência, relações com mentores e oportunidade de interação se configuram como uma boa alternativa no sentido de estabelecer um real senso de comunidade e um entusiasmo duradouro para com a instituição.

Segundo Hollis, a “busca de sentido é uma característica quintessencialmente humana. Ignorá-la é uma verdadeira tragédia”.⁴² Desse modo, para o autor, é preciso recuperar em todos os níveis de participação coletiva, criar oportunidades para os indivíduos construírem identidades fortes e, com apoio em uma significação profunda da sua experiência, oporem-se à despersonalização típica do envolvimento irrefletido com as instituições.

Tendo isso em vista, pode-se retornar à discussão sobre as tarefas e os compromissos assumidos pelos jovens recém-ingressados na vida adulta, que se tornam um desafio a esses indivíduos. O cenário dessa inserção pode ser assim sintetizado:

Na sociedade ocidental, a juventude é marcada por acontecimentos normativos como a transição para o ensino superior e o conseqüente afastamento da família nuclear, o estabelecimento num espaço próprio onde provavelmente pela primeira vez o jovem será responsável por si próprio, o desenvolvimento de relações íntimas com os seus pares, quer de caráter amoroso quer de amizade, o fim da educação formal e início da atividade profissional, e a parentalidade.⁴³

Desse modo, tornam-se muito importantes as relações interpessoais adquiridas no período do ensino superior, como a figura do mentor e dos amigos. Esses indivíduos, no caso específico dos amigos, proporcionam busca de proximidade e fontes

de conforto e segurança, caracterizando, assim, uma relação de vinculação, tão relevante na vida adulta.⁴⁴ Essa importância da relação estabelecida com o mentor, com os amigos conquistados e com a própria instituição de ensino durante os anos de universidade torna-se ainda maior se for levada em consideração a proposição de Hollis,⁴⁵ segundo a qual as pessoas têm a tendência de transferir ou suplementar as lacunas na sua vinculação com as figuras das primeiras relações parentais para pessoas e instituições nas etapas posteriores da vida.

O RELACIONAMENTO COM EGRESSOS DO PONTO DE VISTA SIMBÓLICO

A identificação, o papel e o vínculo dos ex-alunos enquanto estudantes de uma IES permeiam a questão informacional do início ao fim da passagem desse público pela instituição. Relações de amizade e afinidade, conforme visto na questão do vínculo, podem contribuir para uma maior comunhão de ideias e de interesses,⁴⁶ facilitando o compartilhamento e a colaboração.

A identificação não é algo dado e sim construído ao longo do tempo. Logo, é necessário compreender e refletir sobre esses aspectos, considerando o aluno de uma IES e, por conseguinte, um egresso como um ser inserido em um contexto, em uma realidade, seja familiar, social ou profissional, repleta de significados que definem e delimitam a sua postura enquanto um indivíduo integrante da comunidade universitária.

Compreendendo esses significados, torna-se muito evidente que, para (re)conectar o egresso à sua Instituição, é fundamental que ele tenha criado laços e vínculos com a IES durante o período em que foi aluno. Esse aprofundamento de laços cria a compreensão e o sentimento de que, mesmo não estando mais vinculado formalmente à sua instituição, ele se encontra ligado àquela coletividade por laços de reciprocidade e sentimentos mútuos. Esse senso de familiaridade, de intimidade conferiria à IES um status de casa. E, será para essa casa, na concretude de

suas ações ou na intimidade do seu imaginário, que esse egresso poderá voltar sempre que necessitar se reorganizar. Confirmar-se-ia, assim, a percepção de um antigo professor da UFMG, evocada por uma egressa a partir de suas notas de aula segundo a qual: “A casa é o lugar para onde eu volto, para confirmar as minhas certezas”.⁴⁷

O relacionamento é facilitado pela compreensão desses significados e, quando é feito com qualidade, colabora efetivamente para a perenidade dos vínculos. Pode-se fazer uma analogia com Rapaille⁴⁸ que afirma que “os consumidores querem – ou mesmo precisam – de relacionamentos de qualidade que seja sinérgicos, sistêmicos, simbólicos e simbióticos”.

Rapaille,⁴⁹ ao fazer essa afirmativa, referia-se ao mercado consumidor. Contudo, as características desses consumidores não são muito diferentes do comportamento de um aluno ou ex-aluno, sendo este considerado um cliente de um serviço muito especial, a Educação. Portanto, as quatro dimensões desse relacionamento de qualidade abordadas por Rapaille⁵⁰ – sinérgica, sistêmica, simbólica e simbiótica – podem servir como suporte de análise do comportamento de um aluno ou egresso diante de sua IES. Para fins deste capítulo, o foco de abordagem foi a dimensão simbólica.

O relacionamento quando ganha contornos simbólicos atinge seu ápice, segundo Rapaille.⁵¹ O símbolo é um elemento cultural que carrega os códigos culturais e a lógica da emoção, além de servir como unificação de partes diferentes sob a forma de “um novo conteúdo, constelado por tese e antítese em igual medida e mantendo-se em relação compensatória com ambos. Portanto, forma o espaço intermediário em que os opostos podem ser unidos”.⁵² Rapaille⁵³ fornece um bom exemplo desse elemento simbólico:

Se você compra um pedaço de tecido vermelho por US\$ 0,50 e um pedaço azul pelo mesmo preço, e depois um branco, você terá comprado US\$ 1,50 em tecido. Ninguém está disposto a morrer por

US\$ 1,50. No entanto, se você dispuser esses pedaços de tecido de maneira a formar a bandeira americana, você adicionará de repente uma dimensão simbólica ao mero tecido, e essa dimensão muda a atitude do proprietário. Algumas pessoas podem passar a estar dispostas a morrer por esse tecido; outras podem querer proibir que ele seja queimado. Obviamente, isso agora é mais do que apenas três pedaços de tecido de três cores diferentes.⁵⁴

Ainda que o número de cores seja alterado e o foco da reflexão seja deslocado para o ludopédio a analogia permanece impactante. Sejam os torcedores do Arsenal, do Porto, do Flamengo ou do Atlético de Minas Gerais, não será difícil encontrar entre os membros de uma claque de futebol indivíduos capazes de morrer, ou, no caso do último, de “torcer contra o vento”.⁵⁵ Dessa forma, Rapaille ressalta, em seu exemplo, que, de algum modo, aqueles tecidos configurados no formato da bandeira representam a memória coletiva de uma nação (ou de um clube desportivo que milita no futebol), com seus ideias coletivamente construídos e atitudes comuns.

Outro exemplo citado pelo autor explicita muito bem o ideário de futuro quando as pessoas compravam no passado computadores não porque elas realmente necessitavam deles naquele momento, mas pelo fato de concretizar o símbolo de futuro. As pessoas que adquirissem os computadores, comprariam o futuro para seus filhos. Segundo Rapaille “um símbolo é a maneira de abrir uma lógica da emoção para alcançar um arquétipo cultural gravado profundamente”.⁵⁶ Em suma, as pessoas compram algo ou uma ideia baseada em um registro emotivo. Nesse registro, as emoções podem estar tão profundas que não são facilmente identificadas. O mecanismo para se criar e manter um relacionamento está no poder de identificação desses registros emotivos e a conseqüente criação de símbolos que tem o poder, como mencionado anteriormente, de unificar coisas diferentes.

Na análise da trajetória empreendida pelos egressos da UFMG – uma das maiores universidades públicas brasileiras – e

das reminiscências que esses trouxeram sobre a sua vida acadêmica e as necessidades percebidas por estes na sociedade em que vivem, empreendida por Queiroz,⁵⁷ são apresentados resultados que evidenciam a necessidade de fazer convergir na prática as necessidades da sociedade e das IES. Os dados da pesquisa evidenciaram que a oportunidade de emprego pode ser facilitada por uma chancela da instituição forte e consolidada no mercado, ao mesmo tempo que pode acarretar adequação dos currículos dos cursos e incentivo à educação continuada e obtenção de novos títulos. Revelaram ainda que as parcerias institucionais, incubação de empresas, programas sociais, atividades culturais e extensionistas podem promover uma relevância social e, conseqüentemente, a ampliação de atuação da IES. Percebeu-se que a satisfação obtida com o retorno pessoal e a gratidão, experimentadas pelo egresso, podem repercutir na avaliação dos resultados da IES, bem como na sua missão institucional. Esses pontos reunidos denotam a necessidade da institucionalização de programas de egressos nas IES com a finalidade de promover o relacionamento entre ambos e levaram a autora a propor uma série de iniciativas que podem ser potencializadas pelo concurso do trabalho com o imaginário.

Diante desse contexto, Queiroz⁵⁸ propõe que, para a criação desses registros afetivos com o objetivo de tornar a IES um símbolo, devem ser incentivados a criação de memórias positivas durante a realização do curso; o bom relacionamento entre alunos e professores e o adequado atendimento administrativo por parte dos funcionários. A promoção de eventos esportivos; encontros de turma comemorativos, inclusive com a participação da família; eventos culturais e de lazer abertos ao público, no caso de se haver um *campus* universitário; envio de notícias, por e-mail, relevantes para a área de atuação do egresso e relacionadas à educação continuada; oferecimento de desconto nos cursos de especialização e extensão, empréstimo domiciliar nas bibliotecas; banco de oportunidades de trabalho e possibilidades de localização dos ex-colegas são possíveis bons exemplos

para fomentar a criação de vínculos e a manutenção do relacionamento. Além dessas alternativas, a formação de uma rede social interna da IES certamente promoverá o contato e a aproximação dos alunos e ex-alunos com a instituição.

