

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura
em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**

Ana Maria Simões Coelho

Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais,
na Linha de Pesquisa DOCÊNCIA: processos constitutivos,
professoras/es como sujeitos socioculturais,
experiências e práticas.
Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2017

Dedico esta tese à memória de
minha irmã Miryam Lúcia Simões Coelho Wiley
meu colega William Rosa Alves
e meu aluno Thiers Lage Bicalho Bretas.

Cada um a seu tempo,
vimos suas vidas encerrarem-se,
para nós, muito cedo!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, pela paciência, respeito, amizade e orientação firme desta tese. Muito obrigada, Julinho, por ter aceitado me orientar!

Às professoras Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FaE/UFMG), Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (FaE/UFMG), Dra. Maria Isabel de Almeida (USP) e professor Dr. Manoel Martins de Santana Filho (UERJ/FFP), que aceitaram participar da banca de defesa desta tese. Muito obrigada por sua disponibilidade e disposição de fazerem uma leitura crítica e minuciosa desta tese.

À professora Dra. Maria de Fátima Almeida Martins (FaE/UFMG) e à pesquisadora Dra. Marina Alves Amorim (Fundação João Pinheiro), também por terem aceito participar, como suplentes, da banca de defesa desta tese. Muito obrigada por sua disponibilidade para uma leitura atenta da tese.

Aos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, que aceitaram participar desta pesquisa e generosamente doaram seu tempo para responder a um questionário bastante longo! Sem a colaboração de vocês, esta pesquisa não poderia ser realizada. Minha gratidão a todos!

Aos nove egressos que, além de participarem respondendo ao questionário, aceitaram ser também entrevistados por mim, novamente doando seu tempo para que eu pudesse obter informações mais detalhadas para o aprofundamento da pesquisa. Mais uma vez, muito obrigada a vocês por sua preciosa colaboração!

Ao Gleidson Carlos Pinto, pela inestimável ajuda com toda a parte de informática, desde a colocação do questionário no sistema Google Docs até o tratamento das informações obtidas e confecção de todos os gráficos, além de ajustes finais na formatação da tese. Valeu, Gleidson!

À Talita Costa, pela competência e rapidez na transcrição das entrevistas realizadas.

Ao meu genro Gaylord Oubrier, pela ajuda com a tradução do resumo para o francês.

À Paula Francioli, funcionária do Colegiado dos Cursos de Graduação do IGC à época, hoje na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), pela solicitude e eficiência com que me ajudou nos primeiros momentos da produção desta pesquisa, mostrando-me os caminhos institucionais para a obtenção das informações necessárias sobre os egressos a serem estudados.

À Elaine Galetti, funcionária da Seção de Ensino do IGC, pela valiosa ajuda na intermediação com o Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) e também com o Gabinete do Reitor da UFMG, para a consecução das informações que me permitiram começar a busca pelos egressos a serem pesquisados.

Ao Departamento de Geografia, por ter aprovado e encaminhado meu pedido de licença para a conclusão do doutorado à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), e pela renovação da mesma por igual período ao final do primeiro ano.

À CPPD, por ter-me concedido uma licença de dois anos para o término do doutorado.

À Simone, secretária geral do IGC, pela prestatividade em atender às minhas solicitações no início da produção desta tese, com o objetivo de me possibilitar entrar em contato com os egressos tão logo quanto possível.

À Direção do Instituto de Geociências, na pessoa da Professora Márcia Maria Magela Machado, pelo apoio em todas as solicitações que fiz referentes ao meu doutorado.

À Rachel Costa Alvim e à Heloísa Tocafundo, fisioterapeutas, cujos cuidados foram essenciais para que eu conseguisse chegar ao final desta tese! Muito obrigada!

À Rosânia Patrícia da Silva, pela dedicação, boa vontade e eficiência com que cuidou para que a retaguarda doméstica ficasse em ordem, durante todo o tempo do doutorado. Muito obrigada, Rosânia!

À Lívia Torres Cabral, pela disposição e disponibilidade para ajudar em diferentes tarefas no final da elaboração da tese.

Ao meu companheiro Álvaro, pelo apoio e ajuda em diferentes momentos e tarefas. Valeu meu bem!

Aos colegas de doutorado, aqui representados pela Álida Alves Leal e pela Juliana Batista, a quem agradeço de modo muito especial pela amizade e companheirismo, pela troca de idéias e encorajamento mútuo ao longo de todo o doutorado!

À minha família, pelo estímulo, pela confiança, compreensão e paciência, principalmente ao longo dos dois últimos anos, em que a necessidade de dedicar-me às tarefas do doutorado esteve presente em muitas recusas para acompanhá-los em diferentes momentos. Obrigada, queridos!

A todos os colegas, amigos e amigas, que me incentivaram e torceram por mim nesta empreitada de fazer o doutorado. Muito obrigada! A confiança de vocês foi sempre muito importante para mim!

RESUMO

O objeto de pesquisa desta tese é o destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), diurno e noturno, formados no período de 2003 a 2013. Tendo em vista a baixa atratividade da profissão docente no Brasil, hoje, devido à má remuneração e ao desprestígio social, além das difíceis condições atuais de exercício do magistério, busca-se analisar o destino profissional desses licenciados, com o objetivo de verificar se estão, de fato, exercendo a profissão de professores de Geografia na educação básica. Caso estejam, o que têm feito para manter-se como professores? Caso não estejam, por que não ingressaram na profissão ou decidiram abandoná-la, em que circunstâncias o fizeram e de que estão se ocupando? As informações para a pesquisa foram obtidas mediante a aplicação de um questionário, enviado aos egressos do período de interesse via *Internet*, pelo sistema *Google Docs*. Dos 163 professores que responderam ao questionário, cerca de um terço dos egressos contatados, nove foram também entrevistados a fim de aprofundar determinados temas. A questão do estatuto profissional da profissão docente foi revisitada à luz das contribuições da Sociologia das Profissões e de autores que criticam esta vertente de análise, assim como a dicotomia profissionalização *versus* proletarização, buscando outras possibilidades de compreensão e contribuição para o debate, reforçando a importância da discussão sobre a profissionalidade docente e outras especificidades do magistério. Nesse sentido questiono se alcançar a alegadamente almejada profissionalização representa uma vantagem para o professorado ou se o melhor seria buscar uma reafirmação da profissão em suas próprias bases, sem procurar se ajustar a um modelo que já mostrou, reiteradamente, ser inadequado para a profissão docente. 70% dos participantes da pesquisa são egressos da licenciatura noturna. A pesquisa revelou um perfil demográfico e socioeconômico geral em que homens e mulheres aparecem em proporções equivalentes, predominam egressos na faixa etária de 31 a 35 anos (41%), solteiros (53%), negros (55% = pardos e pretos), e que se percebem em maioria como pertencentes à classe média baixa, sendo 49% deles os principais provedores de renda da família. A maioria (70%) cursou a maior parte da educação básica em escolas públicas, 64% demoraram de três a cinco anos para entrar na universidade, 61% têm parentes próximos que são professores, 38% cursaram também o bacharelado, dos quais 82% concluíram primeiro a licenciatura. A maioria (73%) precisou trabalhar durante a graduação, 51% receberam algum tipo de bolsa e 46% tiveram alguma experiência profissional como docentes da educação básica também durante a licenciatura. Quanto à trajetória profissional foram encontrados três perfis de egressos: o daqueles que não ingressaram na docência (34%), o daqueles que ingressaram no magistério e depois abandonaram a profissão (23%), e o daqueles que se tornaram professores e permanecem na docência (42%). O não ingresso na carreira docente deveu-se, na maior parte dos casos, ao fato de que os licenciados já exerciam outra atividade melhor remunerada e preferiram não deixá-la, não apenas por causa dos baixos salários pagos aos professores, mas também diante das difíceis condições de exercício da docência. A pesquisa revelou ainda que o abandono do magistério ocorre principalmente entre os professores iniciantes, que têm até três anos de profissão, geralmente devido às dificuldades encontradas no exercício da mesma.

ABSTRACT

The research object of this thesis is the professional destination of graduates of the teaching education courses (day time and nocturnal) for Geography teachers of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), formed in the period of 2003 to 2013. Considering the low attractiveness of the teaching profession in Brazil, today, due to the low salaries and the social discredit, besides the presently difficult conditions for teaching, this research analyzes what happens with these graduates after they finish their course. The main objective is to understand if they are, in fact, exercising the profession of teachers of Geography in basic education, what they have done to keep themselves as teachers, or, instead, why they did not join the profession or decided to abandon it, under what circumstances they did it and what they are doing for a living. The research also focused on the training provided by the university course they completed. The information for the survey was obtained through the application of a questionnaire, sent to the graduates of the period of interest via Internet, by the Google Docs system. Of the 163 teachers who answered the questionnaire, about one-third of the graduates contacted, nine were also interviewed in order to deepen certain topics. The question of the professional status of the teaching profession has been revisited in the light of the contributions of the Sociology of Professions and also of the authors who criticize this line of analysis, as well as the dichotomy professionalization versus proletarianization, seeking other possibilities to understand the questions involved and to contribute to the debate. The importance of the discussion about teacher professionalism and other specificities of the teaching profession was also reinforced. In this sense, I question whether achieving the allegedly sought-after professionalization is an advantage for the faculty or whether it would be best to seek the reaffirmation of the profession on its own bases, without seeking to adjust to a model that has repeatedly shown to be inadequate for the teaching profession. The search for conforming to a model which premises are distant from the reality of the teaching profession ends up contributing to the devaluation of teachers, and therefore, to the low attractiveness and the withdrawal from the profession. 70% of this research participants are graduates of the nocturnal course. The survey revealed a general socioeconomic profile in which men and women appear in equivalent proportions, predominantly aged between 31 and 35 years (41%), unmarried (53%), black (55%), who perceive themselves mostly as belonging to the lower middle class, with 49% of them being the main family income providers. The majority (70%) attended most of the basic education in public schools, 64% took three to five years to enter university after finishing high school, 61% have close relatives who are teachers, 38% also took the baccalaureate, of which 82% finished first the teaching education course. 51% received some type of scholarship, 73% had to work during graduation and 46% had some professional experience as teachers of basic education during their undergraduate degree. As for the professional trajectory, three profiles of graduates were found: those who did not enroll in teaching (34%), those who entered the teaching profession and then left it (23%), and those who became teachers and remain in teaching (42%). Non-entry into the teaching profession was due in most cases to the fact that the graduates were already engaged in a better paid activity and preferred not to leave it, not only because of the low salaries paid to teachers, but also because of the difficult conditions for teaching. The research revealed that dropping out of teaching occurs mainly among beginner teachers, who have up to three years of profession, usually due to difficulties encountered in the exercise of teaching.

RÉSUMÉ

L'objet de recherche de cette thèse est le destin professionnel des diplômés du cours de formation de professeurs de Géographie de l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG). Cela concerne les diplômés des cours de jour et du soir, qui ont terminé leur formation dans le période de 2003 à 2013. Considérant la baisse d'attractivité de la profession d'enseignant au Brésil aujourd'hui, dû à la mauvaise rémunération, au peu de reconnaissance de la profession, et également aux conditions de travail difficiles (écoles situées dans des zones sensibles), on essaie d'analyser ce qui arrive à ces professeurs. Nous essayons de savoir si ces diplômés sont devenus professeurs ou pas, et si non pourquoi. Nous voulons également savoir s'ils actuent dans le primaire ou dans le secondaire et ce qu'ils font pour rester dans la profession. Les informations pour la recherche ont été obtenues au moyen d'un questionnaire, envoyé par *Internet (Google docs)* aux personnes ayant eu leur diplôme entre 2003 et 2013. Des 163 professeurs qui ont répondu au questionnaire, ce qui représente à peu près un tiers du total des diplômés, neuf ont été aussi interviewés afin d'approfondir certains thèmes. La question du statut professionnel du métier d'enseignant a été réétudiée en considérant les contributions de la Sociologie des Professions, mais aussi certains auteurs qui critiquent ce genre d'analyse, comme également l'opposition entre la professionnalisation et la prolétarianisation. De plus, nous avons réétudié la question en recherchant d'autres possibilités de compréhension et de contribution pour le débat, afin de renforcer l'importance de la discussion sur la professionnalité des enseignants et d'autres spécificités du métier. Je me pose donc la question si atteindre la soi-disant désirée professionnalisation est un avantage pour les professeurs. Le mieux serait peut-être de rechercher une revalorisation de la profession sur ses propres bases, sans essayer de s'adapter à un modèle qui a déjà montré qu'il n'est pas adéquat à la profession d'enseignant. 70% des participants de cette recherche ont fréquenté leur cours universitaire le soir. La recherche a révélé un profil démographique et socioéconomique général dans lequel les hommes et les femmes apparaissent dans des proportions équivalentes. La majorité sont des diplômés entre 31 et 35 ans (41%). 53% sont célibataires; 55% sont afro-descendants. En majorité les participants se perçoivent comme appartenant à la classe moyenne basse. 49% d'entre eux sont le revenu principal de la famille; 70% ont suivi une éducation dans des écoles publiques; 64% ont mis de trois à cinq ans pour entrer à l'université après le lycée; 61% ont des parents proches qui sont professeurs; 38% sont aussi diplômés en tant que géographe et parmi eux 82% ont d'abord conclu le cours de formation d'enseignants. La majorité (73%) a eu besoin de travailler pendant leur cours universitaire. 51% ont reçu des bourses d'études; 46% ont eu quelques expériences professionnelles comme enseignants dans l'éducation primaire et secondaire pendant la formation. En ce qui concerne la trajectoire professionnelle on a rencontré trois profils de diplômés: les diplômés qui n'ont pas souhaité devenir enseignants (34%); les diplômés qui sont rentrés dans la profession mais qui ont abandonné le métier (23%); les diplômés qui sont devenus professeurs et qui continuent à exercer la profession (42%). La décision de ne pas entrer dans la profession était due, dans la plupart des cas, au fait que les diplômés exerçaient déjà un métier qui était mieux rémunéré. Ils ont donc préféré le garder non pas seulement à cause des mauvais salaires payés aux professeurs, mais aussi à cause des conditions difficiles de travail de la profession. La recherche a révélé que l'abandon de la profession arrive principalement aux professeurs qui commencent leur carrière, et que cela est dû généralement aux difficultés rencontrées.

LISTA DE SIGLAS

AACC – Atividades acadêmico-científico-culturais
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
APROGEO-MG – Associação dos Profissionais Geógrafos de Minas Gerais
CAPE – Cursos de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPP – Cursos de Aperfeiçoamento
CAT – Certificado de Avaliação de Títulos
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COPEVE UFMG – Comissão Permanente do Vestibular UFMG
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEN – Diretoria Executiva Nacional (da AGB)
DRCA – Diretoria de Registro e Controle Acadêmico/UFMG
ENADE – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FaE – Faculdade de Educação/UFMG
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG
FORMARE – Escola de Formação dos Professores da Rede Municipal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC – Instituto de Geociências/UFMG
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NCATE – *National Council for Accreditation of Teacher Education* (Conselho Nacional para a Acreditação de Formação Docente)
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/UFMG

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

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão/UFMG

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PST – Prestador de Serviço Temporário

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RGC – Reunião de Gestão Coletiva (da AGB)

RME/BH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

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

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Considerações iniciais da pesquisa.....	19
Propósitos e questões da pesquisa	27
Procedimentos éticos e metodológicos.....	29
Estrutura e organização da tese	38
CAPÍTULO UM.....	41
O destino profissional de egressos do curso de Licenciatura em Geografia	
IGC/UFMG: a docência como trabalho e profissão	41
Introduzindo a questão da docência como trabalho e profissão	44
Profissionalização: o que diz a Sociologia das Profissões	47
Proletarização: uma posição de classe ambígua.....	61
Contribuições mais recentes ao debate profissionalização x proletarização do	
magistério	69
Condição docente e condições de exercício da docência	73
CAPÍTULO DOIS	80
A baixa atratividade da docência e o destino profissional de egressos de cursos de	
licenciatura no Brasil.....	80
Uma profissão que não tem atraído os jovens	80
Contribuições das pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura no Brasil.....	83
A formação para a docência	90
Formação de professores no Brasil e na UFMG	99
Os modelos de formação docente vigentes nos cursos de licenciatura das	
universidades federais brasileiras	103
A licenciatura em Geografia da UFMG	104
CAPÍTULO TRÊS.....	113
Perfil geral de egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFMG	113
Respostas às questões da primeira parte do questionário: um perfil geral dos egressos	
.....	118
Distribuição dos egressos de acordo com o sexo	119
Distribuição dos egressos de acordo com as faixas de idade	122
Distribuição dos egressos segundo a raça/cor	129
Estado civil e filhos dos egressos	134
Renda mensal familiar e individual dos egressos.....	136
Os egressos e o aporte de renda para a família.....	140
Percepção dos egressos quanto à classe social a que pertencem e satisfação com o	
seu padrão de vida atual.....	142
Respostas às questões da segunda parte do questionário: a trajetória escolar e	
acadêmica dos egressos	148
Tipo de escola frequentada pelos egressos na educação básica	149
O ingresso na Licenciatura e os planos iniciais dos graduandos.....	152
O curso de graduação em Geografia: as modalidades cursadas pelos egressos ...	156
Presença de professores na família dos egressos.....	157
Os egressos e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de	
graduação.....	164
Os egressos e a experiência profissional docente durante a licenciatura	168
Os egressos e os estudos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>	173
CAPÍTULO QUATRO.....	178

A trajetória profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG participantes da pesquisa.....	178
A que se dedicam os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG	178
As diferentes trajetórias profissionais dos licenciados pesquisados e os perfis de egressos a que correspondem	179
Perfil 1 – Licenciados que não ingressaram na carreira docente.....	180
Perfil 2 – Licenciados que ingressaram na carreira docente e depois a abandonaram	182
O tempo de permanência na carreira docente.....	182
Perfil 3 – Licenciados que ingressaram na carreira docente e permanecem no magistério	191
Egressos que são professores: o efetivo exercício do magistério e a questão da permanência na carreira docente	192
Egressos professores e o desempenho de outro trabalho remunerado além do exercido na escola ou escolas em que atuam.....	199
A formação obtida na UFMG e o ingresso no magistério.....	200
Redes de ensino e escolas em que os egressos professores iniciaram sua carreira no magistério e a situação contratual em que se encontram nas redes de ensino/escolas em que lecionam.....	201
A participação dos egressos professores em sindicatos e outras associações	204
Quantidade de escolas, turnos e turmas em que os egressos professores lecionam	209
A participação dos egressos professores em atividades consideradas de formação continuada.....	213
O acolhimento ao ingressar na profissão e as relações com os diferentes sujeitos da comunidade escolar no decorrer da atuação profissional docente.....	216
O estímulo e o preparo proporcionados pelo curso de licenciatura aos futuros docentes	222
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
A motivação para esta pesquisa.....	231
As condições de realização da pesquisa	232
Os achados da pesquisa	233
REFERÊNCIAS	241
APÊNDICES	250
APÊNDICE I - Mensagem-convite enviada aos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do IGC/UFMG – diurno e noturno – formados no período de 2003 a 2013, convidando-os a participarem da pesquisa	250
APÊNDICE II - Questionário enviado aos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG – diurno e noturno – formados no período de 2003 a 2013.	251
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	277
APÊNDICE IV - Mensagem-convite enviada aos participantes da pesquisa selecionados para a entrevista.....	280
APÊNDICE V - Roteiros das entrevistas realizadas com licenciados professores pertencentes aos três perfis identificados de egressos	283
ANEXOS	286
ANEXO I - Resolução CNE/CP 01 2002.....	286
ANEXO II - Resolução CNE/CP 02 2002.....	292

ANEXO III - Lei 10.254 de 20/07/1990, que institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências	293
ANEXO IV - Lei 10.254 de 20/07/1990, que Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providência.....	295

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.....	24
Cursos mais concorridos nos Vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2012, tomando como referência a demanda por vagas	
QUADRO 2.....	25
Cursos mais concorridos nos Vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2012, tomando como referência a demanda por vagas	
QUADRO 3.....	26
Relação candidato/vaga nos vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2013 para os cursos de licenciatura	
QUADRO 4.....	37
Egressos escolhidos para serem entrevistados de acordo com os critérios: perfil de destino profissional, versão curricular da licenciatura, sexo, turno, modalidade(s) cursada(s) e ano de ingresso e de término do curso	
QUADRO 5.....	105
Ano de ingresso e de conclusão da licenciatura e versão curricular cursada pelos egressos participantes da pesquisa	
QUADRO 6.....	117
Distribuição de todos os egressos participantes da pesquisa por ano de conclusão da licenciatura e segundo o turno em que frequentaram o curso	
QUADRO 7.....	117
Distribuição dos egressos que são professores por ano de conclusão da licenciatura e segundo o turno em que frequentaram o curso	
QUADRO 8.....	117
Porcentagem dos formandos de cada ano que exercem o magistério atualmente, segundo o turno em que frequentaram o curso	
QUADRO 9.....	124
Distribuição da totalidade dos egressos (= 163) por faixa de idade e segundo o ano de conclusão da licenciatura	
QUADRO 10.....	126
Distribuição dos egressos que são professores (total = 68) por faixa de idade e segundo o ano de conclusão da licenciatura	
QUADRO 11.....	129
Distribuição da totalidade dos egressos participantes da pesquisa (A) e dos egressos que são professores (B) por faixa de idade e turno frequentado na licenciatura	

QUADRO 12.....	153
Número de egressos que demorou de 0 a 5 anos para ingressar na UFMG após o término do Ensino Médio	
QUADRO 13.....	161
Tipo de parentesco dos familiares dos egressos que exercem ou exerceram a docência, combinações em que foram mencionados e número de vezes em que foram mencionados	
QUADRO 14.....	166
Egressos professores que precisaram trabalhar durante a graduação, segundo o turno predominante em que frequentaram a licenciatura	
QUADRO 15.....	167
Egressos que obtiveram bolsa segundo o turno predominante em que frequentaram a licenciatura	
QUADRO 16.....	170
Período de tempo em que os licenciados atuaram como professores/as designados/as, antes de se tornarem efetivos/as nos respectivos empregos	
QUADRO 17.....	192
Número de formandos por ano de conclusão da licenciatura e tempo decorrido entre o ano de conclusão do curso pelos egressos participantes da pesquisa que se tornaram professores e o ano de 2015*	
QUADRO 18.....	213
Quantidade de turmas para as quais os egressos professores lecionam	

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.....	114
Egressos participantes desta pesquisa: número absoluto e porcentagem segundo o ano de conclusão da Licenciatura	
GRÁFICO 2.....	116
Turno predominante em que os egressos cursaram a Licenciatura em Geografia na UFMG	
GRÁFICO 3.....	121
Distribuição dos egressos por sexo, segundo o turno em que cursaram a Licenciatura	
GRÁFICO 4.....	123
Distribuição por faixa etária dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFMG	
GRÁFICO 5.....	131
Distribuição dos egressos das Licenciaturas em Geografia da UFMG segundo a raça/cor autodeclarada (de acordo com a classificação usada pelo IBGE)	
GRÁFICO 6.....	133
Distribuição dos egressos de acordo com a raça/cor autodeclarada (de acordo com a classificação usada pelo IBGE), segundo o turno em que cursaram a Licenciatura	
GRÁFICO 7.....	135
Estado civil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG	
GRÁFICO 8.....	137
Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores vigentes de maio a agosto de 2015, conforme constou no questionário)	
GRÁFICO 9.....	138
Renda mensal individual aproximada dos egressos (em valores vigentes de maio a agosto de 2015, conforme constou no questionário)	
GRÁFICO 10.....	139
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 2015, conforme constou no questionário)	
GRÁFICO 11.....	141
Egressos que são os principais provedores de renda da família, segundo sua distribuição por sexo	
GRÁFICO 12.....	143
Percepção dos egressos quanto à classe social a que pertencem	
GRÁFICO 13.....	144
Percepção dos egressos que são professores quanto à classe social a que pertencem	

GRÁFICO 14.....	146
Avaliação que os egressos fazem de seu padrão de vida atual, em uma escala de 1 (completamente insatisfeito) a 10 (completamente satisfeito)	
GRÁFICO 15.....	147
Avaliação que os egressos professores fazem de seu padrão de vida atual, em uma escala de 1 (completamente insatisfeito) a 10 (completamente satisfeito)	
GRÁFICO 16.....	149
Tipo de escola frequentada pelos egressos no Ensino Fundamental	
GRÁFICO 17.....	152
Tipo de escola frequentada pelos egressos no Ensino Médio	
GRÁFICO 18.....	157
Os egressos que concluíram o bacharelado e a licenciatura e a modalidade cursada em primeiro lugar	
GRÁFICO 19.....	158
Egressos que tem e que não tem parentes que se dedicam ou se dedicaram à docência	
GRÁFICO 20.....	159
Egressos professores que tem e que não tem parentes que se dedicam ou se dedicaram à docência	
GRÁFICO 21.....	160
Tipo de parentesco dos familiares dos egressos que exercem ou exerceram a docência, segundo o número de vezes em que foram citados pelos respondentes	
GRÁFICO 22.....	164
Tipo de parentesco dos familiares dos egressos professores que exercem ou exerceram a docência, segundo o número de vezes em que foram citados pelos respondentes	
GRÁFICO 23.....	165
Os egressos e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de graduação	
GRÁFICO 24.....	166
Os egressos professores e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de graduação	
GRÁFICO 25.....	173
Egressos que já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> (cursos de especialização)	
GRÁFICO 26.....	174
Egressos que já cursaram ou estão cursando o mestrado (pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	
GRÁFICO 27.....	174
Egressos que já cursaram ou estão cursando o doutorado (pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	

GRÁFICO 28.....	175
Egressos professores (total = 68) que já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> (cursos de especialização)	
GRÁFICO 29.....	176
Egressos professores que já cursaram ou estão cursando o mestrado (pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	
GRÁFICO 30.....	176
Egressos professores que estão cursando ou já cursaram o doutorado (pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	
GRÁFICO 31.....	184
Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente	
GRÁFICO 32.....	193
Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que exercem a docência	
GRÁFICO 33.....	203
Situação contratual dos egressos professores na(s) rede(s) de ensino/escola(s) onde atuam	
GRÁFICO 34.....	210
Número de escolas de Educação Básica em que os egressos professores lecionam	
GRÁFICO 35.....	212
Turnos em que os egressos professores lecionam	
GRÁFICO 36.....	218
Profissionais, familiares ou amigos que deram os conselhos mais úteis aos egressos professores nos primeiros anos de trabalho	
GRÁFICO 37.....	219
Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os demais professores/as da escola ou escolas onde atuaram ou atuam	
GRÁFICO 38.....	219
Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os alunos e alunas da escola ou escolas onde atuaram ou atuam	
GRÁFICO 39.....	221
Como as professoras e professores caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da escola ou escolas onde atuaram ou atuam	
GRÁFICO 40.....	221
Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos e alunas da escola ou escolas onde atuaram ou atuam	

GRÁFICO 41.....	222
Como as professoras e professores caracterizam as condições da(s) escola(s) onde atuaram/atuaem em termos de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas	
GRÁFICO 42.....	223
Os egressos professores revelam se se sentiram estimulados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência	
GRÁFICO 43.....	223
Os egressos que não ingressaram no magistério revelam se se sentiram estimulados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência	
GRÁFICO 44.....	228
Os egressos professores revelam se se sentiram preparados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência	
GRÁFICO 45.....	228
Os egressos que não ingressaram no magistério revelam se se sentiram preparados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência	
GRÁFICO 46.....	229
Como os egressos que são professores se posicionam quanto à sua satisfação com o exercício da docência, em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, considerando a docência em si mesma	
GRÁFICO 47.....	230
Como os egressos que são professores se posicionam quanto à sua satisfação com o exercício da docência, em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, considerando o contexto em que a realiza (características da instituição, dos alunos, dos pais, dos outros professores, etc	

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais da pesquisa

Nesta pesquisa, estudei o destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), formados no período de 2003 a 2013.

Atuando há mais de duas décadas como professora no curso de graduação em Geografia do Instituto de Geociências (IGC), tenho tido oportunidade de participar da formação inicial de várias turmas de licenciandos para as quais lecionei tanto disciplinas da área de Geografia, do chamado tronco comum do currículo, quanto disciplinas específicas da licenciatura, cujo objetivo é aproximar a Geografia da área da Educação – campos que se encontram ainda bastante afastados no modelo de formação docente vigente na UFMG. A participação na formação de professores, em um momento em que vemos piorarem, a cada dia, as condições para o exercício da profissão, tem colocado para nós, formadores de professores, questões importantes sobre o destino profissional dos egressos dos cursos de licenciatura. Uma delas, talvez a mais óbvia e fundamental, é: esses licenciados estão de fato ingressando na carreira do magistério?

Estudar o destino profissional de egressos de um curso universitário significa, na prática, analisar o que está acontecendo com uma parcela dos profissionais em um certo campo de atuação. No caso dos formados em um curso de licenciatura específico, significa não apenas compreender, em profundidade, o que tem ocorrido com aqueles que atuam em um importante segmento profissional, qual seja o dos professores, mas também focar no trabalho de formação realizado em um determinado curso universitário. Nesse sentido, a questão de saber se os licenciados em Geografia, formados pela Universidade Federal de Minas Gerais, estão, de fato, exercendo a profissão de professores de Geografia na Educação Básica parece-me fundamental, em primeiro lugar, para a própria instituição formadora – que, nesse caso, depende esforços e recursos públicos para formar esses profissionais, e, tendo em vista a própria continuidade de tais atividades, precisa saber quais são os resultados de seus esforços; e,

em segundo lugar, para a sociedade, que sustenta as instituições públicas justamente para que forme os profissionais de que necessita.

Ademais, indagar o que aconteceu ao profissional de cuja formação participamos diretamente, como docentes no ensino superior, ou que toda a sociedade, indiretamente, por meio dos sistemas públicos de ensino e outras instituições, ajudou a formar, justifica-se, na medida em que, embora um curso de licenciatura prepare – ou, como dizemos, “forme” – professores para atuarem nas escolas lecionando determinada disciplina, essa perspectiva de atuação nem sempre se concretiza. De fato, diante da baixa remuneração e do desprestígio social da profissão docente – que já parecem crônicos –, aos quais vêm juntar-se as difíceis condições atuais de exercício do magistério, torna-se importante saber se os profissionais formados assumiram a carreira, e, principalmente, procurar conhecer e entender melhor o que eles têm feito para manter-se como professores, particularmente nos casos em que as condições para tanto mostram-se adversas. E também, ao contrário, por que não ingressaram na profissão ou decidiram abandoná-la, em que circunstâncias o fizeram e de que estão se ocupando.

É oportuno assinalar, desde já, nesta pesquisa, a diferença entre profissão e ocupação. Podemos dizer, apenas para introduzir o assunto, que será abordado em detalhe mais adiante, e referindo-nos por enquanto ao uso comum dessas palavras, que o exercício de uma profissão exige formação específica. Quando se fala em ocupação, por outro lado, não se pressupõe nenhuma formação específica, sendo suficiente, muitas vezes, apenas o aprendizado imediato de habilidades técnicas necessárias para o desempenho da função. As carreiras profissionais, entre elas a do magistério, comportam diversas ocupações, pois estas se relacionam às diferentes funções que se pode exercer, às atribuições próprias de certos cargos, à maneira como se preenche o tempo de trabalho. “A ocupação (...) é o que uma pessoa de fato faz ao trabalhar, o que pode ou não corresponder às tarefas típicas da profissão escolhida.” (MACEDO, 2009) É possível, então, que uma pessoa esteja trabalhando momentaneamente, ou seja, “ocupada” em alguma atividade que não seja relacionada à sua formação profissional. Em entrevista a Filomena Assolini e Andrea Lastória, publicada em 2010, com o título “A formação de professores no centro das atenções: diálogos com Selma Garrido Pimenta”, a professora Selma Garrido assinala que a profissão “representa a forma de inserção dos sujeitos numa atividade dentro do campo de especialização que existe na sociedade como um

todo” (2010, p.163). Ela esclarece que isso ocorre em uma “sociedade pós-industrial, complexa onde o exercício de uma atividade, qualquer que seja, vai apontando a necessidade de ter preparo sistemático para o exercício de uma dada atividade.” (In: ASSOLINI e LASTÓRIA, 2010, p. 163)

A Universidade Federal de Minas Gerais 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, depois de cursar as disciplinas do chamado “tronco comum”, registrar sua opção formalmente. No curso noturno, é oferecida exclusivamente a licenciatura. Historicamente, a proporção de alunos do diurno optantes pela licenciatura e pelo bacharelado sempre foi mais ou menos equilibrada, 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 (2009), que se refere 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” (p. 159). Com base em informações do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), de 2005, sobre a principal razão para a opção pela licenciatura, essas autoras constataram que 23,9% dos licenciandos de outras áreas, que não a Pedagogia, escolheram a licenciatura por esse motivo.

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. Nos últimos anos, porém, o comportamento dos graduandos quanto à opção pela licenciatura no curso diurno – opção esta que atualmente¹ é preciso registrar junto ao Colegiado ao final do terceiro período do curso diurno – vem mudando de maneira sensível. Além de não ser mais a primeira opção, verifica-se também uma grande diminuição no número de alunos que se dispõem a cursá-la, chegando, por exemplo, em alguns semestres, a 10% da turma que iniciou o curso diurno – o que equivale a algo em torno de quatro estudantes.

Ao mesmo tempo, no que diz respeito à preferência pelos cursos de graduação em Geografia na modalidade bacharelado, é importante registrar que a profissão de geógrafo também tem conhecido mudanças, com o aumento – ainda que incipiente! – do seu reconhecimento social. Isso passou a ocorrer principalmente a partir da exigência, pela Constituição Federal de 1988, de elaboração de planos diretores pelos municípios com mais de 20.000 habitantes, assim como de realização de estudos e relatórios de impacto ambiental para a instalação de empreendimentos diversos – como usinas hidrelétricas, estradas, aeroportos, empreendimentos de mineração, industriais, etc. A realização de tais estudos, assim como de outras tarefas relacionadas ao manejo das questões colocadas em pauta pela necessidade de preservar o meio ambiente, representam algumas das possibilidades que têm levado à demanda por geógrafos e, conseqüentemente, à inclusão da profissão em diversos concursos públicos para seleção de profissionais qualificados. Tais mudanças², entretanto, são ainda tímidas, em comparação com a inserção profissional dos professores de Geografia, pois, grande parte dos bacharéis em Geografia tem que se firmar no mercado por conta própria, oferecendo consultoria e elaborando projetos, estando também, de modo geral, mais sujeitos a alterações conjunturais.

¹ Em versões curriculares anteriores, essa opção era feita ao final do quarto período, ou seja, na metade do curso, findos os dois anos de “tronco comum” do currículo.

² Em pesquisa realizada, em 2007, pelo Núcleo de Avaliação de Políticas Públicas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG sobre os egressos de cursos de graduação da UFMG dos anos de 1980 a 2000, 55,9% dos entrevistados egressos dos cursos de graduação em Geografia – sem distinção da modalidade cursada – disseram que, em sua opinião, o prestígio social da profissão de geógrafo aumentou em relação à época em que tinham ingressado na Universidade. Outros 27,1% responderam que a profissão manteve prestígio.

Um levantamento efetuado em 2012 pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da UFMG constatou que, nos últimos anos, houve uma drástica diminuição da procura pelas licenciaturas em geral. De acordo com esse levantamento (cf. Quadros 1, 2 e 3), enquanto no ano 2000, entre os dezessete cursos mais procurados dessa Universidade, seis eram de licenciatura, no Vestibular de 2012, entre os quinze cursos mais procurados nenhum era de licenciatura. Além disso, o Quadro 3 mostra o decréscimo gradual na relação candidato/vaga para os cursos de licenciatura nos vestibulares da UFMG de 2000 a 2013. Em 2009, nota-se que em alguns cursos essa queda acentuou-se, o que se deveu à maior oferta de vagas ligadas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³. No caso do curso noturno de Geografia, por exemplo, o número de vagas foi duplicado, passando de 40 para 80. Mas, como se pode observar, 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 acima. 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

³ 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. Todas as universidades federais aderiram ao Programa nas duas chamadas realizadas para implantação do mesmo, respectivamente, no primeiro e no segundo semestres de 2008, e apresentaram ao Ministério da Educação planos de reestruturação, de acordo com as orientações do REUNI. A partir desses planos, as universidades receberiam recursos para aplicação tanto na contratação de pessoal quanto na reforma e construção de prédios, aquisição de equipamentos para laboratórios, bibliotecas, dentre outros. As ações do REUNI previam, “além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão.” 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. Disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841> Acesso em 15/07/2017.

muitos aspectos, já prenunciavam um futuro nada animador em relação ao tema.
(DINIZ-PEREIRA, 2000)

QUADRO 1

Cursos mais concorridos nos Vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2012, tomando como referência a demanda por vagas

Vestibular Curso	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Administração D N	21,0 33,4	23,7 30,0	23,6 38,1	23,2 29,3	18,1 24,3	23,1 24,8	19,4 23,7	20,4 22,6	20,4 23,7	15,8 19,0	14,8 14,5	14,3 15,0	12,9 12,9
Ciências Biológicas D N	22,9 19,5	28,0 20,2	26,9 24,9	26,8 21,9	22,0 11,7	26,6 14,7	21,7 13,2	20,6 11,0	7,6 20,2	12,5 6,9	10,5 4,7	10,8 4,0	8,9 3,5
Medicina	38,9	32,0	33,3	30,4	29,3	29,6	29,2	27,9	--	31,5	34,5	54,0	50,0
História D N	17,4 20,6	15,8 22,7	18,1 17,8	14,9 18,6	17,2 16,0	14,6 16,9	13,6 12,8	10,6 10,9	-- 10,0	7,7 7,6	6,6 5,8	5,4 5,5	4,6 4,8
Comunicação Social D N	32,4	37,0	35,8	34,3	29,0	33,3	27,5	23,8	22,7	17,0	31,5 8,5	35,0 12,5	31,6 9,9
Pedagogia D N	17,6 14,7	17,6 14,7	19,3 19,3	13,4 21,9	13,7 12,3	10,9 14,1	10,0 11,1	8,5 9,9	11,7 8,2	6,1 7,0	4,0 4,3	3,0 3,6	2,8 3,0
Fonoaudiologia	31,6	12,7	30,1	14,1	19,2	13,2	12,7	9,8	18,0	6,0	4,0	4,4	2,8
Fisioterapia	30,5	41,3	36,4	35,4	30,0	30,3	26,4	20,5	5,5	9,9	8,8	9,8	7,8
Ciência da Computação	29,9	29,1	33,2	26,7	23,6	24,6	18,5	17,3	--	14,6	12,2	12,0	9,4
Direito D N	29,1 --	26,0 --	26,4 --	22,2 --	19,0 16,9	16,1 20,9	18,2 15,5	15,2 18,1	18,2 17,9	15,5 15,9	18,7 12,7	20,0 17,2	16,4 13,8
Matemática D N	10,8 16,9	11,7 14,4	10,6 14,8	9,0 12,8	9,9 12,8	7,8 10,3	6,3 8,4	5,8 7,3	5,0 6,7	2,9 5,5	2,7 3,6	1,8 3,5	2,0 2,9
Enfermagem	26,5	26,4	34,5	29,9	31,5	27,5	22,2	20,4	12,8	12,0	8,8	7,3	5,2
Geografia D N	10,7 14,6	16,8 16,2	12,0 16,8	16,4 15,0	12,3 15,8	14,7 11,5	10,6 11,5	9,4 8,8	9,8 9,0	7,0 5,9	5,2 2,6	5,0 2,6	3,5 1,6
Psicologia	24,8	27,3	29,0	24,1	18,9	18,7	17,1	15,6	9,4	12,0	11,6	12,7	10,3
Odontologia	24,4	18,9	20,0	16,3	15,5	12,9	13,0	10,8	17,2	8,6	9,4	10,7	10,0
Farmácia D N	22,7	21,3	22,0	21,5	15,7	19,1	16,9	14,5	5,4 14,0	11,2 --	6,7 3,9	5,7 6,2	4,3 3,3
Educação Física D N	22,0	25,2	26,7	25,5	23,8	23,0	18,0	14,6	17,9	8,2	6,6	7,3 00 (L) 3,5	3,4 (L) 2,1

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular UFMG (COPEVE).
Quadro organizado pelo Prof. João Valdir Alves de Souza.
D = diurno; N = noturno; L = Licenciatura.

QUADRO 2

Cursos mais concorridos nos Vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2012, tomando como referência a demanda por vagas

Vestibular Curso	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Medicina	38,9	32,0	33,3	30,4	29,3	29,6	29,1	27,9	--	31,5	34,5	54,0	50,0
Comunicação													
D	32,4	37,0	35,8	34,3	29,0	33,3	27,5	23,8	22,7	17,0	31,5	35,0	31,6
N	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8,5	12,5	9,9
Direito													
D	29,3	26,0	26,4	22,2	19,0	16,1	18,2	15,2	18,2	15,5	18,7	20,0	16,4
N	--	--	--	--	16,9	20,9	15,5	18,1	17,9	15,9	12,7	17,2	13,8
Arquit. e Urban.													
D	17,1	14,6	11,6	13,5	11,0	12,8	11,9	12,6	--	10,2	10,1	16,9	16,0
N	--	--	--	--	--	--	--	--	13,6	6,0	10,9	11,6	11,9
Administração													
D	21,0	23,7	23,6	23,2	18,1	23,0	19,4	20,4	20,4	15,8	14,8	14,3	12,9
N	33,4	30,0	38,1	29,3	24,3	24,8	23,7	22,6	23,7	19,0	14,5	15,0	12,9
Eng. Mecânica													
D	10,6	6,7	10,9	11,2	10,2	10,2	11,3	11,6	--	13,1	13,1	14,0	13,5
N	--	13,2	19,8	14,9	16,5	16,8	13,9	14,5	13,7	16,4	14,4	13,9	12,0
Eng. Química	10,2	10,0	11,3	13,1	10,9	15,1	16,0	18,7	10,0	21,8	22,5	25,3	23,0
Eng. Civil	5,0	5,7	7,1	6,4	7,2	5,9	6,9	7,2	--	13,0	14,4	19,7	18,0
Biomedicina	--	--	--	--	--	--	--	--	8,4	--	23,0	16,3	17,0
Rel Econômicas Internacionais	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	17,8	14,3	14,0
Geologia	10,7	8,5	8,9	--	--	11,3	12,4	13,0	--	19,7	15,0	16,0	13,4
Eng. Produção	--	--	--	9,6	10,4	10,1	10,6	12,2	17,0	13,7	13,0	15,6	13,4
Eng. Aeroesp.	--	--	--	--	--	--	--	--	18,0	11,5	15,2	15,4	13,0
Eng. Ambiental	--	--	--	--	--	--	--	--	--	22,5	16,8	18,3	12,7
Eng. Minas	3,7	11,5	5,2	11,0	7,7	10,4	14,0	13,9	--	16,5	11,0	12,3	11,7

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular UFMG (COPEVE).

Quadro organizado pelo Prof. João Valdir Alves de Souza.

D = diurno; N = noturno.

QUADRO 3

Relação candidato/vaga nos vestibulares da UFMG dos anos 2000 a 2013 para os cursos de licenciatura

Vestibular / Curso	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Artes Visuais	12,7	14,6	15,3	9,0	7,6	6,7	7,6	6,3	--	3,6	2,9	3,3	2,9	2,9
C. Biológicas	22,9	28,0	26,8	26,8	22,0	26,6	21,7	20,6	7,6	12,5	10,5	10,8	8,9	6,8
C. Biológicas (L)	19,5	30,2	24,9	21,9	11,7	14,7	13,2	11,0	20,2	6,9	4,7	4,0	3,5	3,0
Ciências Sociais	12,6	12,7	19,2	15,9	11,1	9,5	8,6	8,0	9,0	5,4	3,0	3,4	3,0	2,6
Dança (L)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8,3	4,6	3,3	3,8
Educ. Física	22,0	25,2	26,7	25,5	23,8	23,0	18,0	14,6	17,9	8,2	6,6	3,5	2,1	2,0
Filosofia	9,5	9,5	7,9	10,4	6,9	8,7	7,1	7,1	6,9	5,3	2,3	1,6	2,0	1,8
Física	7,0	4,4	6,4	7,6	7,3	6,8	6,1	5,0	--	4,6	4,0	2,5	2,2	2,6
Física (L)	9,3	8,6	8,8	9,9	7,9	7,0	5,7	5,5	4,7	3,6	3,9	2,4	1,8	2,8
Geografia	10,7	16,8	11,9	16,4	12,3	14,7	10,6	9,4	9,8	7,0	5,2	5,0	3,5	2,8
Geografia (L)	14,6	16,2	16,8	15,0	15,8	11,5	11,5	8,8	9,0	5,9	2,6	2,6	1,6	1,7
História	17,4	15,8	18,1	14,9	17,2	14,6	13,6	10,6	--	7,7	6,6	5,4	4,6	3,8
História (L)	20,6	22,7	17,8	18,6	15,9	16,9	12,8	10,9	10,0	7,6	5,8	5,5	4,8	4,5
Letras (D)	6,7	11,9	7,1	8,4	6,0	7,5	5,4	5,2	10,0	3,4	2,7	1,9	2,0	1,9
Letras (N)	10,8	9,6	11,8	8,4	8,4	7,3	6,8	5,5	4,9	2,9	2,4	1,8	1,4	1,4
Matemática	10,8	11,7	10,6	9,0	9,9	7,8	6,3	5,8	5,0	2,9	2,7	1,8	2,0	1,2
Matemática (L)	16,9	14,4	14,8	12,8	12,8	10,2	8,4	7,3	6,7	5,5	3,6	3,5	2,9	2,4
Música (L)	6,6	5,1	9,1	11,7	12,4	10,4	11,7	10,0	--	2,2	2,8	2,7	3,5	3,0
Pedagogia (D)	17,6	11,8	19,3	13,4	13,7	10,9	10,0	8,5	11,7	6,1	4,0	3,0	2,8	2,0
Pedagogia (N)	14,7	20,4	19,3	21,9	12,3	14,1	11,1	9,9	8,2	7,0	4,3	3,6	3,0	2,6
Química	9,0	11,1	10,2	9,0	14,3	11,1	10,2	10,4	15,1	7,4	5,2	5,0	4,3	4,2
Química (L)	10,6	10,2	11,6	10,8	10,9	11,4	8,1	6,9	11,1	5,7	2,9	3,3	2,5	2,1
Teatro	10,4	9,4	10,1	9,2	8,2	8,8	7,5	7,5	15,8	5,4	5,8	4,1	4,0	3,8

Fonte: Comissão Permanente do Vestibular UFMG (COPEVE).
Quadro organizado pelo Prof. João Valdir Alves de Souza.

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 Paiva (2013) 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 Universidade Federal de Minas Gerais – 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)⁴, ou então, após a conclusão do curso, pedir a continuidade de estudos nesta última modalidade, que deverá, entretanto, ser cursada no diurno. É interessante notar que a respeito da intenção de não se tornarem professores, o estudo coordenado por Gatti e Barreto (2009), mencionado anteriormente, informava, segundo os mesmos dados do ENADE 2005, que apenas 5,3% dos licenciandos de outras licenciaturas que não a Pedagogia – e sem detalhamento sobre quais outras áreas de conhecimento ou turno – declaravam que não queriam ser professores. (p. 159)

Propósitos e questões da pesquisa

Diante das preocupações expostas, o objetivo mais geral desta pesquisa foi analisar o destino profissional de egressos dos cursos 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 profissão docente? Nesta, estão se ocupando de dar aulas? Quanto tempo esses professores permanecem, em média, no magistério da Educação Básica, quando decidem abandonar a profissão? O que esses profissionais fazem para superar as dificuldades que encontram e continuar trabalhando na sala de aula? Caso não tenham ingressado na carreira docente ou a tenham abandonado, qual o seu campo de atuação profissional? Em linhas gerais, o percurso profissional dos licenciados apresenta pontos comuns? Que relação pode ser estabelecida, se alguma, entre as mudanças observadas no comportamento dos alunos

⁴ 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! O fato é que os estudantes egressos da licenciatura noturna, justamente pelo fato de quase sempre trabalharem durante o dia, acabam frequentando o bacharelado com dificuldade, já que as disciplinas são oferecidas de manhã ou à tarde.

quanto à opção pela licenciatura nos cursos de graduação em Geografia da UFMG e a crise que se evidenciou nas licenciaturas de modo geral e, em particular, na UFMG? Tais alterações seriam um reflexo do que tem ocorrido no campo profissional da docência?

Mais especificamente, a presente pesquisa buscou alcançar uma melhor compreensão dos motivos que levam os licenciados em Geografia da UFMG a ingressarem e permanecerem na profissão de professor, apesar das adversidades que cercam o exercício da mesma, ou, inversamente, a não assumirem ou abandonarem a sala de aula. Além disso, procurou esclarecer se há situações e momentos específicos da carreira em que o risco de abandono do magistério é maior. Foram analisadas, também, 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.

Frente às questões apresentadas e com base nos dados 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 assumir a profissão para a qual se prepararam? É verdade que, em um país como o Brasil, o fato de possuírem um diploma de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais certamente significa que, mesmo não ingressando na profissão docente ou abandonando-a, os egressos aqui pesquisados ainda contariam com uma certa vantagem, que faria com que não temessem maiores obstáculos para conseguir outro trabalho que exigisse a conclusão de um curso superior, não importando qual. Mesmo assim, frequentar um curso de licenciatura presencial durante quatro ou cinco anos, respectivamente no diurno ou no noturno, para, ao final, não ingressar na profissão, parece um investimento bastante alto para não ser plenamente aproveitado.

Nesta tese a palavra docente é usada como sinônimo de professor(a), sem distinção do nível para o qual ele ou ela leciona, e docência como sinônimo de magistério. (MORGENSTERN, 2010)

Procedimentos éticos e metodológicos

Nelson Goodman, citado por Donald Schön, considera que a “definição de problemas” é “uma maneira de apresentar uma visão de mundo” (GOODMAN, 1978, *apud* SCHÖN, 2000, p. 16). Na atualidade, diferentes correntes de pensamento embasam a produção científica nas diversas áreas do conhecimento, evidenciando e consolidando a existência e a convivência de diferentes visões de mundo e maneiras de interpretá-lo. Por isto, particularmente nas ciências humanas, torna-se necessário esclarecermos a partir de quais referenciais de pesquisa atuamos. Em outras palavras, qual é o *método de interpretação da realidade* adotado? Como explicitado por Goodman, acima, a própria problematização do tema é reveladora do ponto de vista a partir do qual a análise é feita.

Aqui é importante, também, diferenciarmos esse emprego da palavra *método*, de quando a usamos, por exemplo, para nos referirmos aos métodos quantitativos e qualitativos. Neste último caso, trata-se de *métodos de pesquisa*, os quais constituem um acervo de instrumentos variados e disponíveis para os pesquisadores, não importando seu ponto-de-vista. O importante é que os diversos *métodos de pesquisa* sejam utilizados de acordo com sua maior adequação às informações coletadas para o desenvolvimento de determinada pesquisa, enfim, para o conhecimento de um conteúdo específico. Isto significa, entre outras coisas, que o emprego de métodos quantitativos e qualitativos não deve ser dicotomizado e entendido como se eles fossem mutuamente excludentes, como se aqueles pertencessem a certo tipo de ciências e esses outros a outro tipo. (MINAYO, 2010).

O objeto desta pesquisa – o destino profissional de egressos das licenciaturas em Geografia, diurna e noturna, da UFMG – a situa no campo das ciências humanas e caracteriza-se por ter natureza eminentemente qualitativa. Reconhecer esse fato não quer dizer, entretanto, que muitos dos seus aspectos não possam ou não devam ter tratamento quantitativo. Como já mencionado, os métodos de pesquisa disponíveis devem ser empregados na medida de sua utilidade para a obtenção e o tratamento “das

informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho” (MINAYO, 2010, p. 54). De fato, a compreensão de certas especificidades “seria impossível por meio de métodos quantitativos”. (p. 65) Apesar disso, como lembra a mesma autora, devido ao fato de que “a forma de legitimação científica tradicional é a quantificação” (p. 55), houve uma grande disseminação dos métodos quantitativos nas pesquisas de modo geral e mesmo no campo das ciências humanas e sociais, nesse caso em detrimento, muitas vezes, de uma “análise contextualizada da realidade”. Minayo enfatiza a complementaridade entre as abordagens qualitativas e os estudos quantitativos, destacando que naquelas “o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas”, enquanto estes últimos “se dedicam a conhecer e a explicar a magnitude dos fenômenos.” (MINAYO, 2010, p. 268)

Assim, na presente pesquisa, a organização de uma parte das informações de maneira quantitativa visou possibilitar a observação de possíveis tendências ou regularidades e restringiu-se ao tratamento das respostas às perguntas fechadas do questionário aplicado. Por outro lado, a análise qualitativa das respostas às perguntas abertas buscou compreender justamente 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.

Em um primeiro momento, a pesquisa assumiu características que a aproximaram de um *survey* de tipo descritivo e exploratório (FREITAS et al, 2000), sem a intenção de alcançar todo o universo dos titulados em licenciatura em Geografia pela UFMG no período em tela. As informações obtidas por meio das perguntas abertas e, também, da realização da entrevista, foram examinadas, em profundidade, por meio da análise de conteúdo conforme Lawrence Bardin (2011).

As informações utilizadas para a realização desta pesquisa têm natureza variada e foram obtidas tanto por meio de pesquisa documental, quanto a partir de fontes primárias. Órgãos como o Colegiado dos Cursos de Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e a Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG forneceram, respectivamente, informações sobre as diferentes versões curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia, diurno e noturno, e a listagem dos egressos do

período pesquisado, assim como seus endereços de *e-mail* e número de telefone. As informações sobre os egressos participantes da pesquisa foram obtidas diretamente deles, por meio da aplicação de um questionário, aplicado a todos os participantes, e também por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com nove desses participantes, de acordo com critérios estabelecidos e que serão explicitados adiante.

Os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG escolhidos para este estudo foram aqueles que concluíram a graduação de 2003 a 2013. Eles teriam, portanto, no momento em que responderam o questionário (entre 30 de abril e 31 de agosto de 2015), desde doze anos de formados (os que concluíram o curso no final do primeiro semestre letivo de 2003), a pouco mais de um ano de formados (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 trajetória. Para isto, a referência utilizada foram os ciclos da vida profissional dos professores, conforme propostos por Michael Huberman (1989), assim como o seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999). Além disso, 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 do ano 2003, embora arbitrário, 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 em que mantêm interesse em cuidar 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 versões curriculares, como explicado a seguir.

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 (cf. Anexos I e II), 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 dos cursos 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 (Resolução CNE 01/2002). Essas diretrizes alteraram substancialmente as condições para a efetivação da formação inicial, principalmente a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000.

No outro extremo do período em estudo, a inclusão na pesquisa dos formados em 2013 permitiu envolver egressos que concluíram o curso de graduação mais recentemente, ou seja, alguns tinham pouco mais de um ano de formados quando responderam o questionário, embora dois anos seja considerado o prazo mínimo para que o licenciado que ingressou na carreira docente tenha acumulado experiência suficiente para permitir-lhe falar da mesma e decidir se quer prosseguir ou não, passada a condição de “professor iniciante”, em que o professor vive a fase considerada pelos autores que estudam a temática como de “sobrevivência” e “descoberta”. (HUBERMAN, 1989)

Para a realização desta pesquisa foi necessário, antes de qualquer outra coisa, localizar os egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, diurno e noturno, formados no período designado. O primeiro contato com esses licenciados foi feito por correio eletrônico, inicialmente a partir de informações conseguidas por intermédio da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, 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*⁵ e contato telefônico dos 495 licenciados em Geografia pela UFMG nos anos de 2003 a 2013. Nessa primeira comunicação foi enviada aos egressos uma

⁵ O *e-mail* dos egressos fornecido pelo DRCA foi um *e-mail* institucional, isto é, com final @ufmg.br

mensagem-convite (cf. Apêndice I) 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 (cf. Apêndice II) a ser respondido *online*, por meio do aplicativo *Google Docs* e, em arquivo anexo à mesma, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, cf. Apêndice III). 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 da pesquisa e enviassem o questionário respondido, teriam lido e aceito os termos do TCLE enviado. Esse procedimento foi adotado para incentivar os licenciados a responderem, ou pelo menos para não desanimá-los. Considerei que a exigência de imprimir, assinar e digitalizar (*scan*) o TCLE para devolvê-lo a mim via *e-mail* poderia dificultar o processo e desencorajar possíveis respondentes e, assim, optei pela alternativa já referida para facilitar, tanto quanto possível, a participação dos sujeitos. Como sabemos, nem sempre é fácil encontrar o tempo necessário para responder a esse tipo de questionário, e o desta pesquisa tomaria algo em torno de cinquenta minutos para ser respondido. Responder ao questionário *online* pelo sistema mencionado não seria propriamente difícil, até porque muitas perguntas são de múltipla escolha, mas seria necessário respondê-lo de uma só vez, isto é, em apenas uma sessão, tendo em vista as exigências da versão utilizada do sistema *Google Docs*, que salva as respostas uma única vez, 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 mais endereços de *e-mail*. Além do contato por meio dos endereços de correio eletrônico fornecidos pelo DRCA, muitos ex-alunos foram contatados por intermédio de outros colegas ou por telefone. Logo que o questionário foi enviado, fui informada por um dos primeiros respondentes, por *e-mail*, que, além de respondê-lo, já o havia postado no *Facebook* e divulgado em outras redes sociais envolvendo profissionais da área de Geografia. Este fato, embora 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. Como o *e-mail* constante da relação do DRCA era o

institucional, do tempo que os egressos tinham sido alunos do IGC, aparentemente eles não o utilizam mais, pois, em nenhum caso o endereço de devolução do questionário respondido foi o de terminação @ufmg.br. É possível que esses licenciados utilizem algum sistema de redirecionamento das mensagens recebidas nesse antigo endereço institucional, ou foram alcançados via redes sociais e outros sistemas de encaminhamento de mensagens.

Nos dois primeiros meses em que o questionário ficou disponível *online* na plataforma *Google Docs*, recebi 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, para encorajar a participação, em uma tentativa de conseguir envolver pelo menos 30% dos licenciados em Geografia pela UFMG no período em estudo, de acordo com a relação fornecida pelo DRCA. Essa proporção de respondentes pode ser 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” (2005, p. 201). 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 essa proporção de retorno dos questionários enviados, respondidos e devolvidos pela *Internet* seja aceitável, opinião compartilhada por Vieira et al (2010).⁶ O reenvio periódico se revelou eficaz, particularmente durante as férias escolares, quando professores que se dispunham a responder o questionário, mas ainda não o tinham feito, tiveram mais tempo para fazê-lo. O dia 31 de agosto de 2015 foi fixado como prazo final para o recebimento de respostas, uma vez que era necessário encerrar a fase de coleta de informações e iniciar o processamento das mesmas.

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

⁶ Embora a resposta e a devolução dos questionários *online* 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.

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. Enquanto na amostragem *probabilística* é possível calcular a probabilidade – sempre diferente de zero – de cada componente da amostra ser escolhido, na amostragem *não probabilística* isto é impossível e os elementos não têm a mesma chance de ser selecionados. Como já relatado acima, 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 participantes em potencial.

As perguntas que compuseram o questionário (cf. Apêndice II), 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 na 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 na segunda parte. As perguntas da terceira parte foram voltadas para a atuação profissional – se ingressou na 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 – dentre 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 poucos egressos que concluíram a licenciatura em

outros anos que não os do período em estudo, de modo que sugestões puderam ser acolhidas e eventuais problemas corrigidos a tempo.

Em um segundo momento, realizou-se uma entrevista, desta vez com um grupo bem menor de egressos, totalizando nove licenciados, definido a partir de critérios fixados com base em informações obtidas por meio do questionário, além, é claro, da aceitação do participante. Foram entrevistados três egressos de cada um dos três perfis identificados a partir das respostas da terceira parte do questionário, a saber: os que não ingressaram na carreira docente; aqueles que ingressaram na carreira e depois deixaram o magistério; e os que ingressaram e permaneceram na profissão de professor. Em cada perfil, foi escolhido um representante de cada uma das três versões curriculares já referidas anteriormente – 1990, 2002 e 2006 – que abrangem os egressos do período estudado.

Para proceder a escolha desses nove egressos, todos os participantes foram listados segundo seu pertencimento a um dos perfis mencionados acima, e, dentro de cada perfil, ordenados segundo o ano de ingresso e de conclusão da licenciatura. Em seguida, foram selecionados em função dos seguintes critérios: em primeiro lugar, a maior probabilidade de terem cursado a versão curricular indicada pelo ano de início do curso e também levando em conta o ano de conclusão da licenciatura. Assim, para representar a versão curricular de 1990, foram escolhidos aqueles que ingressaram no curso em 2001 ou anos anteriores e que concluíram o curso tão próximo quanto possível de 2002, ano em que passou a vigorar nova versão curricular, pois, a partir desse ano, quanto mais tempo os licenciandos demoraram para concluir o curso, tanto maior a possibilidade de que tenham cursado disciplinas do novo currículo consideradas equivalentes às da sua versão curricular original. O fato desta pesquisa envolver os formados de 2003 a 2013 significa que alunos do diurno que se formaram em 2003 podem ter iniciado o curso no ano 2000 ou anteriormente, portanto, na versão curricular de 1990. Caso tenham iniciado o curso em 2001, ou seja, o último ano em que vigorou a versão curricular de 1990, e tenham terminado no tempo padrão (quatro anos para o diurno), formaram-se em 2004, isto é, quando o currículo de 2002 já estava vigorando há três anos. Os alunos do noturno que se formaram em 2003 podem ter iniciado o curso no meio do ano de 1998 (a entrada do noturno é no segundo semestre civil) ou anteriormente. E se iniciaram o curso no segundo semestre de 2001, isto é, se foram

também a última turma a cursar o currículo de 1990, e terminaram no tempo padrão, formaram-se no meio do ano de 2006. Por isto, para representar a versão curricular de 1990, busquei selecionar egressos que começaram o curso em 1998 e se formaram em 2003 ou o mais próximo disso, levando em conta, além da aceitação do participante, alguns outros critérios que serão mencionados a seguir. O raciocínio descrito acima foi utilizado para todas as versões curriculares, de modo que, para representar a versão curricular de 2002, os licenciados deveriam ter ingressado no curso em 2002 ou o mais próximo possível desse ano, já que a partir de 2006 também entrou em vigor uma nova versão curricular, a qual foi substituída por novo currículo em 2011. Portanto, para representar a versão curricular de 2006, foram escolhidos aqueles que ingressaram no curso em 2006 ou o mais próximo disso. Além do perfil e da versão curricular, busquei manter o equilíbrio possível, dentre os egressos elegíveis para a entrevista, de acordo com os pré-requisitos já citados, entre o número de mulheres e de homens e de alunos do diurno e do noturno, conforme mostrado no quadro abaixo.

QUADRO 4

Egressos escolhidos para serem entrevistados de acordo com os critérios: perfil de destino profissional, versão curricular da licenciatura, sexo, turno, modalidade(s) cursada(s) e ano de ingresso e de término do curso

Perfil 1 - não ingressaram na carreira docente					
Versão curricular	egresso*	sexo	turno	modalidade(s) cursada	ano de ingresso e de término do curso
1990	DT	masculino	noturno	1º licenc 2º bach	2001-2006
2002	APA	masculino	diurno	1º licenc 2º bach	2003-2007
2006	NM	feminino	noturno	apenas licenciatura	2007-2011
Perfil 2 - ingressaram na carreira e a abandonaram					
Versão curricular	egresso*	sexo	turno	modalidade(s) cursada	ano de ingresso e de término do curso
1990	JAR	feminino	noturno	1º licenc 2º bach	1998-2003
2002	SGA	feminino	diurno	apenas licenciatura	2005-2009
2006	LF	masculino	noturno	1º licenc 2º bach	2006-2010
Perfil 3 - ingressaram na carreira e permaneceram					
Versão curricular	egresso*	sexo	turno	modalidade(s) cursada	ano de ingresso e de término do curso
1990	EP	feminino	diurno	1º licenc 2º bach	1999-2003
2002	HHR	masculino	diurno	apenas licenciatura	2003-2007
2006	GCM	masculino	diurno	1º licenc 2º bach	2008-2012

*Iniciais dos egressos.

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Nove licenciados que responderam o questionário e se encaixavam nos pré-requisitos apresentados foram novamente contatados por *e-mail* em mensagem-convite (cf.

Apêndice IV) na qual era explicado o motivo do novo contato e eu perguntava a cada um se concordava em me conceder uma entrevista, a fim de ampliar algumas reflexões e aprofundar as respostas dadas a certas questões. Dos participantes contatados apenas um respondeu negativamente, por motivo de falta de disponibilidade de horário, sendo então substituído por outro. Esse primeiro contato por mensagem foi seguido por outros por telefone, para agilizar o agendamento da entrevista. As entrevistas foram realizadas por mim, pessoalmente, nos dias 28, 29, 30 e 31 de agosto e 06, 08, 12 e 13 de setembro de 2016, no local e horário de preferência do/a entrevistado/a, com a única condição que o local fosse tranquilo, a fim de permitir a gravação. Duas das entrevistas foram feitas na própria residência das entrevistadas, duas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados (uma escola privada e uma repartição pública federal), em horário que eles tinham livre; e cinco foram realizadas no meu gabinete no Instituto de Geociências da UFMG. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e foram gravadas para garantir a fidelidade dos registros, sendo posteriormente transcritas por profissional especializada. O roteiro das entrevistas (cf. Apêndice V) foi específico para cada um dos perfis de destino profissional referidos acima, e, procurou aprofundar principalmente os aspectos que diziam respeito à formação inicial no curso de licenciatura, assim como as possíveis ligações com a trajetória profissional seguida pelo entrevistado. Também foram abordadas questões relativas às condições de exercício da profissão docente, assim como momentos de dúvida e de realização de escolhas, sempre buscando esclarecer elementos relevantes do destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG.

Estrutura e organização da tese

Além desta Introdução, esta tese está estruturada em quatro capítulos e conclusão. No primeiro capítulo, faço uma retomada da discussão sobre o estatuto profissional da profissão docente e também sobre as condições de exercício do magistério. Sendo esta uma pesquisa de egressos de um curso que prepara profissionais para assumirem a profissão de professores da Educação Básica, considero que um maior esclarecimento quanto ao tema da profissionalização é fundamental para a compreensão de uma parte importante das adversidades e indagações que cercam o exercício do magistério. As dificuldades para que o magistério possa ser considerado uma profissão, de acordo com

o modelo das profissões clássicas, assim como os sinais de uma possível proletarização, constituem, dentre outros aspectos, questões que afetam a crescente falta de atratividade da profissão docente. 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.

No segundo capítulo, volto-me para a formação dos docentes da educação básica, buscando compreender melhor como se estruturam, de modo geral, as licenciaturas no Brasil e, em particular, como funcionam 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 lembrar dos respectivos cursos de formação profissional, que revisitam, periodicamente, em especial no início da carreira, inclusive retomando o material referente aos diversos temas envolvidos no 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.

No terceiro capítulo, apresento e analiso as informações obtidas a partir das respostas dos participantes às perguntas da primeira e segunda partes do questionário. O conjunto das respostas concernentes a cada uma dessas partes 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.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e análise das informações relativas à terceira parte do questionário, cujas perguntas se referem à vida profissional dos

egressos, assim como das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas. Embora essa seção se componha de muitas questões fechadas, ela apresenta também um número elevado de questões abertas, concernentes, em grande parte dos casos, às justificativas de decisões tomadas ou aos motivos que levaram a determinadas escolhas. As respostas às questões fechadas foram tratadas quantitativamente, enquanto as respostas às questões abertas e as informações das entrevistas foram examinadas de acordo com a análise de conteúdo, como já mencionado, visando, em alguns casos, uma categorização de elementos e aspectos das falas dos egressos sobre os diferentes temas tratados.

CAPÍTULO UM

O destino profissional de egressos do curso de Licenciatura em Geografia IGC/UFMG: a docência como trabalho e profissão

Pesquisar o destino profissional de egressos de cursos de licenciatura exige que falemos da docência como trabalho e profissão. Trabalho que atrai e repele, ao mesmo tempo, em razão do que envolve de positivo e também de negativo, tendo em vista as condições desfavoráveis em que os professores, muitas vezes, o exercem hoje. Profissão com características e exigências de formação específicas, que tem uma determinada inserção e um certo significado na sociedade que, por sua vez, tece sobre ela suas representações. O trabalho docente constitui, portanto, importante categoria de análise na presente pesquisa, ao lado de outras como a formação docente e a experiência, que permitiram compreender melhor o que ocorre com o licenciado a partir do momento em que, tendo concluído sua formação universitária inicial, é colocado frente a frente com as tarefas que deverá realizar, em determinados locais e ambientes laborais, com uma certa remuneração, vivenciando e acumulando variadas experiências ao longo do tempo de exercício profissional e com diferentes sentidos a cada momento, enfim, sob determinadas condições e circunstâncias. No caso da presente pesquisa, nos interessou conhecer um pouco melhor o perfil pessoal, acadêmico e profissional daqueles que, depois de concluída a Licenciatura no IGC/UFMG, se dedicam a ser professores de Geografia, principalmente na educação básica e em escolas públicas. O que significa, para esses egressos, ser professor e, mais especificamente, ser professor de Geografia na educação básica hoje?

Por referir-se aos processos de assimilação e transmissão da cultura, o magistério como ofício tem raízes antigas que remontam a período anterior ao da Antiguidade Clássica. Nesta pesquisa, não pretendemos, entretanto, retomar todo o desenvolvimento dos processos educativos e o percurso histórico daqueles que deles se encarregavam. Retomaremos apenas alguns elementos pontuais que marcam a história mais recente da docência como profissão, particularmente a partir da segunda metade do século XX, e que podem ajudar a entender melhor a situação atual.

O magistério tem apresentado, ao longo do tempo, aspectos identitários universais, compartilhados por professores de diversas partes do mundo e reconhecidos em meio ao que é próprio de cada lugar e cultura. Embora seja encarada, no senso comum, como uma carreira profissional, a docência apresenta características que permitem questionar sua definição como uma profissão no sentido clássico do termo, quando se trata de examiná-la de um ponto de vista conceitualmente mais específico. Essa divergência constitui o cerne de um importante debate que se desenvolve há algumas décadas com a contribuição de autores de diferentes países, como Inglaterra, Estados Unidos, Portugal, Espanha, França, Canadá, além do próprio Brasil, compreendendo os aspectos que permitiriam caracterizar o professor como um profissional, mais particularmente de acordo com o modelo das profissões liberais ou, no outro extremo do arco ocupacional, como um trabalhador assalariado.

As discussões envolvendo a profissão docente, sobretudo no que diz respeito à polêmica sobre sua caracterização como uma profissão e nos moldes referidos acima derivam, pelo menos em parte, de algumas de suas especificidades. Entre elas, destacamos o fato de o trabalho educativo do professor dos primeiros anos da educação básica ser voltado, principalmente, para crianças e adolescentes e continuar, sob muitos aspectos, a educação usualmente recebida na família. Essa característica e também o fato de, historicamente, congregações religiosas terem se encarregado do magistério, fizeram com que ele fosse identificado a algo que se faz, essencialmente, por amor e em atendimento a um chamado interior. A representação da profissão docente como uma atividade exercida em virtude de uma vocação, entendida não apenas como um desejo ou inclinação natural, mas como uma disponibilidade para a dedicação semelhante à que geralmente se atribui ao sacerdócio, encontra-se ainda muito difundida na sociedade brasileira, inclusive entre professores, principalmente da primeira etapa do ensino fundamental. Entretanto, a compreensão de importantes aspectos que têm cercado o exercício profissional dos docentes da educação básica no país, já há algumas décadas, passa bem distante do que se imaginava que fosse a atuação da antiga “professora primária”, cuja prática profissional era, supostamente, muito simples e até ingênua, comportando, acima de tudo, dedicação desmedida. Análises do que ocorre em relação ao exercício da profissão docente mostram que, na verdade, ela encontra-se hoje no centro de questões de complexidade crescente, algumas das quais de difícil solução.

Na atualidade, freqüentemente ouvimos relatos sobre a deterioração das condições de exercício da docência, particularmente no Brasil. Tais acontecimentos e relatos parecem deixar implícito que o magistério como trabalho já conheceu dias melhores. Sem cair em uma nostalgia sem fundamento dos tempos passados, quando tudo parecia melhor, é possível dizer que há cinco ou seis décadas o professor desfrutava de certo prestígio e credibilidade e as condições de exercício do magistério eram tidas como condizentes com o ofício de mestre: o professor tinha autonomia e autoridade, o ambiente da escola era organizado, tranquilo, enfim, propício às atividades de estudo, apropriado para o ensino-aprendizagem. Embora o salário das professoras da educação básica nunca tenha sido compatível com o discurso sobre a importância de sua profissão, pode-se dizer que o magistério permitia a elas uma boa definição de si mesmas, uma identificação profissional positiva. Não havia uma crise da profissão como parece haver hoje. O fato de, nesse mesmo período, no Brasil, a escola ser essencialmente elitista, cabendo à educação escolar o papel específico de instruir os alunos, e a docência ser exercida por uma esmagadora maioria de mulheres, com tudo o que o trabalho feminino significou ao longo do tempo, em termos de sujeição e mesmo um certo conformismo, além de ser considerado secundário, certamente muito contribuíram para que nesse passado o exercício da profissão fosse considerado relativamente mais confortável, ou menos árduo e sofrido, mesmo que a remuneração ficasse muito aquém do desejável. Além disso, a representação da profissão como uma vocação com exigências semelhantes ao sacerdócio pode ter sido considerada, em um certo sentido, pelas próprias professoras, como algo positivo e mesmo compensatório, ao contribuir para uma certa valorização da profissão, ainda que isso talvez inibisse reivindicações materiais. De qualquer modo, presumivelmente as condições existentes, se não tendiam, exatamente, para uma aproximação do professorado do *status* do profissional liberal, pelo menos não pareciam evocar as condições de trabalho do proletariado.

Entretanto, do passado assim guardado na memória até os dias de hoje, muita coisa mudou. No Brasil, as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que ocorreram, principalmente a partir dos anos 1970, marcadas pela desigualdade que se expressa na periferização dos contingentes mais pobres das populações urbanas, pela entrada definitiva das mulheres em todos os setores do mercado de trabalho, pelo aumento da violência na sociedade de modo geral, pela universalização do acesso à

escola sem o acompanhamento de políticas públicas que pudessem viabilizá-lo adequadamente, com pessoal e os recursos materiais necessários, tudo isso foi se refletindo na escola ou afetando-a diretamente e pouco a pouco modificando o ambiente escolar e alterando as condições de exercício da profissão docente.

Introduzindo a questão da docência como trabalho e profissão

Comumente pensamos nas diferentes ocupações como profissões, pois, no Brasil, como em outros países, a palavra é usada para designar diferentes tipos de atividades de trabalho, desde as mais prestigiosas até as mais simples. Mas, nos meios especializados, há uma polêmica sobre o estatuto profissional da docência, uma vez que o sentido dado ao conceito de profissão por uma das mais influentes linhas de estudo das profissões – a corrente funcionalista – exclui muitas ocupações, que não se enquadram nas exigências de classificação propostas, entre elas o magistério da educação básica. O que significa, então, considerar que o magistério constitua, de fato, uma *profissão*? Ou que os professores sejam *trabalhadores* do ensino? Quais as implicações de nos referirmos aos conceitos de *profissionalidade*, *profissionalismo*, *profissionalização* ou *proletarização* na descrição da atuação e das expectativas colocadas para o professor como profissional? Apesar do debate existente em torno do estatuto do ofício docente, grande parte dos professores que atuam nos próprios cursos de licenciatura não tem conhecimento das discussões sobre o significado de nos referirmos ou não à docência como uma *profissão* ou aos professores como *trabalhadores do ensino*. Entretanto, ainda que licenciandos e até professores formados e atuantes ignorem ou não mencionem a existência de tal debate, muitos dos elementos que o constituem estão presentes nas conversas cotidianas sobre as agruras enfrentadas pela categoria e suas respectivas lutas.

Para discutirmos a docência como trabalho e profissão e aspectos relacionados ao tema, como a questão da perda de prestígio ou da falta de atratividade do magistério para os jovens, é pertinente adentrarmos o mencionado debate existente sobre o significado de uma ocupação ser considerada ou não como uma *profissão* e, conseqüentemente, daquele que a exerce ser considerado ou não como um *profissional*. Para isto, é importante compreendermos que, para além do seu significado na linguagem comum, os

termos “profissão” e “profissional” constituem também conceitos construídos e, como tais, adquirem sentido específico na literatura da área. Posto que não haja consenso formado sobre a questão em relação aos praticantes do magistério, os professores são tratados tanto como *profissionais* quanto *semi-profissionais* ou *trabalhadores*. Sendo assim, quando não houver necessidade de aludirmos às conotações específicas, as referências à docência como profissão ou ao professor como profissional nesta pesquisa corresponderão ao uso comum do termo, ou seja, como sinônimo de ocupação.

Marisa Vorraber Costa (1995) relata, em breve resumo, que, historicamente, as atividades religiosas, militares e ligadas ao ensino aparecem entre as mais antigas relacionadas como profissões no mundo pré-industrial. Naquele momento, as profissões que gozavam de maior reconhecimento e prestígio eram acessíveis apenas à aristocracia, e esse acesso ocorria em consequência da “condição social e tradição familiar” (p. 85), e não pelo domínio de determinados saberes. Apenas a partir do século XVIII é que as classes médias começam a reivindicar que “a educação é que deve definir o acesso às profissões”. (p. 85) No século XIX, as profissões liberais tiveram grande avanço, constituindo-se como o modelo clássico do desenvolvimento profissional. A referência de atuação e funcionamento eram as profissões de médico, advogado e engenheiro. Desse modo, “no início do século XX *profissão* torna-se, pouco a pouco, sinônimo de *profissão liberal*”. (COSTA, 1995, p. 85) Isto significa que a palavra *profissão* passou a ser usada, particularmente pela corrente funcionalista da chamada Sociologia das Profissões, para designar uma ocupação que exigia preparo educacional específico, além da adesão a um conjunto de regras e valores. Um *professional* seria entendido, então, como alguém que se dedica a uma *profissão* cujo exercício se dá de acordo com o modelo clássico referido acima. Entretanto, em meados do século XX, a situação começa a alterar-se novamente, com o surgimento das profissões burocráticas, em que a atuação de profissionais liberais como economistas, engenheiros e arquitetos se dá no interior de grandes organizações estatais ou privadas, o que significa que muitos deles se tornam, também, assalariados, embora em condições diferenciadas daquela dos trabalhadores subalternos, e o exercício privado de profissões liberais se torna cada vez mais raro. A docência como profissão, da forma como a conhecemos hoje, vai se constituindo nesse mesmo período, no bojo do desenvolvimento e das transformações do modelo das profissões liberais clássicas. De acordo com Costa (1995), os estudos sobre o trabalho docente desenvolveram-se principalmente na segunda metade do século

XX, quando a confiança no “poder da educação” e no “ideal da escola” ficaram fortemente abalados, depois da Segunda Guerra Mundial, o que demandou “uma análise mais profunda da educação”. (COSTA, 1995, p. 83; ADORNO, 1969)

O que se pode observar, portanto, desde o início, é que as atividades de trabalho têm uma valorização social desigual, sendo que algumas desfrutam do *status* chamado de *profissional*, cujo desenvolvimento veio a se constituir como um modelo, enquanto outras não logram preencher os requisitos necessários para tanto. Essa 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 (1973) assinala, entretanto, que isto não significa que “a análise sociológica não deva construir outros modelos teóricos para dar conta das formas de existência de grupos profissionais”⁷ (p. 98, tradução da autora). Esse autor apoia-se no que conclui H. L. Wilensky⁸, em estudo sobre diferentes grupos profissionais, pois este último “mostra que existe apenas pouca semelhança entre o processo de institucionalização das profissões estabelecidas e aquele ao qual obedece a quase totalidade das semi-profissões”.⁹ (CHAPOULIE, 1973, p. 98, tradução da autora).

Ao se debruçar sobre o tema da socialização profissional, o também sociólogo francês Claude Dubar (2012) 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’ ”? (p. 354) 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”

⁷ “... l’analyse sociologique ne doit pas construire d’autres modèles théoriques pour rendre compte des formes d’existence de groupes professionnels.” (CHAPOULIE, 1973, p. 98)

⁸ O artigo de Harold L. Wilensky se intitula “*The professionalization of everyone*” e foi publicado no *American Journal of Sociology*, 70(2) September 1964, pp. 142-146.

⁹ “... montre qu’il n’existe que peu de ressemblance entre le processus d’institutionnalisation des professions établies et celui auquel obéit la quasi-totalité des semi-professions.” (CHAPOULIE, 1973, p. 98)

(p. 354), 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’” (DUBAR, 2012, p. 354).

Dubar (2012) mostra como as profissões liberais e os ofícios no mundo ocidental se originaram das corporações da Idade Média. Segundo esse autor, a própria palavra “profissão” deriva da “profissão de fé” que se devia fazer nas cerimônias rituais de ingresso nas corporações de ofício, a qual incluía os compromissos de “observar as regras; guardar os segredos; e prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real.” (p. 124) Dubar traça ainda um paralelo entre as profissões e as sete artes liberais, mais intelectuais, aprendidas nas Universidades, de um lado; e os ofícios e as artes mecânicas, mais manuais, de outro, assim como dos desdobramentos dessas oposições seculares.

Profissionalização: o que diz a Sociologia das Profissões

Como já referido, o campo que se tornou conhecido como Sociologia das Profissões¹⁰ produziu contribuições em várias tradições epistemológicas. A vertente funcionalista desenvolveu-se a partir das ideias de Durkheim e reúne “o conjunto das teorias que vêem nas profissões formas sociais que contribuem para o funcionamento harmonioso do sistema social”¹¹ (LE BIANIC, 2005, p. 30, tradução da autora). Os primeiros estudos foram feitos na Inglaterra nos anos 1930 e buscavam identificar e classificar as profissões com base na “existência de um corpo organizado que dominasse um conhecimento baseado num sistema de ensino e treinamento, com seleção prévia através de exame, e possuísse códigos de ética e de conduta”. (BONELLI, 1993, p. 32) Grande quantidade de trabalhos foi produzida na perspectiva estrutural-funcionalista, que

¹⁰ É oportuno registrar que Sociologia das Profissões não é o mesmo que Sociologia do Trabalho. A área da Sociologia que se tornou conhecida como Sociologia das Profissões tornou-se assim conhecida devido ao grande volume de contribuições especificamente sobre as ocupações às quais se aplicava o modelo profissional.

¹¹ “... l’ensemble des théories qui voient dans les professions des formes sociales contribuant au fonctionnement harmonieux du système social.” (LE BIANIC, 2005, p. 30)

privilegiou dois eixos analíticos: “a delimitação e posicionamento dos grupos profissionais e a coesão ou unicidade interna das profissões”. (BARBOSA, 1993, p. 3) O interesse em estudar o papel das profissões na organização das relações sociais e a preocupação em definir os grupos profissionais que apresentavam os pré-requisitos para se constituírem como profissões pautaram os estudos da área nessa linha durante várias décadas.

Schön, apoiando-se em Shils (1978, *apud* SCHÖN, 2000), faz referência ao enfoque funcionalista como oriundo dos preceitos da racionalidade técnica, segundo ele “uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa” (p.15). De acordo com essa visão, os profissionais seriam, então, “aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Consequentemente, “profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 15).

Um dos expoentes da vertente funcionalista da Sociologia das Profissões foi o sociólogo norte-americano Talcott Parsons, que realizou pesquisas e publicou seus trabalhos principalmente nos anos 1950 e 1960 em resposta a indagações da sociedade americana naquele momento. (CHAPOULIE, 1973) Segundo Parsons, assim como para outros funcionalistas, o principal critério que distingue uma profissão é o conhecimento especializado. Entretanto, para que os saberes possam dar origem a uma profissão eles devem “ser funcionais do ponto de vista do equilíbrio do sistema social no seu conjunto, quer dizer, dotados de um certo valor na sociedade considerada”.¹² (LE BIANIC, 2005, p. 39, tradução da autora) Parsons apresenta uma visão abstrata e ideal das profissões, partindo do princípio de que os grupos profissionais não são afetados pela ideologia ou pelas classes sociais. A vontade de servir a sociedade (o “ideal de serviço”) e, portanto, uma atitude altruísta caracterizaria o universo profissional. Chapoulie (1973) esclarece que essa “posição intersticial” que Parsons confere às profissões se manifesta “pela realização de tarefas típicas desses ofícios, no ‘interesse geral’ e no ‘desinteresse institucional’ (e não necessariamente individual)”, de modo que as profissões seriam

¹² “... être fonctionnels du point de vue de l’équilibre du système social dans son ensemble, c’est-à-dire dotés d’une certaine valeur dans la société considérée.” (LE BIANIC, 2005, p. 39)

“ ‘neutras’ frente às diferentes classes sociais às quais oferecem, pelo menos tendencialmente, os mesmos serviços.”¹³ (CHAPOULIE, 1973, p. 92) Segundo esse autor, trata-se de um esquema teórico no qual está implícita “uma interpretação apologética do papel das profissões” e que explica porque as pesquisas empíricas feitas nessa linha “estudam os corpos profissionais em si mesmos e não a partir de sua posição na estrutura social.”¹⁴ (p. 92, tradução da autora) Para ele, tais estudos reduzem-se “à comparação entre as descrições de situações concretas (esse ou aquele corpo profissional dos Estados Unidos) e um modelo, o “tipo ideal das profissões” construído por abstração das características “importantes” das profissões estabelecidas.”¹⁵ (p. 92, tradução da autora)

Para Costa (1995), esse distanciamento da realidade seria um dos motivos pelos quais a aplicação do modelo de Parsons à profissão docente não ajuda muito a compreender a situação real dos professores. Além disso, segundo a mesma autora, se por um lado, a partir das ideias de Parsons, admite-se a possibilidade de aproximação dos professores do *status* dos profissionais, ou seja, algo favorável, tendo em vista as prerrogativas de que estes gozam na sociedade, por outro lado, chega-se a uma situação contraditória, já que tal processo de profissionalização implicaria a adoção de restrições à prática do magistério a todos os que não são professores – isto é, não têm a formação profissional específica – o que, para Costa, embora possa ser algo ideologicamente almejado pelos docentes, “apesar de resguardar o campo profissional da intromissão do grande público, interfere na compreensão de sua própria situação e na intervenção no sistema educacional.” (p. 88)

A abordagem funcionalista tem sido criticada, também, quanto ao que postula com respeito às relações entre os saberes e as profissões, uma vez que ela coloca ênfase nos conhecimentos teóricos como legitimadores destas, mas não define exatamente até onde eles devem ir, enfim, quanto é preciso saber de que, quando se trata de situações

¹³ “Cette position intersticielle s’exprime par l’accomplissement des tâches typiques de ces métiers, dans “l’intérêt général” et le “désintéressement institutionnel” (et non nécessairement individuel). En d’autres termes – (...) – les professions son “neutres” vis-à-vis des différentes classes sociales auxquelles elles offrent, au moins tendanciellement, les mêmes services.” (CHAPOULIE, 1973, p. 92)

¹⁴ “... étudient les corps professionnels en eux-mêmes, et non à partir de leur position dans la structure sociale.” (CHAPOULIE, 1973, p. 92)

¹⁵ “... à la comparaison entre les descriptions de situations concrètes (tel ou tel corps professionnel des États-Unis) et un modèle, le “type idéal des professions” construit par abstraction des caractéristiques “importantes” des professions établies.” (CHAPOULIE, 1973, p. 92)

concretas. Chapoulie (1973) 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 (CHAPOULIE, 1973, p. 96, tradução da autora) Para ele,

A relação de causalidade entre saber e profissionalização deve, pois, ser invertida: por analogia com a interrogação weberiana sobre a história das religiões, é preciso estudar as condições sociais de monopolização de um saber e as consequências, sobre o desenvolvimento deste, da aparição de um corpo de especialistas.¹⁷ (p. 96, tradução da autora)

Na mesma linha, Thomas Le Bianic (2005), 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”.¹⁸ (p. 40, tradução da autora) De acordo com esse autor, na teoria funcionalista, particularmente na visão de Parsons, o processo de profissionalização é identificado com um processo de racionalização, pois se dá a partir da aplicação dos saberes disciplinares por meio das profissões, sendo que esses saberes estariam em constante evolução. Por outro lado, o papel dos profissionais no avanço dos conhecimentos não é levado em conta, já que as profissões são entendidas como “ciência aplicada”. 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. Assim, ele questiona: “como essas diferentes definições são levadas em conta na estrutura profissional? Elas coexistem, sob formas pacificadas, no seio da profissão, ou dão origem a segmentos distintos?”¹⁹ (LE BIANIC, 2005, p. 41, tradução da autora) 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

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, 1973, p. 96)

¹⁷ “La relation de causalité entre savoir et professionnalisation doit donc être renversée: par analogie avec l’interrogation weberienne sur l’histoire des religions, il faut étudier les conditions sociales de monopolization d’un savoir et les conséquences, sur le développement de celui-ci, de l’apparition d’un corps de specialists.” (CHAPOULIE, 1973, p. 96)

¹⁸ “... la *dynamique sociale* qui institue et maintient la légitimité de certains types de savoirs.” (LE BIANIC, 2005, p. 40)

¹⁹ “Comment ces différentes définitions sont-elles prises en compte dans la structure professionnelle? Coexistent-elles, sous des formes pacifiées, au sein de la profession, ou donnent-elles naissance à des segments distincts?” (LE BIANIC, 2005, p. 41)

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.

Se os funcionalistas têm uma visão estática e monolítica dos saberes como esteio das profissões, os quais seriam assimilados durante a formação universitária, a perspectiva interacionista introduz a visão de que os saberes são constantemente construídos e negociados pelos profissionais ao longo de sua vida e carreira, nos contatos com seus clientes e com aqueles com quem trabalham, em um processo de socialização em que os aprendizes aos poucos assumem a perspectiva dos profissionais, sua maneira de ver o mundo, e se distanciam dos não iniciados. Isto significa que esses saberes não têm que ser exclusivamente acadêmicos ou científicos, de modo que qualquer tipo de conhecimento pode dar origem a uma profissão. (LE BIANIC, 2005)

Um dos autores mais destacados da vertente interacionista foi o sociólogo norte-americano Everett Hughes. Para ele, 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. Cada profissão integra um sistema de trabalho que inclui funções mais respeitáveis e outras subalternas, em uma distribuição de tarefas hierarquizada. Ele dá o exemplo da profissão médica, em que muitas funções vão sendo delegadas a enfermeiras, as quais, na medida em que atingem um melhor *status* profissional, transferem atividades “inferiores” a cuidadoras, e estas repassam outras ao pessoal que faz a limpeza, etc. O sistema interacional, no caso da profissão de professor, inclui não apenas o professor e o aluno, mas também os pais, a direção da escola, os funcionários de diferentes níveis, enfim todos aqueles que de algum modo “interferem” no trabalho do professor. (HUGHES, 1964 [1958])

Segundo Dubar, levando em conta que toda atividade de trabalho se insere em um conjunto do qual não pode ser separada, para Hughes “as questões mais pertinentes a serem colocadas, perante qualquer trabalho”, devem indagar sobre quais são as atividades mais desagradáveis de desempenhar, ou o que é considerado mais penoso ou mesmo vergonhoso naquele trabalho, e, em seguida, se o profissional tem a

possibilidade de delegar essas tarefas, a quem e como, e, em caso negativo, indagar por que ele continua a desempenhar essas funções. “Assim, o ‘profissional’ é, simultaneamente, aquele que pode delegar as ‘tarefas sujas’ a terceiros e só fazer o que está ligado a uma satisfação simbólica e a uma definição prestigiosa”. (DUBAR, 1997 [1991], p. 133) Nesse sentido, é interessante observar que, se a profissão médica eventualmente inclui funções mais desagradáveis ou penosas de desempenhar do que a profissão de professor, por outro lado os médicos provavelmente têm condições de delegar algumas ou mesmo todas essas atividades a enfermeiros e outros auxiliares. Por sua vez, os professores têm se queixado, crescentemente, de que o desempenho de seu trabalho passou a incluir uma variedade de funções para as quais não se sentem preparados, ou que, no seu entender, não fazem parte das atribuições de sua profissão. No caso dos professores esse acúmulo de funções se relaciona, muitas vezes, à permanência dos alunos na escola em horário integral, o que pode incluir, por exemplo, atividades ligadas à higiene e alimentação, que são consideradas tarefas subalternas, muito diferentes daquelas usualmente desempenhadas por professores, as quais estariam voltadas para o ensino-aprendizagem de conhecimentos das diversas disciplinas do currículo escolar a essas crianças e adolescentes. Os professores, entretanto, não têm como delegar quaisquer tarefas a terceiros, e a intensificação do seu trabalho é vista como parte do processo de proletarização da profissão docente.