Para que isso seja possível, é preciso que se desenvolvam ações coordenadas que, fazendo uma apropriação da leitura da autora nesse novo contexto, seja organizada e capacitada uma equipe multidisciplinar com a inclusão profissionais versados no trato com os símbolos e nas expressões do imaginário para uma atuação mais próxima e direta com os alunos e os egressos.

A ação dessa equipe seria a de oferecer recursos e pensar alternativas para que todos esses exercícios de aproximação com os discentes e egressos se aprofundassem ao ponto de se constituírem em uma forma de rituais comunitários. Esses rituais, como a grande maioria daqueles que espontaneamente surgem nas culturas, não alardeariam suas intenções, pois, dessa forma, poderiam afastar as participações sob a acusação de artificialismo. No entanto, como afirma De Botton, “sua longevidade e popularidade provam que algo vital é atingido por meio deles”.⁵⁹ Ainda sobre a relevância da ritualização de certas situações para que se aprofundem vínculos comunitários, propõe o autor:

Os melhores rituais comuns fazem, de modo eficaz, a mediação entre as necessidades do indivíduo e as do grupo. (...) o ritual concilia o *self* e os outros (...). Demarca um espaço no qual nossas demandas egocêntricas podem ser honradas e, ao mesmo tempo, domadas, a fim de que a harmonia a longo prazo e a sobrevivência do grupo sejam negociadas e asseguradas.⁶⁰

O que se fala aqui é da possibilidade da ampliação da relação com a IES elevando-a à categoria de um *mythos*. Mais precisamente, evocando o que há de mais profundo dentre as possibilidades de estabelecimento de uma relação humana:

O mito é uma forma de apreensão radical (do latim *radix*, raiz). (...) Os mitos são quadros vivenciados no plano dramático, seja qual for sua forma ou vínculo; transitam num plano aquém da dimensão consciente, que não obstante emprenha-se em definir e controlar uma experiência que supera o poder da cognição. (...) Pascal certa vez escreveu: “O silêncio desses espaços vazios me apavora”. O mito é um meio de manter a conversa, quando o silêncio assombroso se instala. Nas teorias e nos sistemas, estamos com a linguagem da mente; nos mitos, encarna-se a linguagem da alma.⁶¹

O sentimento de pertença, de fazer parte de algo comum, o vínculo e o apego à instituição promovido por momentos significativos e o estímulo da cultura do retorno à Universidade, incentivado pela ressignificação da importância do papel do egresso no apoio à sua IES, são elementos que consolidarão um relacionamento perene e fortemente leal entre o egresso e sua *Alma Mater*. Uma relação de mútuo benefício que, como uma contribuição ao egresso, irá sustentá-lo não somente com conhecimentos técnico-científico-profissionais, mas também o impregnando com a visão de que ele faz parte de uma grande comunidade com a qual ele pode contar frente aos maiores desafios da sua vida produtiva.

O favorecimento a uma conduta de apoio à IES deve ser desenvolvido desde o período de ingresso do aluno na instituição, com ações fundamentadas em projetos bem estruturados, que possibilitem a criação de laços de reciprocidade e registros afetivos. Tornar significativa a experiência durante o curso na IES facilitará de certo modo a transformação dessa mesma IES em um símbolo, bem como elevar o período vivenciado nela ao nível do *mythos* e perenizar uma relação amorosa com a sua memória.

Finalmente, deve-se ressaltar que o significado atribuído à informação como decorrente de uma ação interpretativa de indivíduos envolvidos em um processo de interação que ressignifica constantemente os papéis de aluno e de egresso vem ampliar

as preocupações com o estabelecimento e a manutenção dos vínculos afetivos entre as pessoas e a instituição para além das interações com os sistemas de informação. As condições para que o ex-aluno possa interpretar de uma forma ativa no presente o fato de ter sido estudante de uma IES no passado podem ser desenvolvidas em todas as interações deste com a sua instituição. A rigor, toda interação com uma instituição de ensino é um processo info-comunicacional. Nesse sentido, a amplificação do trato com a informação pela via do imaginário sugere uma ampliação das ações antes restritas a uma gestão tradicional da informação e do conhecimento. Sugerem-se, a partir desse olhar, ações voltadas não apenas para lacunas cognitivas, mas para estabelecer relações, criar significados, e desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo e a uma instituição.

NOTAS

- ¹ Alain De Botton, *Religião para ateus*, Rio de Janeiro, Intrínseca, 2011, p. 92.
- ² T. P. Queiroz, *O bom filho a casa sempre torna*: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação, 202 f., dissertação (mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014, disponível em <http://www.biblioteca-digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PRKWC/disserta_o_tatiana_pereira_queiroz__02_09_14__vers_o_final.pdf?sequence=1> acesso em 10 mar. 2015.
- ³ *Alma mater* é uma expressão de origem latina que pode ser traduzida como “a mãe que alimenta ou nutre”. Atualmente, o termo é utilizado para referir-se à universidade em que uma pessoa realizou seu curso de graduação.
- ⁴ Cláudio Paixão Anastácio de Paula, *O símbolo como mediador da comunicação nas organizações*: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira, tese (doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, São Paulo, 2005, p. 25.
- ⁵ *Ibidem*, p. 25.
- ⁶ *Ibidem*, p. 71.
- ⁷ *Ibidem*, p. 71.
- ⁸ J. Hillman, *Cidade & Alma*, São Paulo, Studio Nobel, 1993, p. 9.

- ⁹ C. A. Cavalcanti e A. P. Cavalcanti, *O que é o imaginário?* Olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand, João Pessoa, Editora UFPB, 2015, p. 70.
- ¹⁰ Queiroz, *O bom filho a casa sempre torna*.
- ¹¹ F. Mael e B. E. Ashforth, *Alumni and their Alma Mater: a Partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification*, *Journal of Organizational Behavior*, v. 13, p. 103-123, 1992, disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030130202/abstract>>, acesso em 24 abr. 2013.
- ¹² H. Tajfel e J. C. Turner, The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, em S. Worchel e W. G. Austin (ed.), *Psychology of Intergroup Relations*, 2. ed., Chicago, Nelson-Hall, 1985 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹³ J. C. Turner, Social categorization and the self-concept, em E. J. Lawler (ed.), *Advances in Group Processes*, Greenwich, Connecticut, JAI Press, 1985, v. 2 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁴ E. C. Tolman, Identification and the post-war world, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, p. 141-148, 1943 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁵ Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁶ J. G. March e H. A. Simon, *Organizations*, New York, Wiley, 1958 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁷ Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁸ J. L. Spaeth e A. M. Greeley, *Recent Alumni and Higher Education*, New York, McGraw-Hill, 1970 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ¹⁹ A. Samuels, *A política no divã*, São Paulo, Summus, 2002, p. 97.
- ²⁰ Samuels, *A política no divã*.
- ²¹ Junito Brandão, *Dicionário mítico-etimológico*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- ²² Samuels, *A política no divã*.
- ²³ *Ibidem*.
- ²⁴ Valquiria Lopes, Alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo na UFMG, *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 ago. 2017, Caderno Educação, disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml> acesso em 29 ago. 2017.
- ²⁵ R. P. Bullock, *Social Factors Related to Job Satisfaction: a Technique for the Measurement of Job Satisfaction*, Ohio State University Press, Columbus, Ohio, 1952 *apud* Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ²⁶ Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ²⁷ *Ibidem*, p. 107.

- ²⁸ McDearmon, 2012.
- ²⁹ Mael e Ashforth, *Alumni and their Alma Mater*.
- ³⁰ J. T. McDearmon, Hail to Thee, Our Alma Mater: Alumni Role Identity and the Relationship to Institutional Support Behaviors, *Research in Higher Education*, v. 54, p. 283-302, 2012, disponível em <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11162-012-9271-6>> acesso em 13 maio 2013.
- ³¹ S. Stryker, *Symbolic interactionism: A social structural version*, Caldwell, New Jersey, The Blackburn Press, 2002 *apud* McDearmon, Hail to Thee, Our Alma Mater.
- ³² H. Blumer, *Symbolic interactionism: Perspective and Method*, USA, University of California Press, 1986.
- ³³ J. Bowlby, *Attachment and loss: Attachment*, London, Basic Books. 1969.
- ³⁴ Ainsworth, 1989.
- ³⁵ C. M. G. M. Faria, *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*, 282 f., tese (doutorado em Psicologia), Universidade do Minho, Braga, 2008.
- ³⁶ *Ibidem*, p. 8.
- ³⁷ J. Hollis, *O projeto Éden, a busca do outro mágico*, São Paulo, Paulus, 2002.
- ³⁸ *Ibidem*, p. 125.
- ³⁹ *Ibidem*, p. 130.
- ⁴⁰ *Ibidem*.
- ⁴¹ *Ibidem*, p. 137.
- ⁴² *Ibidem*, p. 140.
- ⁴³ Cavanhaug, 2005; W. Schaie e S. Willis, *Adult Development and Aging*, London, Prentice Hall, 2002 *apud* Faria, *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*, p. 9.
- ⁴⁴ N. Doherty e J. Feeney, The Composition of Attachment Networks Throughout the Adult Years, *Personal Relationships*, v. 11, p. 469-488, 2004 *apud* Faria, *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*.
- ⁴⁵ Hollis, *O projeto Éden, a busca do outro mágico*.
- ⁴⁶ A. R. Alcará *et al.*, Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento, *Perspectivas em Ciência e Informação*, v. 14, n. 1, p. 117-191, 2009, disponível em <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/721/545>>, acesso em 29 jul. 2013.
- ⁴⁷ Laterza *apud* A. C. R. VEIGA, Lugar, espaço e valores: uma abordagem dialógica com vistas a interdisciplinaridade, *SILACC – Simpósio Latino Americano – Cidade e Cultura, dimensões contemporâneas*, 2007, São Carlos, Anais... São Paulo, USP, p. 1-21, disponível em <https://www.academia.edu/12403694/Lugar_Espa%C3%A7o_e_Valores_uma_abordagem_dial%C3%B3gica_com_vistas_a_interdisciplinaridade>, acesso em 26 ago. 2017, p. 4.

- ⁴⁸ G. Clotaire Rapaille, *Os 7 segredos do marketing num mundo multicultural*, São Paulo, Editoria Cultrix, 2001, p. 31.
- ⁴⁹ *Ibidem*.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ *Ibidem*.
- ⁵² C. G. Jung, *Tipos psicológicos: obras completas*, Petrópolis, Vozes, 1991, p. 814.
- ⁵³ Rapaille, *Os 7 segredos do marketing num mundo multicultural*.
- ⁵⁴ *Ibidem*, p. 49.
- ⁵⁵ Referência à frase “Se houver uma camisa preta e branca pendurada no varal durante uma tempestade, o atleticano torce contra o vento.” de Roberto Drummond, parte da crônica: “Para torcer contra o vento”, disponível em <<https://italoarcos.wordpress.com/2010/04/09/leia-e-sinta-o-prazer-de-ser-atleticano-roberto-drummond/>>, acesso em 27 de ago 2017.
- ⁵⁶ Rapaille, *Os 7 segredos do marketing num mundo multicultural*, p. 49.
- ⁵⁷ Queiroz, 2014.
- ⁵⁸ *Ibidem*.
- ⁵⁹ De Botton, 2011, p. 49.
- ⁶⁰ *Ibidem*.
- ⁶¹ J. Hollis, *Rastreado os deuses: o lugar do mito na vida moderna*, São Paulo, Paulus, 1997, p. 33.

MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS

ENSINO SUPERIOR, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E MERCADO DE TRABALHO

Um estudo com egressos da UFMG

INTRODUÇÃO

Este capítulo deriva da dissertação de mestrado intitulada *Ensino Superior, Assistência Estudantil e Mercado de Trabalho: um estudo com egressos da UFMG*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em abril de 2008. Esta pesquisa, de forma pioneira no Brasil, teve como objetivo analisar as conexões entre as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior, a assistência estudantil e a inserção profissional de uma amostra de egressos desse nível de ensino. Em uma primeira etapa foi realizado levantamento da literatura referente à inserção profissional de egressos da graduação, assim como sobre a assistência estudantil no Brasil em geral e na UFMG em particular. A revisão bibliográfica revelou a escassez de estudos sobre o tema da assistência estudantil no país, analisado apenas em algumas pesquisas sobre as estratégias usadas por estudantes das classes populares para permanecer no ensino superior até a obtenção do diploma.¹ Por sua vez, a conexão entre a assistência estudantil e a inserção profissional de egressos ex-bolsistas, quando da elaboração e defesa da dissertação, não havia sido abordada em nenhum estudo disponível no país.

O interesse pelo exame das complexas relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho surgiu no ano de 2004 quando da elaboração do trabalho final de graduação, requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia na UFMG, ocasião em que realizei estudo comparativo da situação socioeconômica de uma amostra de egressos dos cursos de Engenharia da universidade, antes e depois da conclusão da graduação. A análise, efetuada a partir dos dados de um estudo sobre as engenharias da UFMG,² demonstrou que os egressos que pertenciam aos estratos sociais menos favorecidos no momento da inscrição ao vestibular obtiveram, de posse do diploma, melhoras significativas no que diz respeito à renda, auferindo rendimentos superiores aos de sua família por ocasião de seu ingresso no curso. A realização deste capítulo suscitou a intenção de compreender os efeitos da graduação para profissionais de outras áreas. Assim, no mestrado, prossegui os estudos sobre mercado de trabalho para graduados, enfocando um aspecto que, como anteriormente mencionado, não tem sido privilegiado nessas análises: a questão do egresso oriundo das classes populares, especificamente aqueles atendidos por programas de assistência estudantil, como os disponibilizados pela Fundação Mendes Pimentel (FUMP), por meio da qual a UFMG presta apoio socioeconômico aos universitários pobres matriculados em seus cursos.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO

A relevância da assistência estudantil como mecanismo de democratização das oportunidades de acesso e permanência no ensino superior é reforçada por estudos como a pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos alunos de graduação das instituições federais de ensino superior, realizada entre 2003 e 2004, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), segundo a qual 65% dos

universitários precisavam de algum tipo de apoio institucional para assegurar sua permanência nos cursos e 48,2% vivenciavam risco de “vulnerabilidade social”. Segundo Mello,³ universitários oriundos de famílias pobres estão expostos a riscos mais elevados de evasão, em comparação com aqueles pertencentes a famílias das classes médias e altas. Dessa forma, a assistência socioeconômica ao estudante das classes populares é essencial para permitir a democratização da permanência no ensino superior. Não obstante, apenas a partir de 2008 é que o poder público, atendendo a antigas reivindicações das universidades e do movimento estudantil, passou a destinar recursos para esse fim, com a implementação pelo Ministério da Educação, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Apesar da importância da destinação de recursos para a assistência estudantil, no contexto atual de contingenciamento⁴ de investimentos em programas e políticas sociais, a assistência estudantil tem sofrido duros reveses, assim como a educação de modo geral. Considerando-se as implicações decorrentes da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de n. 55 de 2016, a “PEC do teto dos gastos públicos”, que institui um novo regime fiscal com vigência pelos próximos 20 anos, pautado no estabelecimento de limites severos para os investimentos públicos, está se desenhando um panorama de retrocessos e de limitações tanto para a consolidação da ampliação do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, como para a consolidação da assistência estudantil.

Esse panorama afeta as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de modo geral, o que inclui universidades que tradicionalmente ofertam ações e programas de assistência estudantil, a exemplo da UFMG. Desde sua fundação a UFMG mantém serviços deste tipo, sendo que os índices de abandono e retenção registrados têm sido menores aos apresentados pelas demais instituições que compõem o sistema federal de ensino superior, o que, de acordo com Serpa,⁵ se vincula estreitamente ao fato de a universidade possuir sólido programa de assistência

estudantil, por meio da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), cujo nome é uma homenagem ao primeiro reitor da universidade, Francisco Mendes Pimentel. Os programas oferecidos estão divididos em quatro subáreas: alimentação, assistência à saúde, moradia, serviço social e sócio-educacional. Para ter acesso aos benefícios, os interessados conectam ao *site* da Fundação, preenchem o questionário eletrônico informando, entre outros, dados relativos à sua trajetória na educação básica e situação socioeconômica familiar e/ou pessoal. Os dados são avaliados pela equipe de assistentes sociais e o resultado dessa análise é informado ao candidato, assim como a lista de comprovantes que deve anexar para demonstrar a veracidade das informações. A próxima etapa do processo consiste no exame dos documentos fornecidos pelos estudantes, juntamente com os dados de sua ficha cadastral, tendo em vista a apreciação de indicadores socioeconômicos definidos pela Associação Brasileira de Instituto de Pesquisa de Mercado (ABIPEME). Essa análise determina a classificação do estudante em uma escala baseada em sua situação socioeconômica, visando a estabelecer seu nível de carência e os benefícios aos quais terá acesso. Ciente de sua classificação cabe ao interessado comparecer à fundação para ter informações sobre como funcionam os programas, bem como quais regras deve observar para que tenha acesso a eles. Segundo informações disponíveis no *site* da Fundação na internet, após a classificação e acesso dos estudantes aos benefícios, a “equipe de assistentes sociais passa a monitorar a trajetória escolar do aluno e o impacto que os eventuais benefícios por ele acessados produzem sobre sua vida acadêmica”. Periodicamente, o bolsista deve renovar seu estudo socioeconômico, apresentando novamente os documentos solicitados, sob pena de perder os benefícios.

Estudo realizado pela fundação concluiu que os assistidos, em sua maioria, pertencem às classes C e D, em especial esta última, e uma parcela significativa está matriculada no turno noturno. Quanto à área do conhecimento, as ciências humanas,

principalmente as licenciaturas, reúnem o maior número de alunos atendidos pela FUMP, enquanto carreiras como arquitetura e medicina têm poucos alunos bolsistas. De acordo com informações disponíveis no *site* da Fundação na internet, esses estudantes:

Apresentam uma angústia diferenciada das preocupações dos universitários de maior poder aquisitivo. Enquanto os assistidos pela FUMP precisam pensar nas necessidades básicas como alimentação, transporte, moradia e aquisição de material didático, aqueles sem dificuldades financeiras se concentram na expectativa com o mercado de trabalho.

Em 2007, a fundação atendeu 4.501 estudantes, cerca de 20% do total de alunos matriculados na graduação da UFMG naquele ano, estudantes que, em sua maioria, dependem dos programas para assegurar sua permanência na universidade até a obtenção do diploma.

Para os ex-bolsistas, portar o diploma pode significar a oportunidade de ascender socialmente, uma vez que as pesquisas sobre o mercado de trabalho no Brasil demonstram que os rendimentos pagos aos trabalhadores estão relacionados, entre outros fatores, aos seus níveis de escolaridade, e quanto maior o nível de instrução maior é a renda.⁶ Com base nos dados do Censo Demográfico 2000, realizado pelo IBGE, Néri examinou a relação entre escolaridade e renda. De acordo com a pesquisa, o Brasil é o país da América Latina que exhibe os maiores diferenciais de salário entre profissionais graduados e os demais trabalhadores, diferencial que se eleva ainda mais caso o egresso tenha cursado pós-graduação. Dessa forma, o principal determinante isolado da renda é a educação e “em todos os níveis, cursos completos proporcionam salários maiores que cursos incompletos”.⁷ Porém, segundo o estudo, existem importantes variações nos rendimentos recebidos por profissionais graduados, relacionadas a fatores como a carreira, o gênero e a etnia,

tendo em vista que mulheres e homens negros recebem menos que seus congêneres brancos, em todos os níveis de escolaridade e em todos os cursos examinados. Mas a diferença mais marcante se relaciona à carreira, uma vez que profissões de escasso prestígio social propiciam rendimentos médios menores do que aquelas de *status* social mais elevado.