Hughes (1958) também introduz a ideia de que uma profissão “consiste, em parte, de uma bem sucedida reivindicação de algumas pessoas a uma *licença* para realizar certas atividades que outros não podem, e fazê-lo em troca de dinheiro, bens ou serviços”, e essas pessoas reivindicarão também “um *mandato* para definir o que é conduta adequada de outros no que concerne ao seu [delas] trabalho”.²⁰ (p. 78, tradução da autora) Nas palavras de Dubar (1997 [1991]), a *licença* “é a autorização legal para exercer algumas atividades que outros não podem exercer”; e o “*mandato* é a obrigação legal de assegurar uma função específica”. (p. 133) Essas licenças e mandatos constituem “a principal manifestação da *divisão moral do trabalho*”, que Hughes define como “os processos pelos quais diferentes funções morais são distribuídas entre os membros da sociedade, tanto como indivíduos como tipos ou categorias de

²⁰ “... consists, in part, of a successful claim of some people to *licence* to carry out certain activities which others may not, and to do so in exchange for money, goods or services. (...) a *mandate* to define what is proper conduct of others toward the matters concerned with their work.” (HUGHES, 1958, p. 78)

indivíduos.”²¹ (HUGHES, 1958, p. 80, tradução da autora) Os profissionais possuidores de *licença* e *mandato* têm, muitas vezes, que entrar em contato e guardar segredo sobre uma espécie de “conhecimento culpado”, embaraçoso, que não seria tolerado em outra circunstância que não o exercício de sua profissão. (HUGHES, 1964[1958])

De acordo com Donald Schön, Everett Hughes observou que

as profissões realizaram uma barganha com a sociedade. Em troca do acesso ao conhecimento extraordinário que elas têm de questões de grande importância humana, a sociedade deu-lhes um mandato para o controle social em seus campos de especialização, um alto grau de autonomia em suas práticas e uma licença para determinar quem deve ser investido da autoridade profissional. (Hughes, 1959, *apud* SCHÖN, 2000, p. 18)

Schön acrescenta, entretanto, que “no atual clima de crítica, controvérsia e insatisfação, a barganha não está funcionando”. (p. 18)

Em relação aos professores da Educação Básica nos Estados Unidos, Hughes afirma que

em nossa sociedade, como indivíduos, [eles] têm apenas uma pequena licença para pensar o que outros não pensam; eles não podem nem pensar os pensamentos mais desagradáveis que outros pensam. Têm quase uma licença negativa quanto a isso, quanto ao fato de que em muitas comunidades se espera que eles sejam exemplos antes inócuos, embora não heróicos, para os jovens. O mandato deles parece ser limitado a definir matérias de pedagogia e é fortemente questionado mesmo nesse ponto. Hoje em dia há muitas pessoas que gostariam de um retorno a alguma forma anterior de pedagogia que elas consideram ser superior ao que pensam ser o método prevalente agora. Certamente a profissão de professor não está tendo êxito neste país em obter um mandato para dizer o que deve ser ensinado às crianças. A política educacional é entregue nas mãos deles mas de má vontade. Por outro lado, por um tipo de omissão, eles têm muito mais licença no trato das crianças do que as pessoas imaginam. A habilidade dos leigos de ver exatamente o que acontece numa relação profissional que envolve coisas e pessoas caras a eles é sempre algo limitada. [...] A profissão educacional também tem certo mandato por omissão, além daquele que eles obtiveram por ação e propaganda. O público leigo, nesta, como em outras matérias, por sua própria falta de preocupação persistente e informada, deixa nas mãos de profissionais muito das

²¹ “... the prime manifestation of the *moral division of labor*; (...) the processes by which differing moral functions are distributed among the members of society, both as individuals and as kinds or categories of individuals.” (HUGHES, 1958, p. 79-80)

definições de filosofia, lei e ação, com respeito a preocupações vitais.²² (HUGHES, 1958, p. 86, tradução da autora)

Para Hughes, o magistério da educação básica, como profissão intelectual, encontrava-se, na verdade, na sociedade americana, em posição subordinada e não apenas aos poderes públicos, de maneira que o exercício profissional podia ser considerado, no mínimo, ambíguo, senão francamente inútil e frustrante! Pesquisas mais recentes sobre a situação atual dos professores norte-americanos indicam que as condições de exercício do magistério naquele país não estão muito melhores. (POPKEWITZ, 1997; ZEICHNER, 2008; LARSON, 2014)

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 fosse criticado, na medida em que apontou a distância existente entre “os saberes oficiais da profissão” e as tarefas que os profissionais realmente fazem na prática. (LE BIANIC, 2005) Ficou evidenciada a inadequação do modelo funcionalista para a compreensão do exercício profissional concreto, tendo em vista as diferenças entre eles. Os grupos profissionais deixaram de ser estudados como objetos teóricos e passaram a ser abordados como objetos da prática cotidiana. (CHAPOULIE, 1973) As análises interacionistas revelaram que, contrariamente aos atributos positivos enfatizados pela abordagem funcionalista, na verdade, as profissões “se caracterizam antes pelo seu egoísmo ou uma busca de poder e do monopólio econômico”, de modo que “sua posição privilegiada deve ser denunciada”. (LE BIANIC, 2005, p. 46, tradução da autora) Entretanto, se as pesquisas empíricas realizadas a partir da visão fenomenológica interacionista permitiram questionar a aplicabilidade do modelo parsoniano, colocando em evidência o papel dos atores sociais nas suas práticas

²² “School teachers in our society, as individuals, have but little licence to think thoughts which others don’t think; they aren’t even supposed to think the nastier thoughts that others do think. They have almost a negative licence in this regard, in that they are expected in many communities to be rather innocuous, although not heroic, examples to the young. Their mandate seems to be limited to defining matters of pedagogy and is strongly questioned even on that point. There are many people nowadays who would like a return to some previous form of pedagogy which they think superior to what they think is the prevailing method now. Certainly the teaching profession is not succeeding in this country in winning a mandate to say what things children shall be taught. Educational policy is given into their hands but grudgingly. On the other hand, they have a great deal more licence in the handling of children than people believe, by a sort of default. The ability of laymen to see just what goes on in a professional relationship involving the things and people dear to them is always somewhat limited. (...) The educational profession also has a certain mandate by default, in addition to that which they have won by action and propaganda. The lay public in this, as in other matters, by its very lack of persistent and informed concern, leaves in the hands of professionals much of the definition of philosophy, law and action, with respect to a vital concern.” (HUGHES, 1958, p. 86.)

cotidianas, um dos limites desse enfoque é que ele se restringiu aos aspectos microsociológicos sem antes “estruturar o campo de ação” dos agentes sociais. (BARBOSA, 1993, p. 7) Além disso, a proposta de estudo formulada por Hughes e outros pesquisadores dessa linha para o estudo das profissões e semiprofissões é também de difícil aplicação a outras ocupações, principalmente os “assalariados menos qualificados das grandes empresas”. (DUBAR, 1997[1991], p. 140)

A teoria funcionalista e a abordagem interacionista das profissões foram criticadas por autores da tradição crítica da Sociologia das Profissões, que produziram trabalhos nas linhas neo-weberiana e marxista. Entre esses destacaram-se o inglês Terence Johnson e a norte-americana Magali Larson. O primeiro produziu trabalhos na linha marxista e os estudos de Larson incluem referências neo-weberianas e marxistas. Enquanto a contribuição do interacionismo se deu na dimensão microsociológica, “a partir das tarefas efetivamente realizadas pelas profissões nos seus contextos de trabalho” (LE BIANIC, 2007, p. 47, tradução da autora), os estudos desses autores ampliaram o foco de modo a analisar as profissões dentro da estrutura social como um todo. Além disso, de acordo com Le Bianic, eles têm em comum o fato de rejeitarem a visão otimista dos funcionalistas, para quem “as profissões são um saber positivo, suscetível de melhorar o sistema social”. (p. 47, tradução da autora) Os trabalhos da vertente neo-weberiana procuram aplicar a teoria da monopolização de Weber²³ às estratégias de grupos profissionais para reservarem domínios exclusivos de atuação em relação a certos campos do saber. Os estudos da vertente marxista enfatizam “a posição das profissões na estrutura de classes e os mecanismos de dominação e de repartição do poder no seio da sociedade”. (LE BIANIC, 2007, p. 47, tradução da autora)

²³ Para Weber (1995, tomo 2, p. 55-58 e p. 410-416), o processo de monopolização, ou de ‘fechamento de mercado’ (*social closure*), é uma característica fundamental do capitalismo, que se manifesta tanto no trabalho quanto no capital ou na propriedade fundiária. Ele consiste na apropriação por um grupo particular das chances de lucro que um mercado encerra: “Quanto mais o número de competidores é grande em relação à extensão das possibilidades de ganhos que lhes são abertas, mais as pessoas engajadas na luta tem interesse em limitar de uma maneira ou de outra a concorrência. Isto geralmente ocorre da seguinte maneira: uma parte dos concorrentes retira argumento de certas características exteriores de seus adversários reais ou virtuais para tentar excluí-los da competição. Essas características podem ser a raça, a língua, a religião, o lugar de origem ou extração social, a ascendência, o domicílio, etc. É indiferente que, em tal circunstância dada, se escolha tal característica, pois se recorre, de fato, àquela que aparece mais imediatamente. (...) a partir daí, os competidores que adotam um comportamento comum em relação ao exterior formam uma ‘comunidade de interesses’ e continuam a concorrer uns com os outros” (op.cit., tomo 2, p. 56). Aplicado às profissões, esse modelo pode levar a diferentes estratégias de ‘monopolização’ com base na posse de um título, ou de maneira mais geral de qualquer outra característica que ateste a posse de um saber especializado não dominado por um grupo de ‘profanos’. (...)” (LE BIANIC, 2005, p. 47-48)

Johnson critica particularmente a crença das análises estrutural-funcionalistas em uma pretensa neutralidade dos grupos ocupacionais em relação às classes sociais. Para ele (*apud* BONELLI, 1993), ao contrário, as profissões constituem uma forma de controle e poder. Desse modo, elas não se organizam para atender a necessidades sociais, mas, inversamente, trata-se de “uma imposição dessas necessidades e do formato dos serviços prestados” (BONELLI, p. 32). De acordo com Johnson, o “profissionalismo só pode aparecer onde os processos ideológicos e políticos que sustentam [essa ideologia] coincidem com as necessidades do capital”. (*apud* LE BIANIC, 2007, p. 50, tradução da autora)

Refletindo sobre a situação da profissão docente a partir das ideias de Johnson, Costa (1995) considera que

o professorado – grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, onde ocupa posições subordinadas e está sujeito a variadas formas de controle burocrático e administrativo – depara-se com nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole (p. 89)

e está particularmente exposto a uma das formas de controle apresentadas por aquele autor, que seria a *mediação* exercida pelo Estado entre os clientes e o praticante de determinada atividade de trabalho. Essa mediação, por implicar “a intervenção do Estado nas relações entre a clientela e o praticante (...), impondo a definição de necessidades e a forma como serão supridas”, atingiria, especialmente, os professores, “pois, neste caso, na condição de funcionários e de assalariados, ocupam posições subalternas e sofrem diversas formas de controle.” (COSTA, p. 89)

Em seu livro “*The rise of professionalism*”, publicado em 1977, Larson faz, inicialmente, uma reconstrução histórica das origens e fortalecimento das profissões a partir do final do século XVIII nos Estados Unidos e na Inglaterra. Para essa autora,

as profissões eram e são meios de ganhar a vida ou obter uma renda com base numa prestação de serviços; numa sociedade que estava sendo reorganizada em torno da centralidade do mercado dificilmente as profissões poderiam escapar dos efeitos dessa organização. O modelo moderno de profissão emerge como uma consequência da resposta necessária de produtores profissionais a novas oportunidades de obter renda. Um esforço coletivo era necessário da parte dos reais

ou potenciais vendedores de serviços para capturar e controlar mercados expandidos. (p. 9, tradução da autora)

Ela mostra, em seguida, que a constituição de um mercado no sentido moderno exige a produção de uma mercadoria e, como o trabalho profissional produz bens intangíveis que estão “intimamente associados à pessoa e à personalidade do produtor”, segue-se que “os próprios produtores têm que ser produzidos”, isto é, “os profissionais têm que ser adequadamente treinados e socializados de modo a prover serviços reconhecidamente distintos para troca no mercado profissional”. (LARSON, 1977, p. 14, tradução da autora) A organização do mercado profissional, por sua vez, exige que a educação dos novos profissionais seja padronizada, sendo o conteúdo cognitivo da formação de cada profissão exclusivo. Larson assinala que “numa situação de mercado a garantia contra eventuais riscos tende a tomar a forma de monopólio ou, pelo menos, de proteção especial pelas autoridades públicas”. (p. 15, tradução da autora) No caso das profissões, o Estado sanciona e legitima a demanda por um sistema de educação monopolístico com base na alegada superioridade do produto oferecido pelos profissionais. A autora revela também a importância, para a manutenção do monopólio obtido, da profissão controlar sua base cognitiva, isto é, a produção do conhecimento que a fundamenta, que possibilitará a apropriação e domínio de novos saberes, e, ao mesmo tempo, a formação dos profissionais.

Larson (1977) considera as profissões como um projeto coletivo que visa obter o controle do mercado, sendo que o cerne desse projeto de profissionalização é a produção dos próprios profissionais, que são aqueles que realizam os serviços. Para o sucesso de tal projeto, a autora destaca como fundamental que as profissões se aliem à universidade, onde o conhecimento pertinente às mesmas é produzido. Quanto mais a base cognitiva é padronizada e científica e a preparação de novos profissionais institucionalizada e controlada pela profissão, mais favorável é a situação para a profissão, que pode até, caso considere necessário, regular a entrada no mercado de novos profissionais.

A mesma autora aborda, também, questões relativas ao desenvolvimento do modelo burocrático de organização da estrutura ocupacional. O magistério da educação básica é considerado como uma dessas profissões organizacionais, pois funciona dentro do sistema escolar, no qual, frequentemente, o professor ocupa um lugar subalterno na

hierarquia. As profissões organizacionais não são independentes no sentido de atuarem livremente no mercado profissional. Larson relata de que maneira, nas primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento do ensino médio nos Estados Unidos impulsionou a docência no sentido de se afirmar como profissão. Entretanto, os professores, ocupando posições subordinadas na burocracia do sistema escolar, não tiveram, naquele momento, solidariedade e coesão suficientes para assumir o caminho da profissionalização por meio da capacitação em conhecimentos especializados e aquisição de competência com base em uma “ainda incerta ciência da pedagogia”. (1977, p. 184) A autora assinala que, devido a essa circunstância, os avanços conseguidos pelos professores, muito mais do que no caso de outras semi-profissões, foram devidos à atuação dos sindicatos. Ela explica também de que maneira em algumas profissões organizacionais, por exemplo, no caso dos professores da educação básica, o projeto de profissionalização é mediado pela organização e passa primeiro por ela, uma vez que o monopólio sobre a área funcional relativa à educação formal das crianças em que atuam é assumido pela própria organização e não pelo grupo profissional.

Embora o termo *profissionalização* possa ser usado, como o emprega o sociólogo francês Jean Michel Chapoulie (1973), seguindo a tradição sociológica francesa, para designar “o processo segundo o qual um grupo profissional tende a organizar-se segundo o modelo das profissões estabelecidas” (p. 89), é importante destacar que tanto Johnson quanto Larson consideram a profissionalização como um processo historicamente localizado e específico de certas ocupações. Interessado em desvendar as relações das profissões com o poder, Johnson entende que a profissionalização é “uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em determinado momento histórico” (*apud* COSTA, 1995, p. 89). Esse autor refere-se, ainda, à profissão como “um meio de controlar uma ocupação” (p. 89), enquanto, para Larson (2014), a profissão é “uma forma historicamente específica de organizar o trabalho.” (p. 8)

Posicionando-se igualmente na vertente crítica em relação à corrente funcionalista, Thomas Popkewitz (1997) também chama a atenção para o fato de que o significado dos termos *profissão* e *profissionalismo* não é universal, destacando que a tradição européia em relação ao tema difere da anglo-americana. Segundo esse autor, essa diferenciação

reflete “a diversidade no desenvolvimento do Estado no momento em que se consolidaram os dispositivos de formação em certas atividades da classe média.” (p. 38)

Para ele, o termo *profissão* teria sido

trazido para a língua de muitos países de modo a descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução e, especificamente no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente. (p. 38)

Popkewitz (1997) esclarece, ainda, que o sentido dado ao termo pelos norte-americanos, particularmente da tradição funcionalista, conforme já referido anteriormente, define um “tipo ideal” de difícil validação, “na medida em que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões”. (p. 39) Para esse autor, a análise histórica do desenvolvimento das profissões, particularmente as contribuições de Larson e o que revelaram os estudos etnográficos de Hughes, mostraram que a compreensão do tema não pode ignorar as questões político-ideológicas e econômicas, dentre outras que o envolvem e traduzem boa parte do funcionamento da sociedade capitalista no que se refere à organização e à divisão social e moral do trabalho. Ele acrescenta que

a história destas profissões [clássicas] não é uma história de altruísmo, mas sim o percurso de um crescente desenvolvimento de autoridade social e cultural. As profissões fizeram dos seus serviços um meio de troca para a obtenção de prestígio, poder e estatuto econômico. (p. 40)

Escrevendo em 1997, Popkewitz considera que seria importante levar em conta essas questões no contexto das reformas educacionais propostas nos Estados Unidos nos anos 1990, pois se a discussão do profissionalismo dos professores surgia novamente como objetivo a ser alcançado, assim como em reformas educativas anteriores, uma retrospectiva dos resultados de tais reformas mostraria que na realidade as responsabilidades e a autonomia dos professores só tinham diminuído. Quase quarenta anos depois das observações feitas por Hughes e já mencionadas aqui, Popkewitz afirma, na mesma direção, que

Na história dos modernos sistemas educativos de massas, nunca as condições de trabalho dos professores nos Estados Unidos criaram as

condições propícias a uma genuína formação intelectual ou a uma reflexão sistemática. A formação de professores tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual. (p. 41)

Em comentário recente sobre sua obra, Larson (2014) reflete também sobre a situação da profissão docente particularmente no ensino fundamental nos Estados Unidos, onde os professores são “a maior categoria de ‘profissões organizacionais’ que servem o público”. (p. 8) A autora considera que “os professores estão sob grande estresse hoje e mesmo sob ataque direto em muitas partes do país.” (p. 8) Ela esclarece que os professores exercem sua profissão no interior de grandes e heterônomas organizações – nos Estados Unidos, os chamados “distritos escolares”, que podem ser comparados, aqui, aos sistemas de ensino municipal. Desse modo, mesmo atuando em escolas pequenas, os professores “ainda são os implementadores subordinados de políticas decididas alhures” (p.12). E diante da “tempestade que ameaça os professores”, a autora volta à pergunta que pairava sobre os professores universitários grevistas de San Francisco em 1968: “é ‘profissional’²⁴ sindicalizar-se”? (LARSON, 2014, p. 12). Ela registra que “os sindicatos têm estado sob ataque em todos os setores de trabalho desde meados dos anos 1970, mas no ensino de 4 a 12 anos, eles são frequentemente apresentados como o oposto de profissionalismo” (p.12). Para explicar a questão, Larson retoma um episódio da história da sindicalização dos professores, quando Margaret Haley, em 1904, tornou-se a primeira mulher a discursar para a assembleia da Associação Nacional de Educação. Nesse discurso, ela expôs a situação das professoras e falou do que “as escolas precisavam para se adequar à democracia”. (p. 12) Além de se referir aos salários inadequados, à insegurança no emprego e quanto à aposentadoria, às salas de aula lotadas, ao trabalho exaustivo, ela denunciou

a falta de reconhecimento do professor como um educador no sistema escolar, devido à tendência para “industrializar a educação” [factoryizing education], fazendo do professor um autômato, uma mera ferramenta de fábrica, cujo trabalho seria colocar em prática mecanicamente e sem questionamento as ideias e ordens daqueles investidos com a autoridade da posição, e que podem ou não saber as necessidades das crianças ou como provê-las (Haley, apud LARSON, p. 12, ênfase de Larson, tradução da autora),

²⁴ Havia a opinião de que sindicalizar-se era comportamento “impróprio” para os praticantes das profissões clássicas, o que, para grupos profissionais que aspiravam atingir o *status* de profissionais, tinha efeito desmobilizador.

acrescentando que “os sindicatos seriam a única maneira de alcançar o ‘ideal educacional’ pela aplicação ‘da mais avançada teoria da educação.’” (idem, p. 12) Larson destaca que Haley “fundiu o profissionalismo dos professores com suas condições de trabalho e exigiu o compartilhamento do poder.” (idem, p. 12) Mas, então, como agora o poder continua sendo negado aos professores e aos seus sindicatos? Nos Estados Unidos, ele teria sido, outrora, trocado por autonomia na sala de aula e, para alguns poucos, egressos de certos programas de formação, por um lugar na administração. Hoje os professores continuam enfrentando “poder administrativo centralizado, liderança tecnocrática feita por pessoas de fora, e um modelo empresarial pelo qual os princípios de mercado penetram no Estado disfarçados de reforma.” (LARSON, 2014, p. 12)

Proletarização: uma posição de classe ambígua

O debate em torno da questão da profissionalização ou proletarização da profissão docente tem no sociólogo espanhol Mariano Fernandez Enguita (1991) um de seus autores mais conhecidos no Brasil. Enguita desenvolveu o argumento de que a profissão docente é uma semi-profissão, por reconhecer nela características que a colocam a meio caminho entre a situação dos profissionais que exercem profissões consideradas clássicas e a situação dos trabalhadores assalariados. Tomando como base o modelo clássico geralmente considerado como referência, esse autor identifica cinco características principais para o reconhecimento de uma ocupação como profissão. A primeira é que os profissionais devem ter uma *competência* específica, obtida em curso de formação de nível universitário. Além disso, apenas os profissionais avaliam seus pares e controlam a formação e a entrada de novos membros. A segunda característica é que o profissional exerce sua profissão pelo desejo de servir a seus semelhantes, isto é, por *vocação*, de modo que “seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é ‘liberal’ e sua retribuição toma a forma de ‘honorários’”. (ENGUITA, 1991, p. 44) A terceira é que o exercício da profissão é privativo, isto é, só tem *licença* para exercê-la quem tem “competência técnica” e “vocação de serviço”. Daí a origem dos termos “licenciado”, “faculdade” etc. A quarta refere-se ao fato de que os profissionais têm *independência* “no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes” (idem, p. 44) pois exercem sua profissão de maneira liberal, sem o controle de

padrões, e também porque os clientes os procuram com “necessidades, problemas ou urgências que só o profissional sabe como resolver” (idem, p. 44), diferente de clientes de outros serviços, que “sempre têm razão”. E, por fim, a quinta diz respeito ao fato de que existe uma auto regulação da atuação profissional baseada em um código de ética próprio e órgãos que resolvem seus conflitos internos.

Em relação a todas essas características que constituem o estatuto profissional das profissões clássicas, o que se observa, no caso dos docentes, é que nunca ocorre uma identificação completa em relação a cada uma, pois, quando as comparamos com a situação que caracteriza o docente como profissional, sempre fica faltando algo. Por outro lado, a situação dos professores também não é a mesma daqueles que ocupam o outro extremo do arco ocupacional, que seriam os operários da indústria.

Para compreender melhor a situação dos professores, é importante destacar o que ocorre em relação a algumas dessas características. Quanto à *licença*, por exemplo, Enguita (1991) chama a atenção para o fato de que a legislação não outorga a capacidade de ensinar exclusivamente aos professores, havendo “plena liberdade para o ensino informal”, enquanto “ao contrário, não poderíamos encontrar, por mais que buscássemos, uma medicina ou uma advocacia não regulamentadas.” (p. 45) Também no que se refere à *competência* a situação dos docentes é complicada, uma vez que a educação é um tema sobre o qual, como assinala o mesmo autor, “qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar”, de modo que o trabalho do professor “pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional.” (p. 45) A questão da *independência* também é apresentada como problemática pelo autor, pois os professores não são completamente autônomos em relação ao seu público, uma vez que os pais e alunos têm direito a participar na gestão das escolas, ainda que os docentes tenham maioria. Quanto a este último ponto, importa fazer uma distinção entre autonomia em relação à própria atuação profissional e o que poderia ser uma completa independência quanto a possíveis interferências por parte do público afetado por essa atuação. Levando em conta o sentido e o contexto do trabalho do professor de maneira mais global, cabe refletir se uma total independência seria desejável. Talvez seja mais importante estabelecer os critérios e âmbitos de atuação dos participantes no processo.

Ironicamente, a profissão docente parece se aproximar mais dos quesitos distintivos das profissões liberais no que se refere ao fato de se acreditar que ela deva ser exercida em virtude de uma “vocação”, tema hoje polêmico nas discussões sobre motivação para a escolha da carreira docente. De fato, no caso dos professores, o que se verifica é uma verdadeira distorção, uma vez que a “vocação” é entendida como uma disposição para realizar o trabalho com dedicação semelhante ao sacerdócio, sem uma retribuição condigna, já que os salários pagos são aviltantes, apesar do discurso sobre a importância do trabalho do professor para a sociedade.

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. Ao discorrer sobre as características que aproximam o professor de um trabalhador proletarizado, Enguita (1991) esclarece, antes de mais nada, que “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho” (p. 46) e acrescenta que, hoje em dia, a grande maioria dos docentes é assalariada. Ele aborda, em seguida, outras características como a produção de mais-valia pelo professor, que ocorre tanto em relação aos do setor público quanto do setor privado, e a maneira como a perda de controle sobre o processo de trabalho dos docentes se reflete na desqualificação do posto de trabalho, em consequência da limitação da possibilidade de tomar decisões, da divisão do trabalho docente e mesmo da maneira como o livro didático define o conteúdo que o professor deverá trabalhar.

Frente às 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. Nesse sentido, identifica a existência de tendência não apenas para a proletarização – cujos sinais tornam-se de conhecimento público por ocasião das greves do professorado, pela reiterada divulgação da pauta de reivindicações dos sindicatos – mas também, para a profissionalização já que elementos considerados por ele como parte da natureza específica do trabalho docente tornam mais difícil submetê-lo a situações que levariam a uma aproximação maior da situação de proletarização, ainda que a profissão não preencha todos os pré-requisitos do modelo profissional clássico. Do mesmo modo, o autor conclui que mudanças em um sentido ou no outro não parecem prováveis e o que poderá ocorrer, segundo ele, são apenas

flutuações que ora podem favorecer a profissionalização ora o processo de proletarização. Para Enguita (1991), a situação profissional dos docentes talvez possa melhorar, caso se consiga garantir “certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto regulação desta.” (p. 60) Isso significa que certa ambigüidade quanto ao estatuto profissional do trabalho docente talvez faça parte de sua natureza e não deva ser considerada como negativa.

Para Chapoulie (1973), as semi-profissões reúnem “grupos profissionais que, como os professores, enfermeiras ou os trabalhadores sociais, não são, segundo os estudos funcionalistas, mais que realizações muito imperfeitas do tipo ideal das profissões” (p. 97), particularmente no que se refere às “concepções do ‘saber’ e do ‘ideal de serviço’” a partir dos quais são analisadas. (p. 97) Esse mesmo autor assinala que

(...) os ofícios reunidos sob a denominação de semi-profissões possuem características objetivas extremamente diversas. Profissões feminizadas, sem autonomia no exercício de suas atividades porque inseridas em organizações burocráticas, dispensando serviços que não têm a característica de “urgência dramática” daqueles dos médicos ou advogados, não repousando sobre um saber codificado e científico, as semi-profissões não são assim apreendidas a não ser por intermédio de características, típicas das profissões estabelecidas, que elas não possuem; portanto, as explicações propostas para o seu estatuto inferior, ou formas de exercício, não podem senão remeter à natureza da ordem das coisas. (CHAPOULIE, 1973, p. 98)

Marta Jiménez Jaén (1991), por sua vez, traz vários e importantes elementos no sentido de detalhar e esclarecer até que ponto se pode, realmente, falar de um processo de proletarização, no caso dos professores da educação básica, considerando o que afirma a sociologia marxista. A autora começa por esclarecer a visão de proletarização dos autores que escrevem a respeito fundamentados nas ideias de Harry Braverman²⁵. Segundo Jaén, esse autor se debruça sobre a questão da desqualificação do trabalho dos operários, que ele vincula ao controle exercido sobre eles a partir da fragmentação das tarefas realizadas e da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Jaén se detém também sobre a crítica feita a essa análise por Charles Derber, que examina as especificidades do processo em relação a outros trabalhadores que não os da indústria e introduz o conceito de “proletarização ideológica” para descrever o que ocorre, por exemplo, com professores e outros tipos de funcionários. Jaén chama a atenção para o

²⁵ No livro *Trabalho e capital monopolista*, de 1974.

fato de que a análise sociológica feita pelos “teóricos da proletarização” quanto à categoria dos docentes centra “a atenção em suas *condições de trabalho* e em suas *ações* enquanto trabalhadores”, podendo-se resumir seus argumentos em quatro “idéias nucleares”: 1) a análise do trabalho educacional está referenciada pelas condições de trabalho que, de acordo com Marx, foram gestadas, no capitalismo, no âmbito da produção. Essas condições incluem as “medidas impostas pela ‘lógica racionalizadora do capital’”, as quais estão relacionadas à desqualificação, à alienação e à perda de controle em relação ao próprio trabalho; 2) a transposição dessa lógica para o trabalho educacional se expressa com a chegada à escola de materiais e pacotes tecnológicos diversos para serem usados pelos professores, assim como a chegada de especialistas, entre outras medidas que excluem os professores das funções de concepção e planejamento; 3) tudo isso tem gerado conflitos na escola, sendo que os professores apresentam formas diversas de resistência; 4) tudo isso estaria provocando a proletarização da categoria dos docentes, sendo possível, portanto, comparar sua situação à de outros trabalhadores.

Em seguida, a autora destaca a diferenciação feita por Derber, ao analisar a “proletarização” dos profissionais, entre “proletarização técnica”, que “define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho”, e “proletarização ideológica”, que “vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho”. A categoria docente estaria submetida, como os profissionais, principalmente à proletarização ideológica, à qual eles reagem com estratégias de “acomodação”, visando “proteger seus interesses”. Dentre essas, ele destaca a “desensibilização ideológica”, que consiste em negar que o que se perdeu seja uma parte importante do trabalho. Ela se traduz pelo abandono dos fins sociais do trabalho, que passa a ser realizado apenas de acordo com critérios científicos e técnicos. Uma segunda reação é a “cooptação ideológica”, que leva a um esforço de “identificação do ‘caráter ideológico e moral do trabalho’ com o que é redefinido por outros”. Isso significa, segundo Derber, que a “proletarização” teve efeitos bastante diferentes em relação aos profissionais, uma vez que a perda do controle sobre o trabalho no caso dos educadores, por exemplo, incide sobre os aspectos técnicos, mas é contornada, até certo ponto, pela maneira como eles reagem à proletarização ideológica. Trata-se, portanto, de uma questão complexa, uma vez que embora a proletarização técnica possa ser, talvez, mais facilmente constatada e sentida no dia a dia, a proletarização ideológica pode ter efeitos mais deletérios sobre o

profissional, tanto mais quanto esta última é supostamente “contornada” por ele, que, devido a tal acomodação, pode ficar com a impressão de que ela não esteja ocorrendo. Nas palavras de Jaén (1991),

Ainda em relação ao que dizem os teóricos que adotam o enfoque neomarxista da “proletarização”, Blas Cabrera e Marta Jaén (1991) ponderam²⁶ que a correspondência que pressupõe entre situação de classe e atuação política, estas análises passam por cima das particularidades que caracterizam a educação como âmbito de trabalho intelectual imerso nas relações sociais não estritamente econômicas da sociedade, ao mesmo tempo que fazem abstração de toda uma série de atuações da categoria docente que questionam, decididamente, a ideia de sua identificação com os interesses das classes subalternas. (p. 197).

Eles insistem, ao contrário, na importância de não perder de vista as diferenças entre o professorado e a classe trabalhadora, devido à localização específica dos docentes na estrutura social. Para eles, além de compreender “que a consolidação e a expansão dos sistemas educacionais têm alterado a situação tradicional e as funções do professorado”, é preciso levar em conta que “em outros momentos sua posição tem sido mais independente, e superiores suas possibilidades de tomar decisões e controlar seu trabalho”, de modo que mesmo que os professores estejam enfrentando “a tendência à burocratização dos sistemas educacionais e à desqualificação e separação entre concepção/execução” não é possível falar em sua “homogeneização com o trabalho manual.” (CABRERA e JAÉN, 1991, p. 199) Os autores assinalam, ademais, que os professores, como funcionários do Estado não podem ser incorporados no “âmbito do ‘trabalho produtivo’”, uma vez que seu trabalho não gera mais-valia e, “justamente por sua condição de ‘improdutivos’ (...) vivem de forma específica situações como uma crise econômica”. Por outro lado, se os professores encontram-se “em uma posição de domínio em relação ao trabalho manual”, isto não chega a impedir que “a própria categoria docente possa ver-se excluída de funções conceituais em seu trabalho”, “já que a divisão social do trabalho tende a reproduzir-se (...) tanto no interior do trabalho manual como no do trabalho intelectual.” (idem, p. 200)

Cabrera e Jaén relativizam também o alcance das alterações havidas nas condições de trabalho dos professores, pois, para eles, “o processo não tem sido tão devastador do

²⁶ As aspas em “proletarização” são sempre usadas por esses autores.

controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo.” (p. 201) Os professores não se vêm impedidos de realizar as tarefas para as quais também estão disponíveis especialistas, sendo, em alguns casos, requalificados para tanto. E também há um limite para a perda de autonomia, pois o trabalho do professor, por sua natureza, requer uma certa liberdade para fazer adaptações tendo em vista que “se realiza com seres humanos” e, além disso, acontece “concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apoia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta ‘superioridade intelectual’ com relação ao alunado.” (CABRERA e JAÉN, 1991, p. 201) Os autores advertem, entretanto, para o fato de que, como no caso do professorado, as medidas racionalizadoras são propostas e adotadas não pelo capital mas pelos administradores do Estado, cujo objetivo é “manterem-se à frente dos aparelhos de Estado”, o processo é “muito mais vulnerável”, pois os “‘administradores do Estado’ têm de aparentar (...) que atuam com ‘neutralidade’, que se trata de medidas que favorecem a sociedade em seu conjunto.” (idem, p. 202)

A socióloga brasileira Marli Diniz (1998), autora do livro “Os donos do saber”, também se posiciona criticamente ao analisar a tese da proletarização dos profissionais buscando “verificar até que ponto ela capta os processos reais de mudança que têm afetado as profissões” (p. 165). Ao retomar a proposição de Braverman e as críticas feitas à mesma, ela conclui que, se a teoria da desqualificação do trabalho – que ela lembra que é preciso distinguir da desqualificação do trabalhador²⁷ – não pode ser aplicada sem restrições “no seu próprio campo de aplicação – isto é, entre os trabalhadores manuais” (p. 172), devido à intermediação de fatores “de natureza macrossocial ou macroeconômica” que não foram considerados por Braverman, que optou por “uma abordagem restrita aos fatores localizados ‘no ponto de produção’” (p. 169), então, conclui Diniz, “não constitui ela uma base sólida para a tese da proletarização dos profissionais.” (p. 172) Para essa autora, se há, por um lado, um crescimento evidente do “assalariamento de algumas das chamadas profissões liberais” (p. 165), por outro lado, pesquisas “têm mostrado que mesmo quando o profissional assalariado perde o controle sobre as condições em que trabalha, ele o mantém sobre o processo do seu trabalho; isto é, ele conserva sua autonomia técnica.” (p. 165) Deixando de lado a

²⁷ Como no caso referido por Cabrera e Jaén, acima, em que os professores podem ser requalificados para a realização de tarefas para as quais também estão disponíveis especialistas, outros trabalhadores também podem se requalificar.

questão da proletarização ideológica, embora o magistério não seja considerado como uma profissão no sentido clássico, no que se refere ao debate em torno do profissionalismo e da proletarização, as críticas da autora em relação a Braverman seguem, de maneira geral, na mesma direção do que apontam Cabrera e Jaén, ao reafirmarem que o trabalho docente tem outro teor e se distingue daquele do operário da indústria.

Por outro lado, Peter Meiksins (1996), sociólogo americano, retoma e examina detalhadamente as principais críticas feitas ao livro de Braverman, avaliando até onde acertaram e em que estariam equivocadas. Ele chama a atenção, em primeiro lugar, para o fato de que o afastamento em relação às ideias expostas por Braverman, que se podia observar na primeira metade dos anos 1990, duas décadas depois da publicação de “Trabalho e capital monopolista”, seria “em parte um reflexo de tempos mais conservadores e da tendência geral, que atravessa o espectro político, a abandonar a economia política em benefício da cultura e a substituir análises fundadas na classe e no trabalho por estudos sobre discurso e identidade” (p. 107). Em seguida, ele mostra a legitimidade das objeções levantadas por esses críticos procurando, no entanto, contextualizá-las, confrontando-as com os argumentos de Braverman, o que permite a Meiksins relativizá-las e mesmo mostrar o quanto muitas delas “podem ser facilmente reconciliadas com suas [de Braverman] teses e intenções básicas”. (p. 114) Em relação ao que os críticos dizem sobre a falta de uma definição de qualificação, especificamente, Meiksins esclarece que o interesse gerado pelo livro de Braverman em relação à “natureza da qualificação no trabalho” deu origem a muitos estudos sobre esse tema e outros afins, boa parte dos quais tinha caráter altamente técnico “e tendia a afastar o debate sobre o processo de trabalho do foco que Braverman fez cair na natureza do capitalismo e seus efeitos no local de trabalho”. (p. 107) Conquanto concorde com algumas dessas críticas e reconheça que contribuíram para o debate sobre o processo de trabalho, Meiksins reitera que “nada disso torna os argumentos de Braverman equivocados ou irrelevantes, diante dos locais de trabalho contemporâneos”. (p. 114) Assim, ainda em relação ao tema da qualificação, por exemplo, se os críticos “apontam para a persistente existência do emprego autônomo e qualificado, ao rejeitar as visões de “desqualificação” do trabalho” (p. 114), Meiksins afirma que nada disso nega aquilo que foi reconhecido na defesa feita por Paul Thompson, a saber, que a “desqualificação continue a ser a mais importante presença *tendencial* no interior do

desenvolvimento do processo de trabalho capitalista”. (Thompson, p. 118-119, *apud* MEIKSINS, 1996, p. 114, grifo do autor) Ele acrescenta que “é raro o trabalhador, em qualquer nível ou setor da economia, que não tenha experimentado alguma versão dessa tendência”. (p. 114) Para Meiksins, o que Braverman pretendeu, com seu livro, foi recolocar “a exploração, a classe e o conflito de classes no seu lugar central, na análise do trabalho sob o capitalismo”. (p. 115)

Contribuições mais recentes ao debate profissionalização x proletarização do magistério

Isauro Nuñez e Betania Ramalho (2008) lembram que a profissionalização da docência tem sido discutida no Brasil, desde as décadas finais do século XX, vinculada a reformas educacionais. Nesse contexto, segundo esses autores, ela aparece como uma proposta de qualificação dos professores, de modo que possam colaborar na busca de soluções para o problema do baixo desempenho escolar, pelo qual têm sido crescentemente responsabilizados. Eles entendem a profissionalização da docência “como processo de construção de identidades” (p. 1) e falar do tema requer, portanto, levar em conta as representações elaboradas pelos professores sobre o mesmo, já que trata-se da busca e construção “de uma nova representação – um novo sentido – da docência como atividade profissional”. (p. 1) Os mesmos autores citam a pedagoga argentina Cecilia Braslavsky (1999), para quem “a mudança nas representações que os professores têm sobre a profissão e a profissionalização está na base das exigências para a profissionalização da docência”. (*apud* NUÑESZ e RAMALHO, 2008, p. 3)

Bernadete Gatti (2010), 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 empregado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, *apud* Gatti, 2010). 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.” (p. 1360) 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, mobiliando seus recursos cognitivos e afetivos”. (Gatti, 2010, p. 1360)

Em importante pesquisa sobre o que constitui o trabalho docente, Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) trazem para o primeiro plano a interatividade humana inerente ao magistério. Nesse sentido, a abordagem que propõem considera tratar-se de um trabalho fundamentalmente diferente daquele exercido por outros trabalhadores, por não se realizar sobre a matéria inerte ou sobre a matéria viva (animais, vegetais). O trabalho docente é entendido como um trabalho interativo na medida em que é um “trabalho sobre e com o outro”, isto é, o “objeto de trabalho” (p. 11) do professor “é justamente um outro ser humano”. (p. 8) Esses autores assinalam que até bem pouco tempo

o trabalho material foi considerado o arquétipo de trabalho humano e que era o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. (p. 16)

Segundo Tardif e Lessard (2007), essa visão ainda prevalece, respaldando, por exemplo, as ideologias neoliberais, enquanto o trabalho dos professores

é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (p. 17)

Entretanto, para esses autores, os modelos clássicos de trabalho, que têm como referência “o sistema produtivo de bens materiais” (p. 16), não correspondem “à

realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p. 17), motivo pelo qual introduzem uma outra visão, segundo eles, mais apropriada à análise das características do trabalho dos professores. Assim, a primeira tese que se propõem a defender é que, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (p. 17) Para Tardif e Lessard, essa tese se apóia nas seguintes constatações: 1) tem havido um declínio cada vez maior do efetivo dos trabalhadores produtores de bens materiais nas últimas cinco décadas nos Estados Unidos, Canadá e Europa; 2) os profissionais ligados aos serviços vinculados à sociedade da informação ou do conhecimento têm ocupado cargos cada vez mais importantes em comparação àqueles ocupados pelos produtores de bens materiais; 3) as profissões que estão surgindo se relacionam “historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais” (p. 19); e 4) “entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente *status* de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objeto de trabalho’” (p. 19).

Tardif e Lessard (2007) defendem ainda as teses de que “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (p. 25) e de que é “necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente (...) simplesmente por que a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente.” (p. 27).

Por isso, em relação ao debate sobre a questão da profissionalização *versus* proletarização do trabalho docente, os mesmos autores consideram tratar-se de uma colocação do problema “binária demais”. Para eles, a complexidade do tema é muito maior do que transparece na polarização entre os adeptos dessas duas posições, pois “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização.” (p. 28)

Esse debate foi retomado, aqui, por conter elementos importantes para a compreensão da baixa atratividade da profissão docente na atualidade, a qual significa o afastamento de eventuais interessados ou mesmo de licenciados que já estão na profissão. A baixa atratividade tem levado a uma rejeição da docência e é central para a compreensão do destino profissional de egressos de cursos de formação de professores. A patente diminuição da procura por cursos de licenciatura, já crítica, por exemplo, na área de ciências exatas, o efetivo ingresso no magistério apenas de uma baixa proporção de formados, assim como a evasão de professores depois de curtos períodos no exercício da docência, são alguns dos reflexos das questões envolvidas nessa discussão. A partir da análise apresentada, questiono se alcançar a alegadamente almejada profissionalização do magistério representa uma vantagem para o professorado, ou se o melhor seria buscar uma reafirmação da profissão em suas próprias bases, sem procurar se ajustar a um modelo que já mostrou, reiteradamente, ser inadequado para a profissão docente. A busca por se ajustar a um padrão profissional cujas premissas encontram-se distantes da realidade do funcionamento da profissão acaba contribuindo para o sentimento de menos valia e de desvalorização daqueles que exercem o magistério, que, em meio a essa controvérsia, continua figurando como uma *semiprofissão*. Uma possibilidade de validar a especificidade do magistério parece ser a reafirmação da *profissionalidade*²⁸ docente ainda durante o curso de licenciatura, por exemplo, de modo a promover o deslocamento gradual da identidade profissional dos professores dos diferentes níveis da educação básica para a área da educação. De qualquer modo, como destaca Gimeno Sacristán (1991),

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (SACRISTÁN, 1991, p. 64)

A dimensão da formação profissional será abordada no próximo capítulo. Embora isso raramente seja explicitado, a formação sofre influência dessa polêmica envolvendo, de um lado, a suposta tendência à proletarização e, de outro, a existência de elementos de uma presumida aproximação com a profissionalização. Esses movimentos se relacionam

²⁸ O conceito de *profissionalidade* é entendido aqui de acordo com a definição de Gimeno Sacristán (1991): “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p. 64)

ao crescimento e à diversificação das exigências feitas hoje aos professores, assim como as dificuldades enfrentadas quanto às condições de exercício do magistério em um contexto de grande desigualdade social.

Condição docente e condições de exercício da docência

A palavra *condição* aparece, aqui, com dois sentidos. No primeiro, refere-se ao que é necessário, fundamental, para que algo possa ocorrer, instaurar-se. Assim, quando falamos em *condição docente* estamos nos referindo àquilo que faz de alguém um professor, às exigências básicas para que a docência ocorra. O outro sentido em que usamos a palavra *condição* refere-se às circunstâncias, à situação em que aquilo que está instaurado – no caso, o que faz do professor um professor –, aconteça.

Fanfani (2005; 2010) define *condição docente* como “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente” (FANFANI, 2010, p. 1). Para ele, “quando se quer estudar a ‘condição docente’, deve-se incluir no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc.” (idem, p. 1). Ainda nas palavras do autor,

como a docência (como qualquer outro objeto social) não existe como essência ou substância cuja verdade deve ser descoberta, mas como construção social e histórica, o que a pesquisa educativa sim pode e deve fazer é reconstruir a lógica das lutas pela definição desse fenômeno social (FANFANI, 2010, p. 2)

Ao abordar o tema das condições de exercício do magistério na atualidade, isto é, das circunstâncias em que se dá esse exercício e das dificuldades que os professores têm encontrado, Teixeira (2007) também utiliza a noção de *condição docente* e defende a ideia de que a *relação* entre o docente e o discente é justamente o que instaura a docência, sem o que ela não pode existir, uma relação mediada pelos processos de construção e transmissão do conhecimento e da cultura. A autora, ao assumir uma posição polêmica, defende que essa relação docente-discente seria o “coração da docência”, não importando as condições materiais, a matéria a ser lecionada, o lugar onde se está. Ela entende que o cerne do problema é que os docentes não têm conseguido aproximar-se dos alunos com a empatia e o afeto necessários para que se estabeleça a relação docente-discente, fundamental, segundo essa autora, para que a

docência ocorra. Assim, para ela, os problemas encontrados no âmbito da deterioração das condições de exercício do magistério, particularmente em relação a essa dimensão mais subjetiva, estão comprometendo a própria instauração da condição de ser docente.

Como se sabe, toda profissão tem suas vantagens, seus bons momentos, aquilo que faz com que as pessoas sintam-se confortáveis ao exercê-la e queiram continuar exercendo-a. Desse contentamento e estar bem faz parte o conhecimento que permite o domínio das diversas situações que muitas vezes se repetem, a experiência no trato com as questões da profissão, que traz uma certa tranquilidade ao profissional de que “dará conta” de se defrontar com eventuais desafios. E toda profissão tem também suas dificuldades, bem resumidas na expressão “ossos do ofício”. E, se um certo nível de situações desagradáveis, problemáticas ou mais difíceis é esperado e considerado como inevitável em qualquer profissão, existe também a confiança de que trata-se de algo esporádico, que se pode tolerar e superar sem maiores traumas. Entretanto, quando essas situações se tornam tão frequentes a ponto de se tornarem presentes no dia-a-dia da atividade de trabalho, transformando-a em algo difícil de suportar e mesmo levando ao adoecimento físico e/ou mental do trabalhador, pode ser sinal de que alguma coisa está de fato errada, ou pelo menos muito fora do esperado. Este último parece ser o caso da profissão docente, na atualidade, em diferentes países.