A desigualdade de prestígio e de remuneração associada às diferentes carreiras no mercado de trabalho foi também analisada por Bourdieu⁸ que, examinando a relação entre “o diploma e o cargo”, destacou a forma como a hierarquia entre os ramos e instituições de ensino superior se reflete no mercado de trabalho. Para o autor reconhecer as carreiras mais rentáveis seria um importante diferencial para os estudantes e suas famílias, e, mais uma vez, as classes populares se encontrariam em desvantagem, por não possuírem familiaridade com o sistema de ensino e assim não reconhecerem os melhores e os piores investimentos em termos de retorno financeiro. Este tipo de saber, de acordo com Bourdieu, permite ao indivíduo obter “o melhor rendimento do capital cultural herdado sobre o mercado escolar ou do capital escolar sobre o mercado de trabalho”.⁹

Estudos sobre o mercado de trabalho para graduados no Brasil¹⁰ confirmam as análises de Bourdieu sobre a “hierarquia invisível de cursos e carreiras” e seus reflexos na estrutura social mais ampla. Analisando a inserção profissional dos alunos da Universidade de São Paulo (USP), Schwartzman e Castro¹¹ constataram a influência marcante da origem social, que atua fortemente no momento da opção pelo curso, assim como em outras etapas da trajetória acadêmica e profissional dos indivíduos. Porém, mais do que a origem social, os principais fatores determinantes dos salários recebidos pelos egressos foram a carreira escolhida, o gênero e principalmente o porte e o setor de atuação dos empregadores. Apresentando conclusões semelhantes, Paul e Freire¹² examinaram a situação de egressos do ensino superior no mercado de trabalho cearense e concluíram que as diferenças de rendimentos entre os egressos se devem muito

mais à carreira do que à instituição que conferiu o diploma. Segundo o estudo o ensino superior não equalizaria oportunidades, tendo em vista que “um mesmo diploma não confere vantagens iguais se a origem social dos seus portadores é diferente”.¹³ Dentre as carreiras analisadas, as licenciaturas figuram como a pior opção em termos de retorno salarial, configurando-se uma situação em que a desigualdade se mantém, mesmo com a posse de diploma, já que os licenciados são os mais pobres quando do ingresso no curso e depois da conclusão da graduação são os que ganham menos. Esses cursos representam assim, segundo os autores, “qualquer que seja a instituição considerada, o abrigo dos que não têm qualquer opção”.¹⁴

Apesar da disparidade de rendimentos associada à carreira, não se pode desconsiderar o fato, apontado por estudos como o de Néri, que os portadores de diploma, mesmo aqueles que optaram por carreiras de menor prestígio social, e que, em sua maioria, pertencem às classes populares, como demonstram estudos sobre o perfil de estudantes do ensino superior,¹⁵ dispõem no mercado de trabalho brasileiro de situação mais favorável do que os trabalhadores com níveis mais baixos de escolaridade. Para esses graduados, a posse do título representa um passo importante na direção de uma situação socioeconômica melhor do que a vivenciada por seu meio familiar. A análise efetuada no neste capítulo, da inserção profissional de uma amostra de egressos da UFMG, teve o objetivo de contribuir para a compreensão dos fatores envolvidos na determinação dos rendimentos de profissionais graduados, que têm em comum a origem nas classes populares, mas que se distinguem no tocante a aspectos como a carreira, o gênero e a etnia, fatores que podem afetar os rendimentos percebidos. A análise aqui comentada, ao possibilitar a comparação da situação de egressos atendidos por programas de assistência estudantil, com os que não precisaram desse tipo de suporte, visa acrescentar subsídios para a reflexão acerca da influência da origem social e dos efeitos da assistência

sobre a trajetória acadêmica e profissional dos assistidos. Os principais resultados dessa análise são comentados a seguir.

OS EGRESSOS DA UFMG: A ANÁLISE DA AMOSTRA

A análise efetuada no neste capítulo baseou-se no exame dos dados de uma amostra composta por 722 egressos da UFMG, graduados entre 1975 a 2000, nos cursos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Direito e Geografia, que foram objeto de estudo mais amplo intitulado “Pesquisa com Alunos Egressos da graduação UFMG (1975-2000)”, conduzido por professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas com apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da Diretoria de Avaliação Institucional, e que foram cedidos para a apreciação na dissertação que deu origem a este artigo. Os bancos de dados deste estudo contêm informações sobre o perfil socioeconômico e profissional dos egressos, além de informar acerca do recebimento de bolsa FUMP, dados que foram examinadas no neste capítulo, em uma primeira etapa, por meio do *software* SPSS, de forma a caracterizar os egressos de cada curso quanto a aspectos como raça, gênero, renda, entre outros elementos referentes à trajetória profissional. Posteriormente esses dados foram desagregados tendo em vista o recebimento de bolsa FUMP, de forma a definir o percentual de egressos bolsistas nos cursos da amostra e a renda auferida por eles. Em seguida, procedeu-se a comparação da renda de bolsistas e não bolsistas de cada um dos quatro cursos examinados.

No que diz respeito à raça/etnia, os brancos são maioria entre os egressos da amostra (71%), sendo que o percentual de brancos, pretos e pardos varia em cada carreira. O percentual de homens e mulheres também varia por área, sendo que elas predominam nas áreas de Ciências Sociais, Geografia e Biologia e os homens são maioria no Direito. Considerando o período de tempo coberto pela pesquisa, entre 1975 e 2000, as faixas

etárias dos entrevistados diversificam bastante, havendo variações na idade média dos egressos por curso. Os resultados da análise da renda auferida pelos egressos coincidem com o que os estudos sobre a remuneração de profissionais com ensino superior no Brasil têm demonstrado, ou seja, os rendimentos médios variam significativamente conforme a carreira. Como era de se esperar, a carreira que apresenta o maior percentual de egressos situados nas faixas de rendimentos mais elevadas (a partir de R\$ 5.000,00), é a de Direito (49,2%), enquanto Ciências Sociais, Ciências Biológicas e Geografia apresentaram percentual bem menor de egressos nessa mesma situação, respectivamente 22%, 11,9% e 10,9%. A maioria dos formados nos cursos de Ciências Biológicas (66%) e Geografia (46,2%) recebe valores entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00 mensais, percentual que é de 32,7% no caso de Ciências Sociais e de apenas 10,4% entre os egressos de Direito. Quanto à relação entre renda e gênero, os rendimentos de homens e mulheres formados em um mesmo curso são relativamente próximos, persistindo, porém, uma vantagem masculina, uma vez que os homens se concentram em maior medida nas faixas salariais mais elevadas.

A análise da relação entre raça/cor e renda, demonstrou que profissionais brancos e pardos são remunerados de forma semelhante, porém, os negros, minoria em todos os cursos, são os que estão em pior situação em termos de renda. Os dados apontam para uma tendência de elevação da renda com o aumento da idade dos profissionais, registrada mais fortemente entre os bacharéis em Direito. Sendo assim, a desigualdade racial no acesso ao ensino superior parece ser o entrave mais forte a ser rompido para que cada vez mais pretos e pardos ingressem em cursos socialmente valorizados e que possibilitam os melhores retornos em termos de renda, apesar de, como verificado, pretos receberem menores rendimentos do que os profissionais brancos e pardos. Por sua vez, naqueles cursos da amostra que oferecem as modalidades licenciatura e bacharelado, a remuneração média de licenciados e bacharéis não apresenta grandes

disparidades, apesar de os bacharéis exibirem uma leve vantagem. A (in)satisfação com a profissão parece não ser determinada completamente pela remuneração, já que egressos de todas as faixas de renda disseram ser tanto satisfeitos quanto insatisfeitos com a carreira escolhida. Porém, a insatisfação é bem mais elevada entre os geógrafos, justamente a carreira de pior remuneração da amostra.

A desagregação da renda tendo em vista a realização de mestrado e/ou doutorado indica que, de modo geral, a titulação tem efeito positivo sobre a renda, sendo que, em todas as carreiras, profissionais pós-graduados se concentravam em maior medida nas faixas de renda mais elevadas, em comparação com os apenas graduados. A (in)satisfação com a profissão parece não ser determinada completamente pela remuneração, tendo em vista que egressos de todas as faixas de renda se disseram tanto satisfeitos quanto insatisfeitos com a carreira escolhida.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INSERÇÃO PROFISSIONAL

O exame dos dados disponíveis revelou que receberam algum tipo de benefício da FUMP 12,8% dos egressos de Ciências Biológicas, 14% dos graduados em Ciências Sociais, 10% dos formados em Direito e 20% dos egressos de Geografia. Nos cursos da amostra ofertados nas modalidades licenciatura e bacharelado, os bolsistas de Ciências Biológicas em sua maioria fizeram a licenciatura. Egressos de Geografia bolsistas e não bolsistas optaram mais pela licenciatura, enquanto os cientistas sociais, em ambos os casos, preferiram com mais frequência a modalidade bacharelado. Quanto à realização de pós-graduação, dos 26 bolsistas de Biologia, apenas 9 fizeram mestrado ou doutorado. Também entre os cientistas sociais, a maior parte dos ex-bolsistas não fez pós-graduação *stricto sensu*. O mesmo ocorreu entre os bacharéis em Direito, sendo que dos 25 bolsistas, apenas três cursaram mestrado e/ou doutorado. Com os geógrafos a situação se repete, uma vez que só 4 ex-bolsistas

continuaram os estudos, enquanto 20 optaram por não investir em titulação.

Por sua vez, o cruzamento das variáveis *recebimento de bolsa FUMP* e *satisfação com a carreira escolhida* revelou que, à exceção de Geografia, a maior parte dos bolsistas e dos não bolsistas considera que vale a pena ser um profissional de sua área. Entre os egressos desse curso, bolsistas e não bolsistas se dividem quase igualmente entre os que consideram valer a pena ser geógrafo e dos que pensam que não vale a pena. A comparação dos rendimentos de bolsistas e não bolsistas evidenciou que as rendas dos egressos apresentam, em cada carreira, padrões bastante semelhantes, indicando que a posse do diploma teve efeito positivo para os egressos, diminuindo ou amenizando a influência da origem social, uma vez que, no tocante aos rendimentos, tanto egressos assistidos, portanto oriundos de famílias das classes populares, como aqueles pertencentes a estratos sociais mais favorecidos, se encontravam em condição bastante semelhante no mercado de trabalho. O exame das informações referentes à renda demonstrou que os rendimentos dos bolsistas são afetados pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação. Esse resultado indica que a assistência estudantil não apenas contribuiu para equalizar as condições de permanência no ensino superior, mas que, ao auxiliar os universitários pobres a obter o diploma, também colaborou para a diminuição das disparidades entre as classes sociais, uma vez que o acesso ao ensino superior significou para os assistidos a obtenção de melhores condições de inserção no mercado de trabalho.

Para aprofundar a análise da relação entre assistência estudantil e inserção profissional, optou-se, neste capítulo, pela realização de entrevistas com egressos selecionados a partir dos bancos de dados examinados, a fim de obter informações que não constavam dos bancos, tais como a comparação da situação econômica atual dos egressos com a de suas famílias quando de seu ingresso no curso, tendo sido entrevistados por telefone ou

e-mail um ex-bolsista e um não bolsista de cada curso. Entre os principais resultados dessas entrevistas, destaca-se a avaliação que os ex-bolsistas fazem acerca da assistência disponibilizada pela FUMP, sendo que todos os entrevistados consideram importante ter participado desse tipo de programa, mas a maior parte avalia que o apoio não teve reflexos em seu desempenho acadêmico e/ou profissional. No que diz respeito à análise dos egressos sobre sua situação socioeconômica atual, todos os entrevistados, tanto bolsistas como não bolsistas, consideram sua condição socioeconômica atual superior à de suas famílias quando de seu ingresso no curso. Por sua vez, o retorno financeiro é componente importante na avaliação que os egressos fazem da sua condição profissional, mas a satisfação com o tipo de atividade desempenhada é também fator relevante. O tempo decorrido desde a obtenção do diploma exerce também papel importante, mas menos determinante do que os fatores anteriormente mencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação, no caso da amostra examinada, de que egressos de um mesmo curso, tanto os que receberam algum tipo de auxílio socioeconômico durante a graduação como aqueles que não participaram desses programas recebem rendimentos aproximados, evidencia um aspecto fundamental e até então não examinado nos estudos sobre o egresso do ensino superior: a correlação ou conexão entre a assistência estudantil e a inserção profissional. Dessa forma, a principal contribuição deste capítulo residiu em demonstrar a relevância do apoio socioeconômico ao estudante pobre não apenas como mecanismo de ampliação das oportunidades de permanência no terceiro grau, mas também e principalmente como meio de diminuição das desigualdades sociais, uma vez que esse tipo de suporte permitiu aos egressos das classes populares obter mobilidade educacional e também ascender socialmente em comparação

com suas famílias de origem. Caso a UFMG não disponibilizasse esses programas, é razoável supor que parcela significativa desses universitários, hoje profissionais, não pudesse concluir a graduação, perdendo a oportunidade de portar um diploma ofertado por uma das maiores universidades do país. A evasão do ensino superior pode significar maiores dificuldades para conseguir uma boa remuneração no mercado de trabalho, como concluíram os autores de estudo sobre a evasão no curso de Química da UFMG:

Cerca de 70% dos estudantes que ingressam no curso fracassam, pois sequer conseguem graduar-se. Esse fracasso não é somente escolar. Aqueles que se evadem do curso relatam uma renda mensal média inferior a 4,0 SM, muito menor que a remuneração média dos graduados e também inferior ao padrão de renda de suas famílias.¹⁶

As conclusões aqui apresentadas dão conta somente de alguns aspectos envolvidos na relação entre emprego e renda, e referem-se somente à amostra examinada, não podendo ser generalizados nem para os demais cursos da UFMG, nem para outras instituições de ensino superior. Mesmo que limitada, essa análise permite inferir que, apesar de a classe social influenciar as probabilidades de ingresso e os riscos de evasão do ensino superior, e dentro dele aos cursos de maior e menor prestígio social, a assistência estudantil, ao auxiliar estudantes pobres a concluir a graduação, pode amenizar os efeitos do pertencimento de classe, colaborando para que esses indivíduos obtenham o diploma e assim possuam melhores condições para ingressar no mercado de trabalho e disputar empregos mais bem remunerados. A implementação de políticas de ação afirmativa, tais como os bônus para egressos da rede pública e estudantes negros, torna mais atual e premente a questão do suporte socioeconômico ao estudante das classes populares, de forma a evitar que as iniciativas de democratização do acesso ao ensino superior sejam prejudicadas pela falta de políticas públicas que

garantam a estes estudantes condições dignas de permanência nas instituições de ensino. A recente destinação de recursos públicos para a assistência estudantil nas IFES, a partir de 2008, pode vir a reverter o contexto histórico de descaso para com as dificuldades de permanência dos estudantes pobres no ensino superior, tendo em vista que até muito recentemente, salvo exceções como a UFMG, a assistência estudantil nessas instituições era caracterizada por um precário *status*, o que se devia tanto à escassez de recursos quanto à eleição de outras prioridades.

Em suma, a assistência estudantil, além de direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/1996, deve ser compreendida também como um investimento a médio e longo prazo em mão de obra qualificada e em justiça social, uma vez que seus efeitos positivos vão muito além da diminuição dos índices de evasão e retenção no ensino superior, mas se refletem também no número de indivíduos e de suas famílias que deixam os estratos mais empobrecidos da hierarquia social e que, por meio do diploma, conquistam melhores empregos e melhor renda, revertendo o círculo de reprodução das desigualdades sociais existentes no Brasil. O apoio socioeconômico ao estudante das classes populares beneficia não apenas os indivíduos diretamente alcançados, possibilitando a eles o acesso a uma formação de qualidade, como também contribui para tornar a sociedade menos desigual. Dessa forma, ao garantir assistência socioeconômica a universitários que, a despeito de condições sociais e econômicas adversas, passaram por um processo de superseleção e ingressaram em instituições públicas de ensino superior, as universidades estão também cumprindo sua missão de socializar o saber e diminuir as desigualdades sociais. No quadro atual de fortes ameaças a direitos sociais conquistados a duras penas, torna-se ainda mais premente a luta em defesa da assistência estudantil como importante mecanismo de democratização do acesso e permanência na educação. Caso contrário, as conquistas traduzidas por meio dos dados e estatísticas que evidenciaram, nos últimos anos, o maior acesso e

as melhores condições de permanência de estudantes pobres, pretos e pardos nas Instituições de Ensino Superior, correm sério risco de transformar-se em uma lembrança nostálgica de um período distante da realidade brasileira.

NOTAS

- ¹ E. A. Portes, *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*, 248 f., dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993; *Idem*, *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*, 267 f., tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001; J. M. Alves, A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública, em *Serviço Social em Revista*, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002, N. Zago, Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares, *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 226-237.
- ² M. C. L. Peixoto, M. M. Braga e A. M. G. Figueiredo, Perfil de egressos do curso de engenharia civil da UFMG, *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 21, n. 2, p. 17-23, dez. 2002.
- ³ J. C. R. S. Mello, Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007, disponível em <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art6.pdf>>, acesso em 27 maio 2007.
- ⁴ “Cortes no orçamento de universidades paralisam obras, pesquisas e assistência a estudantes. Com o contingenciamento de verbas, CNPq só tem dinheiro para pagar as bolsas até este mês. Verba de assistência estudantil da UFMG sofreu corte de R\$ 1 milhão”. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/06/internas_educacao,889667/cortes-no-orcamento-de-universidades-paralisam-obras-pesquisas-e-assi.shtml>, acesso em 18 nov. 2017.
- ⁵ L. F. P. Serpa, Proposta com o objetivo de fornecer subsídios à elaboração de uma política de assistência estudantil (1997), disponível em <http://www.ufrn.br/sites/foapr/pep/perfil_apendice1.doc>, acesso em 06 mar. 2007.
- ⁶ M. Néri, Retornos da educação no mercado de trabalho, *Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas*, Rio de Janeiro, 2005, disponível em <<http://www.fgv.br>>, acesso em 21 ago. 2006.
- ⁷ Néri, Retornos da educação no mercado de trabalho, p. 3.
- ⁸ P. Bourdieu e L. Boltanski, O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução, em A. Catani (org.), *Pierre Bourdieu: escritos de educação*, Petrópolis, Vozes, 2003, p. 127-144.
- ⁹ *Ibidem*, p. 160.