As condições em que os professores exercem o magistério da educação básica, especialmente em escolas públicas no Brasil, atualmente, podem ser consideradas, na maioria dos casos, como ruins. Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da profissão podem ser vistas sob vários aspectos. Do ponto de vista do *status* da atividade de trabalho, examinado anteriormente, as análises apontam que há elementos indicativos de um processo de proletarização, caracterizado principalmente pela perda de autonomia, inclusive pedagógica no sentido mais estrito, e também pela manutenção dos salários em níveis muito baixos. E, mesmo os movimentos tendentes à profissionalização, que supostamente redundariam em vantagens para os professores, acabam resultando em mais exigências aos docentes. Uma outra frente de dificuldades se traduz na precariedade física e material para que o magistério se realize, que infelizmente ainda é o caso de muitas escolas públicas, principalmente situadas em localidades pobres mais isoladas – notadamente do interior do país, mas também nas grandes cidades, por vezes, em áreas centrais. E, ainda um outro nível de problemas,

que, talvez, seja o que mais afeta os professores na atualidade, é o desgaste pessoal quanto às condições psicológicas e emocionais para o exercício da docência. Este deriva da dificuldade dos professores de lidar com os resultados da transformação social, muito rápida, e que impactou fortemente o magistério. No caso brasileiro, todos os problemas são agravados pela desigualdade social, pelos exíguos recursos aplicados na educação e pelos salários muito baixos.

Referindo-se à situação dos professores em relação a essas questões, José Esteve (1991) explica que

as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. O significado e os problemas atuais da função docente só podem equacionar-se com exatidão situando-os no processo de transformação do sistema educativo nos últimos anos. (ESTEVE, 1991, p. 95)

O mesmo autor ressalta que

os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. A expressão *mal-estar docente* (Esteve, 1987) aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. (ESTEVE, 1991, p. 97)

As atitudes e condutas de alunos, especialmente dentro das salas de aula, consideradas inadequadas e difíceis de enfrentar – no sentido de serem incompatíveis com as representações sociais de escola e de educação escolar, de aluno e de professor, vigentes na formação dos professores ainda predominante –, na maior parte dos casos, configuram situações inesperadas, no âmbito da indisciplina, mas algumas constituem ocorrências mais graves, que podem ser consideradas como violência e cujo controle extrapola os muros da escola. (SILVA, 2010) Certamente, o espectro de variações possíveis é muito grande, indo de escolas ou turmas em que o professor consegue realizar seu trabalho sem maiores problemas, com bons resultados, até escolas ou turmas específicas em que isto é impossível, passando por todas as gradações de situações intermediárias.

É importante destacar que, embora a deterioração das condições de trabalho dos professores nas escolas públicas brasileiras seja um fenômeno facilmente constatável empiricamente, a maneira como o professor lida com as situações com as quais se defronta é decisiva, podendo definir o rumo e os resultados do processo de ensino-aprendizagem e também a continuidade de sua carreira docente. Para Juarez Dayrell (2007), é preciso ir além da escola, de seus profissionais e dos próprios jovens para compreender por que a relação entre eles tornou-se tão problemática. Segundo esse autor,

as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (p. 1106-1107)

Não é difícil constatar que a profissão de professor da educação básica, embora tida como das mais dignificantes, não ofereça atrativos para os jovens, principalmente os das classes mais abastadas, que, assim, passam a não considerá-la como uma opção de carreira profissional a ser seriamente considerada. Por outro lado, essa situação acaba fazendo com que muitos cheguem a ela, freqüentemente, por força das circunstâncias, não por uma escolha ativa, mas por falta de outras opções viáveis, fenômeno observado também em outros países. (AVALOS, 2006) Alguns dos problemas envolvendo o exercício do magistério atualmente já se tornaram lugar comum tanto nas conversas de professores quanto no noticiário: os salários pouco atrativos ou afrontosamente baixos, o crescente desgaste físico e emocional que a profissão tem provocado, a dificuldade de enfrentar as mudanças no sentido e nas tarefas da docência, a dificuldade de lidar com a indisciplina ou até com a violência, presente em muitas escolas, são alguns dos aspectos que, além de não atrair, provavelmente estão afastando possíveis candidatos à profissão. É importante esclarecer, por outro lado, que o noticiário da chamada grande mídia (impressa, falada e televisionada) envolvendo professores e a educação pública, principalmente, em anos recentes, no Brasil, deve ser encarado com reserva, pois mostra-se, reiteradamente, comprometido com interesses alheios àqueles que norteiam esse setor, como mostra, por exemplo, a pesquisa de Iara Guimarães (2010).

A permanência do professor na profissão, uma vez iniciada a carreira, pelos mesmos motivos que vimos analisando, já não pode ser dada como certa ou mesmo provável, enfim algo a que se chega sem um esforço intencional para superar as contradições do processo. É comum os professores queixarem-se de que aquilo que aprenderam nos cursos de licenciatura não os preparou para enfrentarem as situações com que se defrontam, hoje, nas salas de aula. Referem-se não só à complexidade e dificuldade dessas situações, mas também ao fato de que, muitas vezes, deparam-se com eventos completamente surpreendentes e inusitados, o que dificulta ainda mais a busca de possíveis soluções. Certamente, condições de trabalho recorrentemente desfavoráveis e para cujo enfrentamento os profissionais sentem-se despreparados e impotentes afetam não apenas o seu comportamento, mas a sua saúde. (ESTEVE, 1991) Para alguns isto pode ser motivo para o abandono da profissão, mas, para outros, encontrar os meios de enfrentar e vencer as dificuldades de relacionamento com os alunos e mesmo com colegas e outros profissionais que atuam na escola, e, principalmente, conseguir chegar às questões pertinentes aos aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem com os alunos, constituem o próprio desafio que faz com que permaneçam na profissão. De todo modo, é interessante constatar o quanto os problemas enfrentados na atualidade pelos professores no exercício da docência na educação básica em escolas públicas, em diferentes países da América Latina e mesmo em outras regiões do globo, são semelhantes aos enfrentados pelo professorado brasileiro. Percebe-se, nesse sentido, o quanto a chamada *globalização* extrapola o âmbito da economia mundial e se reflete em fenômenos de natureza distinta, como decorrência das ações recomendadas ou impostas aos diferentes países pelo Banco Mundial e outras agências de financiamento. Como assinala Inês Dussel (2006, tradução da autora):

Hoje, à escola, se demandam muitas coisas, talvez demasiadas. Pede-se a ela que ensine, de maneira interessante e produtiva, cada vez mais matérias; que contenha e que cuide; que acompanhe as famílias; que organize a comunidade; que atue como centro distribuidor de alimentos, cuidado da saúde e de assistência social; que detecte abusos, que proteja os direitos e que amplie a participação social. (p. 148)

As queixas do professorado brasileiro são concernentes ao mesmo tipo de demandas, as quais, em si mesmas, nem sempre são o motivo pelo qual o exercício da docência se

tornou mais difícil. No Brasil, o que parece mais complicado é que todas essas tarefas devem ser cumpridas em meio a um ambiente muitas vezes francamente hostil, em que o professor não é respeitado pelos alunos, pelos pais ou mesmo pelo próprio sistema público para o qual trabalha, que não lhe garante as condições necessárias – materiais ou outras – para realizar o que considera sua tarefa específica, geralmente ainda entendida, mais estritamente, como o ensino de determinados conteúdos. É preciso notar também que, muitas vezes, as tarefas burocráticas que o professor deve cumprir avançam, hoje, seja por sua natureza, quantidade, frequência, prazos, na contramão da dimensão pedagógica do seu trabalho e de sua autonomia.

Grande parte das exigências mencionadas acima de fato extrapola em muito o tipo de formação e preparo do professor, e, como mencionado, estão relacionadas a mudanças mais amplas ocorridas na sociedade contemporânea, que hoje alcançam todo o globo, em maior ou menor grau. Nesse contexto, além da intensificação da entrada das mulheres no mercado de trabalho e das mudanças havidas na organização das famílias, passou a vigorar “um novo clima social e cultural em que se valoriza o novo, o jovem, o inovador, a mudança permanente...” (DUSSEL, 2006, p. 156, tradução da autora), ao mesmo tempo em que

o estabelecimento de uma assimetria ou de uma desigualdade entre os sujeitos apareceu como condenável, e alguns defenderam que talvez fosse melhor renunciar a exercer qualquer tipo de autoridade do que ter que adotar comportamentos autoritários. (DUSSEL, 2006, p. 157, tradução da autora)

O desenvolvimento da psicologia e da pedagogia nas décadas finais do século XX no campo do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de garantir maior respeito aos alunos em sua diversidade étnica, cultural, de gênero, etária e intelectual, para citar apenas algumas dimensões, trouxe importantes e necessárias mudanças para a escola. Um dos efeitos mais visíveis desses avanços foi diminuir o autoritarismo ali reinante e algumas de suas práticas punitivas, por exemplo em relação à avaliação. Entretanto, as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas concomitantes acabaram produzindo um alunado com novas demandas, diante das quais os professores se viram sem o instrumental necessário para seu atendimento adequado. Nos Estados Unidos, hoje,

os ciclos de reformas de cima para baixo estão responsabilizando os professores, mas não os diretores, ou funcionários do distrito [escolar], ou a própria estrutura das escolas, ou a formação prévia dos estudantes, aumentando a desconfiança dos professores em programas que invariavelmente veem de não-educadores. (LARSON, 2014, p. 13)

Segundo a autora o controle que hoje “aflige os professores norte-americanos (...) restringe a autonomia concedida a eles em suas salas de aula, e devemos repetir que a autonomia, uma marca registrada do profissionalismo, significava que os professores podiam escolher os métodos para ensinar conteúdos que eles raramente escolhiam”. (LARSON, 2014, p. 13)

Estamos, assim, atualmente, em relação às condições de exercício da docência no Brasil e em outros países, diante de uma crise de proporções significativas, com muitos elementos comuns, derivados desse momento de exacerbação da modernidade que atravessamos, os quais se encontram em oposição a grande parte do que os professores, principalmente, entendem como constituindo sua profissão. Diniz-Pereira (2011) identifica vários dos elementos que configuram esta situação de crise, assinalando, inclusive, que alguns já vêm de longa data, e apontando o próprio modelo de formação docente adotado, de modo geral, no Brasil, como um dos responsáveis.

CAPÍTULO DOIS

A baixa atratividade da docência e o destino profissional de egressos de cursos de licenciatura no Brasil

Uma profissão que não tem atraído os jovens

A baixa atratividade da profissão docente para os jovens, principalmente das classes mais abastadas, já vem sendo observada há algum tempo, principalmente quando se trata do magistério para a educação básica, como registrado por diferentes autores ligados ao campo da formação docente (LAPO e BUENO, 2003; JESUS, 2004; DUSSEL, 2006; GATTI, 2009; DINIZ-PEREIRA, 2000, 2011). Trata-se, como se pode constatar, de fenômeno que não afeta apenas os professores brasileiros, sendo que os motivos ora se assemelham ora mostram-se mais específicos a cada lugar. Esse estado de coisas se deveu, inicialmente, aos baixos salários pagos aos professores e ao desprestígio a que a profissão foi sendo relegada, devido a um conjunto de fatores – dos quais não se pode excluir o fato de tratar-se de uma profissão exercida majoritariamente por mulheres –, sendo que alguns têm efeito retroalimentador, como a ausência de políticas públicas e a insuficiência do investimento público aplicado. (FREITAS, 2007)

Além disso, a aceleração da mudança social atingiu em cheio os professores, que viram alterar-se muito rapidamente o sistema de ensino. Ensinar hoje é muito diferente de vinte, trinta anos atrás e, às vezes, notamos diferenças mesmo em um período de poucos anos, por exemplo, entre o tempo em que os atuais professores cursaram a educação básica e sua entrada na docência. As circunstâncias mudaram: as famílias tiveram sua organização e rotina transformadas, a ciência e a tecnologia constantemente colocam novos conhecimentos e instrumentos à disposição da sociedade, as fontes de informação se multiplicam! Assim, o professor muitas vezes não sabe como agir na sala de aula, o que fazer para enfrentar os múltiplos desafios da profissão. Muitos problemas com que se defronta são problemas sociais, que exigem soluções sociais, mas, mesmo assim, o professor, por estar ali na linha de frente, é responsabilizado e criticado individualmente por não conseguir dar conta de todas as novas atribuições que lhe foram conferidas. (ESTEVE, 1991)

Tudo isso faz com que as condições para a prática docente se tornem adversas e, já há algumas décadas, foram identificados diferentes efeitos dessas condições, particularmente sobre a saúde dos professores. (JESUS, 2004; BIZARRO e BRAGA, 2005) De acordo com Esteve, “a expressão *mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout)* emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.” (ESTEVE, 1991, p. 98)

Tais questões, acrescidas de outras ligadas aos efeitos da desigualdade social sobre a universalização do ensino, no Brasil, tem levado, nos últimos trinta anos, a uma gradual e crescente deterioração das condições de exercício da profissão de professor no país, particularmente dos que lecionam no ensino fundamental em escolas públicas. Esse tema, aliás, é frequentemente tratado pela chamada grande mídia, mas quase sempre de maneira enviesada, como mostrado por Iara Guimarães (*apud* SANTOS et al., 2010).

Em pesquisa realizada sobre os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre os anos de 1998 e 2011, Gatti (2012) mostra que as dificuldades enfrentadas pelos professores – e não apenas aqueles dos sistemas públicos de ensino – constituem uma temática recorrente, pois, os autores desses estudos

...tratam, sobretudo, de tensões e crises no trabalho cotidiano nas escolas, nas condições em que estas se institucionalizam em diversas redes de ensino. A questão dos movimentos do social e da economia na contemporaneidade, as mudanças culturais e de valores sociais, as pressões por desempenho e produtividade, as necessidades de atualização constante, flexibilidade social e didática, fluidez organizacional e os novos comportamentos das crianças, adolescentes e jovens são fatores analisados na determinação das imagens, representações e percepções sobre o trabalho docente, condições essas que geram tensões constantes no exercício profissional. (GATTI, 2012, p. 435)

Por outro lado, segundo a mesma autora, já há algum tempo, a preocupação com as próprias licenciaturas, como cursos de formação profissional de professores, vem aumentando, “seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”, tendo em vista a crescente complexificação da

sociedade e também “em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares”. (GATTI, 2010, p. 1359)

Em outras palavras, a crise das licenciaturas já vem de longa data e, ao que tudo indica, não está perto de acabar. Bernadete Gatti, entretanto, deixa claro que são muitos e variados os fatores que contribuem para o fraco desempenho das escolas brasileiras, citando entre eles:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado, sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1360)

Os resultados da pesquisa de Luciana França Leme para sua dissertação de mestrado sobre a atratividade do magistério da educação básica entre estudantes de alguns cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP), defendida em 2012, ilustram bem a situação. A autora constatou que das “quatro razões mais pontuadas pelos alunos da Física e Matemática” para a escolha do curso de licenciatura, três não são ligadas diretamente à carreira docente: “o gosto pela área de exatas, a possibilidade de ingresso na pós-graduação e a gratuidade do curso”. (p. 151) Na Pedagogia, cujos alunos, segundo Leme, “tendem a se interessar mais pela carreira do que os outros licenciandos (...) as razões mais valoradas pelos ingressantes para optar pelo curso estiveram relacionadas a características da própria carreira docente, sendo as três mais pontuadas: gosto pela área de educação, gosto por crianças e engajamento social.” (p. 151) Entretanto, segundo a mesma autora, “chamaram a atenção os resultados que mostraram um expressivo desinteresse dos respondentes pela profissão docente, mesmo no curso de Pedagogia, cujos alunos estavam mais inclinados ao magistério. Na Pedagogia, 30% afirmaram não querer ser professores ou ter dúvidas quanto a sê-lo. O índice foi de 52% na Licenciatura em Física e de 48% na Licenciatura em Matemática.” (p. 151) Esses resultados vão na mesma direção dos encontrados por Gatti (2009), pois, segundo esta autora, a proporção dos estudantes das licenciaturas que declararam que escolheram tais cursos porque querem ser professores soma 48,6%, ou seja, não chega a 50%.

Contribuições das pesquisas sobre egressos de cursos de licenciatura no Brasil

Nos últimos anos, têm sido realizados estudos sobre egressos de cursos de graduação, tanto na modalidade bacharelado quanto na modalidade licenciatura, por área de conhecimento. Em 2007, o Núcleo de Avaliação de Políticas Públicas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG publicou os resultados de pesquisa realizada sobre os egressos de cursos de graduação da UFMG dos anos de 1980 a 2000. Verificou-se, na parte referente aos egressos dos cursos de Geografia, diurno e noturno, que 62,2% do total de 120 respondentes se apresentam profissionalmente como professores, além de outros 1,7% que se apresentam como geógrafos e professores de geografia, o que levou os pesquisadores a identificarem o curso como “mais voltado para a licenciatura” e a inferirem “que os estudantes que se formaram em geografia em sua maioria estão posicionados no mercado na área de ensino, enquanto poucos aplicam a sua formação em institutos de pesquisas, empresas da área e etc”. Nessa mesma pesquisa, 52,1% dos participantes graduados em Geografia declararam ter optado pela modalidade licenciatura e 29,4% por ambas as modalidades (licenciatura e bacharelado). Daqueles que cursaram a pós-graduação *stricto sensu* (um total de 26 egressos que a pesquisa não identifica se tinham concluído a licenciatura, o bacharelado ou ambos), nenhum declarou ter feito o mestrado na área de Educação, mas dois de um total de oito egressos que fizeram o doutorado declararam tê-lo feito nessa área.

Também na UFMG, em 2014, Marina Alves Amorim realizou uma pesquisa sobre as trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), intitulada “Afinal, quem ainda quer ser professor dez anos depois da graduação em História pela UFMG?” (AMORIM, 2014). A pesquisadora estudou, especificamente, o que aconteceu com os licenciados da turma que ingressou no curso de História da UFMG no primeiro semestre de 1998 e, em sua maioria, concluiu a graduação no segundo semestre de 2001, detendo-se, particularmente, nas “trajetórias profissionais daqueles que, dez anos após a conclusão do Ensino Superior, são professores da educação básica, especialmente as dos que pretendem continuar trabalhando com o ensino de história.” (p. 1) Os resultados não foram nada animadores quanto à permanência na carreira docente, pois, embora dos 35 egressos da turma pesquisada 26 tenham optado pela licenciatura, seis pelo bacharelado

e três por ambas as modalidades, apenas em torno de 37% dos entrevistados que em algum momento exerceram a profissão de professor permanecem na carreira (isto é, 7 de 19 licenciados) e, desses, mais da metade (cerca de 57%) pretende abandoná-la proximamente, ou seja, apenas uma minoria dos licenciados continua no magistério dez anos depois de formados e menor ainda é a proporção dos que pretendem continuar lecionando. Os resultados encontrados por Amorim indicam que

é fora da área de formação, no entanto, que grande parte dos egressos da Turma 1998-1 do Curso de História da UFMG entrevistados se estabeleceu profissionalmente, em especial, ocupando lugares que não só não exigem o diploma de história, como também não requerem sequer uma formação superior. Com o título de licenciado ou de bacharel em história nas mãos, eles acreditam, sobretudo, ser mais vantajoso ser funcionário público superdiplomado. (AMORIM, 2014, p. 9)

Ainda na UFMG, Michely de Lima Ferreira Vargas defendeu, em 2016, tese de doutorado intitulada “Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG”. A autora parte da constatação de que o curso de Pedagogia atravessa uma crise, não apenas devido à pouca valorização social do profissional, mas também por enfrentar uma procura menor pelos jovens que iniciam seus estudos universitários e pelas fragilidades da formação detectadas por pesquisas mais recentes sobre a formação desses profissionais no Brasil. A partir daí, Vargas se detém a questões específicas do curso de Pedagogia, retomadas em uma perspectiva histórica, e também à formação do pedagogo. A pesquisa realizada por ela é muito detalhada e alguns dos seus achados são bastante semelhantes aos da presente pesquisa, como, por exemplo, a visão de um grupo de alunos de que o curso da UFMG oferece uma formação teórica sólida, que lhes dá fundamentação para continuarem sua formação e buscarem a solução dos desafios profissionais de maneira autônoma, enquanto outros consideram que não tiveram uma formação satisfatória e se queixam de que a parte teórica do curso não se relaciona com a parte prática, estando ambas distantes da realidade. A pesquisa revelou, também, que 62% dos egressos conseguiram “concretizar os projetos que nutriam ao se formar, enquanto os demais (38%) exercem atividades não relacionadas ao que intencionavam naquele período” (p. 240), como ingressar na pós-graduação para lecionar no ensino superior, ou exercer qualquer atividade própria do campo de atuação do pedagogo, mas, por ainda não terem conseguido, tiveram que se

inserir em outras ocupações. Contudo, uma grande maioria dos pedagogos participantes da pesquisa atua na área da educação, em todos os níveis e modalidades, enquanto alguns – tanto homens quanto mulheres – exercem atividades não relacionadas à educação, detalhe que, segundo a autora, se diferencia do constatado por outros autores em estudos com conclusões semelhantes. (VARGAS, 2016)

Sérgio Rykio Kussuda (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública”, pesquisou o destino profissional de egressos do curso de licenciatura em Física do Campus de Bauru da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e encontrou resultados semelhantes.

Dentre a lista de 377 concluintes do Curso de Licenciatura em Física nesse período, foram contatados 273 deles, tendo respondido ao questionário 52 licenciados. Os questionários analisados permitiram verificar que 40 licenciados passaram a atuar no magistério após a conclusão do curso; 7 deles, exclusivamente, no Ensino Superior e 32, em algum momento de sua carreira, na Educação Básica. Os dados mostram também que o índice de evasão da docência é significativo: dos 40 licenciados que atuaram no magistério, 13 abandonaram a carreira; 10 destes lecionavam apenas na Educação Básica e 3, exclusivamente no Ensino Superior. (p. 8)

Dos 52 participantes da pesquisa, alguns licenciados que não ingressaram na carreira do magistério tornaram-se funcionários públicos, bancários ou empregados do setor administrativo. 27 continuam na docência, mas apenas 16, isto é, cerca de 30% dos entrevistados, lecionam para os níveis da educação básica. O pesquisador conclui que, “embora o curso tenha como objetivo formar profissionais qualificados para lecionar na Educação Básica, a maior parte dos licenciados acaba por não atuar neste nível de ensino ou sequer chegam a atuar no magistério.” (KUSSUDA, 2012, p. 130)

Ainda segundo o autor, o problema não é só salarial, embora os baixos salários sejam o principal motivo declarado para o abandono do magistério. Os licenciados apontaram também “as condições desfavoráveis de trabalho neste nível de ensino [educação básica], particularmente no magistério público, e a conseqüente opção por outras profissões de caráter público ou privado, destacando-se o ingresso em programas de pós-graduação que permitem o acesso ao magistério no Ensino Superior e empregos em empresas de projeção nacional, públicas e privadas” (p. 130), como razões para deixarem a docência na educação básica. Por tudo isso,

Uma das principais conclusões desse estudo é que a falta de professores nessa área [Física] na região e, possivelmente, no país, não está apenas no número reduzido de formados, mas é agravada fortemente pelo êxodo dos licenciados para esses outros campos de atuação ... (KUSSUDA, 2012, p. 130)

De acordo com a pesquisa realizada, muitos egressos da licenciatura em Física da UNESP de Bauru preferem se dedicar a ocupações como “o magistério de nível superior, empresas estatais e particulares”, para as quais estão qualificados por terem curso superior, pois as mesmas pagam salários mais altos e oferecem melhores condições de trabalho. É importante registrar que alguns licenciados alegam também estarem despreparados para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, especialmente no que se refere a “transpor o conhecimento acumulado na Universidade para aquele exigido no ensino de nível básico.” (KUSSUDA, 2012, p. 130)

Essas conclusões são semelhantes às que chegaram Romélia Souto e Paulo Paiva (2013), ao estudar egressos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João Del- Rei (UFSJ), pois eles encontraram entre os participantes da pesquisa

um contingente expressivo de professores que não estão exercendo a profissão – 25 pessoas (37,3%). Entre os 42 docentes que estão em efetivo exercício, 9 explicitaram a intenção de não continuar na profissão. Entre os que exercem a profissão, há aqueles que estão atuando na educação básica e conjugando esforços para complementar sua formação para a docência. A maioria deles cursa pós-graduação em instituições públicas. O conjunto dos egressos que manifesta a intenção de abandonar a docência na educação básica ou de fazer dela uma atividade profissional secundária constitui quase a metade do grupo pesquisado. (SOUTO e PAIVA, 2013, p. 218-219)

Diante disso, esses autores concluem que:

Está claro que a falta de professores não se deve apenas ao reduzido número de profissionais egressos dos cursos de licenciatura, como fazem crer os censos educacionais. Muitos dos futuros docentes desistem da profissão, já nos anos finais da licenciatura, desestimulados, principalmente, pelos baixos salários e pelas degradantes condições de trabalho a que são submetidos ao se dedicarem ao ensino básico em nosso país. O problema do abandono do magistério por graduados, em início de carreira, e a desistência da

profissão por alunos que ingressaram recentemente no curso nos chama mais ainda a atenção, se observarmos que o licenciado em Matemática tem poucas oportunidades de trabalho fora da docência, diferente dos licenciados em Química ou Ciências Biológicas, por exemplo. (SOUTO e PAIVA, 2013, p. 219)

Apenas duas pesquisas sobre egressos de cursos de Licenciatura em Geografia realizadas no Brasil foram encontradas, durante a realização desta tese de doutorado. A primeira foi realizada em 2012 como parte da avaliação institucional do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, levada a efeito por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). A segunda foi feita em 2014 por Aurelane Alves Santana para a elaboração de uma monografia de final de curso de especialização realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, sobre egressos do curso de Licenciatura em Geografia da mesma Universidade, com o título “Precarização do trabalho docente: o egresso do curso de Licenciatura em Geografia e o exercício da docência”.

A pesquisa com os egressos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi feita com base na participação de 24 licenciados que concluíram o curso no período de 2007 a 2010. O objetivo principal dessa pesquisa foi obter informações sobre as “experiências, representações e significados quanto à formação inicial, após inserção no mercado de trabalho” (p. 7), para subsidiar o próprio Colegiado de curso quanto à adoção de medidas visando a melhoria do mesmo, como a realização de alterações curriculares. Além de traçar um perfil geral desses egressos com “informações sobre sexo, idade, ano de conclusão de curso e cidade de residência” (p. 9), a pesquisa avaliou também “o atendimento às expectativas iniciais em relação ao curso” (p. 14), a “aplicabilidade da formação recebida na vida profissional” (p. 14) e as “dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho” (p. 18), sempre tendo em vista o curso de graduação concluído. Além disso, foram recolhidas sugestões dos egressos relativas “à organização curricular do curso” (p. 20), as quais apontaram especialmente a necessidade de reforçar a formação específica relativa às questões pedagógicas e disciplinas educacionais, mas também a formação básica referente à Geografia; a necessidade de formação em pesquisa, inclusive com a obrigatoriedade de que o trabalho de conclusão de curso (TCC) seja focado em temas referentes à licenciatura; a importância de iniciar o estágio tão cedo quanto possível; e, por fim, a necessidade de

equipar melhor determinados setores da estrutura física do curso, como a biblioteca e os laboratórios, particularmente de informática.

Embora 87,5% dos egressos pesquisados na avaliação realizada pela UEPG considerem que suas expectativas tenham sido atendidas ou parcialmente atendidas pelo curso (respectivamente 45,83% e 41,67%), e 8,33% tenham afirmado que suas expectativas foram até superadas, a pesquisa revelou que, do grupo de participantes, não mais que “50% estão vinculados diretamente ao campo de trabalho da Licenciatura” (p. 25). Trata-se de um resultado que não difere muito daqueles que têm sido encontrados em pesquisas sobre egressos de licenciaturas, e, apesar de estar longe de ser auspicioso, não parece, de fato, que seja considerado ruim pelos autores. Estes destacam que 16,67% dos participantes atuam profissionalmente, por opção própria, fora da área de sua formação, situação que relacionam ao fato de que o curso de licenciatura em Geografia da UEPG “recebe muitos funcionários públicos, em especial de carreira militar, com uma profissão definida, utilizando sua formação superior para avanços de carreira.” (p. 25)

A pesquisa sobre os egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) teve o objetivo de “analisar a precarização do trabalho docente a partir da identificação das dificuldades e perspectivas que os egressos do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), têm de ingressar na rede de ensino pública ou privada e atuarem como professores na sua área de formação.” (SANTANA, 2014, p. 12) Para a realização desse estudo foram entrevistados 28 licenciados, ou seja, 20% do total de 141 egressos que concluíram o curso nos anos de 2011 a 2013 nos turnos matutino e noturno. A pesquisa revelou que 50% dos egressos entrevistados atuam como docentes, enquanto dos outros 50%, pouco mais da metade, estão desempregados e os demais estão inseridos em outras atividades. Para a autora, os licenciados desempregados constituem um verdadeiro “exército de reserva”, na medida em que, diante de taxas de desemprego crescentes, tornam-se cada vez mais suscetíveis à exploração. No caso desses professores baianos, a exploração se materializa, principalmente, por meio de duas práticas correntes naquele estado: a substituição e a contratação como Prestador de Serviço Temporário (PST). A primeira se caracteriza pelo costume de professores efetivos, que se encontram temporariamente impedidos de trabalhar por motivos

peçoais, contrataram, informal e irregularmente, professores para substituí-los, pagando-lhes salários mais baixos do que eles receberiam normalmente. A segunda é a contratação dos professores pelo sistema conhecido como PST, que, embora tenha sido extinto desde 2009 e seja ilegal, ainda é praticado pelas escolas públicas. De acordo com Santana (2014), 40% dos licenciados que estão trabalhando na docência encontram-se empregados sob esse regime de PST, que não prevê nem a existência de um contrato de trabalho.²⁹ Segundo a autora,

Quando submetidos ao PST, os professores não possuem qualquer garantia de seus direitos: carteira de trabalho assinada, décimo terceiro salário, FGTS, seguro desemprego, etc. Encontram-se, portanto, subordinados a uma lógica crassa de exploração de sua força de trabalho, e, conseqüentemente, de precarização da profissão.

Em 2012, segundo Rabat (2012)³⁰, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia realizava pagamentos de apenas R\$ 522,00 aos professores, quando, na verdade, o salário mínimo equivalia a R\$ 625,00. Como se não bastasse isso, há vários relatos, inclusive entre os egressos entrevistados (...) de atrasos de até seis meses no pagamento e de professores que trabalharam e não receberam (...) (SANTANA, 2014, p. 53)

Santana constatou, a partir da pesquisa realizada, “uma crescente desvalorização, exploração e precarização do trabalho docente, além de uma dificuldade concreta dos egressos do curso de licenciatura em Geografia de se inserirem no mercado de trabalho, em sua área de formação.” (op cit p. 6)

O que se verifica, portanto, é que as pesquisas sobre egressos, particularmente de cursos de licenciatura, têm se debruçado sobre questões semelhantes às que nos propomos pesquisar aqui, desde a composição de um perfil geral, até e principalmente, saber de que os egressos estão se ocupando, em que condições, e passando, é claro, por aspectos da formação inicial.

²⁹ Segundo Santana, no estado da Bahia, além do PST, “que não oferece qualquer seguridade ou direito ao trabalhador, além dos atrasos ou do não pagamento de salários” e, no qual, os salários diferem “dos demais tipos de contratos efetivos”, vigora “a contratação via REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), que tem por característica precípua a ‘multicontratação e a terceirização dos serviços educacionais, e a oferta precarizada’” (SILVA, 2006, p. 10, *apud* SANTANA, 2014, p. 39).

³⁰ Citado pela autora: RABAT, Roberto. Funcionário do PST – Prestador de Serviço Temporário na Educação do Estado. In: **R2CPRESS A Letra Fria da Verdade. Agência de Notícias**. Maio de 2012. < <http://www.r2cpres.com.br/v1/2012/05/20/funcionario-do-pst-prestador-de-servico-na-educacao-do-estado-4/> > Último acesso em 14/07/2014.

A formação para a docência

Pesquisar o destino profissional de egressos dos cursos diurno e noturno de Licenciatura em Geografia da UFMG passa, necessariamente, pela análise e discussão da formação inicial desses licenciados, assim como da formação continuada e da experiência adquirida na prática docente por aqueles que ingressaram no magistério, ainda que alguns o tenham abandonado posteriormente. Isso ocorre porque o que entendemos que seja o aprendizado da profissão ou, como nos referimos a ele, a formação profissional, neste caso, do professor, não se dá apenas em momentos específicos de preparação que antecedem a entrada na profissão, como é o caso do curso de graduação concluído pelos egressos em tela. Ele ocorre também, e talvez até principalmente, ao longo da carreira, por meio de cursos e eventos de natureza diversa realizados com essa finalidade e entremeados com o acúmulo de experiência proporcionado pela própria prática profissional. O exercício continuado do magistério, como ocorre em outras profissões, confere ao praticante mais desenvoltura e segurança em função do conhecimento adquirido pela vivência de muitas situações mais comuns da profissão, isto é, dá a ele experiência e o conhecimento daí advindo.

Mas, o que é a formação de um professor? Em que consiste a formação profissional para o exercício da docência? Até que ponto a formação influencia na entrada na profissão ou na recusa ao ingresso na mesma? Este é um tema que tem sido objeto de permanente reflexão e discussão no campo da educação, tendo em vista a complexidade que lhe é inerente. De fato, antes de falarmos, especificamente, sobre a formação profissional docente, é importante nos determos sobre o significado de *formação*.

O pesquisador francês Gilles Ferry (1990) chama a atenção para a complexidade embutida na realização de uma formação, pois, no seu entender, ela constitui “no melhor dos casos, uma ocasião para formar-se” (p. 43). Porém, ao mesmo tempo, essa reflexividade necessária não significa que alguém possa formar-se por si mesmo, sem mediações, pois trata-se de algo que deve ocorrer na relação com outras pessoas. O autor revela que, em 1974, no início de um informe que preparou para a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) “sobre as experiências inovadoras de formação de professores”, formulou a seguinte definição de formação:

“toda ação organizada que pretenda provocar uma reestruturação mais ou menos radical do modo de funcionamento da pessoa; a formação, entendida assim, afeta as diferentes maneiras de pensar, de perceber, de sentir e de comportar-se.” (FERRY. 1990, p. 53) A formação, concebida dessa maneira, influenciaria ou abalaria a vida da pessoa como um todo, não sendo algo passível de ser “adquirido”, muito menos de uma hora para outra.

Entretanto, o que ocorre na atualidade vai na direção contrária desse entendimento. Ferry faz uma crítica sobre o que a formação, ou pelo menos a compreensão do que seja a formação, parece ter-se tornado. De acordo com sua análise, ela surge como um verdadeiro mito, ou seja, algo que parece ter significado em si mesmo.

A formação, que implica um trabalho do ser humano sobre ele mesmo, sobre suas representações e suas condutas, vem a ser evocada como o advento iniludível de algo inevitável. Não já como uma ação da qual conviria apropriar-se, apropriando-se ademais de seus objetivos, suas modalidades e os meios em função das intenções e dos desejos, senão e melhor como uma lei natural que se deve satisfazer para chegar a ser reconhecido profissional e socialmente. Longe de limitar-se ao profissional, a formação invade todos os domínios (...)
É assim que progressivamente se impôs como uma evidência a ideia de uma formação que responda a todos as questões, a todas as desordens, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e mobilizados por um mundo em constante mutação e, ademais, desestabilizado pela crise econômica. Da formação se espera, definitivamente, o domínio das ações e situações novas, a mudança social e pessoal que já não se espera da transformação das estruturas, o remédio ao desemprego, a democratização da cultura, a comunicação e a cooperação entre os seres humanos, enfim, o nascimento da “vida verdadeira”. (FERRY, 1990, p. 45-46, tradução da autora)

Cria-se, então, grande expectativa em torno da formação, e, mais grave ainda, ela é tomada como definitiva, devendo preparar os sujeitos para a solução de qualquer problema. Ferry, ao contrário, entende a formação com um sentido amplo e mais integrado, como “um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Capacidades de sentir, de atuar, de imaginar, de compreender, de aprender, de utilizar o corpo...” (1990, p. 52, tradução da autora) Assim, o que ele considera como *formação* inclui a aprendizagem escolar e outros momentos de “capacitação programada”, mas vai muito além. Ferry afirma ser necessário “distinguir claramente a formação das ações educativas, as quais são os meios (entre outros), e com as quais geralmente é confundida” (p. 53), assinalando concordar, nesse sentido, com

Pierre Dominicé.³¹ Continuando nessa mesma linha, ele assevera que “a formação não deve reduzir-se a uma ação exercida por um formador sobre um ‘formado’ maleável que receba de maneira passiva a configuração que lhe imprima o formador”. De fato, ele julga “insensato” o projeto de “modelar a outro”. Mas, ele também não acredita que a formação ocorra apenas como “uma ação reflexiva” e chama a atenção para o fato de que esse “trabalho sobre si mesmo”, necessário, não deve levar à suposição de que se trata de “auto formação”, já que o ser humano “é um ser social” e isto significa “que este processo não se desenvolve a não ser através de interações, integrações com grupos, pertencimentos a uma classe, e que supõe certos requisitos sociais (...)” (FERRY, 1990, p. 54)

Em relação à formação de professores, especificamente, Gilles Ferry (1990) destaca, de início, que

É importante fazer notar três características da formação dos professores que apresentam três categorias de problemas. Segundo a importância relativa que se outorgue a uma ou a outra destas três características, vemo-nos conduzidos a constituir três problemáticas que não se resgatam, a não ser de forma parcial: é uma *formação dupla*, é uma *formação profissional*, é uma *formação de formadores*. (FERRY, 1990, p. 54, tradução da autora)³²

A formação dupla diz respeito ao fato de que geralmente os professores devem ter uma formação acadêmica, relacionada ao conteúdo a ser ensinado, aliada a uma formação pedagógica. O fato de ser uma formação profissional refere-se ao fato de que ela confere uma competência aos professores – ainda que “o *status* profissional dos professores não [esteja] estabelecido claramente” (op. cit. p. 58) – pois o professorado se defronta com situações que requerem um certo saber e saber fazer, conferidos por essa dimensão da formação. O fato de tratar-se de uma formação de formadores significa uma formação em dois níveis que se assemelham, favorecendo a reprodução do modelo pedagógico, pois, devido ao isomorfismo que se estabelece entre a formação

³¹ Pierre Dominicé tornou-se conhecido por trabalhar com o método autobiográfico na formação de adultos.

³² “Es importante hacer notar tres características de la formación de los enseñantes que plantean tres categorías de problemas. Según la importancia relativa que se otorgue a una o a otra de estas tres características, uno se ve conducido a constituir tres problemáticas que no se rescatan más que de forma parcial: es una formación doble, es una formación profesional, es una formación de formadores.” (G. Ferry, 1990, p. 54)

de professores e sua prática profissional, aquela é tomada como “referência dos formados”. (op. cit. p. 61)

A área da Educação, na qual se insere esta pesquisa, lida, de várias maneiras e sob os mais variados aspectos, com a questão mais ampla da socialização do indivíduo, ou seja, de como o indivíduo deixa o chamado estado de natureza e se socializa. Não é difícil imaginar a complexidade envolvida no exercício profissional e, portanto, na formação daqueles que terão um papel de destaque na transformação do indivíduo em um ser de cultura – os professores. Quais são as expectativas desses sujeitos quanto à formação para a docência? De que maneira enfrentam as situações que surgem no decorrer de sua atividade laboral? Que relações estabelecem entre as decisões que tomam e o contexto, tanto o mais restrito, que diz respeito ao interior da própria profissão, quanto o mais amplo, da sociedade em que se inserem? De que maneira reagem às exigências e expectativas da sociedade? Todas essas são questões cujas respostas influenciarão o destino profissional desses sujeitos.

É importante deixar claro, neste ponto, que a formação de professores dos diferentes níveis de escolaridade se dá, em cada país, dentro de parâmetros legais, fixados pelo Estado a partir dos anseios e embates da sociedade. Esses parâmetros traduzem, pelo menos parcialmente, isto é, levando em conta a correlação de forças em disputa em determinado momento, o que uma sociedade entende como necessário para garantir o que considera ser a melhor maneira de formar aqueles que se ocuparão da tarefa de educar, formalmente, as novas gerações, desempenhando atividades de ensino-aprendizagem. No Brasil, a educação, em geral, e a formação dos professores, em particular, são regidas pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei regulamenta o que a Constituição de 1988 determina no Capítulo III, Seção I – Da Educação (Artigos 205 a 214), e trata da formação docente em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação, Artigos 61 a 67.

Entretanto, além dos aspectos legais, e de maneira igualmente impactante, a formação profissional de professores é realizada segundo diferentes parâmetros epistemológicos, os quais orientam a abordagem dos demais aspectos científicos e acadêmicos envolvidos, especialmente a composição e a organização curricular, de modo que

diferentes programas de formação docente podem se constituir com base em paradigmas distintos.

Em artigo publicado, em 1983, Kenneth Zeichner observa que

muito frequentemente o debate sobre a formação de professores tem sido levado adiante dentro dos parâmetros de uma única orientação (isto é, com aqueles que já compartilham o ponto de vista básico de alguém) e possibilidades que não se encontram dentro do quadro da orientação particular com a qual alguém já está comprometido não são consideradas. (p. 3, tradução da autora)

No mesmo trabalho, esse autor assinala, também, a existência de pouca discussão dos “objetivos da formação de professores entre os formadores de professores que mantêm posições distintamente diferentes sobre muitas das questões valorativas subjacentes às orientações paradigmáticas” (p. 3). Ele apresenta, por isto, seu artigo como uma proposta para pensar em diferentes alternativas de formação de professores com base no conceito de paradigma. Nas suas palavras, trata-se de “um instrumento heurístico para organizar a discussão sobre práticas desejáveis de formação docente”. (p. 3) Ele retoma Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979), para esclarecer que, em relação à formação docente,

um paradigma pode ser pensado como uma matriz de crenças e premissas sobre a natureza e propósitos da escolarização, do ensino, dos professores e de sua formação, que molda maneiras específicas de prática na formação de professores. (*apud* Zeichner, 1983, p. 1, tradução da autora)

É importante destacar o papel fundamental que Zeichner atribui à ideologia em qualquer processo educativo, e, particularmente, na formação de professores. Ao iniciar sua abordagem sobre o tema dos paradigmas na formação docente, ele cita Bernard Spodek:

Toda formação de professor é uma forma de ideologia. Cada programa é relacionado à ideologia educacional abraçada por um formador de professor particular ou instituição formadora de professor, embora a relação possa não ser explícita. Não existe algo como uma formação de professor livre de valores assim como não existe algo como uma educação de crianças livre de valores. (Spodek, 1974, p. 8-9, *apud* Zeichner, 1983).

Ao se debruçar sobre a questão, Miguel Arroyo (2007) chama a atenção para o fato de que a produção da docência e do trabalho docente são processos históricos e, portanto, variam com o passar do tempo. Assim, segundo esse autor:

Em cada um desses tempos, concepções sociais, políticas e pedagógicas elaboraram modelos de docência, mas a condição e o trabalho docente ora se aproximaram, ora se destacaram desses modelos e protótipos. Reconstruir apenas a história da construção desses protótipos e das diretrizes para formá-los pode ajudar, mas pode mais ocultar as formas reais, diversas, contextualizadas de os sujeitos reais vivenciarem a condição e o trabalho docente. (ARROYO, 2007, p. 195-6)

Pode-se dizer que há um consenso tanto na sociedade em geral quanto nos meios acadêmicos, de que é necessário e importante que os professores sejam bem preparados. Entretanto, as divergências surgem quando se parte para a compreensão do que significa um professor bem preparado para o exercício do magistério. Assim, alguns enfatizam a importância de oferecer a esses professores uma base sólida de conhecimentos, tanto relativos à pedagogia, quanto sobre as disciplinas que dizem respeito aos conteúdos que serão ensinados, assim como as estratégias didáticas mais recomendadas. Outros destacam, ao lado do desenvolvimento dessa base sólida, a importância de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão.

Linda Valli, pesquisadora norte-americana na área de formação docente, assinalou, no início dos anos 1990, que os formadores de professores mostravam-se cada vez mais interessados em ter um “modelo” de preparação de professores. Programas de formação docente baseados em uma combinação tradicional de disciplinas da área de educação, de uma área de conteúdo específico e de formação profissional que proporcionasse experiência prática já não eram mais considerados adequados. (VALLI, 1990) O Conselho Nacional para Acreditação de Formação de Professor (*Nacional Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE*) acabara de adotar, para os Estados Unidos, novos padrões que exigiam que “programas de formação profissional [tivessem] adotado um modelo que [explicasse] os objetivos, processos, resultados, e avaliação do programa.” (NCATE, 1990, p. 45, *apud* Valli, 1990, p. 14)

Essa autora observa que, de modo geral, as perguntas mais fundamentais quando se pretende propor um programa de formação de professores, como, por exemplo: “o que significa ser um bom professor?” ou “como a formação de professores contribui para o desenvolvimento de bons professores?” geralmente não chegam a ser formuladas, ficando, quando muito, apenas implícitas, porque se acredita que as imagens de bons professores e do conhecimento sobre o que significa ensinar bem já são compartilhadas por todos, não havendo necessidade de expressá-las! (VALLI, 1992) Por esse motivo, de acordo com essa autora, “no lugar de uma concepção coerente do que é ensinar bem, a tradição, forças institucionais e restrições externas frequentemente dão forma ao currículo da formação de professores”. (VALLI, 1992, p. xi e xii) O resultado disso seriam currículos padronizados, criticados também por serem técnicos, fragmentados, superficiais, sem ligação com o que os professores fazem ou deveriam fazer, sem orientações conceituais, os quais não conseguem alterar concepções prévias, muitas vezes ingênuas, dos licenciandos, que, na falta de orientações seguras sobre o que é ensinar bem, acabam apenas repetindo as práticas escolares de sempre. (VALLI, 1992) A mesma autora apresenta a experiência de programas de formação de professores que colocaram como central nas reformas curriculares que protagonizaram uma concepção do que é o bom ensino (*good teaching*). Além disso, esses cursos assumiram que essa concepção de ensinar bem “deve incorporar uma orientação reflexiva para a prática, uma orientação que enfatiza o conhecimento, disposição, e habilidades analíticas necessárias para tomar boas decisões sobre complexos fenômenos de sala de aula”. (op.cit. p. xii)

Os paradigmas contemporâneos de formação docente têm sido discutidos por autores como Schön (1982); Zeichner (1983); e Nóvoa (1992), dentre outros.

Donald Schön fez uma abordagem da formação profissional que, posteriormente, se tornou uma referência para autores que se interessaram pelo tema no campo da formação de professores. Embora Schön, ao tratar da formação do profissional reflexivo, inicialmente, em seu livro “*The reflective practitioner*” (1983), não estivesse falando da formação docente, suas ideias tiveram grande impacto nesse campo, e, posteriormente, ele publicou um artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”.