- ¹⁰ S. Schwartzman e M. H. M. Castro, *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*, São Paulo, NUPES/USP, documento de trabalho 2/91, 1991, mimeografado; J. J. Paul e Z. D. R. Freire, *O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza*, São Paulo, NUPES/USP, documento de trabalho 1/97, 1997, mimeografado.
- ¹¹ Schwartzman e Castro, *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*.
- ¹² Paul e Freire, *O mercado de trabalho para os egressos do ensino superior de Fortaleza*.
- ¹³ *Ibidem*, p. 39.
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 39.
- ¹⁵ M. C. L. Peixoto, M. M. Braga e T. F. Bogutchi, Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG, *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.
- ¹⁶ M. C. L. Peixoto, M. M. Carvalho e M. M. Braga, Perfil dos formandos no curso de Química da UFMG na década de 90, *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 4, n. 2, jun. 1999.

LUCIANA CONCEIÇÃO DE LIMA
RODRIGO EDNILSON DE JESUS
VALÉRIA CRISTINA DE OLIVEIRA
MARIANA MARILACK GOMES

QUEM SÃO OS ALUNOS E EGRESSOS COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL?

Breve nota sobre o perfil dos participantes
da pesquisa Trajetórias de Cotistas

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo foi o de analisar o perfil de alunos e egressos cotistas respondentes ao formulário *on-line* da pesquisa “As políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mercado de trabalho” (também denominada “Pesquisa Trajetórias de Cotistas”), coordenada pelo Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e realizada por uma rede de universidades nos anos de 2017 e 2018. Com base em questionário produzido no Google Docs e circulado na internet por meio da página do projeto na rede social Facebook, foram analisados no presente estudo 1.044 casos de cotistas negros e indígenas, egressos ou que ainda estavam na graduação. Esse instrumento originalmente delineado para que a pesquisa alcançasse os sujeitos de interesse para a realização de entrevistas semiestruturadas (alunos negros

e indígenas que entraram em universidades federais ou estaduais por meio de reserva de vagas e que concluíram o ensino superior até 2017) constituiu-se, também, em uma importante fonte de informação sobre os principais sujeitos das políticas de ações afirmativas que tomaram fôlego, sobretudo, após a implantação da Lei de Cotas.

O objetivo geral da Pesquisa Trajetórias de Cotistas foi o de analisar o impacto das ações afirmativas na vida profissional e acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros e indígenas egressos das políticas afirmativas das universidades públicas federais brasileiras. Seus objetivos específicos foram: a) contribuir com as pesquisas de avaliação do desenvolvimento das políticas de ações afirmativas em vigor nas universidades federais; b) verificar como tem sido a inserção dos estudantes negros e indígenas egressos das ações afirmativas no mercado de trabalho e na pós-graduação; e c) possibilitar a troca de experiências entre as universidades parceiras que se encontram em momentos distintos do processo de implementação das políticas de ação afirmativa. A pesquisa contou com a participação de docentes da Universidade Federal do Amapá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Estadual de Goiás e da Universidade Estadual de Santa Catarina, ou seja, universidades localizadas em todas as grandes regiões brasileiras.

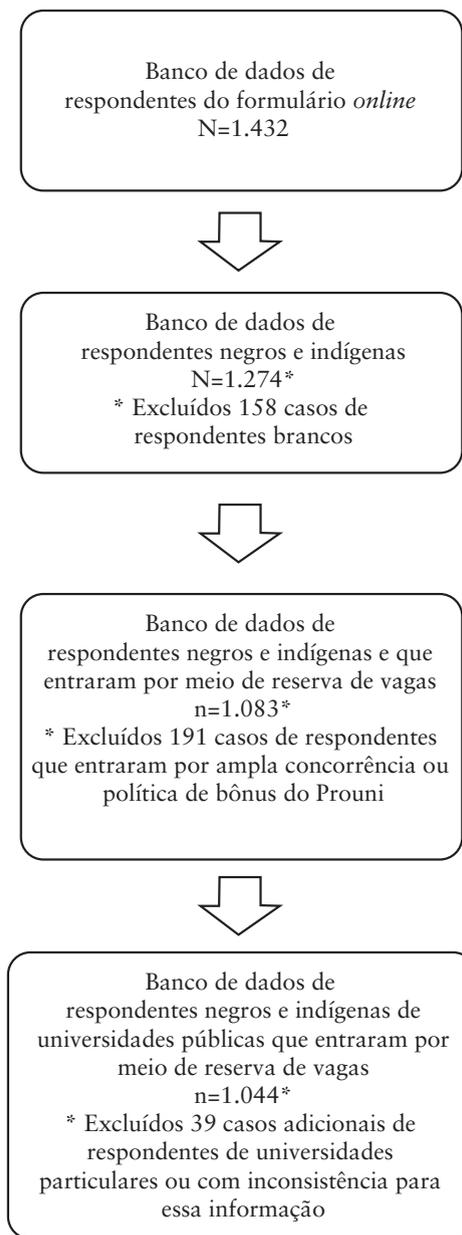
A progressiva ampliação de estudos e análises sobre a nova realidade do ensino superior brasileiro, considerando o novo grupo de estudantes incluídos por meio das políticas de democratização ou ampliação do ensino superior, tem permitido a alguns pesquisadores (e poderia permitir ao campo científico de modo mais abrangente), conhecer um pouco mais sobre as condições materiais destes novos estudantes, as estratégias

utilizadas por eles no enfrentamento de possíveis dificuldades e sobre as (novas) relações sociais no interior das comunidades acadêmicas após a entrada deste novo público.¹ Neste contexto, analisar como tem se dado a inserção de estudantes negros(as) e indígenas egressos(as) do sistema de cotas, no mercado de trabalho e em programas de pós-graduação bem como os impactos da política de ações afirmativas em suas vidas após a universidade é de suma importância para este novo campo de pesquisa que se consolida, assim como para o progressivo aprimoramento das políticas.

DADOS E MÉTODOS

Conforme já mencionado a pesquisa divulgou em sua página na rede social Facebook um formulário do Google Docs contendo 27 questões fechadas e abertas, e cujo objetivo principal era o de identificar potenciais participantes da etapa qualitativa da pesquisa. Entre 14 de junho de 2017 e 28 de março de 2018 um total de 1.432 indivíduos responderam ao questionário, porém nem todos eram elegíveis à pesquisa, ou seja, egressos de universidades estaduais ou federais, negros ou indígenas e que haviam concluído o ensino superior até 2017.

Para o presente estudo, além dos respondentes que atendessem a esses critérios, foram considerados também aqueles respondentes que não tivessem concluído a graduação até 2017, mas que fossem autodeclarados pretos e pardos e que tivessem entrado em universidades públicas ou federais por meio de política de reserva de vagas. O Fluxograma 1 apresenta os passos que se seguiram até a obtenção de uma base de dados de 1.044 alunos e egressos negros e indígenas que entraram na universidade pública por meio de sistema de cotas:



Fluxograma 1: Constituição da base de dados de alunos e egressos cotistas negros e indígenas de universidades públicas (N=1.044), Brasil. Fonte dos dados básicos: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Além de informações cadastrais solicitadas aos respondentes do formulário que manifestaram interesse em participar da pesquisa qualitativa e fossem elegíveis para essa fase pudessem ser localizados pelas coordenações regionais da pesquisa, foram incluídas as seguintes perguntas:

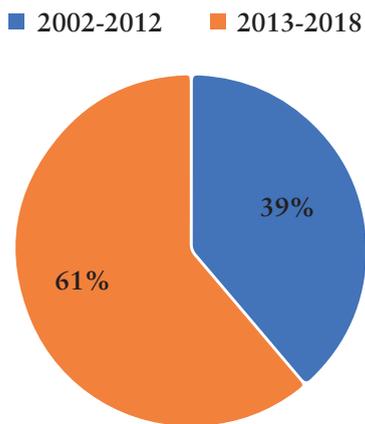
- sexo;
- ano de ingresso na universidade;
- ano de conclusão (ou previsão);
- curso;
- universidade;
- forma de ingresso;
- cor/raça;
- se participa (ou participou) de algum grupo ou coletivo de estudantes; se sim, qual;
- se participa (ou participou) de alguma entidade representativa de estudantes (DA, DCE, Centro Acadêmico, Grêmios); se sim, qual;
- se participa (ou participou) de algum grupo de pesquisa e/ou extensão sobre temáticas raciais, indígenas e de gênero; se sim, qual;
- se participa (ou participou) de algum outro grupo de pesquisa e extensão; se sim, qual;
- se participa (ou tenha participado), se recebe(u) bolsa;
- se após a conclusão do curso de graduação, ingressou em algum curso de pós-graduação;
- caso tenha ingressado, qual era o nome do curso de pós-graduação;
- caso tenha ingressado em um curso de pós-graduação, qual é o nome da instituição;
- se atualmente está trabalhando;
- caso esteja trabalhando, qual a função atual.

O próximo item apresenta uma análise descritiva por meio gráficos e tabelas para algumas dessas dimensões, para traçar um perfil de alunos e egressos cotistas negros e indígenas.

PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

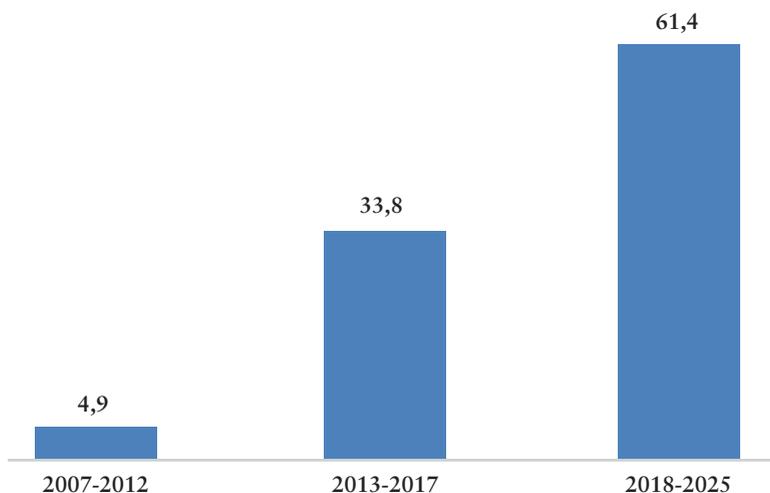
Iniciando pelo ano de entrada na universidade, o Gráfico 1 mostra que, no universo de respondentes do formulário, a maior parte (39%) entrou na universidade após a implantação da Lei n. 12.711/2012. Com relação ao ano de conclusão, conforme indicado pelo Gráfico 2, cerca de 61,4% dos respondentes tinham previsão de formatura para o período 2018-2015, indicando predomínio de cotistas que ainda estavam cursando a graduação.