Antes de apresentar sua proposta, Donald Schön (2000) faz uma análise da situação relativa à formação profissional naquele momento e identifica uma crise que, segundo ele, atingiria também a formação de professores, pois, no contexto da época, de “insatisfação com as faculdades públicas, as faculdades de educação [seriam] as mais criticadas”. (SCHÖN, p. 18) Na mesma obra, o autor critica a estruturação dos currículos dos cursos de formação profissional nas universidades, que, tomando como exemplo a formação de médicos, apresentam “uma hierarquia de conhecimentos” na qual a ciência básica ocupa o ponto mais alto, seguida pela ciência aplicada e pelas habilidades técnicas e prática quotidiana. (SCHÖN, p. 19) De acordo com essa lógica, “quanto maior for a proximidade de alguém à ciência básica, maior o seu *status* acadêmico”, ou seja, “o conhecimento geral e teórico desfruta de uma posição privilegiada” e é desejado “mesmo nas profissões menos equipadas com uma sólida fundação de conhecimento profissional sistemático – ‘as profissões secundárias’ de Nathan Glazer (1974)”, entre as quais se encontram as da área da educação. (op. cit. p. 19) Schön se referia ao denominado “modelo da racionalidade técnica”, que ele apresenta e analisa, o qual ainda vigora e orienta, em aspectos importantes, a maioria dos cursos universitários brasileiros.

Os principais modelos contemporâneos de formação docente, que “orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 253), são: o modelo da racionalidade técnica, o modelo da racionalidade prática e o modelo da racionalidade crítica, e, segundo esse autor, reúnem outros que mantêm e enfatizam diferentes aspectos de cada um desses paradigmas.

O modelo da racionalidade técnica é herdeiro do positivismo e procede da visão da educação como ciência aplicada. Como explicita Diniz-Pereira (2007) a partir da análise de Schön:

De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. (p.254)

Schön se refere a esse modelo como “epistemologia positivista da prática”. Em outras palavras, esse modelo se caracteriza por entender que o papel do profissional é a solução de problemas com base no conhecimento científico rigoroso. Mas, como destaca Santos (2006), ao comentar os limites desse modelo também a partir da análise de Schön:

na prática, os problemas não se apresentam já definidos ou dados ao profissional. A problematização da realidade vai depender do quadro de referências políticas e filosóficas do profissional. A partir daí, a atividade profissional volta-se para a estruturação do problema, o que envolve a definição de decisões a serem tomadas, assim como os fins e os meios para atingi-las. (SANTOS, 2007, p. 238)

Apesar das críticas e mesmo do esgotamento que a formação de professores de acordo com esse modelo tem enfrentado, ele ainda é predominante nos cursos de formação docente no Brasil, traduzindo-se na fórmula “3+1” e suas variações.

O modelo da racionalidade prática é considerado como alternativo ao apresentado. Tem suas primeiras origens nas ideias de Dewey e considera que a experiência e o conhecimento que o profissional adquire na prática são fundamentais para orientar suas decisões e ações, já que a educação é entendida como uma atividade complexa. Nas palavras de Diniz-Pereira (2007), “a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica” e, desse modo, “o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um *kit* de ferramentas para a produção da aprendizagem.” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 257)

A proposta de Schön, de formação de um profissional reflexivo, se enquadra nesse modelo. Esse autor propõe uma epistemologia da prática. Ele trabalha, inicialmente, com os conceitos de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* emerge da ação, a partir do saber-fazer. É um conhecimento espontâneo, tácito. Entretanto, nem sempre o *conhecimento na ação* dá conta da questão e outros tipos de reflexão entram em cena: a *reflexão sobre a ação*, a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*. A reflexão sobre a ação é retrospectiva, quando refletimos sobre o que foi feito. A reflexão-na-ação ocorre durante a ação. E a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* é uma espécie de meta reflexão, isto é, é uma reflexão sobre a reflexão-na-ação que já aconteceu. (SCHÖN, 2000)

O modelo da racionalidade crítica é orientado pela racionalidade dialética e as vertentes que dele provêm voltam-se para a abordagem de questões candentes para a sociedade contemporânea, como a desigualdade social, a degradação ambiental, a emancipação do ser humano a partir da educação. Diniz-Pereira (2007) esclarece que a pesquisa é central na formação de professores de acordo com esse paradigma. Ele explica, também, que

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 261-262)

O educador Paulo Freire seria um dos mais importantes autores desse modelo, tendo desenvolvido “uma idéia política sobre [a concepção do professor como alguém que levanta um problema] por meio de seu método do ‘diálogo de levantamento de problemas.’” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 262)

Essa breve apresentação das características dos modelos de formação docente mostra o quanto eles são distintos do ponto de vista de sua fundamentação filosófica. Entretanto, embora o modelo de formação docente predominante no Brasil ainda seja o da racionalidade técnica, é possível perceber elementos dos outros modelos em diferentes aspectos das licenciaturas, em particular a licenciatura em Geografia da UFMG, desde a introdução de algumas mudanças na estrutura curricular, como veremos a seguir, até a incorporação de alguma disciplina ou determinadas discussões nas aulas de um ou outro professor. Considerando que há um consenso sobre a necessidade de alterações significativas nos currículos dos cursos de formação de professores, é importante, por outro lado, manter a coerência teórica, para que não se corra o risco de montar um currículo frágil do ponto de vista de sua fundamentação epistemológica.

Formação de professores no Brasil e na UFMG

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em 20 de dezembro de 1996, dando prosseguimento ao que dispunha a Constituição Brasileira de 1988 – cognominada Constituição Cidadã por garantir direitos básicos de cidadania para os brasileiros – representou também um marco na legislação educacional do país. Fala-se não apenas na introdução de mudanças significativas, mas até mesmo na inauguração de um novo paradigma no que se refere ao que ela dispõe sobre a formação de professores para a educação básica. (Parecer CNE/CP 28/2001; SOUZA, 2007) A vigência da LDB 9394/96 levou à publicação de outras tantas leis, resoluções e decretos que a regulamentaram, com vistas ao seu efetivo cumprimento.

Uma das mais importantes mudanças introduzidas pela Lei 9394/96 na formação dos professores da educação básica é que ela estipula que a formação daqueles que irão lecionar para as séries/anos finais do ensino fundamental e no ensino médio deve ser realizada em curso superior de licenciatura plena, em universidades e/ou institutos superiores de educação.

Neste ponto, é oportuno citar a definição de licenciatura que consta do Parecer CNE/CP 28/2001:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. (p. 2)

Esse mesmo Parecer esclarece também que:

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (p. 2)

No Brasil, os professores que lecionam para os anos/séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio da educação básica se identificam pela área do conhecimento que lecionam. Esses professores, considerados especialistas de disciplina – em oposição ao “professor polivalente” que leciona para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental – obtêm sua formação inicial em cursos de licenciatura ofertados

por faculdades e institutos de ensino superior, geralmente com a duração de quatro anos, voltados para a área do conhecimento em que atuarão como professores.

Essa identificação pela disciplina lecionada é uma consequência direta da hegemonia do paradigma da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores no país, objetivados pela fórmula “3 + 1”, de que falarei adiante.

Para Bernadete Gatti (2010), essa fórmula não apenas traduz a “histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica” – e não, prioritariamente, na educação ou na pedagogia, como ocorre com os professores polivalentes – mas também consagra “o confinamento e dependência [dos professores especialistas] aos bacharelados disciplinares” (p. 1357-1358).³³ Isso quer dizer que, tradicionalmente, no país, os cursos universitários de graduação, nos diversos campos do conhecimento, foram criados como bacharelados, portanto, voltados para as necessidades específicas dos profissionais que trabalham nas respectivas áreas e, também, em muitos casos, para a formação em pesquisa, e as licenciaturas funcionam junto a esses bacharelados, como adaptações deles. Em outras palavras, a formação profissional dos estudantes que pretendem se tornar professores ainda é obtida, em boa parte dos casos, cursando-se as disciplinas da área específica comuns ao bacharelado e acrescentando-se a elas disciplinas pedagógicas. Esse modelo de formação será explicitado mais adiante.

Além disso, a formação de professores que irão atuar em diferentes níveis e etapas de ensino se dá de maneira completamente separada e distinta, o que configura-se como problemático por diversos motivos, dentre os quais um dos mais sérios é colaborar para aprofundar a fragmentação da categoria. Para Menga Lüdke, as subdivisões internas seriam “fruto talvez de busca artificial de categorias funcionais mais ‘profissionais’”, mas apenas solapam a coesão “necessária para pleno estabelecimento de uma unidade imprescindível à consolidação profissional.” (LÜDKE, p. 76) Tais subdivisões enfraquecem a classe ao dificultar, por exemplo, a busca de soluções para os problemas

³³ É de se notar, entretanto, que, apesar da formação inicial centrada na área de conteúdo específico a ser lecionada, os professores formados nos cursos de licenciatura voltados para o ensino de disciplinas específicas são, geralmente, habilitados a lecionar não apenas essas disciplinas mas, em alguns sistemas de ensino, também outras, consideradas “afins” ou do chamado “domínio conexo”, de acordo com o estipulado pela legislação pertinente, para os anos finais do nível fundamental e médio da educação básica.

que afetam especialmente os professores da educação básica. Uma das mais graves consequências da separação na própria formação é a diferença na valorização social atribuída aos professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, pois ela permite que membros de uma mesma categoria profissional sejam menos ou mais valorizados e tenham, por conseguinte, salários díspares, além de influenciar outros aspectos da trajetória profissional. Bernadete Gatti considera que além de se expressar nos cursos, nas carreiras e nos salários, a diferenciação na formação se projeta principalmente “nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos”, dificultando sobremodo qualquer tentativa de “repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases”. (GATTI, 2010, p. 1358-9) Um outro resultado dessa fragmentação interna é a convivência insatisfatória ou desconfortável entre professores que lidam com públicos de diferentes faixas etárias, já que “desde a formação até o salário, passando por outras variáveis, há toda uma série de fatores separando os que lidam com as crianças dos que lidam com os adolescentes e, sobretudo, dos que lidam com adultos.” (LÜDKE, p. 78) Um maior acordo no interior da profissão seria fundamental para alcançar as mudanças necessárias rumo a uma melhora da situação profissional dos docentes, diante dos interesses que certamente serão confrontados.

Cabe notar que, no Brasil, a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos ainda no início dos anos 1970 – acrescentando os quatro anos do antigo ensino secundário aos quatro anos iniciais da escolarização (antigo ensino primário), que passaram a compor o ensino de primeiro grau (hoje ensino fundamental, de nove anos) –, apenas justapôs os professores das séries iniciais do ensino fundamental aos das séries finais, sem lograr, até aqui, nenhum tipo de integração entre eles. Embora, em muitos sistemas escolares públicos, o ensino fundamental funcione em ciclos de dois ou três anos, os professores dos ciclos finais, isto é, os das antigas 5^a a 8^a séries ou séries finais do ensino fundamental (hoje 6^o ao 9^o anos) continuam separados dos colegas que lecionam para as antigas 1^a a 4^a séries (hoje 1^o ao 5^o anos). As adaptações curriculares se processam e são absorvidas sem uma efetiva integração entre os professores das diferentes etapas do mesmo nível de ensino.

Os modelos de formação docente vigentes nos cursos de licenciatura das universidades federais brasileiras

Grande parte dos cursos de licenciatura das universidades federais brasileiras mais antigas se consolidou nos anos 1960 e 1970, de acordo com a fórmula conhecida como “3 +1”. Esta fórmula foi adotada no Brasil, a partir do final dos anos 1930, quando se passou a acrescentar aos bacharelados, de três anos de duração, um ano de disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, dirigida, então, à formação de docentes para o “ensino secundário”. (GATTI, 2010, p. 1356)

Embora esse tipo de estruturação curricular dos cursos de licenciatura já fosse criticado, desde pelo menos os anos 1980, como mostrado por Diniz-Pereira (2000), esse padrão ainda predomina, com adaptações mais ou menos marcadas, pois, nas duas últimas décadas, têm ocorrido iniciativas no sentido de atenuar as divisões mencionadas, em um esforço para superá-las, como veremos adiante.

De acordo com essa estruturação curricular, os alunos cursam dois ou três anos inteiramente ou majoritariamente nas faculdades ou institutos dedicados à área do conhecimento que pretendem lecionar, denominados de “formação específica” (como é o caso do Instituto de Geociências da UFMG) e, no último ou nos dois últimos anos, frequentam disciplinas pedagógicas (que podem ser oferecidas, no caso das universidades federais, pelas faculdades de Educação), dedicadas aos temas e discussões referentes à área da Educação, e onde é oferecido, na maioria das vezes, o estágio supervisionado. Uma característica marcante desse modelo de formação universitária inicial é a separação entre o aprendizado do conteúdo que o professor lecionará e de como ele fará isto. Nele, está implícita a crença de que o aprendizado da docência deve se constituir de uma parte inicial “teórica”, voltada para os conteúdos que serão lecionados, seguida por uma parte “prática”, em que o licenciando observa e, finalmente, assume a regência de algumas aulas durante o estágio supervisionado. A aquisição desses saberes se dá, portanto, de maneira isolada, com os conhecimentos supostamente teóricos³⁴ separados dos conhecimentos práticos, ficando a cargo do

³⁴ O que geralmente se considera como conhecimentos “teóricos”, na verdade, é a parte do curso ou das disciplinas mais apoiada em leituras ou em conhecimentos “de gabinete”, no sentido de não relacionados

professor, geralmente depois de ingressar na profissão, perceber e promover a articulação entre o conteúdo a ser lecionado e os conhecimentos ligados ao contexto escolar nos seus diversos aspectos, aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem ou mesmo à melhor maneira de lecionar determinados temas.

Uma das queixas ou críticas mais comuns em relação à formação docente é que o futuro professor recebe pouca preparação prática obtida em uma relação direta com outro profissional, sendo “lançado em sua prática isoladamente” e assim continuando “a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação.” (LÜDKE, 2003, p. 73)

A licenciatura em Geografia da UFMG

Como já mencionado, o Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (IGC/UFMG) oferece o curso de graduação em Geografia em duas modalidades: bacharelado e licenciatura, sendo que a primeira forma geógrafos para atuar em órgãos públicos ou privados em áreas técnicas ligadas a questões da espacialidade de diversos fenômenos e empreendimentos, e, a segunda forma professores de Geografia para atuar na educação básica. O curso de licenciatura diurno tem a duração de quatro anos e o noturno de cinco anos, que é o tempo médio regulamentar para a integralização da carga horária exigida pela legislação, que hoje totaliza um mínimo de 2.800 horas, sendo, porém, possível integralizá-los em menos tempo, bastando para isso que o discente curse um número maior de disciplinas por semestre.

Desde meados dos anos 1970, quando a licenciatura e o bacharelado em Geografia da UFMG passaram a conferir certificados distintos, o curso de graduação em Geografia passou a ter um tronco comum, isto é, cursado igualmente tanto pelos alunos que a partir do quinto semestre optariam pelo bacharelado, quanto pelos que optariam pela licenciatura. Assim, nos dois primeiros anos, os graduandos cursavam disciplinas em sua maioria referentes ao campo da Geografia, e, nos dois últimos anos, cursavam disciplinas referentes às respectivas áreas de atuação (bacharelado e licenciatura). Atualmente, o tronco comum tem a duração de três semestres.

diretamente à prática, e não necessariamente conhecimentos que aprofundem aspectos teóricos do tema ou questão em estudo.

Como já mencionado, a partir da promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e do advento de toda a legislação que regulamentou vários de seus aspectos, diversas reformas curriculares aconteceram nos cursos de Licenciatura no Brasil para atender às novas disposições, e, os do IGC não foram exceção. As exigências concernentes ao número de horas que deveriam, obrigatoriamente, ser dedicadas à parte mais prática dos cursos de formação de professores, aí incluído o estágio supervisionado propriamente dito, foram um dos principais motivos que levaram à necessidade dessas reformulações. No caso do IGC/UFMG, as discussões sobre o tema resultaram inicialmente em alterações implementadas por meio de ajustes mais pontuais na carga horária e ementa das disciplinas afetadas pela mudança da Lei e, posteriormente, em reformas curriculares como as de 2002, 2006 e 2011. Os participantes da presente pesquisa, que se concentra nos egressos das licenciaturas em Geografia da UFMG no período de 2003 a 2013, a cursaram em três versões curriculares diferentes: a de 1990, a de 2002 e a de 2006, tendo sido alcançados por elas de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 5

Ano de ingresso e de conclusão da licenciatura e versão curricular cursada pelos egressos participantes da pesquisa

	Ano de conclusão	
Ano de entrada no curso	Diurno: 4 anos de duração; ingresso no início do ano, conclusão em dezembro	Noturno: 5 anos de duração; ingresso no meio do ano, conclusão em julho
1998	—	2003
1999	—	2004
2000	2003	2005
2001	2004	2006
2002	2005	2007
2003	2006	2008
2004	2007	2009
2005	2008	2010
2006	2009	2011
2007	2010	2012
2008	2011	2013
2009	2012	—
2010	2013	—

Legenda:

- em azul anos de ingresso e conclusão relativos à versão curricular de 1990;
- em vermelho anos de ingresso e conclusão relativos à versão curricular de 2002;
- em roxo anos de ingresso e conclusão relativos à versão curricular de 2006

Fonte: Quadro organizado pela autora.

O que caracteriza essas três versões curriculares é a estruturação do curso de licenciatura em um modelo ainda muito próximo à já mencionada fórmula “3 + 1”, já que as disciplinas da área de geografia, que compõem a maior parte do currículo, se concentram no início do curso, enquanto as da área de educação aparecem na segunda metade e são lecionadas na Faculdade de Educação por professores que, com exceção das disciplinas de Prática de Ensino de Geografia, não têm qualquer ligação com a geografia e não frequentam o IGC. Como veremos, essas três versões curriculares são objeto de tentativas crescentes de afastamento desse modelo original, tanto com a criação, pelo Departamento de Geografia, de disciplinas que objetivam promover a aproximação dos conteúdos de geografia dos temas educacionais, quanto com o posicionamento das disciplinas pedagógicas, da Faculdade de Educação, mais cedo na matriz curricular, geralmente a partir do momento em que os discentes fazem a opção pela licenciatura, para que a formação docente propriamente dita se inicie tão logo quanto possível.

Na versão curricular de 1990, ainda antes da promulgação da Lei 9394/96, a preocupação com uma formação docente que integrasse melhor a parte do curso voltada para a área de conhecimento a ser lecionada e a parte pedagógica começou a se objetivar por meio da criação de uma disciplina denominada “Instrumentação em Geografia”. Esta disciplina tinha o objetivo de promover a aproximação dos licenciandos de temas próprios do fazer docente, enquanto ainda estavam cursando disciplinas no IGC, onde questões relativas ao ensino de geografia, especificamente, poderiam ser melhor equacionadas. Embora essa disciplina tenha sido criada para ser uma disciplina “integradora”, no espírito da recomendação do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores de 1983 (DINIZ-PEREIRA, 2000), na verdade, ela se restringiu a adotar uma abordagem voltada principalmente para o tratamento didático do conteúdo a ser lecionado para as séries/anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, não chegando a ser lecionada por professores da Faculdade de Educação e do IGC, em conjunto, mas apenas deste último.

Os cursos de graduação em Geografia³⁵, na versão curricular de 1990, incluíam o chamado Ciclo Básico de Ciências Humanas, que passara a existir na década de 1980 e

³⁵ A licenciatura noturna em Geografia foi criada em 1991, quando o IGC, assim como outras unidades de ensino da UFMG, cedeu às pressões governamentais para a criação de “cursos noturnos destinados à

correspondia ao primeiro semestre do curso. Nos anos 1990, faziam parte do Ciclo Básico de Ciências Humanas para os alunos da graduação em Geografia, as seguintes disciplinas: Lógica do Pensamento Científico, Economia I, Sociologia I, Política I, além de uma disciplina introdutória da própria Geografia, denominada Introdução à Ciência Geográfica, cujo conteúdo abordava a história do pensamento geográfico. O ciclo básico era inteiramente lecionado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), por professores dos Departamentos correspondentes às disciplinas. Inclusive a disciplina do Departamento de Geografia era lecionada na FAFICH.

Na versão curricular de 2002, embora o curso continuasse tendo uma primeira parte inteiramente dedicada à aquisição dos conhecimentos relativos à geografia, as disciplinas referentes à área da educação passaram a ser ofertadas a partir do início da segunda metade do curso, não ficando mais concentradas apenas no último ano, quando, de acordo com a matriz curricular, o aluno poderia ter apenas a elaboração da monografia ligando-o ao Instituto de Geociências. Assim, embora não houvesse qualquer integração intencional e efetiva entre os professores e os respectivos conteúdos lecionados nas disciplinas do IGC e da FaE, pelo menos o estudante ainda frequentava o IGC ao mesmo tempo em que já estava tomando contato com a temática educacional na FaE. Isto poderia, quem sabe, predispor-lo a fazer perguntas aos professores do IGC sobre questões surgidas nas aulas de disciplinas da FaE e, vice-versa, quando poderia questionar professores da FaE sobre temas tratados nas disciplinas do IGC.

Ainda no final dos anos 1990, tiveram início, no IGC, os debates relacionados à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Geografia na modalidade bacharelado, assim como as discussões concernentes a alterações na carga horária da disciplina “Prática de Ensino de Geografia”, pois a LDB 9394/96 preconizava uma carga horária de 300 horas para as atividades de prática de ensino.

A versão curricular de 1990 vigorou até 2001, incluindo a disciplina “Instrumentação em Geografia”, já mencionada, com carga horária de 60 horas, ofertada pelo IGC, e

formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 67), uma vez que as dependências das universidades ficavam ociosas no período noturno. Embora funcionando há mais de 25 anos e englobando, desde 2009, a maioria dos alunos da graduação em Geografia, o curso noturno ainda não superou completamente as precariedades que enfrenta desde sua criação!

apenas uma disciplina de “Prática de Ensino de Geografia”, com carga horária de 120 horas, ofertada pela FaE e cursada no penúltimo semestre da licenciatura. A esta última estava vinculada a supervisão do estágio obrigatório. As outras disciplinas da área pedagógica eram, em 2001: “Introdução à Educação” e “Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem”, ofertadas pelo Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE); “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Grau”, ofertada pelo Departamento de Administração Escolar (DAE); e “Didática de Licenciatura”, ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), responsável também pela disciplina “Prática de Ensino de Geografia”. A publicação das Resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ambas de fevereiro de 2002 (cf. Anexos I e II), que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, e a duração e a carga horária desses mesmos cursos, deu início a discussões sobre o significado de “prática” a ser adotado para o atendimento das exigências feitas em termos de carga horária para a disciplina “Prática de Ensino de Geografia”. O currículo dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG foi alterado ainda em 2002, mas esse debate se estenderia pelos anos seguintes.

Já no final dos anos 1990, com a introdução da flexibilização curricular em muitos cursos da UFMG, o Ciclo Básico foi reformulado e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) passou a oferecer aos diferentes cursos um conjunto de disciplinas básicas que cada curso podia escolher, conforme melhor lhe conviesse. Os alunos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG continuaram cursando uma disciplina de Epistemologia, apenas, a qual se tornou optativa a partir da última reforma curricular, realizada em 2011. Na UFMG, o ciclo básico perdurou até os primeiros anos da década de 2000.

Na versão curricular de 2002, consta uma primeira alteração no Ciclo Básico, que passa a ser denominado Ciclo Introdutório de Ciências Humanas. Naquele momento, se implementava na UFMG o processo de flexibilização curricular e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) substituiu a oferta de disciplinas específicas, demandadas individualmente pelos diferentes cursos, como disciplinas obrigatórias, pelo oferecimento de um conjunto de disciplinas introdutórias que eram

disponibilizadas para os alunos desses cursos, que as escolhiam conforme a opção que constava da respectiva matriz curricular. A disciplina “Lógica do Pensamento Científico” foi substituída, no caso do curso de Geografia, pela disciplina “Introdução à Filosofia” com ênfase em “Filosofia da Ciência e Epistemologia” (outros cursos escolheriam outras ênfases, mais interessantes para as respectivas áreas do conhecimento). As disciplinas “Política I” e “Sociologia I” passaram a se chamar, respectivamente, “Introdução ao Pensamento Político Clássico” e “Fundamentos de Análise Sociológica”. A disciplina de instrumentação, que passara a se chamar “Instrumentação para o Ensino de Geografia”, foi retirada do currículo, dando lugar a duas disciplinas de “Prática de Ensino de Geografia”, I e II, a serem ofertadas pelo IGC. Quanto às disciplinas da área da Educação, sob responsabilidade da FaE, na versão curricular de 2002, houve várias alterações. Foi retirada a disciplina “Introdução à Educação” e introduzida a disciplina “Sociologia da Educação”. “Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus” foi substituída por “Política Educacional”. A disciplina “Didática de Licenciatura” permaneceu com o mesmo nome e a disciplina de Psicologia teve o nome alterado para “Psicologia da Educação: Aprendizagem e Ensino”. Ao mesmo tempo, a FaE passou a ofertar duas disciplinas de “Prática de Ensino de Geografia”, III e IV, dando continuidade às do IGC. Verificou-se, desse modo, um aumento expressivo da carga horária de prática de ensino, conforme exigido pela legislação, e a articulação entre as disciplinas de prática de ensino lecionadas no IGC e na FaE também aumentou, a partir da intensa discussão sobre o sentido da “prática” e também da elaboração das ementas dessas disciplinas, que passaram a ser entendidas como o eixo integrador da formação docente do curso de licenciatura em Geografia da UFMG.

Em relação à monografia, é importante mencionar que ela passou a ser uma exigência do curso de graduação em Geografia da UFMG, no início dos anos 1970, ainda quando se formava o bacharel-licenciado em um único curso, e continuou a ser exigida nas duas modalidades, tendo inclusive que ser feita uma segunda monografia, caso o estudante optasse pela continuidade de estudos com a finalidade de completar a modalidade ainda não cursada. Um detalhe interessante é que nunca foi feita qualquer diferenciação ou exigência de que o tema da monografia da licenciatura fosse relacionado à Educação de maneira mais ampla, ou ao ensino-aprendizagem de um tema em Geografia ou, de alguma forma, problematizasse questões de interesse pedagógico, sob qualquer aspecto.

Por outro lado, até a reforma curricular de 2006, a carga horária da monografia do bacharelado, denominada “Geografia Aplicada B”, embora não estivesse vinculada a frequência a aulas no sentido estrito, correspondia a 240 horas, dividida em 60 horas de carga teórica e 180 horas de prática, sendo que a pesquisa deveria incluir trabalho de campo, desde sempre uma atividade muito cara aos geógrafos. A “Geografia Aplicada A”, por sua vez, que designava a monografia da licenciatura, tinha uma carga horária de 180 horas, dividida em 60 horas de teoria e 120 de prática, pois não havia a exigência da realização de trabalho de campo. Embora na prática essa diferenciação não fosse observada e aparentemente fosse até desconhecida da grande maioria dos professores, ela certamente revela algo sobre a importância e a seriedade conferida a um trabalho de pesquisa quando integrante da formação de um bacharel ou da formação de um licenciado. É possível que a não exigência de trabalho de campo para a monografia da licenciatura se devesse a uma compreensão estrita do que fosse o trabalho de campo em Geografia, não entendendo-o como a parte empírica de uma pesquisa. Entretanto, como não se fazia qualquer distinção, temática ou outra, entre as duas monografias, que pudesse, de alguma forma, explicar essa diferença na carga horária, ela permanece injustificada.

Em 2006, houve nova alteração curricular e as disciplinas “Prática de Ensino de Geografia”, I, II, III e IV, passaram a se chamar “Análise da Prática Pedagógica em Geografia e Estágio Supervisionado”, I, II, III e IV, todas de 60 horas, também com a mesma distribuição entre o IGC e a FaE, isto é, as duas primeiras lecionadas no IGC e as duas últimas na Faculdade de Educação. É importante notar que a carga horária de estágio supervisionado vinculada a cada uma das disciplinas de “Análise da Prática Pedagógica” é diferente, mas o total soma as quatrocentas horas exigidas pela legislação. A distribuição das quatro disciplinas “Análise da Prática Pedagógica em Geografia e Estágio Supervisionado” entre o IGC e a FaE continuou obedecendo ao mesmo princípio de iniciar as discussões sobre Geografia e Educação ainda no IGC. Não se registrou nenhuma mudança em relação às demais disciplinas pedagógicas. Na versão curricular de 2006, foram incluídas como optativas as duzentas horas de outras atividades acadêmico-científico-culturais (conhecidas como AACC).

Na versão curricular de 2006, foi incluída a disciplina “Geografia e Educação”, cursada no terceiro período, portanto dentro do ciclo comum, ainda antes dos alunos fazerem a

opção pelo bacharelado ou pela licenciatura. A motivação para a inclusão dessa disciplina no currículo foi permitir que todos os alunos tivessem algum contato com as relações da Geografia com o campo da Educação e as possibilidades daí advindas, de modo a possibilitar uma opção melhor informada entre as duas modalidades no momento da escolha. A disciplina tinha também a função de introduzir, principalmente para aqueles que iriam optar pelo bacharelado, uma abordagem pedagógica de questões de interesse da Geografia, uma vez que, no exercício da profissão de geógrafo, os bacharéis também se defrontam com situações em que é necessário assumir tal perspectiva. De qualquer modo, pretendia-se reforçar o conhecimento das relações educativas estabelecidas a partir da Geografia, que esteve presente desde os primórdios do desenvolvimento desse campo do saber.³⁶

No currículo de 2006, já não se tem mais o Ciclo Introdutório de Ciências Humanas, do qual restou apenas a disciplina “Introdução à Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia”. As disciplinas “Economia A I” e “Introdução ao Pensamento Político Clássico” foram substituídas pelas disciplinas “Geografia Econômica” e “Geografia Política”, que aplicam os conceitos e teorias da economia e da política, respectivamente, ao campo da Geografia. Quanto às disciplinas “Fundamentos de Análise Sociológica” e “Matemática I” foram eliminadas do currículo nessa versão.

Na versão curricular de 2006, foi realizada uma mudança importante nas disciplinas “Geografia Aplicada A” e “Geografia Aplicada B”, relativas, respectivamente, à monografia da licenciatura e do bacharelado. Nas versões anteriores, a monografia era feita em apenas um semestre, havendo uma apresentação prévia – mais ou menos na metade do semestre, para que a banca tomasse contato com o trabalho e também contribuísse com orientações, caso desejasse – e uma apresentação final. Entretanto, já há algum tempo, estava se consolidando, entre os professores do Departamento de Geografia, a visão de que a monografia deveria ser feita em dois semestres, sendo o primeiro para a elaboração do projeto, realização de leituras e redação da parte teórico-

³⁶ De fato, a Geografia aparece como disciplina na Universidade, na década de 1870, na Alemanha recém unificada, devido à necessidade de se formar professores para as escolas. Naquele momento de criação do estado nação alemão a partir da unificação de diferentes territórios, algo muito importante era ensinar as crianças e jovens sobre a nova pátria, que deveriam conhecer, amar e, eventualmente, defender. Informar sobre a nova pátria era e continuou sendo, quando da criação de outros estados nação, tarefa da Geografia, disciplina por isto considerada necessária e, conseqüentemente, sempre presente e bem vinda nos currículos escolares até bem pouco tempo atrás.

conceitual do trabalho (geralmente, uma primeira versão da introdução e do primeiro capítulo), e o segundo semestre para a realização da pesquisa de campo e elaboração final da monografia. A partir do currículo de 2006, a disciplina passou a se chamar “Trabalho de Conclusão de Curso” I e II e deixou de existir qualquer diferenciação entre a monografia do bacharelado e a da licenciatura. Além disso, a monografia passou a ser exigida apenas para a conclusão da primeira modalidade cursada, seja ela qual for.

Cabe notar que as exigências do Ministério da Educação (MEC) relacionadas aos cursos de licenciatura depois da promulgação da LDB 9394/96 não foram compreendidas em toda a sua extensão logo no primeiro momento. Na verdade, passaram-se vários anos até que o panorama ficasse mais claro e as instituições pudessem fazer as adaptações e reformas visando alcançar, ou pelo menos se aproximar, do resultado pretendido pelo MEC, por exemplo, em termos da ampliação da carga horária voltada para as atividades relacionadas à prática pedagógica nos cursos de licenciatura. O resultado alcançado, entretanto, não parece muito diferente, na prática, do constatado por Gatti (2010), quando afirma que “adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas ...” (p. 1357)

CAPÍTULO TRÊS

Perfil geral de egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFMG

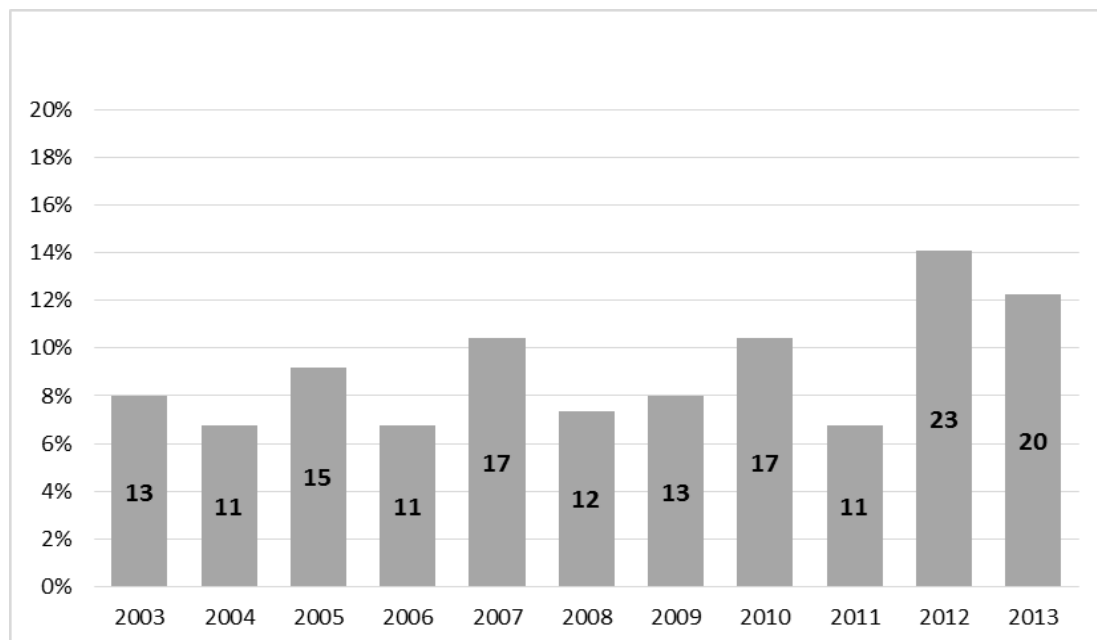
Um total de 163 egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia – diurno e noturno – da UFMG, formados no período de 2003 a 2013, se dispôs a participar da pesquisa, respondendo ao questionário *online* enviado por e-mail, como explicado anteriormente. Eles serão referidos no texto, alternadamente, como participantes desta pesquisa, egressos, licenciados, respondentes e, quando for o caso, professores/as, docentes pesquisados ou egressos professores.

As informações obtidas com a aplicação do questionário e com a realização de entrevistas com nove desses egressos, conforme já descrito, compõem o *corpus* desta pesquisa e são apresentadas a seguir, acompanhadas de uma primeira análise. As respostas às questões do questionário ditas “fechadas” (de múltipla escolha), passíveis de quantificação, estão representadas por meio de gráficos que mostram porcentagens, sendo o número absoluto de respostas também exibido em cada barra dos gráficos, para que o leitor possa ter uma ideia mais precisa da situação descrita. As respostas às questões abertas do questionário, quando relacionadas às questões fechadas, são analisadas concomitantemente a estas. Quando relativas a outros temas, assim como as entrevistas, são analisadas em momento posterior.

A distribuição dos respondentes por ano de conclusão do curso apresentou-se relativamente equilibrada, pois sete dos onze anos pesquisados (2003 a 2013) tiveram a participação de 7% a 9% deles, cada um. As porcentagens mais altas de participantes encontram-se nos anos mais recentes: 2012, com 14% dos licenciados, e 2013, com 12%. (Gráfico 1) Possivelmente, isso se deveu à maior facilidade de contatar aqueles que tinham se formado há menos tempo, por estarem com seus *e-mails* mais atualizados ou ainda por estarem mais próximos do contexto e do convívio universitários.

GRÁFICO 1

Egressos participantes desta pesquisa: número absoluto e porcentagem segundo o ano de conclusão da Licenciatura



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Como também já mencionado, o questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira voltada para a obtenção de informações que permitissem traçar um perfil mais geral dos egressos pesquisados, buscando caracterizá-los em termos de distribuição por sexo, idade, raça/cor e outras informações pessoais. A segunda parte versou sobre a trajetória escolar e acadêmica dos licenciados, enquanto a terceira voltou-se para a vida profissional dos mesmos. As perguntas da terceira parte do questionário permitiram identificar os três perfis profissionais de egressos mais significativos para esta pesquisa, a saber: 1) o dos licenciados que não ingressaram na carreira docente; 2) o dos licenciados que ingressaram na carreira docente e depois a abandonaram e 3) o dos licenciados que ingressaram na carreira docente e permanecem no magistério.

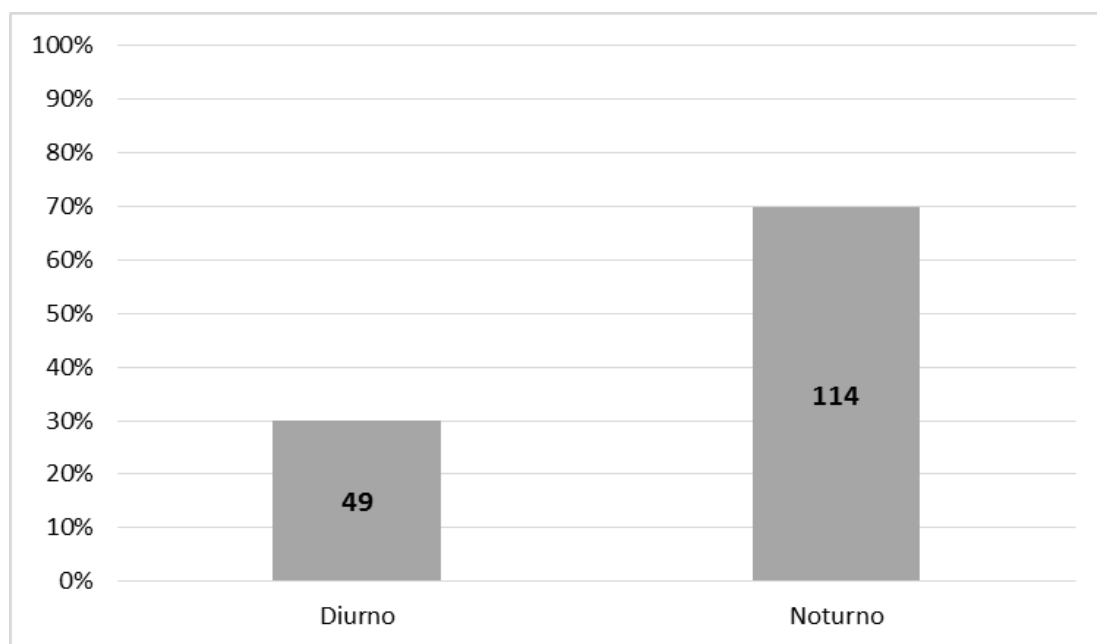
As questões que possibilitaram diferenciar esses três tipos de situação profissional dos egressos revelaram que, do total de participantes, 34% (56 licenciados) não chegaram a ingressar no magistério; 23% (37 licenciados) exerceram o magistério por algum tempo e depois deixaram a carreira; e 42% (68 licenciados) ingressaram no magistério e estavam no exercício da docência, em sala de aula. Dois participantes (1%)

encontravam-se temporariamente afastados da sala de aula, respectivamente em licença para qualificação e exercendo a função de coordenação na escola.

A listagem de licenciados que concluíram o curso no período de 2003 a 2013, fornecida pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG, continha, como referido anteriormente, os nomes de 495 egressos dos cursos de licenciatura em Geografia, diurno e noturno, sendo 340 identificados como tendo sido alunos do curso noturno e 155 do diurno. Esses totais significam que 69% dos formados no período em estudo cursaram a licenciatura no noturno e 31% no diurno. Tendo em conta que 70% dos 163 egressos que responderam ao questionário enviado declararam ter cursado a licenciatura em Geografia predominantemente no noturno, e 30% no diurno, constata-se que, entre os participantes desta pesquisa, a distribuição entre os turnos manteve-se praticamente na mesma proporção verificada para o universo dos egressos do período de interesse. (Gráfico 2) O curso noturno, que oferece exclusivamente a modalidade licenciatura, teve, a partir de 2009, o seu número de vagas dobrado, em virtude da adesão ao REUNI. Desse modo, passou a oferecer 80 vagas para entrada a cada segundo semestre do ano civil. Essa duplicação do número de vagas do noturno pode ajudar a entender a proporção maior de egressos desse turno entre os participantes da pesquisa. No curso diurno, 40 alunos ingressam a cada início de ano e devem decidir, ao final do terceiro semestre do curso, se querem prosseguir no bacharelado ou optar pela licenciatura. Como já referido anteriormente, há alguns anos, a opção pelas duas modalidades não é numericamente equilibrada e, em anos recentes, a diminuição no número de estudantes que optam pela licenciatura no diurno tornou-se um problema, devido ao número muito pequeno de alunos nas turmas de disciplinas específicas da licenciatura. As vagas para as disciplinas da licenciatura no diurno têm sido preenchidas, em grande parte, por alunos do noturno que têm disponibilidade para ir à UFMG durante o dia ou, devido à periodicidade com que as disciplinas em cada turno são ofertadas, por alunos do noturno que têm interesse em frequentar essas disciplinas no diurno, geralmente para adiantar a integralização curricular.

GRÁFICO 2

Turno predominante em que os egressos cursaram a Licenciatura em Geografia na UFMG



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Os quadros 5 e 6 mostram a distribuição de todos os egressos participantes da pesquisa (Quadro 5) e dos egressos que são professores (Quadro 6), por ano de conclusão da licenciatura e de acordo com o turno frequentado. Observa-se que enquanto no universo de todos os participantes da pesquisa o número de egressos do noturno é 2,3 vezes maior que o dos egressos do diurno, quando se compara, entre os egressos que são professores, a proporção dos que foram alunos do noturno e do diurno, descobre-se que o número de ex-alunos do noturno é apenas 1,2 vezes maior do que o de ex-alunos do diurno. Constata-se, também, que dos egressos participantes que foram estudantes do diurno, 61% são professores e, daqueles que frequentaram o curso no noturno, 33% são professores. Como já referido, da totalidade dos participantes da pesquisa, 70% frequentaram o noturno e 30% estudaram no diurno, mas considerando apenas aqueles que são professores essa discrepância diminui bastante, já que a proporção dos egressos que são professores e frequentaram a licenciatura predominantemente no período noturno cai para 56% do total dos professores, enquanto a proporção daqueles que frequentaram o curso predominantemente no diurno mostra-se bem mais elevada, com 44%.

QUADRO 6

Distribuição de todos os egressos participantes da pesquisa por ano de conclusão da licenciatura e segundo o turno em que frequentaram o curso

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Diurno	3	5	3	4	5	3	4	3	3	12	4	49
Noturno	10	6	12	7	12	9	9	14	8	11	16	114
Total												163

Fonte: quadro organizado pela autora.

QUADRO 7

Distribuição dos egressos que são professores por ano de conclusão da licenciatura e segundo o turno em que frequentaram o curso

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Diurno	2	3	2	2	2	1	2	2	3	8	3	30
Noturno	3	3	3	3	5	5	0	5	2	3	6	38
Total												68

Fonte: quadro organizado pela autora.

QUADRO 8

Porcentagem dos formandos de cada ano que exercem o magistério atualmente, segundo o turno em que frequentaram o curso

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Diurno	66	60	66	50	40	33	50	66	100	66	75
Noturno	30	50	25	43	42	55,5	0	36	25	27	37,5

Fonte: quadro organizado pela autora.

Os Quadros 6, 7 e 8 permitem, também, visualizar que, nos onze anos do período em estudo, quando se compara a proporção de formandos participantes desta pesquisa a cada ano, nos dois turnos, os egressos que fizeram o curso predominantemente no diurno sempre apresentaram, com exceção dos anos 2007 e 2008, uma proporção de formandos que ingressaram efetivamente no magistério e se encontram atualmente no exercício da profissão docente, igual a 50% (como nos anos 2006 e 2009) ou superior a 60% (em todos os demais anos). De fato, todos os professores participantes desta pesquisa que são egressos do diurno e se formaram em 2011 ingressaram na profissão docente e, em 2013, 75% deles também o fizeram. Os dados referentes aos egressos que fizeram o curso predominantemente no noturno mostram, ao contrário, que a proporção de formandos que ingressou na carreira docente e se encontra, atualmente, no exercício

do magistério chega, no máximo, e apenas em dois anos do período estudado (2004 e 2008), a 50% e 55,5% dos formandos, respectivamente. Dos participantes da pesquisa que concluíram o curso em 2006 e em 2007, 43% e 42%, respectivamente, são professores, hoje, e dos concluintes dos outros anos do período em estudo as proporções dos que se encontram na docência são inferiores a 37,5%, havendo dois anos em que não ultrapassaram os 25%. Nenhum dos nove egressos do noturno, participantes desta pesquisa, que se formaram em 2009, encontra-se entre os que são professores.

Esses dados são interessantes na medida em que apontam, de diferentes perspectivas, para uma mesma conclusão, qual seja: a de que uma proporção maior de alunos do diurno, em comparação com os do noturno, cursam a licenciatura e de fato ingressam no magistério. Além disso, como referido acima, esses alunos escolhem cursar a licenciatura entre duas opções possíveis, e não devido a outras questões, muitas vezes de ordem prática e sem qualquer relação com o desejo ou a intenção de ser professor/a.

Respostas às questões da primeira parte do questionário: um perfil geral dos egressos

O objetivo das dez perguntas que compõem a primeira parte do questionário foi conhecer como o conjunto dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, diurno e noturno, formados no período estudado, se caracterizam em relação a determinados atributos básicos, alguns já mencionados acima. As informações obtidas permitem responder, de modo geral, à pergunta: quem são os egressos desses cursos? A importância de indagar os participantes sobre tais questões liga-se, também, à possível influência dos temas abordados sobre a sua trajetória profissional.

As respostas a essa primeira parte do questionário permitiram traçar o seguinte perfil geral dos/as licenciados/as pesquisados/as: eles encontram-se igualmente distribuídos entre o sexo feminino e o sexo masculino; 70% têm idade entre 26 e 35 anos; 55% são negros, categoria que para o IBGE engloba os pardos e os pretos, sendo que os pardos são 84% desse total. A maioria – 53% – é de solteiros e apenas 30% declararam ter filhos. Dos que têm filhos, 71% são casados. 59% deles têm apenas um filho e 35% dois filhos, estando a maior parte crianças na faixa etária de 1 a 5 anos. Os respondentes

estão também bastante equitativamente distribuídos entre os que são (49%) e os que não são (51%) o principal provedor de renda da família. Quanto à percepção de seu posicionamento na estrutura social, 96% se consideram como pertencentes aos setores médios da divisão em classes econômico-sociais, sendo que 46,5% se veem como da classe média baixa, 43,5% da classe média (“média média”) e 6% da classe média alta. E em uma escala de 1 a 10, em que 1 significa completamente insatisfeito e 10 significa completamente satisfeito com o padrão de vida atual, 69% marcaram as posições de 6 a 10, isto é, encontram-se na porção do gráfico correspondente a um grau médio e crescente de satisfação.

Distribuição dos egressos de acordo com o sexo

A distribuição dos 163 egressos que responderam ao questionário entre o sexo feminino e o masculino só não foi exatamente a metade porque o total é um número ímpar e, portanto, essa divisão apresentou a diferença de um respondente a mais, no caso, do sexo masculino. Trata-se de um resultado interessante, pois mostra uma participação espontaneamente equilibrada na pesquisa. Entretanto, quando nos atemos às respostas daqueles que encontram-se, atualmente, no exercício da profissão docente – os quais correspondem a 42% do total de respondentes (isto é, 68 professores) – temos 54% do sexo feminino e 45,5 % do sexo masculino. Essa maioria de mulheres é bem menor que a proporção observada quando se analisa a situação geral da categoria no país. Por outro lado, quando consideramos apenas os participantes desta pesquisa que se encontram no exercício da docência e pretendem continuar exercendo o magistério no futuro próximo (5 a 10 anos) – os quais correspondem a 84% dos que exercem a docência atualmente (57 dos 68 professores) – , nos deparamos com uma situação um pouco diferente, pois a maioria, ainda que não muito discrepante – 53% – , passa a ser do sexo masculino, ao lado de 47% do sexo feminino.

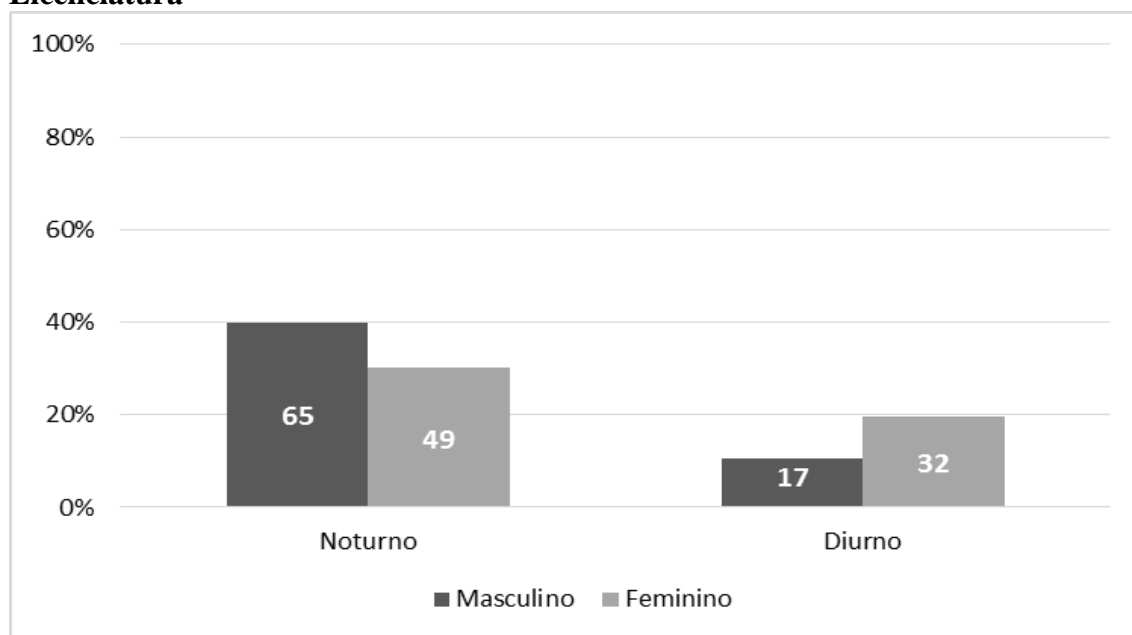
A pesquisa comparativa realizada por Emilio Tenti Fanfani (2005) sobre a condição docente na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai revelou que, no Brasil, a proporção de mulheres no magistério se aproximava de 90% na primeira etapa do Ensino Fundamental, ficando em torno de 65% nas séries finais desse nível de ensino. É preciso não esquecer, entretanto, como assinala esse autor, que “a feminização do ofício

docente não é um processo linear, não é geral em todos os níveis e modalidades do serviço educativo, e tampouco é um fenômeno estável no tempo.” (FANFANI, 2005, p. 31) De fato, de acordo com o “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro”, publicado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e realizado com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, o professorado brasileiro, em relação à divisão entre os sexos, apresentava 74,4% de mulheres e 25,6% de homens lecionando nas séries finais do Ensino Fundamental, e 64,4% de mulheres e 35,6% de homens exercendo o magistério no Ensino Médio, o que está bastante próximo dos achados de Fanfani sobre a feminização do magistério e a presença masculina na profissão docente no Brasil. Nesta pesquisa, entretanto, constatei uma situação bastante diferente entre os egressos que se encontram efetivamente no exercício da docência em Geografia, já que apresentam uma distribuição bem mais igualitária entre os sexos, e até, dependendo do recorte, com uma pequena maioria masculina.

Cabe ressaltar que o curso noturno de graduação em Geografia da UFMG, que é, como já registrado, um curso de licenciatura e foi frequentado por 70% dos egressos participantes desta pesquisa, apresenta em sua maioria alunos do sexo masculino. O Gráfico 3, sobre a distribuição dos licenciados de acordo com o sexo e segundo o turno em que cursaram a licenciatura, ilustra bem essa situação, mostrando que a maioria dos egressos do noturno é do sexo masculino (57%), enquanto os egressos do diurno apresentam uma proporção maior de mulheres (65%).

GRÁFICO 3

Distribuição dos egressos por sexo, segundo o turno em que cursaram a Licenciatura



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

A predominância de alunos do sexo masculino no curso noturno de graduação em Geografia deve-se a causas diversas. De modo geral, os cursos universitários noturnos se caracterizam, entre outras coisas, por serem frequentados predominantemente por alunos relativamente mais velhos, do sexo masculino, muitos dos quais casados, que trabalham durante o dia para se sustentar e à família. Embora as mulheres tenham entrado no mercado de trabalho e desfrutem, atualmente, na sociedade brasileira, de condições semelhantes às dos homens em muitas situações, particularmente no que se refere à oportunidade de ingressar em uma universidade pública como a UFMG, temos uma herança patriarcal que faz com que os homens ainda sejam, na maior parte dos casos, os principais provedores de renda da família. Assim, caso não tenham frequentado a universidade quando mais jovens e queiram cursar o ensino superior, eles têm que buscar cursos noturnos. Também em decorrência de uma cultura machista ainda muito presente em nossa sociedade, com todas as suas consequências, as mulheres, podendo escolher, preferem frequentar o diurno, normalmente por se sentirem mais seguras para circular na cidade e no próprio campus durante o dia, além de outros motivos. Por outro lado, é possível que uma disciplina como a Geografia seja mais atrativa para os homens, quando comparada, por exemplo, a outras áreas e carreiras mais tipicamente feminizadas. Além disso, como já mencionado, é bastante comum que

estudantes da licenciatura noturna da UFMG frequentem o curso não exatamente porque tenham a intenção de seguir a carreira docente, mas sim, pelo menos em um primeiro momento, para obter um diploma de curso superior. Outros, ainda, prefeririam cursar o bacharelado em Geografia, mas, como não têm condições de frequentar um curso universitário diurno, devido à necessidade de trabalhar, acabam se matriculando no curso noturno, não raro sem se dar conta de que se trata de um curso de licenciatura. É importante considerar que a possibilidade desses graduandos cursarem o bacharelado como continuidade de estudos³⁷, depois de concluírem a licenciatura, permanece no horizonte e muitas vezes se concretiza, apesar das dificuldades para frequentar o curso diurno³⁸, pois a Geografia como campo profissional tem conhecido um certo aumento de prestígio e notoriedade, já que os temas pelos quais tradicionalmente se interessa aparecem cada vez mais no centro de graves debates que a sociedade enfrenta na atualidade.

Distribuição dos egressos de acordo com as faixas de idade

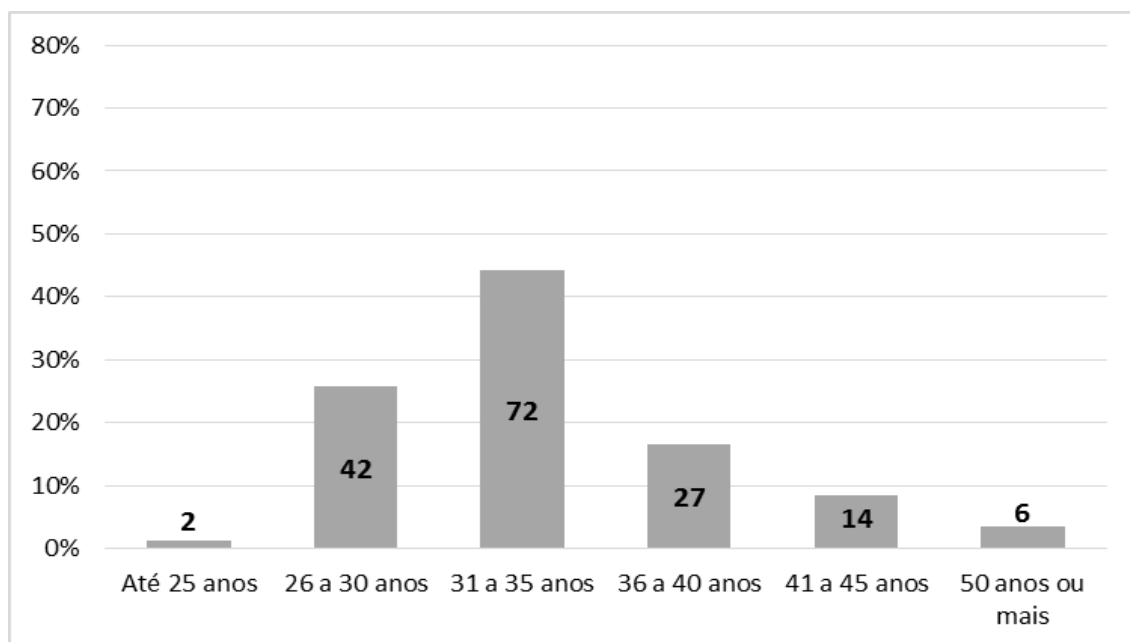
As informações representadas no Gráfico 4, sobre a distribuição dos egressos participantes desta pesquisa por faixa etária, revelam que eles constituem, em sua maioria, um grupo de profissionais relativamente jovem. A faixa de idade que concentrou o maior número de respondentes foi a de 31 a 35 anos, englobando 44% desses licenciados, seguida pela faixa de 26 a 30 anos, com 26% e, finalmente, a faixa de 36 a 40 anos, que reuniu 16,5% do total. Somando-se os egressos de 26 a 30 anos de idade com os da faixa imediatamente superior (31 a 35 anos) tem-se 70% dos respondentes. Por outro lado, apenas dois egressos têm idade abaixo de 25 anos.

³⁷A solicitação da continuidade de estudos no bacharelado, só oferecido no diurno, para os alunos do curso de licenciatura noturno, passou a ser possível apenas a partir da versão curricular de 2006. Anteriormente, os alunos formados na licenciatura noturna eram obrigados a fazer novo vestibular para ingressar no bacharelado.

³⁸Essas dificuldades acabam sendo contornadas com relativa facilidade já que, atualmente, pela versão curricular de 2011, quando um licenciado termina o curso noturno no prazo regulamentar, ou mesmo que demore um pouco mais, geralmente ele ainda tem vários semestres disponíveis para integralização do currículo, sendo que são necessárias apenas cinco disciplinas obrigatórias para que ele conclua o bacharelado. Isso significa que ele pode cursar até uma disciplina por semestre, possibilitando conseguir mais facilmente ajustes no trabalho para frequentar a Universidade. O maior problema tem sido conseguir vagas nessas disciplinas para todos os interessados!

GRÁFICO 4

Distribuição por faixa etária dos egressos da Licenciatura em Geografia da UFMG



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

A distribuição por faixa de idade dos egressos que são professores segue o mesmo padrão da distribuição etária dos participantes da pesquisa em geral. Eles se concentram nas faixas de 26 a 40 anos, sendo que a maioria – 41% – também encontra-se na faixa de 31 a 35 anos, seguida pelo grupo de 26 a 30 anos, com 31%, e o de 36 a 40 anos, com 19%. Entretanto, é interessante notar que, quando são considerados apenas os egressos professores, enquanto as faixas de 31 a 35 anos e de 36 a 40 anos apresentam um decréscimo, respectivamente de 4% e 2,5% em relação à totalidade dos egressos, a faixa de idade de 26 a 30 anos apresenta um acréscimo de 5%.

Embora esta pesquisa não tenha indagado sobre a idade de cada participante, é possível inferir que, quanto a esse quesito, a situação dos professores pesquisados difere daquela encontrada no “Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro” realizado pelo INEP (2009) com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Esse estudo mostrou que 68% dos docentes tinham mais de 33 anos e 55% tinham idade entre 30 e 45 anos. Embora as faixas etárias utilizadas não sejam exatamente as mesmas, os dados obtidos pelo Censo, de acordo com o referido estudo, apontam para uma maioria de professores mais velhos do que os participantes desta pesquisa, que revelou 75% de professores com até 35 anos e apenas 25% a partir de 36 anos de

idade. O estudo citado mostrou também que a média de idade dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental era de 39 anos (moda = 42 anos), e dos professores do Ensino Médio 40 anos (moda = 42 anos).

QUADRO 9

Distribuição da totalidade dos egressos (= 163) por faixa de idade e segundo o ano de conclusão da licenciatura

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Totais
Até 25 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
26 a 30 anos	0	0	0	0	0	1	5	4	9	14	9	42
31 a 35 anos	4	3	7	9	11	7	5	11	2	8	5	72
36 a 40 anos	4	5	5	2	3	2	2	1	0	1	2	27
41 a 45 anos	2	2	2	0	3	2	1	1	0	0	1	14
50 anos ou mais	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6
												163

Fonte: quadro organizado pela autora.

A visualização do Quadro 9, sem concluintes das faixas mais jovens nos primeiros anos do período em estudo, em seguida com formandos em todos os anos do período pesquisado nas faixas de idade intermediárias (com exceção de 2011 na faixa de 36 a 40 anos), e progressivamente sem concluintes das faixas etárias mais velhas nos anos mais recentes do período em tela, revela a tendência esperada para o comportamento dos egressos das diferentes faixas de idade em relação ao tempo de formados, a saber: que os alunos que concluíram o curso nos primeiros anos do período estudado seriam os mais velhos. De acordo com as informações do mesmo Quadro, 71% de todos os egressos participantes da pesquisa têm até 35 anos e, coincidentemente, também 71% deles concluíram a licenciatura nos seis anos de 2008 a 2013. Os egressos que têm 36 anos ou mais somam 29%, dos quais 79% terminaram o curso nos seis anos de 2003 a 2008. Por outro lado, se há um limite a partir do qual alunos mais jovens não teriam idade para ingressar na Universidade e, portanto, não teriam concluído o curso nos primeiros anos do período estudado, não há impedimento para que alunos mais velhos ingressem na Universidade mais tarde e, portanto, alguns podem ter concluído o curso recentemente. De modo geral, a distribuição dos respondentes pelas faixas etárias corresponde ao tempo de formados dos mesmos. Isso sugere que aqueles que concluíram a Licenciatura em Geografia no período estudado não apresentavam uma

variação significativa em relação à faixa de idade considerada “ideal”³⁹ para cursar a graduação, embora estivessem ligeiramente acima desta.

As informações obtidas por meio do questionário socioeconômico do ENADE 2005 revelam que 48,5% dos licenciandos de Geografia encontravam-se na faixa etária de até 24 anos, 22% na faixa de 25 a 29 anos e 21,6% na faixa de 30 a 39 anos. Essa proporção de estudantes de Geografia na faixa etária mais jovem é próxima mas superior à dos licenciandos de Letras (46,1%) e de História (45,9%), e próxima mas inferior aos da área de Matemática (51,6%). É também muito inferior à dos licenciandos de Biologia (66,4%), mas bastante superior aos de Pedagogia (34,8%). Por outro lado, esses dados mostram que a faixa etária considerada “ideal”, na verdade, estava longe de se concretizar na maioria dos cursos de licenciatura, já que no curso de Biologia, que apresentava a melhor situação, a proporção de estudantes nessa faixa estava em torno de dois terços dos alunos; e, nos demais, apenas no curso de Matemática, ultrapassava os 50%. Assim, o fato de que os licenciandos que estavam na faixa mais jovem não alcançassem 50% dos alunos do curso, no caso da licenciatura em Geografia, não chega a ser muito destoante do conjunto. Em estudo realizado com 520 estudantes do terceiro ao oitavo períodos de sete cursos de licenciatura da UFMG, dos quais apenas 57 eram das licenciaturas em Geografia (diurna e noturna), Nogueira e Flontino (2014) encontraram 64,6% concentrados “na faixa etária considerada regular para o Ensino Superior, entre 18 e 24 anos.” (NOGUEIRA e FLONTINO, 2014, p. 48)

Embora saibamos apenas a faixa etária, e não a idade exata dos participantes da pesquisa, as informações do Quadro 9 permitem fazer algumas inferências. Os dois únicos participantes da pesquisa que estavam na faixa de menos de 25 anos formaram-

³⁹ A expressão “faixa etária ideal” é usada por Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto no estudo “Professores do Brasil: impasses e desafios”, de 2009, patrocinado pela UNESCO e coordenado por Gatti, ao analisar as características básicas dos estudantes universitários brasileiros dos cursos que conduzem à docência, a partir dos resultados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE) 2005, aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e outros cursos de licenciatura de 2005. As autoras apenas se referem ao fato de que “Outro dado não esperado é que há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%) ...” (p. 160), quando se leva em conta o conjunto dos estudantes de todos os cursos envolvidos, mas elas não explicam por que essa faixa seria considerada “ideal”. É possível que a referência à faixa etária de 18 a 24 anos como sendo a “ideal” para se frequentar um curso universitário de graduação seja apenas a extensão, ao ensino superior, do conceito de “idade regular” para se cursar o ensino fundamental e o ensino médio.

se em 2013. Supondo que eles estivessem com 25 anos em 2015 (ano em que responderam ao questionário), o que foi aluno do noturno (cf. Quadro 10) teria iniciado o curso (com duração de cinco anos) em 2008, aos 18, e o que foi aluno do diurno (cf. Quadro 10) teria iniciado o curso (de quatro anos), em 2009, aos 19. É possível que o egresso que cursou o noturno estivesse com 24 anos e o que cursou o diurno com 23 anos ao responder o questionário, mas não menos do que isso, pois tendo concluído o curso em 2013 essas idades já significariam que eles teriam iniciado a graduação com 17 anos. De qualquer modo, dos egressos participantes desta pesquisa, eles certamente obtiveram sua formação universitária inicial na idade considerada “ideal”, como referido acima.

QUADRO 10

Distribuição dos egressos que são professores (total = 68) por faixa de idade e segundo o ano de conclusão da licenciatura

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Totais
Até 25 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
26 a 30 anos	0	0	0	0	0	0	1	2	5	9	4	21
31 a 35 anos	3	1	2	3	6	5	1	3	0	2	2	28
36 a 40 anos	1	4	3	2	1	1	0	1	0	0	0	13
41 a 45 anos	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
50 anos ou mais	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Pode-se observar também, no Quadro 9, que na faixa de 26 a 30 anos o maior número de formandos se concentra nos três últimos anos do período em estudo. Entretanto, há também um egresso que se formou em 2008, cinco em 2009 e quatro em 2010. Suponhamos, a título de exemplo, um egresso com 26 anos de idade em 2015 (ano em que respondeu o questionário) que tenha concluído a licenciatura em 2010, aos 21 anos. Esse estudante poderia ter ingressado na Universidade aos 18, em 2007, para cursar o diurno (com duração de quatro anos), ou aos 17, em 2006, para frequentar o noturno (com duração de cinco anos), mas teria que cumprir o currículo em tempo hábil, sem maiores percalços. É pouco usual que um estudante de 17 anos ingresse no noturno, mas esta seria a única possibilidade para um licenciado que tivesse 26 anos em 2015, tendo concluído o curso em 2010 e não sendo aluno do diurno. Nessa mesma faixa de idade, egressos com 27 anos em 2015 poderiam ter se formado em 2009, nas mesmas

condições descritas acima (isto é, entrando na Universidade aos 18 anos em 2006, no diurno, ou aos 17 anos em 2005, no noturno), ou egressos de 28 anos poderiam ter concluído o curso em 2008 (com entrada aos 18 em 2005 no diurno ou aos 17 em 2004 no noturno). Em tais condições, entretanto pouco prováveis para a maioria dos estudantes, esses egressos teriam cursado sua graduação na idade considerada “ideal”. Por outro lado, se imaginarmos egressos com 30 anos em 2015, que tenham concluído o curso em 2009, aos 24 anos, esses licenciados podem ter iniciado a licenciatura em 2006 aos 21 anos, para cursar o diurno, ou em 2005, aos 20 anos, para cursar o noturno. Em uma situação aparentemente mais plausível, no sentido de não exigir uma entrada muito precoce na Universidade, esses licenciados também teriam cursado sua formação universitária inicial na idade considerada “ideal”. Ao mesmo tempo, egressos com 30 anos em 2015 que tenham concluído o curso em 2012, ano com o maior número de concluintes na faixa etária de 26 a 30 anos, podem ter iniciado a licenciatura no diurno em 2009, aos 24 anos, ou o curso noturno em 2008, aos 23 anos, e, embora relativamente jovens, esses egressos estariam concluindo sua graduação aos 27 anos, portanto, em uma idade já acima daquela considerada “ideal”. Egressos com 28 anos em 2015 que tenham se formado em 2011, aos 24 anos, também poderiam ter ingressado na Universidade aos 21, em 2008, para cursar o diurno, ou aos 20, em 2007, para cursar o noturno. Esses exercícios mostram que, entre os participantes das faixas etárias mais jovens, há várias possibilidades de que tenham terminado a graduação em torno dos 24 anos, portanto, na faixa tida como “ideal”, mas também um pouco acima dessa idade, o que parece o mais comum para as licenciaturas. De fato, a concepção de uma idade supostamente “ideal” para se obter a formação universitária inicial, quando reiteradamente difícil de se concretizar, pode ser um sinal de que, talvez, nesse tipo de formação profissional, em particular, deva ser revista! Fanfani (2005) assinala que, quando se discute a idade dos componentes de uma categoria profissional como a dos professores, importa notar que, comparado a outras profissões, o magistério faz menos exigências quanto ao que compõe a formação, para que o licenciado comece efetivamente a trabalhar. Isso significa um ganho de tempo, tanto no caso de profissionais que podem ingressar mais jovens na carreira, como no caso daqueles que iniciaram sua formação um pouco ou mesmo muito mais tarde. A entrada mais cedo na profissão também tem permitido, no Brasil, que os professores se aposentem mais cedo, principalmente considerando que no magistério, até o momento, as mulheres podem se aposentar com 25 anos de trabalho e os homens com 30.

O raciocínio feito acima para as faixas mais jovens também pode ser feito para as faixas de idade intermediárias e mais velhas. Como o próprio Quadro mostra, à medida que as faixas etárias vão aumentando, as restrições para que os egressos tenham concluído a licenciatura desde os primeiros anos do período estudado desaparecem. Na faixa de 31 a 35 anos, por exemplo, enquanto seria impossível que um licenciado com 31 anos em 2015 tivesse concluído a licenciatura em 2003, já que isso significaria terminar o curso aos 19, o que exigiria seu ingresso na Universidade aos 16, para cursar o diurno, ou aos 15, para o noturno, o mesmo egresso de 31 anos poderia ter concluído o curso em 2004, embora apenas no diurno, e isso também exigisse dele um ingresso prematuro, aos 17 anos. Assim, à medida que a idade dos licenciados participantes da pesquisa aumenta, a idade de ingresso na Universidade vai deixando de ser um problema. Na faixa seguinte, um egresso que tivesse 36 anos em 2015 poderia ter concluído a licenciatura em 2003, aos 24 anos, tanto no diurno quanto no noturno, sem qualquer problema.

O Quadro 10 mostra que a distribuição dos egressos que são professores por faixa etária e segundo o ano de conclusão da licenciatura confirma a distribuição dos egressos em geral em relação a esses aspectos, talvez de maneira ainda mais típica, considerando o que se poderia esperar. De fato, as informações do Quadro 10 são bastante próximas das proporções constatadas para a totalidade dos egressos em relação aos mesmos tópicos: 75% dos egressos professores têm até 35 anos e 70,5% deles terminaram a licenciatura nos seis anos de 2008 a 2013. Por sua vez, os egressos professores que têm 36 anos ou mais totalizam 25%, dos quais 82% concluíram o curso nos seis anos de 2003 a 2008. Nas faixas de idade a partir de 36 a 40 anos, houve apenas quatro formandos nos cinco últimos anos do período estudado. Na faixa de 41 a 45 anos, o número de concluintes que são professores atualmente é quase cinco vezes menor do que o número de concluintes da totalidade dos egressos, como se pode ver na comparação com o Quadro 9, e seis vezes menor na faixa de mais de 50 anos. Esses números parecem indicar que os egressos mais velhos buscaram a licenciatura em Geografia com o objetivo de concluir um curso superior e não de ingressar na carreira do magistério.

O Quadro 11 mostra que, para a totalidade dos egressos participantes da pesquisa (A), em todas as faixas etárias o número de alunos do noturno é superior ao de alunos do diurno, com exceção da faixa mais jovem (até 25 anos), em que um aluno de cada turno ingressou no curso. A faixa que apresentou maior discrepância foi a de alunos de 36 a

40 anos, pois 65% dos ingressantes era do noturno; na faixa de 26 a 30 anos os alunos do noturno somam 55%, e na faixa de 36 a 40 anos 36, 89% dos ingressantes eram do noturno.

QUADRO 11

Distribuição da totalidade dos egressos participantes da pesquisa (A) e dos egressos que são professores (B) por faixa de idade e turno frequentado na licenciatura

-A-

Totalidade dos egressos:		
	Noturno	Diurno
Até 25 anos	1	1
26 a 30 anos	23	19
31 a 35 anos	47	25
36 a 40 anos	24	3
41 a 45 anos	13	1
50 anos ou mais	6	0
Totais	114	49

-B-

Egressos que são professores:		
	Noturno	Diurno
Até 25 anos	1	1
26 a 30 anos	9	12
31 a 35 anos	14	14
36 a 40 anos	11	2
41 a 45 anos	2	1
50 anos ou mais	1	0
Totais	38	30

Fonte: quadro organizado pela autora.

Distribuição dos egressos segundo a raça/cor

No questionário desta pesquisa, utilizei a terminologia de classificação do IBGE em relação aos atributos de raça/cor dos respondentes. O IBGE investigou a raça ou cor da população brasileira no Censo Demográfico de 2010 com base na auto declaração referente à cor da pele. Trata-se do uso comum da palavra raça, pois, desde o final do século XX, os biólogos, principalmente, têm sustentado a tese de que não se pode falar em raça com significado biológico em se tratando de seres humanos. Esse uso comum do termo engloba a diferenciação de características mais aparentes como cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e outras fenotípicas, as quais “são determinadas por um grupo insignificante de genes” do genoma humano, o que é insuficiente para que se possa definir, geneticamente, diferenças raciais na humanidade. (SANTOS et alii, 2010, p. 122) Além disso, como esclarecem Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2009), no verbete “Raça” do Dicionário de Conceitos Históricos,

atualmente, pesquisas realizadas por antropólogos como [Yvone] Maggie, [Cláudia] Rezende e Peter Fry têm entendido raça (...) como uma construção histórica e discursiva. Ou seja, raça existe como discurso social e não como realidade fisiológica. Essa percepção nos leva a afirmar que a raça existe apenas em sociedade, como um

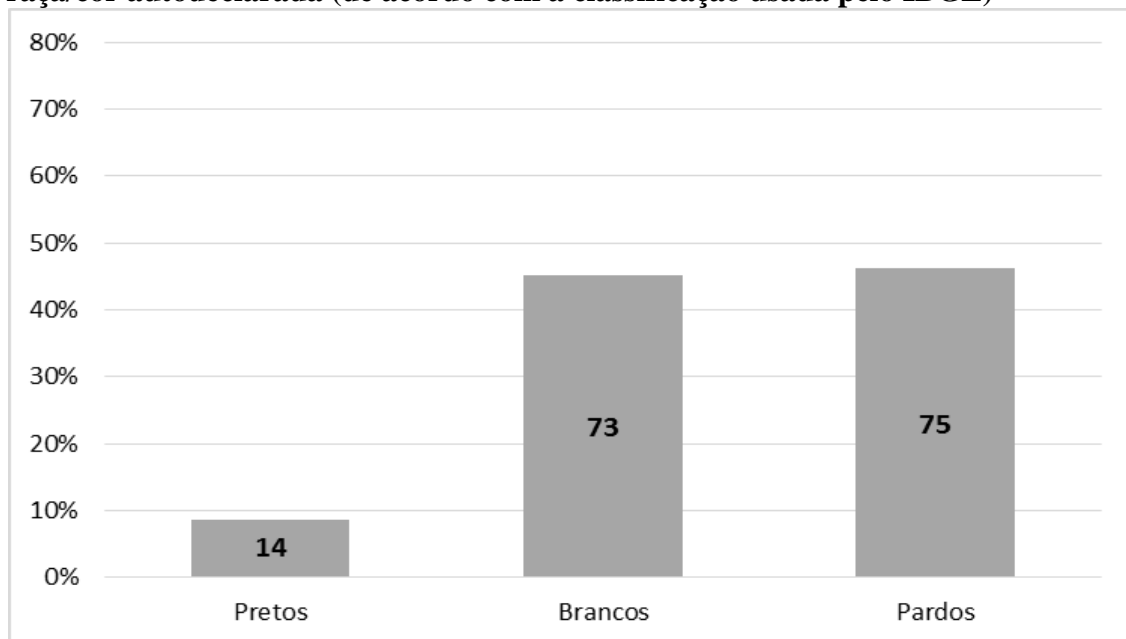
qualificativo de desigualdade social ou de identidade cultural. (...) O conceito de raça, assim, se aproxima muito hoje do de etnia. Com a diferença de que enquanto etnia é uma construção conceitual dos acadêmicos, raça é um termo plenamente assumido pelo senso comum. (SILVA e SILVA, 2009, p. 349)

Podemos observar, no Gráfico 5, que as respostas obtidas com base na percepção de cada um sobre seu pertencimento étnico revelaram 46% de pardos, 45% de brancos e 8,5% de pretos. Essa distribuição retrata bem a parcela muito pequena de pretos que conclui um curso universitário no Brasil, cuja população apresenta, hoje, maior proporção de negros, categoria que para o IBGE inclui os pardos e os pretos. Por outro lado, a proporção dos licenciados que se declaram pardos, os quais provavelmente são descendentes de africanos ou de indígenas, é ligeiramente maior do que a dos que se declaram brancos, e, juntando-se a eles os que se declaram pretos, tem-se uma maioria absoluta de negros – 55% – entre os egressos pesquisados.

A proporção de pardos, brancos e pretos encontrada entre os egressos participantes da presente pesquisa apresenta-se na mesma ordem que as porcentagens de raça/cor autodeclarada reveladas por Nogueira e Flontino (2014) no estudo já citado, que foram 42,5% de pardos, 38,7% de brancos e 12,3% de pretos, sendo que apenas a porcentagem de brancos apresenta uma diferença maior, de 6%. A diferença de cerca de 4% a menos de pardos, compensada por cerca de 4% a mais de pretos, encontrada por esses autores em relação à encontrada na presente pesquisa, mostra que os negros (pardos e pretos somados, conforme já referido) conservam, nas sete licenciaturas da UFMG estudadas por eles, praticamente a mesma maioria absoluta de 54,8% de estudantes.

GRÁFICO 5

Distribuição dos egressos das Licenciaturas em Geografia da UFMG segundo a raça/cor autodeclarada (de acordo com a classificação usada pelo IBGE)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

De acordo com o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” (2009) realizado pelo INEP com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, a distribuição do professorado brasileiro em função do atributo raça/cor varia conforme as regiões do país, reproduzindo “a mesma diversidade existente na população brasileira”. (BRASIL, 2009, p. 22) Segundo o mesmo estudo, os dados do Censo Escolar permitiram constatar, também, naquele momento, que era muito alta a proporção dos docentes que preferiam não declarar sua raça/cor: 51%. Assim, na região Sudeste, verificou-se uma proporção de 50,45% de professores de raça/cor branca, 10% parda e 2,58% preta. Essa região foi também a que apresentou a menor – mas mesmo assim alta – proporção de docentes de raça/cor “não-declarada”: 36,42%. De acordo com o estudo citado, a opção pela alternativa de raça/cor “não-declarada” deve ser ainda melhor estudada, mas suas causas

as disparidades entre municípios e regiões, podem limitar ou podem estar associadas à inexistência ou dificuldade na coleta das informações, à rejeição do declarante às distinções oferecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena) ou, ainda, a contextos socioculturais que, além de repercutirem ampliar a consciência individual sobre a temática racial. (BRASIL, 2009, p. 49)

Na presente pesquisa, não me deparei com problemas quanto à auto-declaração relativa à raça/cor, pois apenas um participante deixou de responder à questão. Embora a comparação dos achados desta pesquisa com as informações obtidas pelo Censo Escolar de 2007 quanto ao quesito raça/cor fique prejudicada devido à imprecisão introduzida pela alta proporção de docentes de raça/cor “não-declarada” no Censo, é interessante assinalar que a proporção de egressos professores que se declaram brancos – 43% – é inferior à proporção de professores brancos registrada pelo Censo Escolar de 2007 para a Região Sudeste (50,45%). Além disso, chama a atenção a elevada proporção de professores que se identificam como pardos na presente pesquisa (45,5%), quando comparada à proporção bastante baixa de professores pardos – 10% – verificada no Censo Escolar de 2007. Entre os pretos, a disparidade entre os dados foi ainda maior: 12% de egressos professores pretos nesta pesquisa e 2,58% no Censo Escolar.

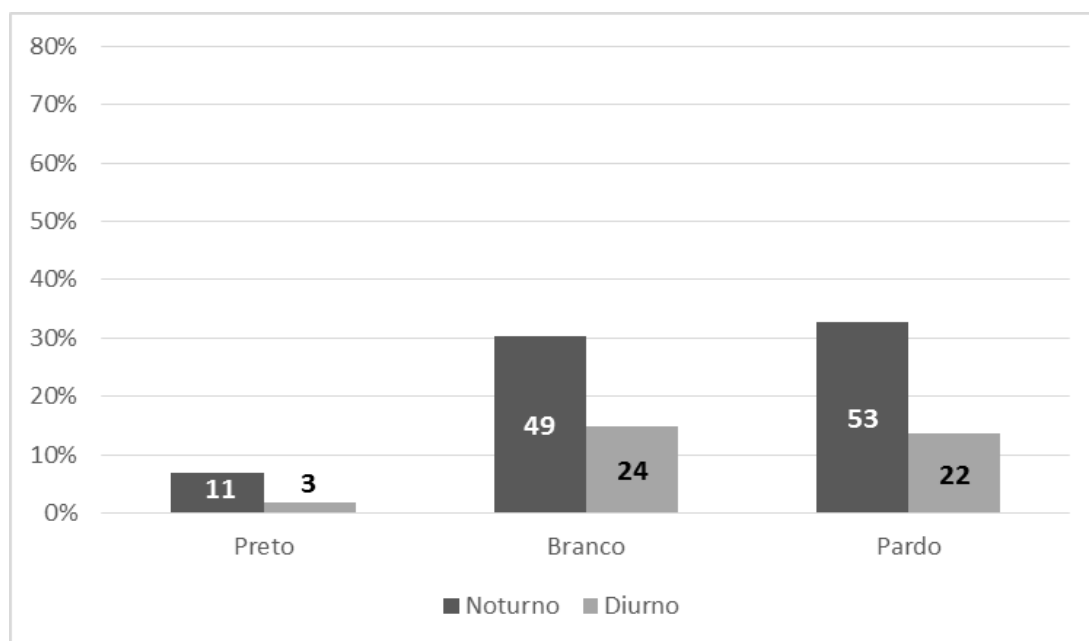
No Censo de 2010 do IBGE, constatou-se um aumento do número de pessoas que se autodeclaram pardas e também das que se autodeclaram pretas. Entretanto, como se sabe, a proporção de negros em cursos superiores no Brasil é bem menor que a de brancos. Além disso, quando chegam a ingressar na universidade, os negros também se distribuem de maneira não equitativa, sendo muito poucos os que se dirigem para os cursos de maior prestígio ou que preparam para as profissões clássicas como medicina, direito e engenharia. A maioria frequenta cursos noturnos, muitos dos quais são licenciaturas. Assim, a presença de um número de negros superior ao de brancos entre os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG participantes desta pesquisa, ao mesmo tempo em que pode ser comemorada como um indicador importante de que estamos caminhando rumo à igualdade de oportunidades, pelo menos no que diz respeito a esses cursos, também pode apenas reafirmar o resultado da desigualdade na distribuição dos negros no interior da Universidade. Como já referido anteriormente, a maior parte dos participantes desta pesquisa – 70% – afirmou ter cursado a licenciatura em Geografia na UFMG predominantemente no turno da noite, no qual os alunos se autodeclaram, em sua maioria, negros.

O Gráfico 6 mostra a distribuição dos egressos por raça/cor e segundo o turno em que frequentaram a licenciatura. No caso dos licenciados que se autodeclaram pardos, vemos que 71% cursaram a licenciatura no noturno e 29% no diurno; dos brancos, 67% foram alunos do noturno e 33% do diurno; entre os pretos nota-se a maior discrepância,

pois, enquanto 78,5% deles frequentaram o curso noturno, não mais que 21% o fizeram no diurno. Assim, de acordo com a classificação do IBGE, vemos que 72% dos egressos negros (isto é, os pardos e pretos somados) cursaram a licenciatura no noturno.

GRÁFICO 6

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



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Constata-se, desse modo, que embora a maioria dos participantes desta pesquisa tenha cursado a licenciatura no noturno, a proporção de negros que frequentaram o diurno é, proporcionalmente, menor do que a de brancos. Enquanto a proporção de brancos que estudaram no noturno é o dobro da que estudou no diurno, no caso dos pardos e pretos a situação se acentua, pois a proporção de pardos que estudou no noturno é duas vezes e meia a dos que estudaram no diurno, ao mesmo tempo em que para os pretos a proporção dos que estudaram no noturno é 3,5 vezes maior do que a daqueles que frequentaram o curso no diurno. Entre os egressos professores, observa-se a mesma relação. Daqueles que cursaram a licenciatura no noturno, 19% são brancos, 28% pardos e 9% pretos, enquanto, entre aqueles que frequentaram o diurno, as proporções são, respectivamente, 24%, 18% e 3%, isto é, muito menos negros e mais brancos.

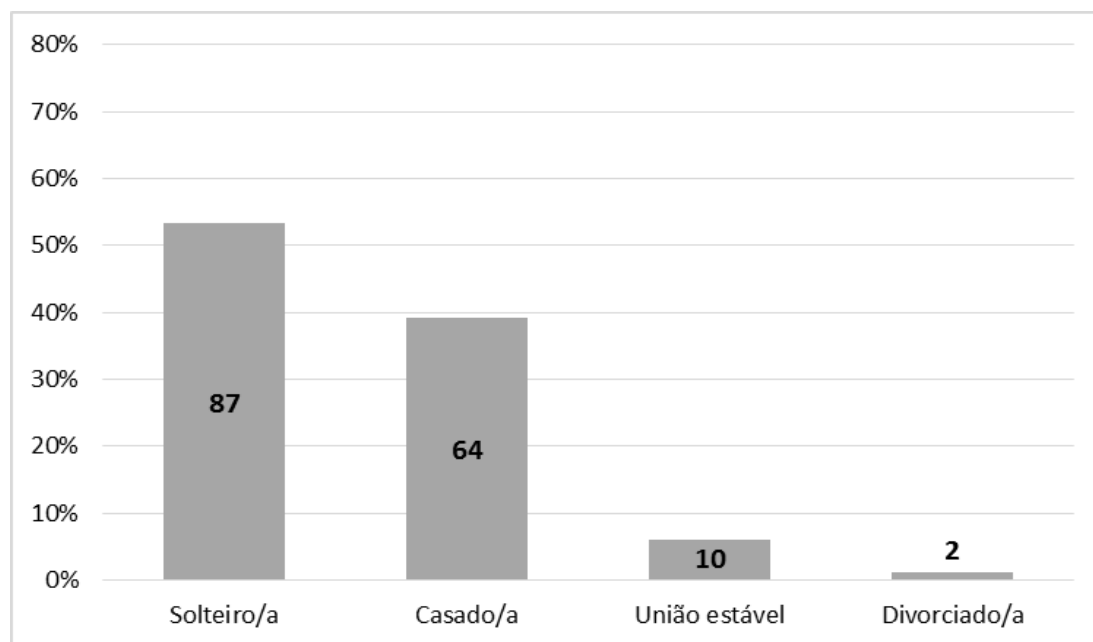
Fica claro que, se os pardos e pretos chegam aos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, o fazem em condições menos favoráveis, já que, em sua maioria, dirigem-se para o noturno, período procurado principalmente por aqueles que trabalham durante o dia. O fato de os alunos do noturno, de modo geral, terem que trabalhar durante o dia para seu sustento e/ou da família, transfere para o curso noturno uma carga de dificuldades que vai além daquelas enfrentadas no curso diurno. O curso noturno de licenciatura em Geografia tem currículo igual ao do diurno. Apenas, por exigência legal, é desenvolvido em um tempo mais longo, pois as aulas devem ter duração menor, justamente para compensar o fato de se realizar à noite, que para a maioria constitui o terceiro turno de atividades do dia. Entretanto, quando as exigências usuais do curso são impostas aos alunos do noturno, estas acabam sendo mais onerosas do que para os alunos do diurno, pois aqueles já chegam à universidade com o cansaço acumulado pelo dia de trabalho, além de contarem com um tempo exíguo, fora do trabalho e das aulas, para a realização das leituras e mesmo para a convivência familiar e o descanso. Assim, as condições em que o estudante do noturno frequenta o curso costumam ser mais complicadas e os problemas daí decorrentes não raramente são assimilados pelo curso, que, muitas vezes, acaba assumindo um ritmo diferente e adaptando-se às possibilidades dos alunos, com a consequência de ser reiteradamente percebido como um curso de qualidade inferior ao do diurno.

Estado civil e filhos dos egressos

Quanto ao estado civil dos egressos participantes da pesquisa, representado no Gráfico 7, 53% se declararam solteiros, 39% são casados, 6% disseram viver em união estável, e apenas dois são divorciados. A maioria de solteiros pode ser um reflexo do fato de que a maior parte dos respondentes também é, ainda, relativamente jovem.

GRÁFICO 7

Estado civil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Na população urbana de docentes no Brasil, como um todo, Fanfani (2005) registrou proporções que apontam para o sentido inverso: uma média de 30% de solteiros e 53% de casados. (p. 35) Nesta pesquisa, entretanto, os egressos que são professores mantiveram, quanto ao seu estado civil, a mesma posição relativa entre a proporção de solteiros, casados/as e aqueles que vivem em união estável encontrada no universo de todos os participantes. Assim, os solteiros são maioria, com 50%, enquanto os casados somam 40% e aqueles que vivem em união estável chegam a 10% do total de docentes.

70% dos egressos participantes desta pesquisa não têm filhos. Dos 30% que têm filhos, 71% são casados, 8% vivem em união estável, 4% são divorciados e 16% são solteiros. A grande maioria – 59 % – tem apenas um filho, enquanto 35% têm dois filhos. Apenas dois dos participantes têm três filhos. Entre os egressos que são professores atualmente, proporções muito semelhantes são mantidas, pois 69% não têm filhos e dos 31% que têm filhos, 57% têm um filho, 33% têm dois filhos e os dois participantes que têm três filhos, já mencionados, são professores. A grande maioria dos filhos de todos os egressos participantes da pesquisa e também daqueles que são professores têm idade de 1 a 5 anos e de 6 a 12 anos, totalizando 53 crianças, além de onze na faixa de 13 a 19 anos. Os filhos de idade superior a 20 anos são muito poucos.

É interessante notar que no estudo já mencionado, de Nogueira e Flontino (2014), sobre estudantes de sete licenciaturas da UFMG, esses autores encontraram uma proporção bastante alta de solteiros: 83,9%, e mais alta ainda de discentes sem filhos: 89,8%. A diferença entre os licenciandos solteiros pesquisados por eles e os egressos solteiros aqui pesquisados (53%) é de quase 31%, enquanto entre os licenciandos sem filhos pesquisados por eles e os egressos sem filhos aqui pesquisados (70%) é de quase 20%, o que parece indicar que depois de formados os licenciados se casam em um tempo mais curto do que têm filhos.

Renda mensal familiar e individual dos egressos

Ao tomar como referência o salário mínimo vigente no país, 70,5% dos egressos que responderam a esta pergunta (um total de 136 dos 163 participantes) disseram que a renda mensal de sua família está entre seis e nove salários mínimos ou acima disso (entre R\$ 4.728,01 e R\$ 7.092,01 ou mais, em valores de 2015, quando o questionário foi aplicado), sendo que a maior parte deles (37%) declarou que a renda da família é superior a nove salários mínimos. Pouco mais de um quarto dos participantes da pesquisa (26%) respondeu que a renda da família fica entre três e seis salários mínimos (entre R\$ 2.364,01 e R\$ 4.728,00, em valores de 2015), e apenas 4% declararam que a mesma está no patamar de um a três salários mínimos (entre R\$ 788,01 e R\$ 2.364,00 em valores de 2015). (Gráfico 8)

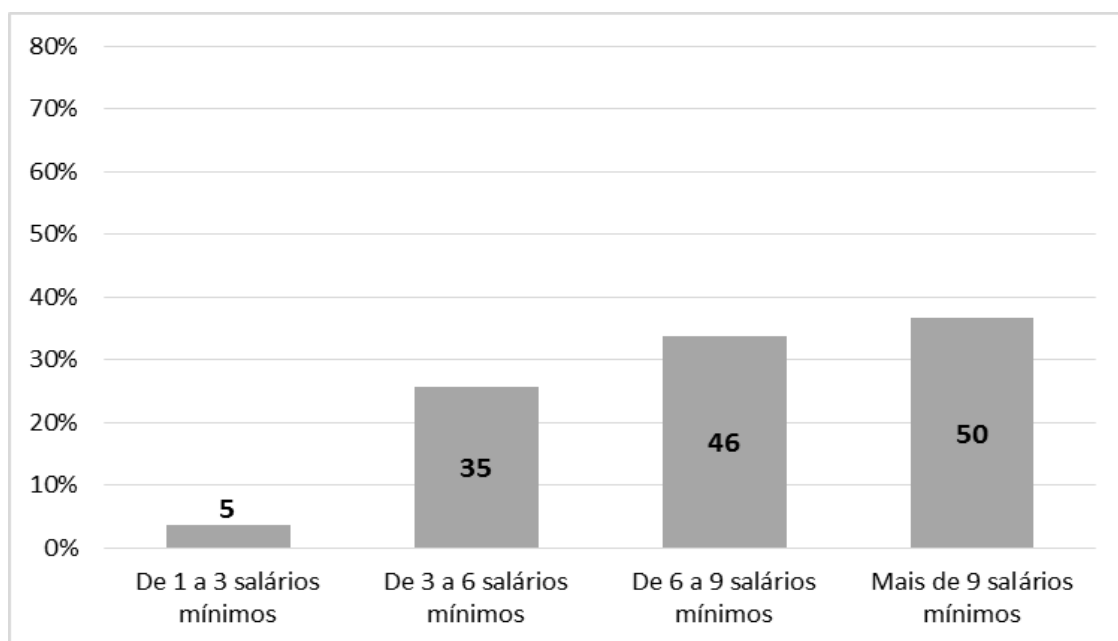
Esses valores são bastante mais altos do que os registrados pela pesquisa de Gatti e Barreto (2009), com base nas informações do questionário socioeconômico do ENADE 2005. Essas autoras encontraram, para os estudantes das licenciaturas⁴⁰, excetuando a Pedagogia, 38,1% de licenciandos com renda mensal da família de até três salários mínimos, 51,0% de três a dez salários mínimos, 7,7% de 11 a 20 salários mínimos e apenas 2,4% acima disso. Assim, enquanto o estudo dessas autoras aponta para “uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 164), a presente pesquisa encontrou médias bem mais elevadas, principalmente acima de nove salários mínimos, faixa em que se encontram 37% dos egressos participantes

⁴⁰ Do ENADE 2005, participaram as licenciaturas de Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

que responderam a questão, o que representa um resultado inesperado, tendo em vista o que mostram pesquisas realizadas nas duas últimas décadas sobre o fato de que o magistério tem sido procurado, crescentemente, por jovens das classes C e D.