Gráfico 1: Distribuição percentual por ano de entrada na universidade, Brasil.



Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Gráfico 2: Distribuição percentual por ano de conclusão da graduação, Brasil.

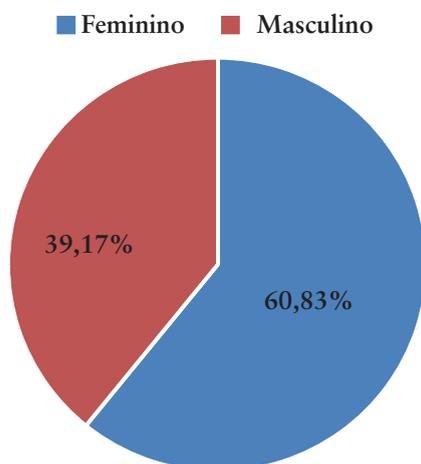


Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Apenas 4,9% tinham se formado antes da implantação da Lei de Cotas e cerca de 34% concluíram a graduação já no período vigente dessa política (2013-2017). Esses dados indicam que o formulário *on-line* disponibilizado via Facebook foi mais acessado pelos cotistas que ainda estavam na universidade, ou seja, estudantes em sua maioria, em relação àqueles que já concluíram essa etapa, que se supõe estarem mais inseridos no mercado de trabalho.

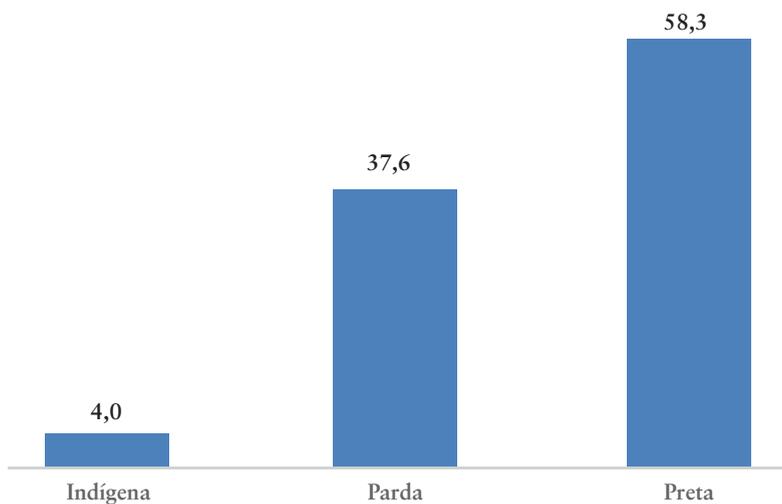
De acordo com os gráficos 3 e 4, verifica-se predominância de respondentes do sexo feminino (61%) e que se declaram pretos (58,3%). Apenas 4% dos participantes da pesquisa se declararam indígenas.

Gráfico 3: Distribuição percentual por sexo, Brasil.



Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Gráfico 4: Distribuição percentual por cor/raça, Brasil.



Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Com relação ao tipo de reserva de vagas por meio das quais os respondentes entraram na universidade por grupo de cor/raça, observa-se que para os indígenas, as cotas para estudantes que assim se autoclassificam foram as mais importantes (57,1%), enquanto para os pardos o sistema de acesso mais importante foi a de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas (42%). No caso dos respondentes autodeclarados pretos, e que representam a maior parte do universo pesquisado, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados negros foi a mais mencionada (60,3%).

Tabela 1: Cruzamento entre cor/raça e tipo de entrada na universidade, Brasil.

		Tipo de entrada							Total
		Pontuação adicional na nota do vestibular	Reserva de vagas para estudantes auto-declarados indígenas	Reserva de vagas para estudantes auto-declarados negros	Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas	Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e auto-declarados indígenas	Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e auto-declarados negros		
cor/raça	Índigena	N	0	24	0	4	12	2	42
		%	0,0%	57,1%	0,0%	9,5%	28,6%	4,8%	100,0%
	Parda	N	46	3	32	165	3	144	393
		%	11,7%	,8%	8,1%	42,0%	,8%	36,6%	100,0%
	Preta	N	35	2	152	48	5	367	609
		%	5,7%	,3%	25,0%	7,9%	,8%	60,3%	100,0%
Total	N	81	29	184	217	20	513	1044	
	%	7,8%	2,8%	17,6%	20,8%	1,9%	49,1%	100,0%	

Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Se comparado o ano de entrada na universidade com a cor/raça do respondente, observa-se que, antes da implantação da Lei de Cotas, o percentual de pretos foi de 40,3%, e, após essa lei, esse valor subiu para 59,7%. Esse aumento corresponde a uma variação percentual de 48,1%, porém a menor considerando os demais grupos de cor/raça, conforme pode-se verificar:

Tabela 2: Cruzamento entre cor/raça e ano de entrada na universidade, Brasil.

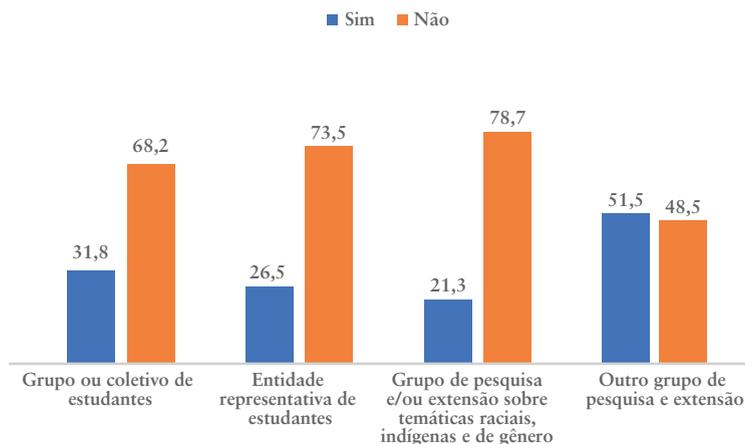
		Ano de entrada		Total	Variação percentual	
		2002-2012	2013-2018			
cor/raça	Indígena	N	13	29	42	123,1%
		%	31,0%	69,0%	100,0%	
	Parda	N	144	242	386	68,1%
		%	37,3%	62,7%	100,0%	
	Preta	N	243	360	603	48,1%
		%	40,3%	59,7%	100,0%	
Total		N	400	631	1031	57,8%
		%	38,8%	61,2%	100,0%	

Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Os dados analisados sugerem que para os indígenas a implantação da Lei de Cotas impulsionou mais a entrada desse grupo na universidade (aumento de 123,1%), e em segundo lugar, para os pardos (aumento de 68,1%). Todavia, esses resultados devem ser analisados com cautela, por não se tratar de uma amostra probabilística representativa do universo de matriculados em instituições públicas tanto antes quanto depois da implementação da Lei n. 12.711/2012.

O Gráfico 5 apresenta participação dos respondentes por tipo de associativismo e, também, em grupos de pesquisa ou extensão. Observa-se que a maior parte não fez/fazia parte de grupo ou coletivo de estudantes (68,2%) e entidade representativa dessa classe como Diretório Acadêmico, Diretório Central dos Estudantes, Centro Acadêmico e Grêmio (73,5%). Quanto à participação em grupo de pesquisa e/ou extensão em temática específica sobre relações étnico-raciais e de gênero, a maioria disse não participar ou ter participado (78,7%), porém um pouco mais da maioria indicou participação em grupo de pesquisa e extensão voltados para outras temáticas (51,5%).

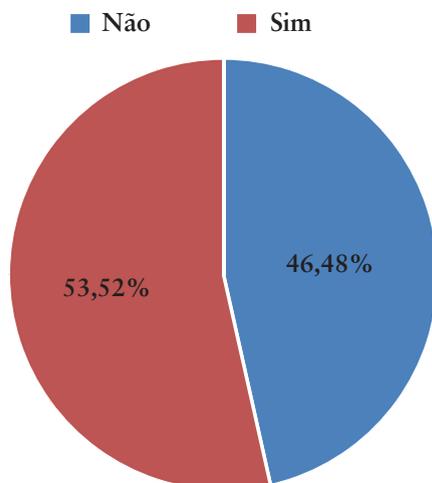
Gráfico 5: Distribuição percentual por participação em grupo/coletivo de estudantes, entidade representativa de estudantes, grupo de pesquisa/extensão sobre temáticas raciais, indígenas e de gênero e outro grupo de pesquisa e extensão, Brasil.



Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Considerando apenas quem havia concluído a graduação até 2017, verifica-se pelo Gráfico 6 que a maior parte desses cotistas disse estar ou ter frequentado curso de pós-graduação. Cruzando essa dimensão com a cor/raça do indivíduo, observa-se pela Tabela 3 que entre os autodeclarados pardos e indígenas a tendência foi de igualdade no percentual de quem disse “sim” e “não”, o que no entanto não se repetiu no caso dos pretos cujo percentual de quem disse ter entrado na pós-graduação foi maior (57,1%).

Gráfico 6: Distribuição percentual por entrada na pós-graduação, Brasil.



Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Tabela 3: Cruzamento entre cor/raça e entrada na pós-graduação, Brasil.