GRÁFICO 8

Renda mensal familiar aproximada dos egressos (em valores vigentes de maio a agosto de 2015⁴¹, conforme constou no questionário)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

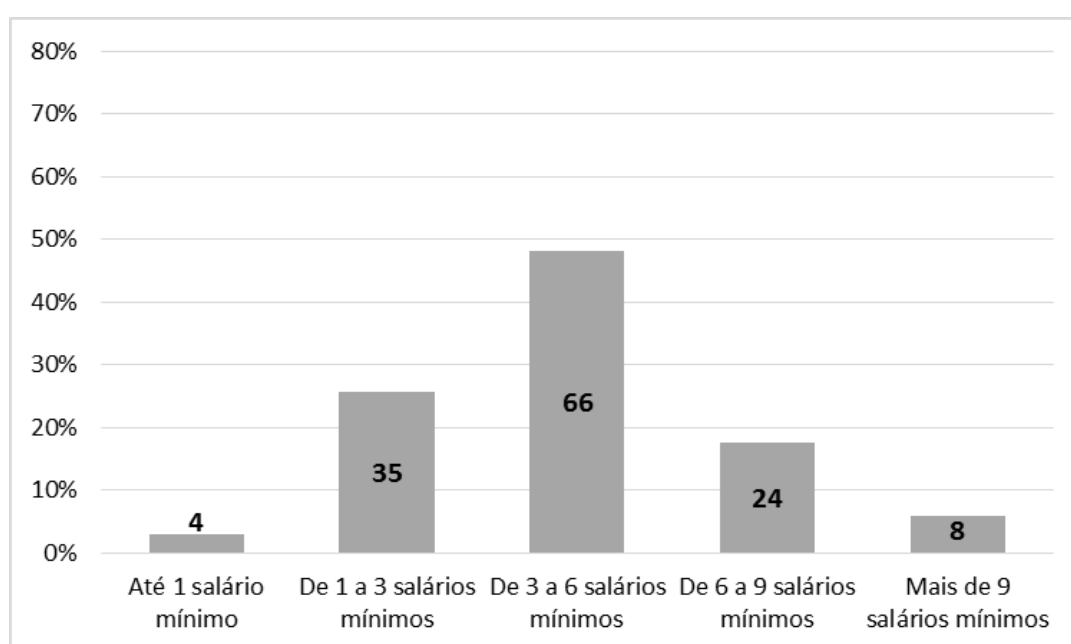
Entretanto, quando se trata da renda individual, mostrada no Gráfico 9, a situação é bastante diferente, pois, dos licenciados participantes da pesquisa que estão trabalhando atualmente e responderam a esta questão (136 de 163 participantes), os quais somam 84% do total de respondentes, 48% declararam que sua renda mensal está entre três e seis salários mínimos e 25,5% disseram que ela está entre um e três salários mínimos; 17,5% dos egressos declararam que sua renda individual mensal está entre seis e nove salários mínimos. Na classe de renda mais alta, de mais de nove salários mínimos, encontram-se 6% dos licenciados, e apenas 3% estão no patamar mais baixo, em que a renda não ultrapassa um salário mínimo. Isso significa que, quanto a esse aspecto, um contingente de 28,5% dos respondentes encontra-se do lado mais empobrecido do gráfico, englobando as duas classes de renda mais baixa, enquanto 23,5% estão do lado

⁴¹ 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 nove salários mínimos (R\$ 7.092,01 ou mais).

relativamente mais abastado, que engloba as duas classes de renda mais alta. Os restantes, que compõem uma maioria um pouco inferior a 50%, encontram-se na posição intermediária apresentada no gráfico, que pode ser considerada bastante conservadora em relação a ganhos salariais – quando comparada aos rendimentos de profissionais liberais, por exemplo – já que fica no patamar de três a seis salários mínimos, mas corresponde à realidade dos salários vigentes, por exemplo, no magistério e em boa parte do funcionalismo público.

GRÁFICO 9

Renda mensal individual aproximada dos egressos (em valores vigentes de maio a agosto de 2015⁴², conforme constou no questionário)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

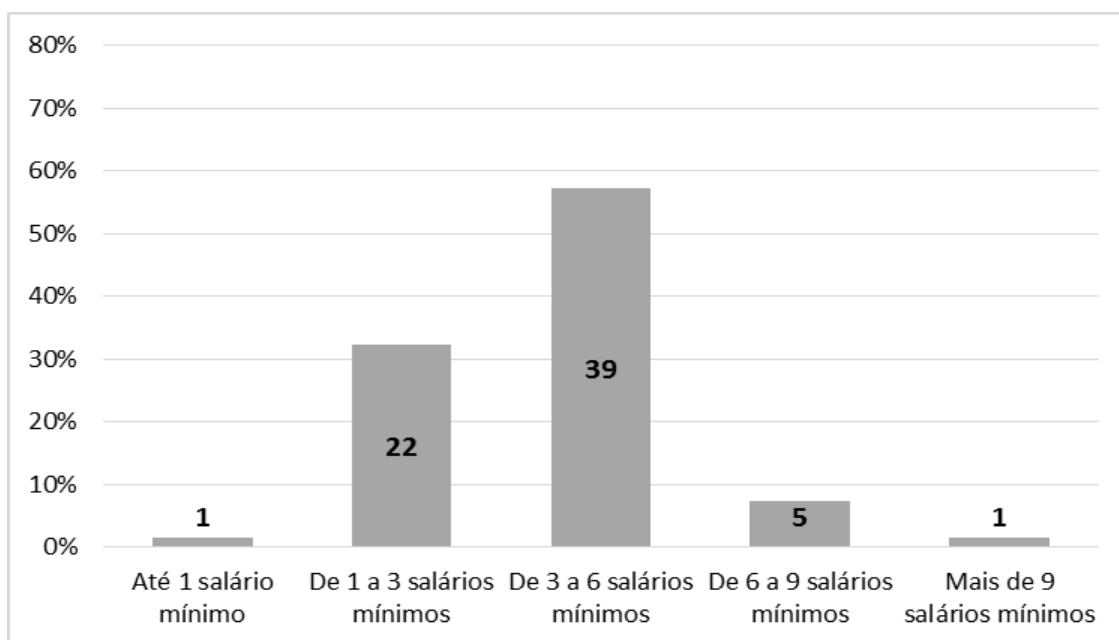
De qualquer modo, as respostas a esta questão mostram coerência com as respostas sobre a percepção dos egressos quanto ao seu posicionamento na estrutura social, em que a maioria se considera como pertencente à classe média baixa e classe média. É provável, até, que aqueles que se posicionaram como integrantes da classe média sem adjetivos (isto é, a “classe média média”), o tenham feito levando em conta a situação mais geral da família e não apenas a sua própria.

⁴² 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).

O Gráfico 10 mostra que a renda mensal individual dos egressos que são professores apresenta a mesma distribuição verificada para a totalidade dos egressos. A maioria – 57% – recebe de três a seis salários mínimos, seguida por 32% que têm renda mensal entre um e três salários mínimos. Pode-se observar, também, que os professores são a maioria dos que se encontram nessas duas faixas salariais, respectivamente 59% (39 em 66) e 63% (22 em 35), enquanto as faixas de ganhos mais altos são dominadas pelos egressos que não são professores: 79% na faixa de seis a nove salários mínimos e 87,5% acima de nove salários mínimos. Por outro lado, dos quatro participantes que recebem até um salário mínimo, apenas um é professor. Constatase, desse modo, que, em relação aos rendimentos individuais, os egressos que exercem a profissão docente encontram-se em pior situação do que os egressos que não ingressaram no magistério ou abandonaram a carreira posteriormente.

GRÁFICO 10

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 2015⁴³, conforme constou no questionário)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

⁴³ 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 nove salários mínimos (R\$ 7.092,01 ou mais).

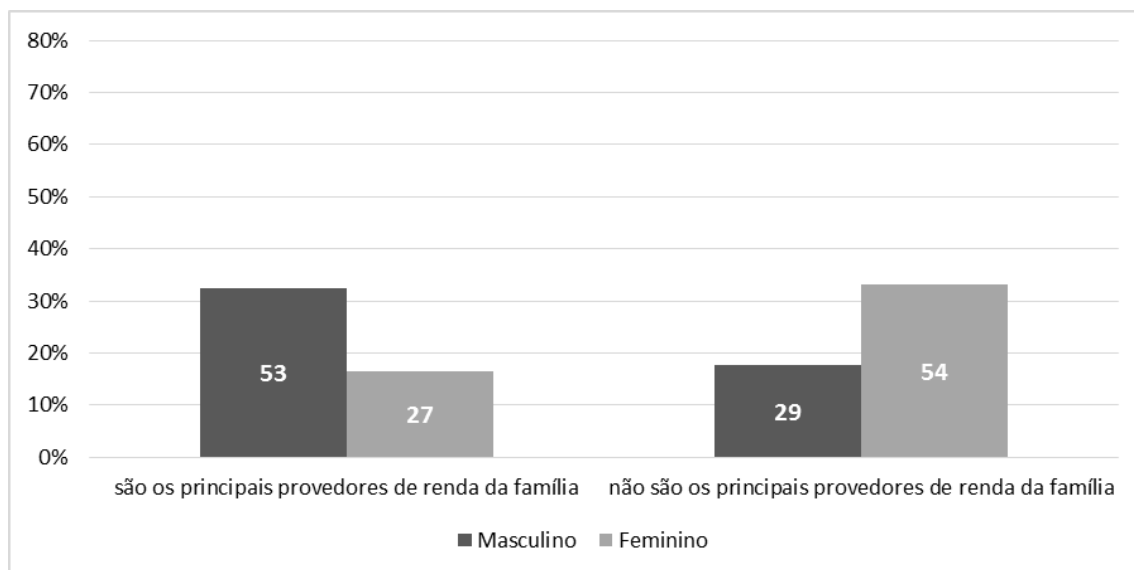
Os egressos e o aporte de renda para a família

Os participantes da pesquisa encontram-se igualmente distribuídos em relação a serem ou não o principal provedor ou provedora de renda da família, com 50% deles/as se declarando positivamente e 50% negativamente em relação à questão. Entre os egressos que são professores, a proporção dos que são o principal provedor de renda da família também é praticamente a metade (51%), enquanto 48,5% não têm esse papel. Embora a dimensão desse aporte não tenha sido indagada, o fato de ser considerado “principal provedor” significa que metade dos egressos em geral e também daqueles que exercem o magistério são fundamentalmente responsáveis pelo sustento da família. Trata-se de uma taxa relativamente alta de dependência do salário do docente, quando comparada aos dados registrados por Fanfani (2005) em relação aos professores brasileiros. Na pesquisa realizada por esse autor, a proporção de docentes que declararam que seu aporte financeiro para a renda da família era superior a 70% englobava um terço dos participantes. Por outro lado, cerca de 36% declararam uma participação de 31% a 70% de seu salário na renda familiar. Essa proporção (36% dos professores) também é bastante inferior aos 50% de professores que não são os principais provedores de renda da família, encontrados na presente pesquisa, mas que talvez colaborem com algo em torno da metade ou mesmo uma porção maior da renda familiar. Segundo Fanfani (2005), a dependência do salário docente tende a ser maior entre os professores brasileiros, em comparação com a dos demais países participantes da pesquisa (Argentina, Peru e Uruguai). Os resultados encontrados nesta pesquisa não apenas confirmam, mas revelam um grau ainda mais alto de participação dos professores egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG na renda familiar.

O Gráfico 11 mostra que há uma forte correlação entre o sexo dos participantes da pesquisa e o fato de serem ou não o principal provedor de renda da família. De fato, entre os que declararam ser o principal provedor de renda, 32,5% são do sexo masculino e 16,5% do sexo feminino, proporção que se inverte em relação aos que não são o principal provedor de renda, pois desses 33% são mulheres e 18% são homens.

GRÁFICO 11

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



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Entre os egressos professores que são o principal provedor de renda da família, 60% são homens e 40% são mulheres. Essa divisão entre os sexos do papel de principal provedor de renda parece indicar que a profissão docente, mesmo sendo predominantemente feminina, ainda que não exageradamente no caso desta pesquisa (54% de mulheres e 45,5% de homens), mantém as professoras, em uma proporção significativa das famílias, em um papel secundário quanto ao aporte de renda. Isso não chega a surpreender, considerando os salários percebidos, como acabamos de ver. Por outro lado, se no Gráfico 11 podemos observar que, no universo dos egressos em geral, a proporção de homens que são os principais provedores de renda da família é o dobro da proporção de mulheres, entre os egressos que exercem a docência essa relação diminui para 1,5 vezes. O fato de que a maior parte do provimento da renda familiar recaia, majoritariamente, sobre os egressos do sexo masculino, revela o papel ainda predominante dos homens quanto a esse aspecto, evidenciando a permanência, em nossa sociedade, de elementos de uma cultura patriarcal, ainda que a maioria dos participantes desta pesquisa seja constituída por solteiros. Por outro lado, é interessante notar que a relação entre a maioria de mulheres não provedoras e os homens não provedores, também mostrada no Gráfico 11, não é a de serem o dobro desses, como no caso da maioria de homens provedores em relação às mulheres provedoras, mas um pouco

menos. Cabe assinalar que, embora a divisão por sexo dos participantes desta pesquisa seja praticamente equitativa, como já referido, a participação no sustento da família depende de uma série de outros fatores, como a idade dos participantes homens e mulheres, o tempo de formados, a profissão exercida, entre outros, mas talvez a característica da última relação apontada seja mais um sinal, ainda que indireto, não apenas da crescente presença das mulheres no mercado de trabalho, mas também de que elas estão arcando cada vez mais com parte importante do provimento da renda familiar.

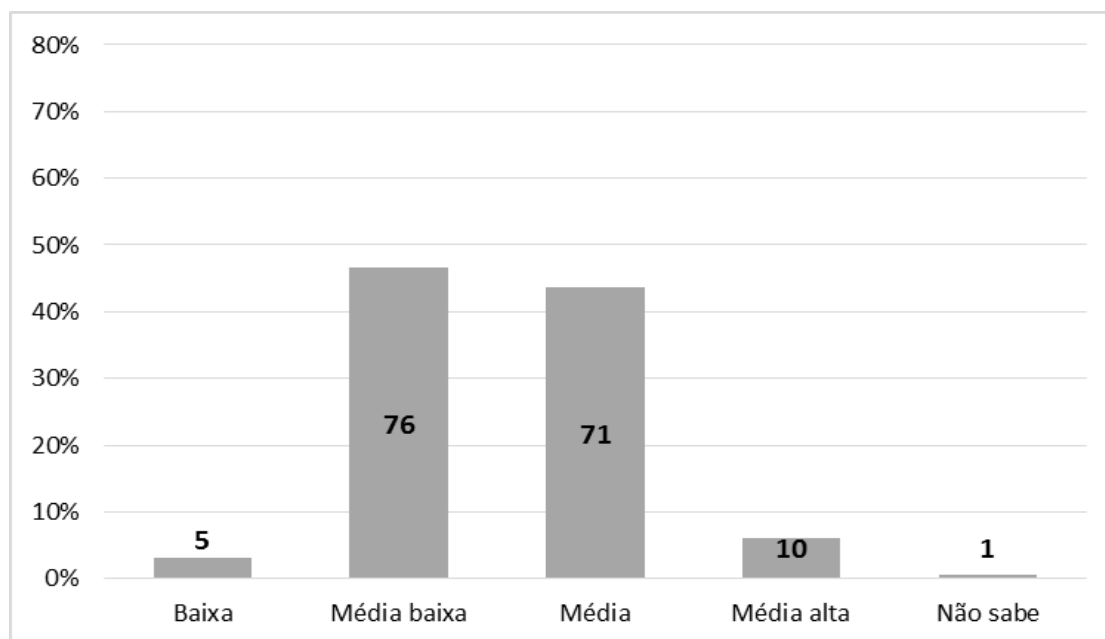
Percepção dos egressos quanto à classe social a que pertencem e satisfação com o seu padrão de vida atual

A pergunta sobre a classe social a que os respondentes consideram pertencer teve o objetivo, apenas, de captar a percepção que os licenciados têm de seu posicionamento relativo na estrutura social. Segundo Fanfani (2005), cada grupo social se define pela especificidade das atividades que realiza e que trazem sua contribuição para a sociedade. O mesmo autor assinala que, além desse critério funcional, definido pela divisão do trabalho social, os grupos se relacionam de acordo com o critério hierárquico. Assim, as categorias não se posicionam simplesmente uma ao lado da outra, mas também dentro de uma hierarquia, em que certos grupos dominam, de modo que é preciso notar as diferenças e as desigualdades. (FANFANI, 2005)

As respostas obtidas junto aos egressos pesquisados estão representadas no Gráfico 12 e revelaram que 46,5 % se percebem como pertencendo à classe média baixa, 43,5% como pertencendo à classe média, 6 % à classe média alta e apenas 3 % se veem como parte da classe baixa. Como os critérios de referência para o pertencimento a uma ou outra classe não foram definidos, essas respostas apenas nos dão uma indicação geral de que esses licenciados, em sua grande maioria, se veem como parte do que consideram como o “setor intermediário” do posicionamento das classes sociais, ainda que cerca de metade deles tenda para o lado menos favorecido, identificado com aquele a que pertencem os mais pobres, ou seja, a “classe média baixa”.

GRÁFICO 12

Percepção dos egressos quanto à classe social a que pertencem

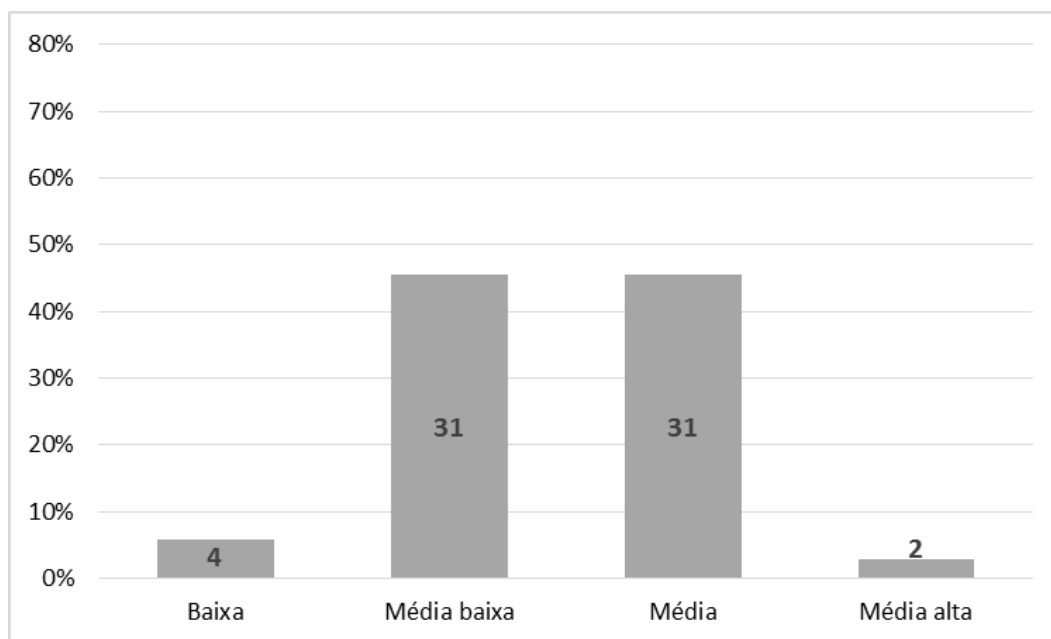


Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O Gráfico 13 mostra a percepção apenas dos egressos que são professores quanto ao seu posicionamento relativo na sociedade. Eles também se veem como pertencendo principalmente à classe média baixa e à classe média, distribuindo-se equitativamente entre essas duas, com 45,5% cada uma. Entretanto, inversamente ao observado para a totalidade dos egressos, os restantes se veem como pertencendo principalmente à classe baixa, com 6%, sendo que apenas dois professores se consideram como da classe média alta. Assim, embora a situação da maior parte dos egressos, professores ou não, apresente-se bastante parecida, com uma ligeira maioria dos egressos que não são professores posicionando-se na classe média baixa, é também uma pequena maioria desses egressos que se vêem como pertencendo à classe média alta. Certamente os baixos salários, assim como a desvalorização social a que a profissão docente tem sido submetida, especialmente nas últimas décadas, têm influência nessa visão majoritariamente modesta e tendendo a desfavorável dos integrantes da categoria a respeito de sua posição social.

GRÁFICO 13

Percepção dos egressos que são professores quanto à classe social a que pertencem



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

É interessante registrar que Costa (1995) já havia observado representação semelhante entre os professores e professoras que pesquisou, isto é, que eles/elas “se percebem como classe média mesmo que as circunstâncias materiais objetivas e as análises estruturais apontem em outra direção.” (p. 11) As informações registradas por Fanfani (2005) sobre o professorado brasileiro apontam a mesma tendência geral, já que mais da metade (51,6%) dos professores pesquisados por ele também se veem como pertencendo à classe média baixa, seguidos por praticamente um terço do total (32,9%) que se consideram como da classe média. A comparação entre esses resultados e os da presente pesquisa mostra que Fanfani encontrou uma porcentagem bem mais alta de professores que se percebem como da classe média baixa, enquanto a dos que se posicionam na classe média é bem próxima do resultado encontrado nesta pesquisa. Entretanto, esse autor encontrou um contingente bem maior – 11,1% – de professores que se veem como pertencentes à classe baixa, contra 6% desta pesquisa, enquanto os que se percebem como da classe média alta constituem, em ambas as pesquisas, um grupo bem menor – 1,4% e 3% –, respectivamente. (p. 51) Essas informações revelam que os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG que se encontram no exercício da docência percebem seu posicionamento na estrutura de classes da sociedade como sendo um pouco melhor do que a relatada por Fanfani em sua pesquisa.

Isso pode ser uma indicação de que esse grupo, em particular, conseguiu, de fato, uma situação salarial um pouco melhor, seja pelo fato de lecionar para a segunda etapa do ensino fundamental, seja pelos salários pagos pelas redes públicas ou privadas em que trabalham, na capital de Minas Gerais. Essa diferença entre os resultados pode, também, estar relacionada a uma possível melhoria da situação dos professores no intervalo entre as duas pesquisas. A esse respeito é relevante registrar que, nesse período, entrou em vigor no Brasil o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica, instituído pela Lei nº 11.738⁴⁴, de 16 de julho de 2008. Entretanto, essa Lei passou a ter validade somente a partir de 27 de abril de 2011, de acordo com decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu sua constitucionalidade em 27/02/2013. Em Minas Gerais, a vigência da lei do piso salarial⁴⁵ pode ter começado a realmente fazer alguma diferença nos ganhos dos professores, particularmente da rede pública estadual de ensino, apenas a partir de 2015.

Fanfani (2005) chama a atenção para o fato de que essa representação dos professores como pertencentes à classe média não constitui apenas um “capricho” ou coisa parecida, pois “se fundamenta em certos elementos da realidade objetiva.” (p. 37) Por outro lado, se os professores já puderam ou podem ser considerados como “típicos representantes das classes médias urbanas da América Latina” (p. 38), provavelmente hoje encontram-se no bojo de um “fenômeno de mobilidade social coletiva descendente”, resultante das transformações econômicas e sociais das últimas décadas, que “afetaram a qualidade de vida e a posição relativa” das classes médias urbanas da América Latina. (p. 38) Nesse sentido, Fanfani destaca que

Os dados indicam que em quase todos os países da região os problemas de crescimento econômico e de concentração de renda não só tiveram como consequência uma deterioração da qualidade de vida dos setores médios tradicionais, mas também provocaram uma queda na posição relativa que ocupavam na estrutura social. (...) existem indícios de que os docentes viveram e estão vivendo essa dolorosa experiência de decadência social. (FANFANI, 2005, p. 38 – tradução da autora)

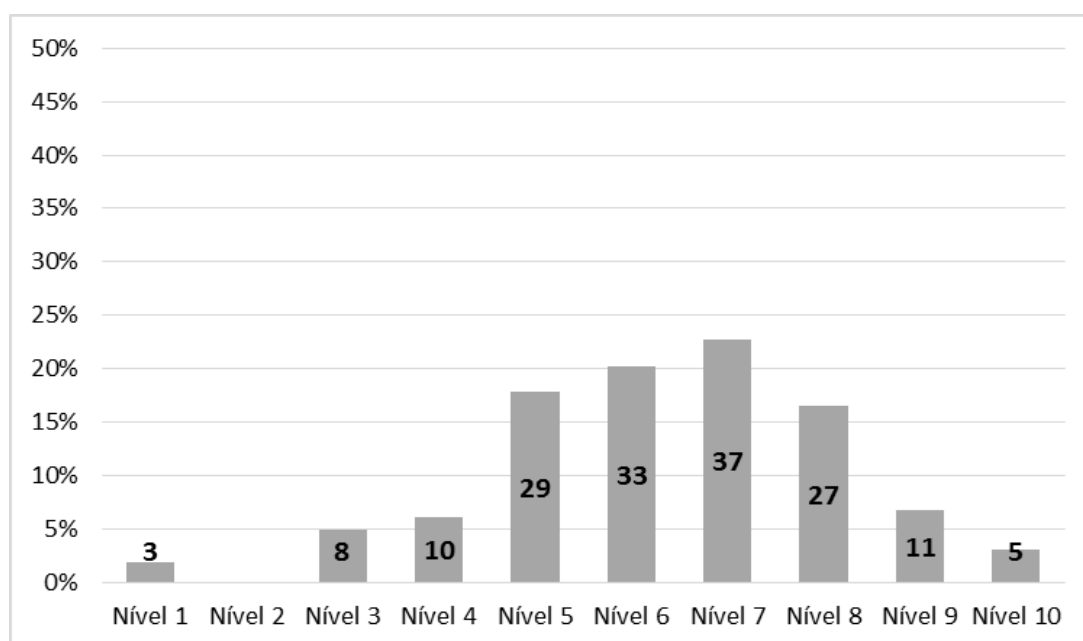
⁴⁴ Todos os entes federativos estão obrigados a cumprir esta Lei.

⁴⁵ O piso salarial nacional do magistério para uma carga horária semanal de 24 horas, em Minas Gerais, em 2015, era R\$ 1.917,78. De acordo com a lei, o piso salarial deve ser reajustado anualmente.

Quando perguntados sobre como quantificariam seu grau de satisfação com o seu padrão de vida atual em uma escala de 1 a 10, em que 1 significava completamente insatisfeito e 10 completamente satisfeito, os participantes da presente pesquisa assinalaram principalmente posições que indicam satisfação mediana a alta com o padrão de vida que têm atualmente, como mostra o Gráfico 14. 69% dos respondentes marcaram as posições da parte superior da escala (de 6 a 10) e 31% as da porção inferior (de 1 a 5). Considerando um outro recorte, observa-se que 77% dos respondentes indicaram as posições de 5 a 8 e apenas 13% as posições de 1 a 4. Destes, apenas 2% se consideram no nível mais baixo, portanto completamente insatisfeitos, e nenhum deles marcou o nível 2. No outro extremo da escala, 10% marcaram os níveis mais altos (9 e 10), sendo que apenas 3% se consideram completamente satisfeitos.

GRÁFICO 14

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



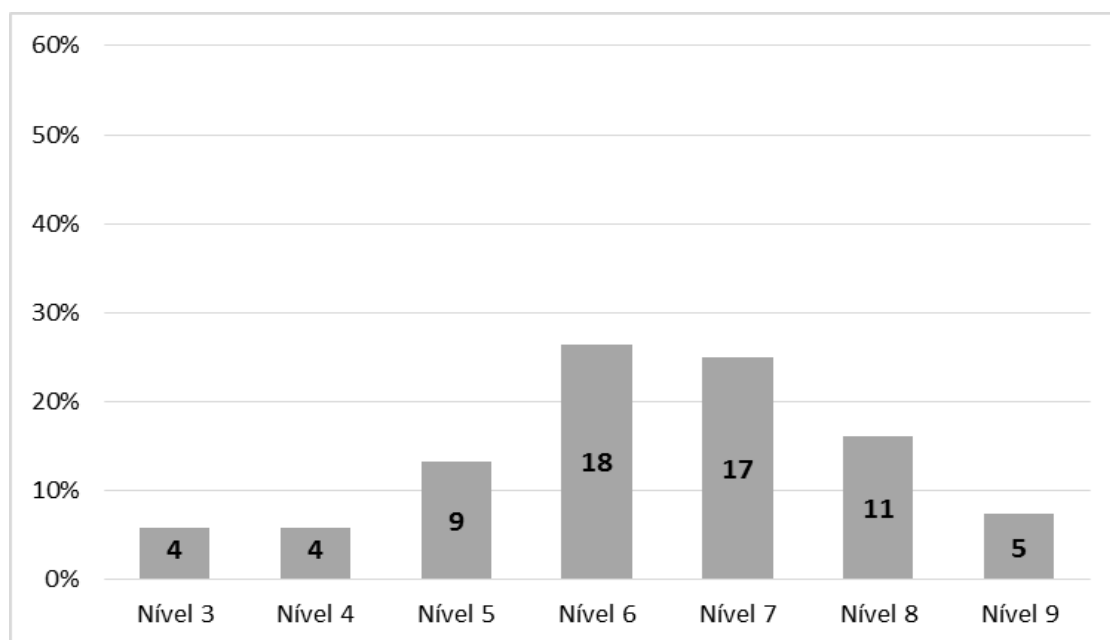
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Ao levar em conta apenas os respondentes que exercem o magistério atualmente, verificamos, no Gráfico 15, o mesmo tipo de distribuição dos graus de satisfação, com os níveis 5 a 8 sendo marcados por uma maioria até ligeiramente mais ampla, de 81%. Entre os que são professores, ninguém marcou os níveis mais baixos (1 e 2) nem o mais

alto (10) de satisfação. Tanto entre os participantes da pesquisa em geral quanto entre os docentes, as posições 6 e 7 foram as mais escolhidas.

GRÁFICO 15

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



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Quando são considerados apenas os respondentes que exerceram o magistério mas abandonaram a carreira, constata-se uma proporção ainda maior dos que assinalaram as posições de 5 a 8 (85 %). 7% desses participantes escolheram os níveis 3 e 4 e outros 7% os níveis 9 e 10. Nenhum deles marcou os graus mais baixos (1 e 2), que denotam insatisfação, e apenas dois participantes que ingressaram na docência e a deixaram se declararam completamente satisfeitos. Entre eles, as posições mais escolhidas foram a 5 e a 7.

Essas respostas indicam que, apesar de tudo, a profissão docente permite aos que a exercem um padrão de vida satisfatório, situado nos níveis medianos de uma escala como a apresentada, provavelmente comparável e, por vezes, até melhor do que aquele desfrutado por outras categorias profissionais. Se não é registrado o nível mais alto de contentamento, também não se encontram professores completamente insatisfeitos e são relativamente poucos os que se posicionam nos níveis mais baixos de satisfação.

Respostas às questões da segunda parte do questionário: a trajetória escolar e acadêmica dos egressos

A segunda parte do questionário apresenta 29 perguntas que dizem respeito à trajetória escolar e acadêmica dos egressos participantes da pesquisa. As respostas obtidas permitem conhecer aspectos da vida dos respondentes quando eram estudantes da educação básica e do ensino superior, por exemplo: se frequentaram o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas e/ou privadas; se tiveram estímulo familiar para ingressar na licenciatura e/ou apoio institucional enquanto eram alunos da Universidade; se concluíram ou estavam frequentando cursos de pós-graduação etc. Essas informações são importantes na medida em que podem ajudar a compreender particularidades da vida profissional dos/as licenciados/as pesquisados/as.

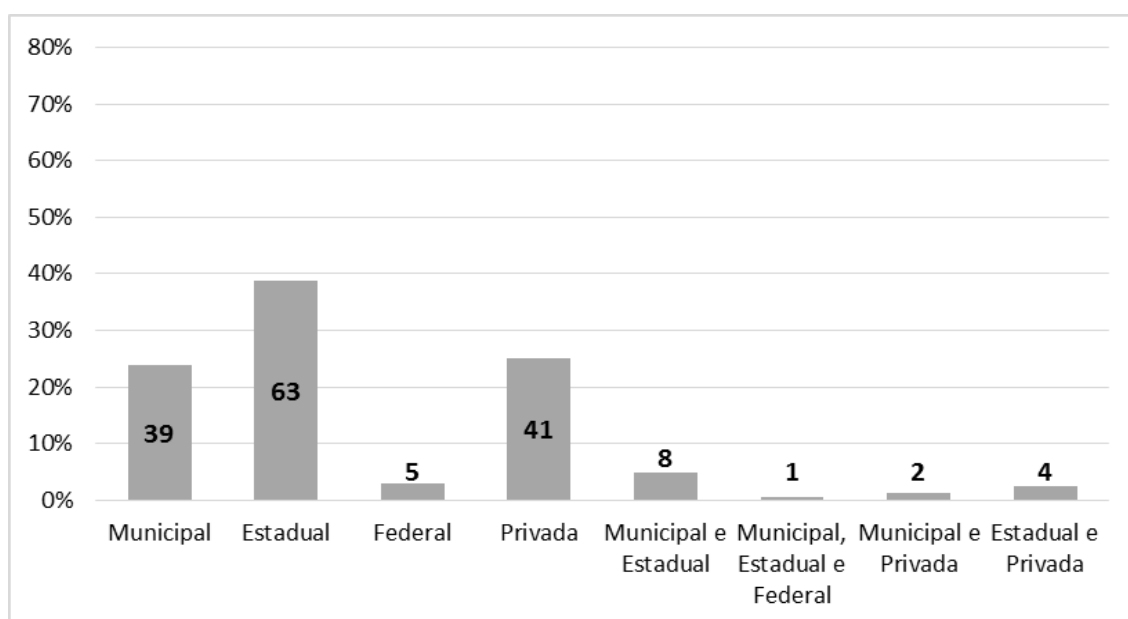
As respostas a essa parte do questionário revelaram o seguinte perfil geral dos egressos participantes desta pesquisa: a maioria dos respondentes cursou a maior parte do ensino fundamental e do ensino médio – respectivamente 70,5% e 68,5% – em escolas públicas, principalmente estaduais (39% e 42%, respectivamente). 38,5% cursaram o ensino fundamental e 31% cursaram o ensino médio em escolas privadas. Apenas 4% fizeram o magistério no ensino médio. 95% ingressaram na UFMG por vestibular, sendo que destes, apenas 16% não frequentaram cursos preparatórios. Para 64% dos egressos, o tempo decorrido entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade ficou entre 3 e 5 anos. 70% deles declararam ter frequentado a licenciatura em Geografia no noturno. 61% disseram ter parentes próximos que são professores, sendo que 24% declararam ter vários parentes professores e 15% disseram ter mães professoras. 38% dos respondentes cursaram também o bacharelado, sendo que 82% dos que cursaram as duas modalidades concluíram primeiro a licenciatura. 51% dos licenciados participantes da pesquisa declararam que receberam algum tipo de bolsa durante o seu curso de graduação. Por outro lado, 73% disseram que precisaram se dedicar a atividades não acadêmicas de trabalho para se sustentar ou à família durante a licenciatura. 46% dos egressos disseram ter tido alguma experiência profissional como docentes da educação básica durante o curso de licenciatura em Geografia da UFMG.

Tipo de escola frequentada pelos egressos na educação básica

Como mostra o Gráfico 16, abaixo, a grande maioria dos respondentes – 70,5% – cursou a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, principalmente estaduais (39%), seguidas pelas municipais (24%) e federais (3%), além daqueles que completaram o ensino fundamental parte do tempo em escolas estaduais e parte em escolas municipais (5%). 4% dos licenciados participantes da pesquisa estudaram tanto em escolas públicas (estaduais ou municipais) quanto em escolas particulares. Os que cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas privadas somam 25% dos egressos. Apenas uma pessoa respondeu que completou o ensino fundamental passando por escolas dos três sistemas públicos de ensino: municipal, estadual e federal.

GRÁFICO 16

Tipo de escola frequentada pelos egressos no Ensino Fundamental



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Dos egressos que são professores atualmente, 66% cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, principalmente estaduais (40%) e municipais (20,5%). 4% estudaram em escolas federais. Assim, se a proporção daqueles que cursaram a maior parte do ensino fundamental no sistema público de ensino é um pouco mais baixa do que a da totalidade dos egressos, a dos que estudaram principalmente em escolas particulares é mais alta, chegando a 34%. Apenas uma pessoa que se encontra no

exercício do magistério declarou ter completado o ensino fundamental parcialmente no sistema estadual e parcialmente no sistema municipal de ensino.

Quando examinamos apenas as respostas daqueles que pretendem continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos, verificamos que, embora a maioria tenha completado a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, esse predomínio baixa para 61%. Destes, 35% estudaram em escolas estaduais, 19% em escolas municipais e 5% em escolas federais. Apenas um desses respondentes declarou ter estudado parte do tempo em escola pública estadual e parte em escola pública municipal. A proporção dos que cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas particulares sobe para 38,5%.

É alentador constatar que a maioria absoluta não apenas dos licenciados pesquisados, de modo geral, mas também daqueles que são, de fato, professores atualmente e mesmo dos que pretendem continuar lecionando no futuro próximo, frequentou a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, principalmente estaduais. Isso significa que egressos dos sistemas públicos de ensino fundamental chegaram à Universidade, aos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, e são a maioria dos que tornaram-se professores. Embora esse fato possa ser considerado auspicioso, tendo em vista a desigualdade social ainda reinante no país, que se reflete, entre outras coisas, na falta de acesso de pessoas das camadas menos favorecidas⁴⁶ à universidade, principalmente e paradoxalmente à universidade pública, trata-se de algo que apresenta também aspectos problemáticos. De fato, quando se leva em conta a situação precária da educação básica nos sistemas públicos de ensino no país, a preocupação com a solidez e a amplitude das bases da formação escolar e cultural dos que assumem o magistério torna-se inevitável.

É significativo, também, verificar que, tanto entre aqueles que estão lecionando atualmente quanto entre os que pretendem continuar na profissão, a proporção dos que fizeram a maior parte do ensino fundamental em escolas particulares apresenta-se bem superior à dos respondentes em geral, pois enquanto entre estes o percentual não passa

⁴⁶ No Brasil, desde que o acesso à Educação Básica passou a ser garantido para a grande maioria da população em idade escolar, a partir dos anos 1980, o ensino público também passou a atender, em grande parte, às classes populares, que, até então, eram as mais penalizadas pelo acesso precário e insuficiente. Por isso, a escola pública é, muitas vezes, identificada com uma escola frequentada pela população de baixa renda. O problema é que a maneira como se procedeu à universalização do ensino levou, ao mesmo tempo, a uma queda significativa na qualidade do mesmo.

de 25%, entre os que se encontram em sala de aula ultrapassa um terço e entre os que não pretendem abandonar a docência aproxima-se dos 40%. Essa proporção de ex-alunos de sistemas privados de ensino fundamental indica a origem de parte do professorado em estratos da sociedade que conseguiram arcar com os custos de ter os filhos estudando em escolas particulares. Isso pode significar que a profissão ainda é considerada interessante ou atrativa para esses setores, provavelmente da chamada “classe média”, mesmo que talvez de uma parcela menos favorecida. É importante esclarecer que, embora o desempenho dos sistemas públicos de ensino brasileiros seja considerado baixo e o aprendizado dos alunos, de modo geral, deficiente, particularmente quando se considera o resultado de avaliações comparativas como o PISA (*Programme for International Student Assessment* – ou, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a qualidade das escolas particulares também varia muito, indo de escolas tradicionais, bem instaladas e equipadas, muitas delas confessionais e elitizadas, até escolas dos mais diferentes tipos, muitas vezes precariamente montadas, mas que oferecem ensino fundamental e/ou médio a preços mais acessíveis. De fato, um estudo da OCDE (2011) sobre o PISA mostrou que

As escolas privadas – e as escolas públicas com alunos de meios socioeconômicos mais favorecidos – beneficiam os estudantes que as frequentam; mas não existem evidências que sugiram que as escolas privadas ajudem a melhorar o nível de desempenho do sistema escolar como um todo. (p. 4)

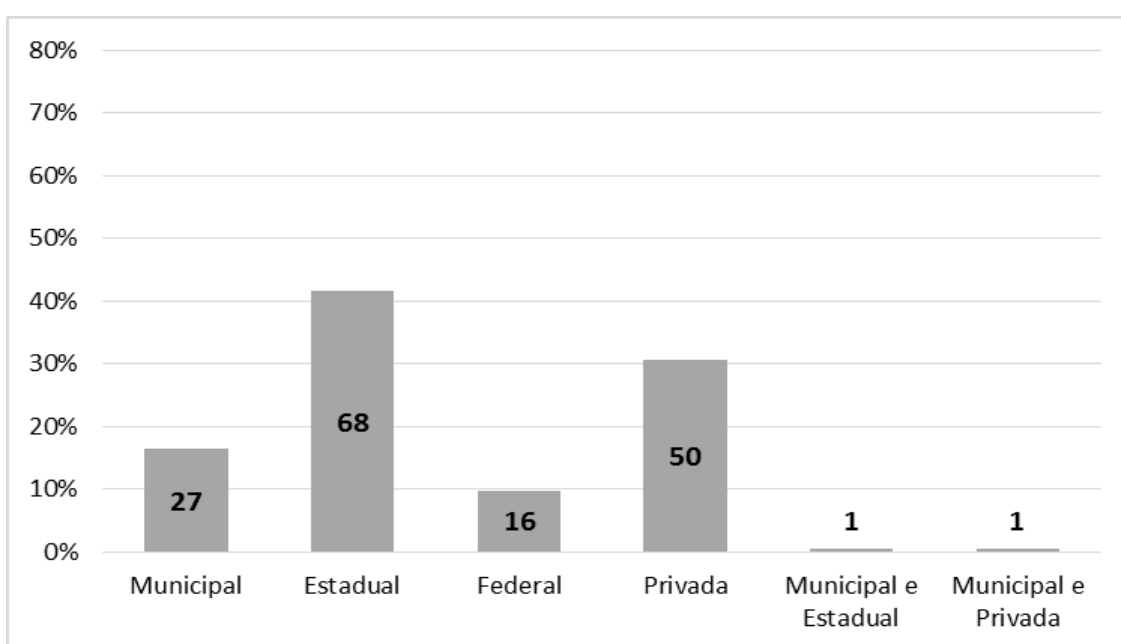
Como no caso do ensino fundamental, a grande maioria dos egressos participantes da pesquisa cursou a maior parte do ensino médio em escolas públicas. De acordo com o que mostra o Gráfico 17, somando-se aqueles que frequentaram escolas estaduais (42%), municipais (17%) e federais (10%), verifica-se que 69% dos licenciados fizeram o ensino médio em algum dos sistemas públicos, enquanto a proporção dos que estudaram em escolas privadas é de 31%. Essas proporções são muito semelhantes às encontradas por Nogueira e Flontino (2014): 67,9% dos licenciandos que pesquisaram “cursaram o Ensino Médio em escola pública e 32,1% na escola privada.” (p. 46)

O fato de mais egressos terem cursado a maior parte do ensino médio em escolas estaduais e principalmente federais, em comparação com o ensino fundamental, pode ser explicado pelo fato de que, a partir da aprovação da LDBEN de 1996, esse nível de

ensino ficou a cargo dos estados, de acordo com a nova organização definida para a educação básica no Brasil. O processo de estadualização do ensino médio, em detrimento das escolas municipais de Belo Horizonte que ofereciam esse nível de ensino, se intensificou justamente na primeira década dos anos 2000, quando grande parte desses egressos cursou o ensino médio. Além disso, quase não há escolas federais que oferecem o ensino fundamental, enquanto o inverso ocorre com o ensino médio, especialmente em relação às escolas técnicas. Apenas 4% cursaram o magistério.

GRÁFICO 17

Tipo de escola frequentada pelos egressos no Ensino Médio



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O ingresso na Licenciatura e os planos iniciais dos graduandos

A maior parte – 65% – dos egressos participantes da pesquisa concluiu o ensino médio de 1998 a 2005 e 83% ingressaram na UFMG de 2000 a 2008. A comparação entre o ano de término do ensino médio e o ano de ingresso na Universidade mostrou que 73% dos licenciados levaram de zero a cinco anos para ingressar na UFMG depois de terminada a educação básica. (cf. Quadro 12) O maior contingente (21%) foi o daqueles que demoraram dois anos, seguido pelos que demoraram três anos (17%), um ano (14%) e quatro anos (13%). Apenas uma pessoa entrou direto na Universidade após o término do ensino médio e 6% levaram cinco anos para ingressar na UFMG. Os demais

demoraram mais do que cinco anos entre a conclusão do ensino médio e a entrada na Universidade.

QUADRO 12

Número de egressos que demorou de 0 a 5 anos para ingressar na UFMG após o término do ensino médio

Número de anos entre o término do ensino médio e o ingresso na UFMG	Número de licenciados segundo o lapso de tempo entre o término do ensino médio e o ingresso na UFMG
0	1
1	23
2	35
3	28
4	22
5	10
	Total = 119

Fonte: quadro organizado pela autora.