			Pós-graduação		Total
			Não	Sim	
cor/raça	Indígena	N	5	5	10
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	Parda	N	69	64	133
		%	51,9%	48,1%	100,0%
	Preta	N	91	121	212
		%	42,9%	57,1%	100,0%
Total		N	165	190	355
		%	46,5%	53,5%	100,0%

Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

No que se refere à participação no mercado de trabalho, entre aqueles que responderam a essa pergunta (cerca de 18% dos entrevistados deixaram esse quesito do questionário em branco, assim, essa categoria foi tratada como *missing*), como era de se esperar, o percentual de cotistas que estava trabalhando no momento da pesquisa foi maior nas coortes mais antigas: 85% para aqueles que concluíram a graduação no período 2007-2012, 75,5% no período 2013-2017 e 26% para aqueles que ainda estavam cursando (conclusão prevista para 2018-2025), conforme indicado pela Tabela 4. Cruzando essa informação com a cor/raça do indivíduo, verifica-se pela Tabela 5 que considerando os egressos (ano de conclusão no período 2002-2017) o maior percentual de respondentes que tinham trabalho foi observado no grupo dos pardos (80,5%). Já no grupo dos que ainda estavam cursando a graduação, esse percentual foi maior no grupo dos pretos (30,1%), o que pode ser uma indicação de que para esses cotistas, em função de uma condição socioeconômica desfavorável, a dupla jornada de trabalho e estudo seja mais comum do que nos outros grupos de cor/raça.

Tabela 4: Cruzamento entre ano de conclusão da graduação e se trabalha, Brasil.

			Se trabalha		Total
			Não	Sim	
Ano de conclusão	2007-2012	N	6	34	40
		%	15,0%	85,0%	100,0%
	2013-2017	N	77	237	314
		%	24,5%	75,5%	100,0%
	2018-2025	N	356	125	481
		%	74,0%	26,0%	100,0%
Total		N	439	396	835
		%	52,6%	47,4%	100,0%

Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

Tabela 5: Cruzamento entre ano de conclusão da graduação, cor/raça e se trabalha, Brasil.

Ano de conclusão			2002-2017			2018-2025		
			Se trabalha		Total	Se trabalha		Total
			Não	Sim			Não	
cor/raça	Indígena	N	3	7	10	16	1	17
		%	30,0%	70,0%	100,0%	94,1%	5,9%	100,0%
	Parda	N	26	107	133	159	46	205
		%	19,5%	80,5%	100,0%	77,6%	22,4%	100,0%
	Preta	N	54	157	211	181	78	259
		%	25,6%	74,4%	100,0%	69,9%	30,1%	100,0%
Total		N	83	271	354	356	125	481
		%	23,4%	76,6%	100,0%	74,0%	26,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa Trajetórias de Cotistas, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, pode-se dizer que os resultados preliminares aqui apresentados apontaram para o seguinte perfil de cotista entre os respondentes do formulário *on-line* da Pesquisa Trajetórias de Cotistas: não concluintes, do sexo feminino, autodeclarados pretos, e sendo pretos, ingressantes por meio de reserva de vagas para estudantes de escola pública e negros, e sendo pardos, ingressantes por meio de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas apenas. Com relação à coorte de entrada na universidade, o percentual de pretos aumentou após 2012, porém foi a menor variação percentual considerando os três grupos de cor/raça, baixo engajamento em participação em grupos/coletivos e representações discentes e baixa participação em grupos de pesquisa e/ou extensão nas temáticas raciais e de gênero. No que se refere à entrada na pós-graduação, ela foi maior para o grupo dos pretos, assim como a participação no mercado de trabalho quando selecionados apenas os que ainda estavam cursando a graduação. Observadas as possíveis

limitações da fonte de dados analisada tais como a seletividade de respondentes quanto ao acesso e uso de redes sociais para o preenchimento do formulário, pode-se dizer que ela é inovadora para se explorar a trajetória dos principais beneficiários da política de cotas no Brasil e complementar análises mais qualitativas a respeito do tema.

NOTAS

- ¹ Jaqueline Gomes de. Jesus, O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008), *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013; Joana Célia dos Passos, Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas, *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015; Isabele Batista de Lemos, Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade, *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017; Christiane Curvelo Wickbold e Vera Siqueira, Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública, *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 83-105, abr. 2018.

SOBRE OS AUTORES

ADEMILSON DE SOUSA SOARES – Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Membro do grupo de pesquisa Política Educacional, Resistência, Formação e Filosofia para Criança, Infância e Educação Infantil (PERFFIL-CIEI) da FaE/UFMG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância (NEPEI) da FaE/UFMG. Agência Financiadora: FAPEMIG. Endereço eletrônico: paco@fae.ufmg.br.

AIDÊ CRISTINA SILVA TEIXEIRA MACEDO – Pedagoga graduada na Universidade Estadual da Bahia. Endereço eletrônico: assessoriaeducacional@farmacia.ufmg.br.

ANA MARIA SIMÕES COELHO – Professora doutora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: amsimoes.ufmg@gmail.com.

BEATRIZ LOPES FALCÃO – Professora no curso de Pedagogia e Coordenadora do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da Faculdade Santa Rita (FASAR). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: falcao.b@gmail.com.

CLÁUDIO PAIXÃO ANASTÁCIO DE PAULA – Professor associado do Departamento de Teoria e Gestão da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciência da Informação pela UFMG. Graduado em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura.

CRISTINA DUARTE VIANNA-SOARES – Professora doutora coordenadora. Graduada na Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: cviannas@ufmg.br.

CRISTINA MARIANO RUAS – Professora doutora subcoordenadora. Graduada na Universidade Federal de Minas Gerais.

DAISY CUNHA – Professora associada. Membro do Conselho Diretor do IEAT 2014-2018. Doutora em Filosofia (Epistemologia e História da Filosofia) na Aix-Marseille Université. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Diretora da Faculdade de Educação da UFMG desde 2018.

DÉBORA FERNANDES DE MIRANDA OLIVEIRA – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Letras com licenciatura em Inglês pela UFMG.

EFIGÊNIA FERREIRA E FERREIRA – Professora doutora da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

ELY BERGO DE CARVALHO – Professor de História Ambiental do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Colegiado de Graduação em Ciências Socioambientais da UFMG. Endereço eletrônico: elycarvalho@ufmg.br.

ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS – Professor titular da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador na área de engenharia biomecânica, diretor do IEAT a partir de 2015.

GUILHERME DE SOUZA BERALDO – Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Endereço eletrônico: gsberaldo@gmail.com.

JOÃO HENRIQUE LARA DO AMARAL – Professor doutor da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: jhlamaral@ufmg.br; jhamaral1@gmail.com.

JOÃO LEITE FERREIRA NETO – Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas. Doutor em Psicologia pela PUC São Paulo. Endereço eletrônico: jleite.bhe@terra.com.br.

JOSÉ ÂNGELO GARÍLIO – Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG). Doutor em Educação. Agências de financiamento: CAPES, CNPQ, FAPEMIG. Grupo de Pesquisa: ProEFE – Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar. Endereço eletrônico: angelogariglio@hotmail.com.

LUCIANA CONCEIÇÃO DE LIMA – Professora adjunta do Departamento de Demografia e Ciências Atuariais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Demografia pelo Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional (Cedeplar) da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Ciências Sociais pela UFMG.

LUCÍOLA L. C. P. SANTOS – Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MARIA ISABEL ANTUNES-ROCHA – Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e do Colegiado do curso de licenciatura em Educação do Campo.

MARIA DE FÁTIMA A. MARTINS – Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

MARIANA MARILACK GOMES – Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas. Graduada em Pedagogia pela FaE/UFMG com formação complementar em Administração de sistemas de ensino.

MARINA ALVES AMORIM – Doutora em História pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e Doutora em Letras pela Université Rennes 2/ Université d’Haute Bretagne (UHB). Pesquisadora da Fundação João Pinheiro (FJP). Financiamento: Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). E-mail: marina.amorim@fjp.mg.gov.br.

MAURO MENDES BRAGA – Professor associado do Departamento de Química. Doutor, mestre e graduado em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais.

MICHELY DE LIMA FERREIRA VARGAS – Analista em Educação e Pesquisa em Saúde IV-C na Escola de Saúde Pública de Minas Gerais. Doutora em Políticas Públicas da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: michelyespmg@gmail.com.

NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO – Cientista Socioambiental e mestranda em Educação na linha de Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: nayaracarmocsa@gmail.com.

RICHARD HATAKEYAMA – Mestre em Ecologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduando em Ciências Socioambientais pela UFMG e do programa de Iniciação Científica. Endereço eletrônico: hat_ric@hotmail.com.

RITA GUSMÃO – Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (2014); mestra em Multimeios pela Unicamp (2000); graduada em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1994). Trabalha atualmente como Professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Curso de Graduação em Teatro, onde participa das modalidades de bacharelado e de licenciatura (desde 2002). Endereço eletrônico: rgusmao@ufmg.br.

RODRIGO EDNILSON DE JESUS – Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela UFMG. Mestre em Sociologia pela UFMG. Graduado em Ciências Sociais pela UFMG.

SIMONE DUTRA LUCAS – Professora associada da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação e doutora em Saúde Pública. Endereço eletrônico: simonedlucas@gmail.com.

SUZANA DOS SANTOS GOMES – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e doutora em Educação pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Atua nos Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência. Endereço eletrônico: suzanasgomes@fae.ufmg.br.

TATIANA PEREIRA QUEIROZ – Doutora e mestre pela Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ex-coordenadora do Programa Sempre UFMG (Ex-alunos).

VALÉRIA CRISTINA DE OLIVEIRA – Professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) e do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (NUPEDE).