A quase totalidade dos licenciados pesquisados (95%) ingressou na UFMG por vestibular. 3% ingressaram por transferência e apenas uma pessoa ingressou por obtenção de novo título. A alta proporção de licenciados que frequentou curso preparatório – 84% dos que entraram por vestibular – pode ser analisada levando-se em conta dois aspectos divergentes: por um lado, parece positiva, pois, considerando que os participantes desta pesquisa são, em sua maioria, egressos do noturno, geralmente frequentado por alunos trabalhadores, de menor poder aquisitivo, mais velhos e que não podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, o fato de que boa parte desses alunos pôde preparar-se em cursos especializados para o exame vestibular afigura-se benéfico. Por outro lado, considerando que a maioria desses egressos completou sua educação básica principalmente em escolas públicas, a necessidade de buscar preparar-se em um curso pré-vestibular pode também ser indicativa de insuficiência ou mesmo deficiência na formação obtida, particularmente no ensino médio, para prosseguir para o ensino superior. Entretanto, é preciso não esquecer que a demora de três anos ou mais, que foi o intervalo de tempo que cerca de 64% dos egressos levou para ingressar na Universidade após o término do ensino médio, provavelmente influenciou na procura por cursos preparatórios. Nogueira e Flontino (2014) registraram, entre os licenciandos que pesquisaram, uma proporção de 46,3% que “demorou dois anos ou mais para ingressar no Ensino Superior” (p. 47), portanto uma porcentagem bem mais baixa do

que a encontrada nesta pesquisa, pois quando se leva em conta os egressos aqui estudados que demoraram acima de dois anos até cinco anos para ingressar na universidade, chega-se a uma porcentagem de 80% de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG que demoraram esse tempo para entrar no ensino superior.

60% dos respondentes disseram que já planejavam cursar a licenciatura quando decidiram fazer o curso de graduação em Geografia na UFMG, enquanto 40% responderam negativamente a essa pergunta. Em relação a essa questão, é interessante reiterar que 70% dos participantes desta pesquisa cursaram a graduação em Geografia no noturno, que, como já mencionado, é um curso de licenciatura. Mesmo assim, 42% dos egressos da licenciatura noturna (48 de 114) declararam que não tinham a licenciatura em seus planos quando decidiram cursar a graduação. Esse descompasso entre os planos de uma parcela significativa dos estudantes e a natureza e finalidade do curso em que ingressaram revela, talvez, uma certa desinformação em relação à graduação como curso universitário de formação profissional inicial, mas parece, sobretudo, confirmar que o propósito desses postulantes, ao decidirem ingressar na Universidade, é, antes de qualquer outra coisa, ter um diploma universitário e não necessariamente tornar-se, no caso, professor de Geografia. Por outro lado, considerando que também 42% do total dos licenciados participantes da pesquisa (68 de 163) disseram encontrar-se, atualmente, no exercício do magistério, e somando a eles os 23% que chegaram a ingressar na carreira mas a deixaram, constata-se que há coerência entre esses resultados. De fato, um número até maior de licenciados (65%) do que aqueles que já pretendiam cursar a licenciatura (60%) acabou dirigindo-se para a docência, enquanto uma proporção um pouco menor do que aqueles que não tinham originalmente a licenciatura em seus planos (34%) realmente não se tornaram professores. Essa convergência entre os resultados referidos parece positiva, na medida em que evidencia uma certa correspondência entre o propósito inicial da maioria dos licenciandos e os objetivos do curso. Tratando-se de um curso de formação profissional, essa diferença para mais dos que ingressaram no magistério, em relação aos que pretendiam fazê-lo desde o início, pode ser considerada como um indicador de relativo sucesso do curso, na medida em que a opção posterior pela docência pode ter resultado de estímulos recebidos durante a licenciatura. Entretanto, ainda que isso possa ter ocorrido, a realidade do exercício profissional acabou fazendo com que muitos

desistissem da docência posteriormente, como constatado. Além disso, levando em conta o que já foi dito sobre o sentido prático de se cursar a licenciatura antes do bacharelado, pode-se supor, também, que essa maioria de licenciados tenha se encaminhado para o magistério, em um primeiro momento, apenas em razão da maior facilidade de se encontrar trabalho como professor.

Ao considerar o cenário atual de baixa atratividade da carreira docente, já bem caracterizado na pesquisa de Gatti (2009) sobre o tema, Nogueira e Flontino (2014) relatam que já esperavam que “parte dos estudantes estivesse fazendo seus cursos de licenciatura visando, antes de tudo, alcançar uma formação de nível superior, sem assumirem a intenção clara de se dedicarem à carreira docente”. (p. 48). E ao indagarem os alunos do terceiro ao oitavo período das sete licenciaturas da UFMG que pesquisaram sobre como se sentiam em relação à docência quando ingressaram nos respectivos cursos de graduação, constataram que as informações obtidas, “em linhas gerais, apontam nessa direção” (p. 50), pois 51% disseram que, “na época, tinham dúvida se queriam ser professores” (p. 50), e quase 15% afirmaram “ter certeza de que não queriam ser professores” (p. 50), enquanto apenas 34% dos estudantes iniciaram a licenciatura certos de que queriam ingressar no magistério. (NOGUEIRA e FLONTINO, 2014)

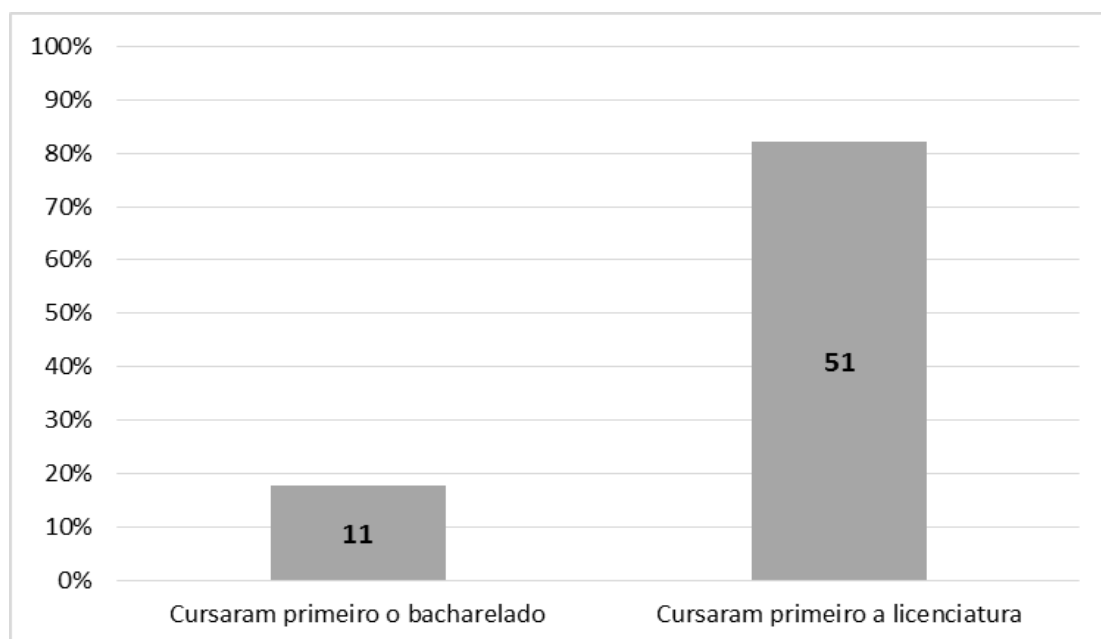
O fato de que a maioria dos estudantes pesquisados por esses autores tenha iniciado um curso de licenciatura sem ter certeza de que desejavam ser professores, ou mesmo estando certos de que não queriam ingressar no magistério, parece-me um aspecto da realidade da formação docente a ser investigado, pois trata-se de situação bastante comum em cursos de licenciatura de diferentes partes do país. De fato, a presença nos cursos de licenciatura de um número elevado de estudantes que não têm como meta alcançar o que o curso oferece pode se tornar, a meu ver, um ônus para a construção e consolidação de um ambiente mais favorável de formação de professores. Afinal, na medida em que a docência é constantemente questionada por discentes que não têm interesse em se preparar para o magistério e, muitas vezes, assumem uma postura de enfrentamento, negando-se a se comprometer com as atividades de formação, é como se a docência fosse menosprezada a partir do interior da própria licenciatura.

O curso de graduação em Geografia: as modalidades cursadas pelos egressos

O fato de que 62% dos licenciados que responderam ao questionário tenham cursado apenas a licenciatura pode surpreender, inicialmente, tendo em vista que o IGC/UFMG oferece as duas modalidades de graduação em Geografia e, principalmente, levando em conta as mazelas que cercam a profissão docente e têm mantido sua atratividade em baixa. Entretanto, considerando que praticamente 60% dos participantes desta pesquisa declararam que já tinham a licenciatura em seus planos quando decidiram cursar a graduação, verifica-se que esses resultados estão correlacionados. Além disso, como já referido, a maioria dos participantes da pesquisa (70%) é de egressos do curso noturno de graduação em Geografia, também como se sabe, uma licenciatura. Como o bacharelado é um curso diurno para o qual grande parte dos alunos do noturno não tem disponibilidade, pelo fato de trabalharem durante o dia, tem-se uma explicação, pelo menos parcial, para o percentual mais baixo (38%) dos que cursaram também o bacharelado. Entretanto, quase uma terça parte (32%) dos egressos que concluíram as duas modalidades (20 em 62) cursou a licenciatura no diurno. Por outro lado, o fato de que 82% dos que cursaram as duas modalidades de graduação tenham concluído primeiro a licenciatura, como mostra o Gráfico 18, abaixo, está inteiramente de acordo com o que têm constatado outras pesquisas da área. (GATTI, 2009) A esmagadora maioria dos licenciados em Geografia da UFMG que concluíram também o bacharelado parece ter cuidado de garantir, primeiro, o seu “seguro desemprego”!

GRÁFICO 18

Os egressos que concluíram o bacharelado e a licenciatura e a modalidade cursada em primeiro lugar



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

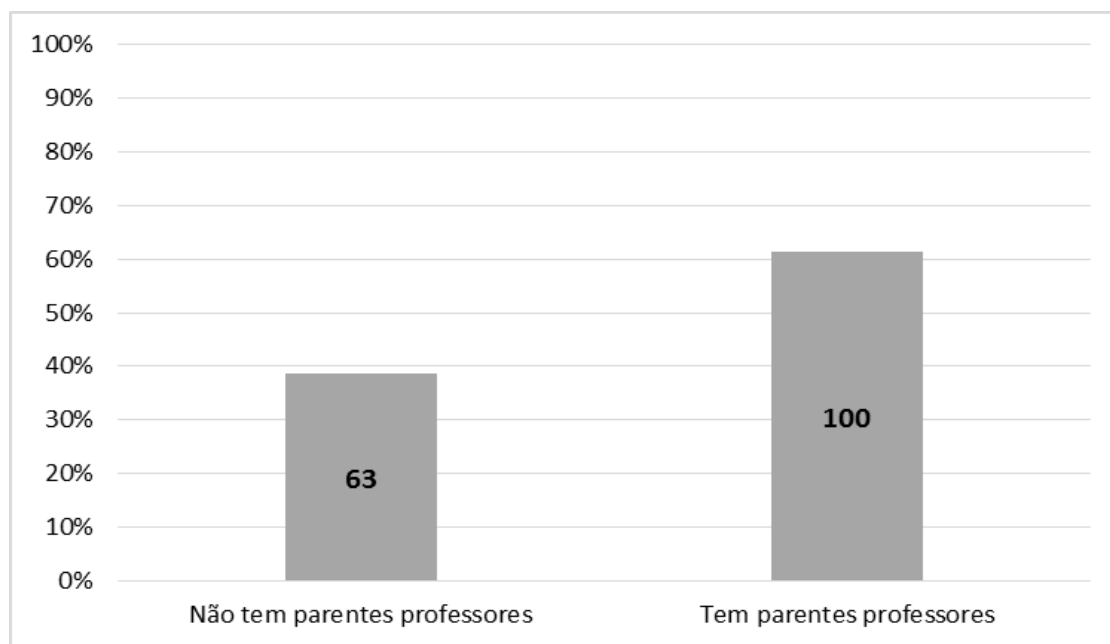
Presença de professores na família dos egressos

O fato de vários membros de uma família escolherem uma mesma carreira profissional é bastante comum e ocorre em relação a diferentes profissões. No caso dos profissionais liberais, isso pode ser interessante inclusive do ponto de vista prático, já que os membros mais novos da família podem, por exemplo, “herdar” a clientela dos mais velhos. Este não é, por certo, o caso do magistério, mas o fato de várias pessoas da família escolherem uma mesma profissão pode estar relacionado, também, a outros fatores, como valorização da profissão no seio da família, identificação com a profissão desde tenra idade pelo contato com profissionais no ambiente familiar, o exemplo de membros da família que são respeitados, enfim motivações diversas de ordem psicológica e cultural. Os resultados encontrados nesta pesquisa corroboram a afirmação de Fanfani (2005) de que “a docência é uma profissão fortemente endogâmica”, ou seja, “tende a reproduzir-se no interior das configurações familiares” (p. 65), já que, como mostra o Gráfico 19, 61% dos licenciados participantes declararam ter parentes próximos que também são professores, sendo que 34% deles disseram ter pelo menos dois parentes professores. De acordo com esse mesmo autor, trata-se de uma transmissão “informal e difusa, mas bem real, como todas as heranças culturais.” (p. 65)

Ele acrescenta que o “fenômeno é mais frequente nas sociedades tradicionais”, nas quais “o peso das famílias é determinante nas escolhas que fazem os filhos tanto em sua trajetória laboral como social em geral.” (p. 65)

GRÁFICO 19

Egressos que tem e que não tem parentes que se dedicam ou se dedicaram à docência

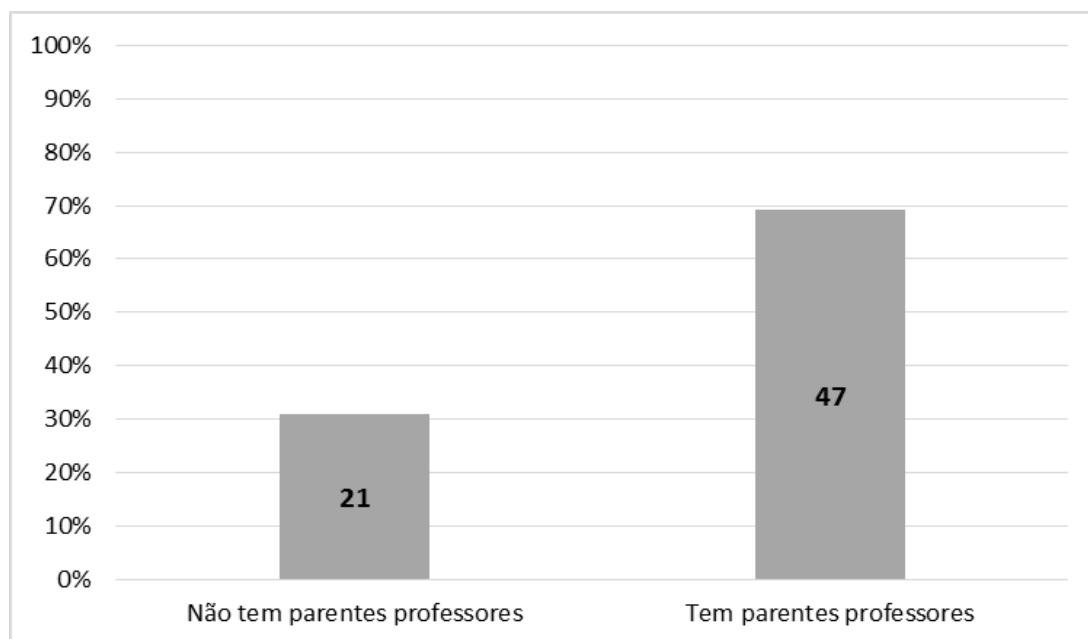


Fonte: gráfico elaborado pela autora.

De acordo com o que mostra o Gráfico 20, dentre os egressos que atualmente exercem a docência, 69% declararam que têm parentes professores, ou seja, entre os egressos que de fato ingressaram no magistério, uma proporção ainda mais alta tem familiares docentes, quando comparada com o que se constata em relação à totalidade dos egressos. É interessante notar que, entre os egressos que exercem o magistério, também 34% declararam que têm pelo menos dois parentes professores. Esses resultados confirmam e reforçam a afirmação de Fanfani (2005) sobre a endogamia que se verifica na profissão docente, revelando uma proporção de professores com algum parente que também é professor mais elevada do que a encontrada por esse autor em sua pesquisa comparada entre Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, na qual 62,1% dos professores brasileiros pesquisados declararam ter algum familiar docente.

GRÁFICO 20

Egressos professores que tem e que não tem parentes que se dedicam ou se dedicaram à docência



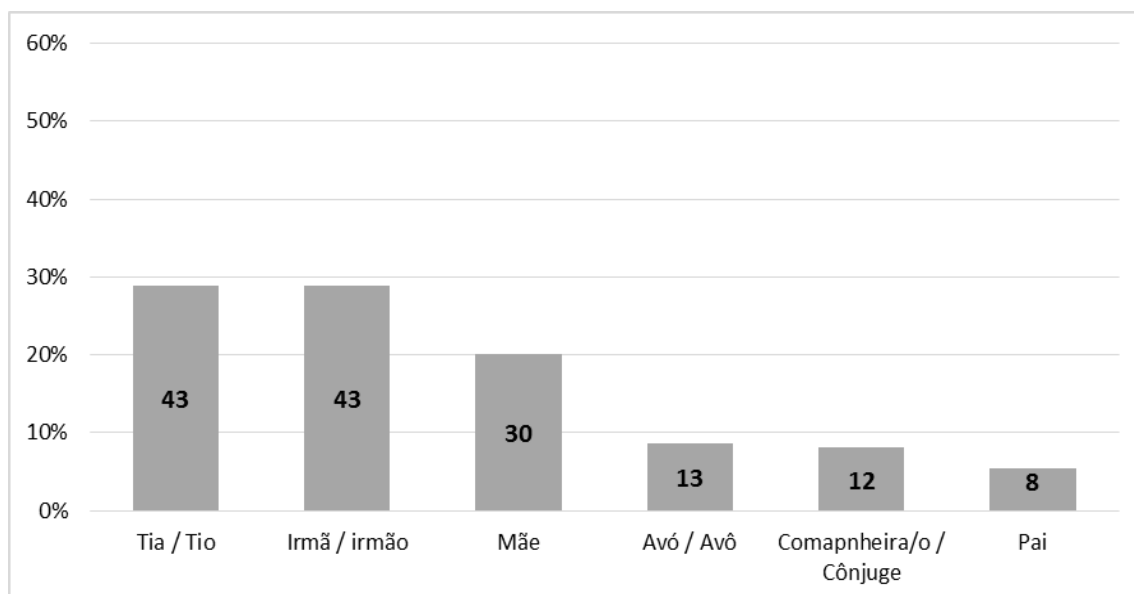
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Dos 163 licenciados que responderam ao questionário, 100 (ou 61%) disseram ter parentes professores, dos quais os citados pelo maior número de respondentes são os tios e tias e os irmãos e irmãs, que aparecem como únicos parentes professores, respectivamente, nas respostas de 26% e 23% dos licenciados. Somando-se aqueles que responderam ter apenas tias e tios ou irmãs e irmãos professores com a proporção dos que responderam ter vários parentes professores e, entre eles, também tias e tios e irmãs e irmãos, esses parentes são mencionados 43 vezes cada um, de um total de 149 menções, isto é, aparecem em 29% das respostas cada um. Em seguida, vêm as mães que, como único parente citado, aparecem nas respostas de apenas 8% dos respondentes que disseram ter parentes professores, mas, somando-se todas as vezes que são mencionadas, ou seja, também junto com outros parentes, elas aparecem em 20% das respostas (30 vezes em 149 menções). Os avôs e avós e os(as) companheiros(as) ou cônjuges são citados como únicos parentes professores respectivamente por 3% e 5% dos egressos, tendo sua participação aumentada quando juntam-se a essas as demais vezes em que são citados ao lado de outros parentes, perfazendo um total de 9% e 8%, respectivamente, de todas as menções feitas. (cf. Gráfico 21 e Quadro 13)

Chama a atenção o pequeno número de respostas que mencionam pais professores – o pai é citado em apenas 5% delas e só uma pessoa declarou ter o pai como único parente professor. Cabe notar que as respostas não diferenciam o sexo dos familiares professores, se são tios ou tias, irmãos ou irmãs, e assim por diante. O pai é o único parente citado que, neste caso, sabemos ser do sexo masculino. Considerando a realidade da profissão docente em relação à distribuição por sexo, é provável que boa parte dos parentes professores citados pelos egressos seja do sexo feminino e que a frequência menor de pais professores seja coerente com o fato de o magistério ser uma profissão majoritariamente feminina.

GRÁFICO 21

Tipo de parentesco dos familiares dos egressos que exercem ou exerceram a docência, segundo o número de vezes em que foram citados pelos respondentes



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

(Cada um dos 100 respondentes com parentes professores marcou tantas alternativas quantas foram necessárias, isto é, fez menção a um número variado de parentes professores. Total de respostas dadas à questão: 149)

QUADRO 13

Tipo de parentesco dos familiares dos egressos que exercem ou exerceram a docência, combinações em que foram mencionados e número de vezes em que foram mencionados (= número de respondentes que deram a resposta desta maneira)

Tipo de parentesco e combinações em que foram mencionados	Número de egressos que fizeram menção a esses parentes, desta maneira (total=100)
Avó / Avô	3
Avó / Avô, Irmã / Irmão	1
Companheira/o / Cônjuge	5
Irmã / Irmão	23
Irmã / Irmão, Companheira/o / Cônjuge	2
Mãe	8
Mãe, Avó / Avô	2
Mãe, Irmã / Irmão	7
Mãe, Irmã / Irmão, Companheira/o / Cônjuge	1
Mãe, Pai	1
Mãe, Pai, Irmã / Irmão	1
Mãe, Pai, Tia / Tio	2
Mãe, Tia / Tio	4
Mãe, Tia / Tio, Avó / Avô	1
Mãe, Tia / Tio, Avó / Avô, Irmã / Irmão	1
Mãe, Tia / Tio, Irmã / Irmão	1
Mãe, Tia / Tio, Irmã / Irmão, Companheira/o / Cônjuge	1
Pai	1
Pai, Avó / Avô	1
Pai, Irmã / Irmão, Companheira/o / Cônjuge	1
Pai, Tia/Tio, Avó/Avô, Irmã/Irmão, Companheira/o / Cônjuge	1
Tia / Tio	26
Tia / Tio, Avó / Avô	3
Tia / Tio, Irmã / Irmão	2
Tia / Tio, Irmã / Irmão, Companheira/o / Cônjuge	1

Fonte: quadro organizado pela autora.

Os egressos que se encontram no magistério atualmente e têm parentes professores correspondem, como já referido, a 69% dos egressos que exercem a docência. Constituem, portanto, uma maioria ainda mais expressiva do que os egressos participantes da pesquisa em geral que têm parentes professores e também do que a encontrada por Fanfani (2005), como referido anteriormente. Ao responder a questão do questionário sobre esse tema, esses 47 egressos que se encontram no magistério

fizeram, coincidentemente, um total de 68 menções a parentes que são professores. Portanto, o número 68, neste caso, não se refere ao total de egressos que exercem a docência atualmente, mas ao número de vezes em que esses respondentes citaram parentes próximos que são professores. Como mostra o Gráfico 22, os parentes mencionados com mais frequência pelos egressos professores foram também os tios e tias e os irmãos e irmãs, seguidos pelas mães. Na pesquisa de Fanfani (2005), os parentes mais citados pelos professores brasileiros foram os irmãos e irmãs, seguidos por “outros” e pelas mães, sendo que tios e tias não foram mencionados separadamente. Na presente pesquisa, as tias e tios são citados em 32% das menções feitas, o que equivale a uma proporção 6% mais elevada do que no caso da totalidade dos egressos, e as irmãs e irmãos são citados por quase a mesma proporção de egressos professores e de egressos em geral (22% e 23%, respectivamente), proporção esta bem abaixo da registrada por Fanfani (2005), 35,1%. As mães, por outro lado, foram citadas como únicos parentes professores dos egressos que se encontram no magistério apenas 4% das vezes, mas quando mencionadas junto com outros parentes aparecem em 19% das menções feitas, proporção bastante próxima daquela apresentada pela totalidade dos egressos (20%), e superior à encontrada pelo autor citado, 12,5%. As avós e os avôs, assim como os cônjuges e os/as companheiros/as, também foram mencionados como únicos parentes professores dos egressos que exercem a docência em 4% das menções feitas cada um, sendo que essa proporção sobe para 12% e 9% das vezes, respectivamente, quando são citados junto com outros parentes. Os pais continuaram bastante ausentes das respostas, tendo sido mencionados por apenas quatro respondentes professores (6%), sempre ao lado de outros parentes. Na pesquisa de Fanfani (2005), a presença dos avós é quase nula, mas a dos cônjuges é bastante próxima da proporção encontrada nesta pesquisa. Quanto aos pais, esse autor se deparou com a mesma participação fraca revelada aqui, a qual, ainda assim, atinge uma proporção que é o dobro da encontrada por ele, 3,1%.

Não se nota, desse modo, grande diferença entre a situação dos egressos em geral e dos egressos que se encontram no magistério quanto às relações de parentesco com seus familiares que são professores. Entretanto, é interessante destacar a frequência com que tios e tias e irmãos e irmãs foram mencionados, sendo que os primeiros alcançaram quase um terço das menções feitas pelos egressos professores, como já assinalado. Embora se possa pensar que mães professoras exerçam uma influência mais expressiva

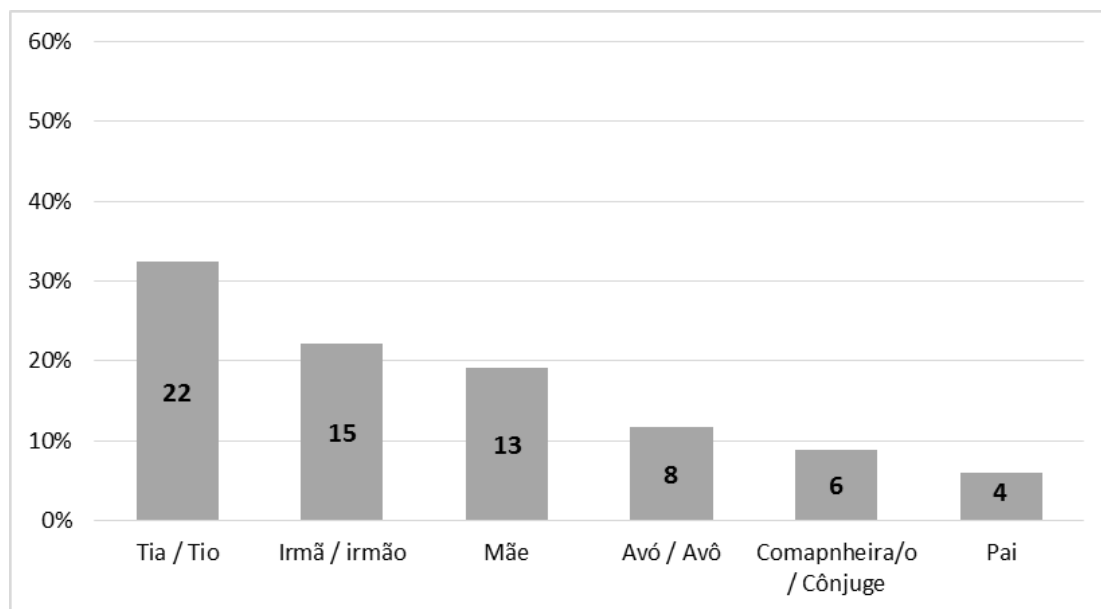
do que outros parentes em relação à escolha da profissão docente pelos filhos, a frequência de mães professoras não se destacou, pelo menos quantitativamente, nas respostas dos egressos participantes desta pesquisa. Na verdade, a influência de uma mãe professora tanto pode se objetivar no sentido de aproximar os filhos da profissão docente, quando amam a profissão e a exercem com satisfação e em boas condições, apesar de eventuais problemas, quanto pode também afastá-los, quando elas vivenciam a profissão de maneira sofrida, atuando em condições adversas, em que o cansaço e a frustração constantes acabam minando sua dedicação e gosto pela profissão. E pode dar-se também uma mistura contraditória dessas duas possibilidades, como no caso de uma participante da pesquisa, que, ao responder à pergunta sobre o motivo pelo qual não tinha ingressado no magistério, lembrou-se em primeiro lugar da mãe: “Minha mãe é uma apaixonada pelo magistério, mas vejo os desafios e as decepções também.” E concluiu: “[O magistério] É uma profissão muito bonita e tenho muita admiração por todos, porém, não quero exercê-la.” (NM)⁴⁷ Ou seja: a mãe gosta da profissão, mas, na visão da filha, os problemas enfrentados ultrapassam as eventuais vantagens, tornando-a pouco ou nada atrativa, ainda que admirável! Além disso, um agravante quase sempre decisivo para que a influência da mãe, em particular, mas mesmo de outros parentes, se exerça no sentido do afastamento do magistério como possibilidade profissional é a baixa remuneração por um trabalho tão exigente, além da pouca consideração e do prestígio social quase nulos!

Nogueira e Flontino (2014), na pesquisa já referida, indagaram os licenciandos a respeito da reação dos familiares “à sua intenção de serem professores da Educação Básica” e constataram que 52,5% incentivam a decisão dos filhos, justificando-a, em 75% dos casos, por reconhecerem o gosto do estudante pela profissão, e apenas em 25% dos casos pelas oportunidades profissionais que terão. 36%, entretanto, não incentivam, principalmente por considerarem a profissão mal remunerada.

⁴⁷ A caracterização desta e de outros(as) egressos(as) a partir deste ponto será indicada, para que se possa ter uma idéia de algumas de suas principais características, por uma série de caracteres com o seguinte significado: duas letras maiúsculas (iniciais do nome); letras *f* ou *m* (designando o sexo); intervalo de idade (designando a faixa etária); designação da raça/cor por extenso; letras *ppr* precedidas ou não da palavra *não* (*ppr* ou não *ppr*, designando se é ou não principal provedor(a) de renda da família); letras *D* ou *N* (designando se frequentou a licenciatura no diurno ou no noturno); ano de conclusão da licenciatura; letra *p* seguida dos algarismos 1, 2 ou 3 (designando o perfil de destino profissional : se *p1* = não ingressou no magistério; *p2* = ingressou no magistério mas abandonou a carreira; *p3* = ingressou e permanece na carreira docente). Assim, a caracterização da egressa da nota 47 é a seguinte: NM/f/26a30/branca/não ppr/N/2011/p1.

GRÁFICO 22

Tipo de parentesco dos familiares dos egressos professores que exercem ou exerceram a docência, segundo o número de vezes em que foram citados pelos respondentes



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

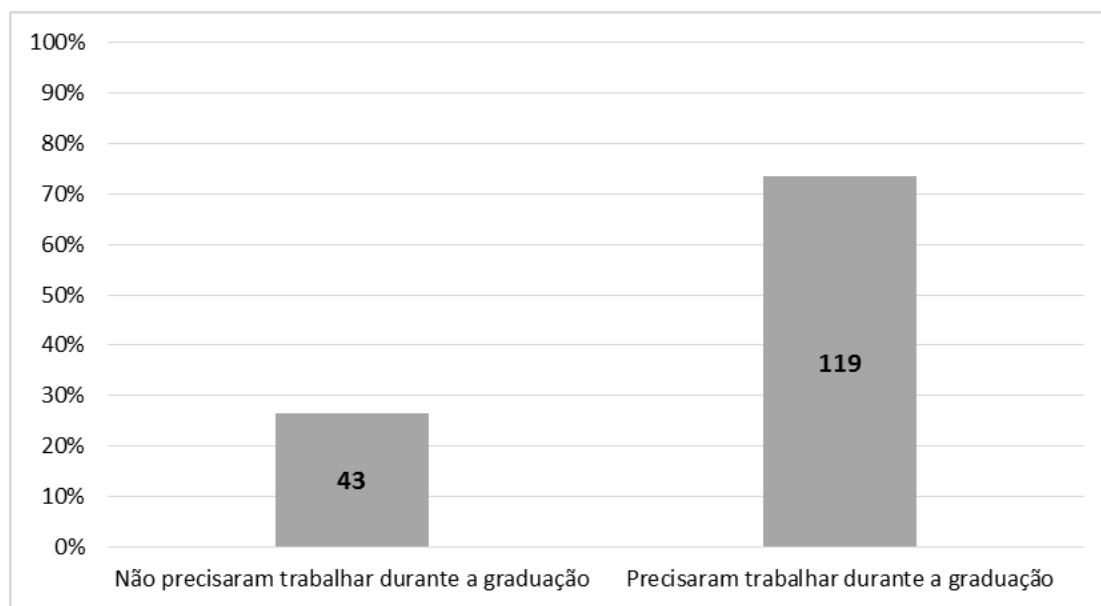
(Cada um dos 47 respondentes com parentes professores marcou tantas alternativas quantas foram necessárias, isto é, fez menção a um número variado de parentes professores. Total de respostas dadas à questão: 68)

Os egressos e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de graduação

Uma proporção bastante alta dos egressos que responderam a esta questão – 73% – afirmou ter tido necessidade de trabalhar em atividade não acadêmica durante o curso de licenciatura, para sustentar-se e à família. Apenas 26,5% tiveram possibilidade de ocupar-se unicamente do curso de graduação. (Gráfico 23) A elevada porcentagem de licenciados que não puderam dedicar-se com exclusividade ao seu curso universitário provavelmente está relacionada ao fato de que também a maior parte dos respondentes (70%), como já sabemos, cursou a licenciatura à noite, turno frequentado, em geral, majoritariamente por alunos que trabalham durante o dia. Além disso, como também já referido anteriormente, 49% dos licenciados participantes desta pesquisa declararam ser o principal provedor de renda da família.

GRÁFICO 23

Os egressos e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de graduação



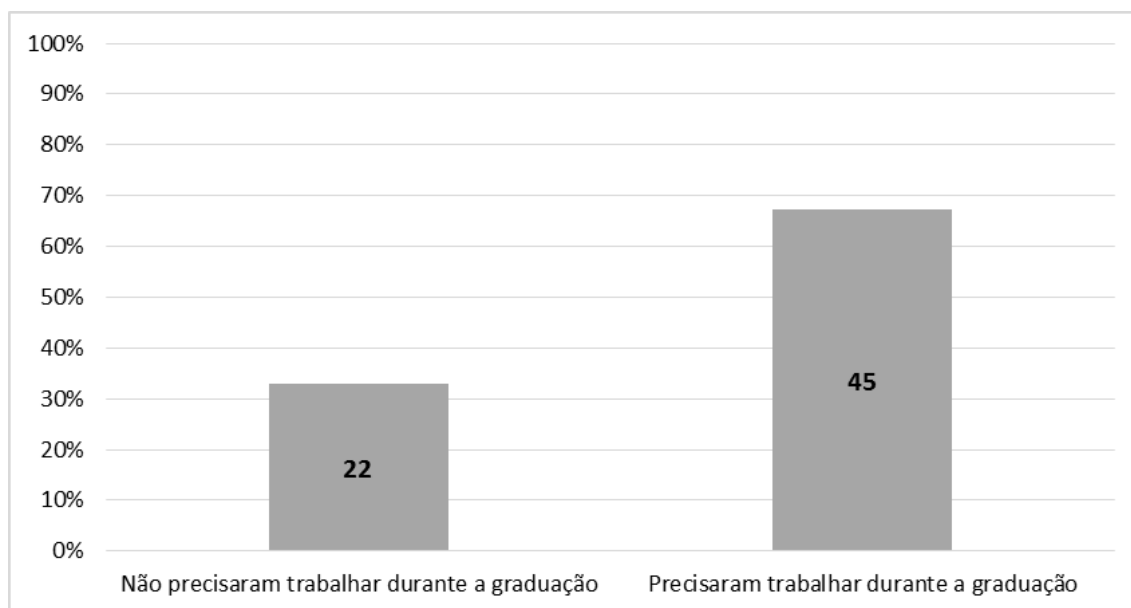
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

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

O Gráfico 24 mostra que entre os egressos que exercem a docência atualmente a proporção dos que tiveram necessidade de trabalhar durante o curso é um pouco menor – 66% – do que quando se considera a totalidade dos egressos. Dos egressos professores que precisaram trabalhar, 71% frequentaram a licenciatura predominantemente no noturno e 29% no diurno. Ou, sob um outro prisma, dos 38 egressos da licenciatura noturna, 84% (32 em 38) tiveram necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso, enquanto dos 29 egressos do diurno que responderam à questão, essa proporção caiu para 45% (13 em 29). (Quadro 14)

GRÁFICO 24

Os egressos professores e a necessidade de exercer um trabalho remunerado durante o curso de graduação



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

QUADRO 14

Egressos professores que precisaram trabalhar durante a graduação, segundo o turno predominante em que frequentaram a licenciatura

	Diurno	Noturno
Precisaram trabalhar	13	32
Não precisaram trabalhar	16	06
Em branco	01	-
Total parcial	30	38
TOTAL GERAL		68

Fonte: quadro organizado pela autora.

Ao mesmo tempo, 51% dos respondentes declararam ter recebido algum tipo de bolsa enquanto cursaram a licenciatura. (Quadro 15) O fato de que metade dos licenciados participantes da pesquisa tenha obtido uma bolsa durante o seu curso de graduação, sendo que 64% deles são egressos da licenciatura noturna, parece-me bastante positivo, pois isso significa que os programas de bolsas acadêmicas têm alcançado os alunos do noturno. Durante muito tempo, praticamente não havia bolsas de pesquisa e de extensão disponíveis para os estudantes do noturno no IGC da UFMG, ficando as mesmas restritas aos alunos do diurno, situação que, entretanto, modificou-se bastante na última década. Mesmo assim, quando se olha para esses dados sob outro ângulo, constatam-se resquícios dessa situação, pois, enquanto 61% dos egressos do diurno obtiveram bolsa

(30 em 49), a proporção dos egressos do noturno que obtiveram bolsa cai para 46% (53 em 114). (Gráfico 15) É possível que essa diferença se deva também ao fato de que nem sempre os alunos do noturno estão interessados em bolsas acadêmicas, já que grande parte deles trabalha e não tem disponibilidade para esse tipo de atividade. Para os estudantes que não trabalham, entretanto, essas bolsas proporcionam não apenas um certo desafogo, em termos financeiros, mas também passar mais tempo no convívio universitário, tanto em atividades de estudo e pesquisa que têm relação com sua área de interesse específica, quanto no desempenho de outras funções, quando as bolsas objetivam a manutenção do aluno.

QUADRO 15

Egressos que obtiveram bolsa segundo o turno predominante em que frequentaram a licenciatura

	Diurno	Noturno
Obtiveram bolsa	30 (36%)	53 (64%)
Não obtiveram bolsa	19 (24%)	61 (76%)
Em branco	00	00
Total parcial	49 (30%)	114 (70%)
TOTAL GERAL		163

Fonte: quadro organizado pela autora.

A maior parte das bolsas concedidas aos egressos pesquisados durante sua graduação foram bolsas de extensão conferidas pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, havendo apenas uma de iniciação à docência, oferecida pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). As bolsas de extensão para o PROEF-2 (Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos) e para o PEMJA (Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos) estabelecem que o licenciando atue como professor dos alunos jovens e adultos do Programa referido acima, respectivamente nos níveis fundamental e médio. Isso quer dizer que trata-se de atividades inteiramente compatíveis com o curso de licenciatura. O mesmo pode ser dito das bolsas do PIBID, em que o estudante também atua junto às escolas parceiras. Assim, do ponto de vista de uma formação prática que possibilite ao licenciando atuar em sala de aula ou em outros espaços e atividades da escola, esse tipo de bolsa, que podemos considerar, genericamente, como de iniciação à docência é, sem dúvida, muito apropriado. Entretanto, o fato de que nenhum dos participantes desta pesquisa tenha recebido Bolsa de Iniciação Científica parece indicar

a ausência de pesquisas voltadas para a educação e o ensino referenciados pela Geografia, no IGC, à época em que esses licenciandos eram alunos, ou a falta de projetos de pesquisa, de modo geral, sobre temas diversos que favoreçam a participação de estudantes da licenciatura no diurno e no noturno. Sendo assim, acredito que haja espaço para um aumento substancial das bolsas existentes, tanto em quantidade quanto em variedade, principalmente no sentido de envolver alunos da licenciatura em projetos de pesquisa sobre a temática educacional.

Os egressos e a experiência profissional docente durante a licenciatura

A proporção de egressos que declarou não ter tido experiência profissional como docente da Educação Básica durante a licenciatura é superior à daqueles que disseram ter tido esse tipo de experiência, 53% e 46%, respectivamente. No que diz respeito aos egressos que se encontram no magistério atualmente, embora a proporção dos que tiveram necessidade de trabalhar durante o curso seja um pouco mais baixa do que o que se constata para a totalidade dos egressos, ainda envolve dois terços desses professores, dos quais 58% exerceram atividades docentes (26 em 45).

O exercício profissional pleno antes mesmo de concluída a formação é uma característica da profissão docente. Não se trata, aqui, de uma experiência de docência exercida sob a orientação de um profissional formado, responsável pela tutoria do licenciando, mas sim do exercício da profissão como se já se tratasse de um profissional formado. Isso significa que a atuação se dá com as mesmas responsabilidades e prerrogativas desse profissional e, muitas vezes, lidando em condições até mais difíceis do que o usual, como é o caso de escolas situadas em periferias afastadas ou mesmo em bairros próximos do centro da cidade de Belo Horizonte, com alunos em situação de risco social, ou seja, em condições que, paradoxalmente, se dá aos professores mais experientes a regalia de evitar, justamente devido à complexidade das questões que surgem. Apenas as condições de contratação é que são diferentes, porque precárias, acentuando ainda mais a contradição. Esse tipo de situação não ocorre em profissões como direito, engenharia ou medicina, a não ser na condição de estagiário, o que não é o caso aqui, pois o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura é obrigatório e, como tal, não remunerado. Não é comum o emprego de estagiários pelas escolas para atuarem como professores “em treinamento”, como acontece com outras profissões. A

contratação de professores como “designados”, isto é, como contratados para uma atuação temporária, em substituição a professores efetivos ou devido à carência de pessoal, mas, como referido acima, com todas as responsabilidades do cargo, é praticada em Minas Gerais na rede pública estadual de ensino com base na Lei 18.185, de 04-6/2009⁴⁸. Licenciandos podem pleitear uma designação já a partir do primeiro ano do curso. Dos 55 professores concursados/as ou contratados, que trabalham, respectivamente, em escolas públicas ou privadas, que responderam à questão sobre se já haviam trabalhado como designados/as ou substitutos/as antes de se tornarem efetivo/as, 51% (28) responderam positivamente, quer dizer, aproximadamente a metade das professoras e professores passaram por essa experiência. O Quadro 16 mostra que o período em que eles atuaram como designados variou de três meses a 10 anos, sendo que o mais frequente foram os prazos de um ano, um ano e meio, dois anos, três anos e também três meses. Provavelmente algumas dessas designações resultaram em experiências proveitosas, e, de qualquer modo, sempre se amalha alguma experiência. O problema é o fato de que se trata de uma contratação em condições precárias, do ponto de vista contratual, e, se o professor for iniciante, não contará com qualquer tipo de apoio pedagógico especial, a não ser que tenha a sorte de encontrar uma direção responsável e sensível ou colegas solidários, que lhe deem orientação e apoio, inclusive emocional. Se não for este o caso, ele ou ela estará por sua conta e risco e, se a experiência for negativa, terá que enfrentá-la sozinho/a, o que poderá ser traumático.

⁴⁸ Lei 18.185, de 04 de junho de 2009: “dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição da República”.

QUADRO 16

Período de tempo em que os licenciados atuaram como professores/as designados/as, antes de se tornarem efetivos/as nos respectivos empregos

Período em meses e anos	Número de professores
10 anos	1
5 anos	1
3 anos	3
2 anos	4
1 ano e dez meses	1
1 ano e meio	4
1 ano e cinco meses	1
1 ano	6
10 meses	2
6 meses	1
4 meses	1
3 meses	3

Fonte: quadro organizado pela autora.

Em estudo realizado em 2016, Marina Amorim, pesquisadora da Fundação João Pinheiro, constatou a existência do que chamou de *superdesignação*, isto é, o fato de que na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais o contingente de professores designados engloba 90% do efetivo de docentes, em uma verdadeira inversão do que deveria ocorrer, ou seja, que a maioria dos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais fossem efetivos, e não professores contratados em condições precárias e por tempo determinado. Esse contingente excessivo de profissionais contratados a título precário e a realização de poucos ou mesmo de nenhum concurso revelam o descaso do próprio Estado com os professores da educação básica, e, infelizmente, como vimos na Introdução desta tese, não acontece apenas em Minas Gerais.

O contato com a profissão desde o início do curso é considerado importante e interessante, do ponto de vista da formação, pois significa uma imersão imediata na realidade da escola. De fato, programas de formação docente têm procurado adotar a imersão na prática durante o maior tempo possível. Entretanto, para que esse modelo seja efetivo como formação, é necessário que o licenciando seja acompanhado e supervisionado por um profissional experiente, que possa analisar com ele a experiência prática à luz dos conhecimentos teóricos e vice-versa. Além disso, não é recomendável

colocar professores iniciantes, inexperientes, para lidar com turmas mais difíceis, sob pena de vê-los desistirem do magistério devido ao choque intenso e abrupto com uma realidade adversa, ainda que não resuma a profissão. Uma importante experiência de iniciação à docência nesses moldes é a que têm os licenciandos que obtêm uma bolsa de extensão para atuar como monitores-professores nos Projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Os egressos aqui pesquisados que declararam ter obtido essa bolsa atuaram no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - Segundo Segmento – chamado de PROEF 2, e no Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos – , o PEMJA, durante sua licenciatura. Os ex-bolsistas do PROEF-2 mencionaram suas experiências como importantes para que se sentissem tanto preparados quanto estimulados para assumirem a docência ao término da graduação. Suas falas estão reproduzidas abaixo e eles estão caracterizados por duas iniciais do nome, sexo (f ou m), faixa etária, raça/cor, estado civil, se são ou não o principal provedor de renda da família (ppr ou nãooppr), se frequentaram a licenciatura no diurno ou no noturno (D ou N), ano de conclusão da licenciatura, perfil de destino profissional (p1=não ingressou no magistério; p2=ingressou no magistério e depois abandonou a carreira; p3=ingressou no magistério e permanece na docência), e se pretende continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos (sim=S ou não=N), esta última no caso dos egressos de perfil 3, apenas.

A participação no PROEF-2 como razão para sentirem-se preparados para a docência (pergunta 3.42 do questionário):

“Eu me sentia preparada principalmente devido aos dois anos que participei do PROEF-2 e portanto teria capacidade de desenvolver projetos e facilitar a aprendizagem no ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).”
(AB/f/26 a30/pardo/casado/nãooppr/D/2009/p1)

“A oportunidade de ser bolsista no Centro Pedagógico no PROEF-2 ... essa experiência foi fundamental para eu perceber o quanto eu gosto da sala de aula.” (CF/f/31a35/pardo/solteiro/nãooppr/N/2013/p1)

“Nos últimos dois períodos de curso, participei do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos no Centro Pedagógico atuando como docente de Geografia. Foi uma excelente experiência, em que vi que tinha paixão pela educação. As discussões, a prática, as possibilidades de promover a autonomia dos alunos e de minha prática me fizeram imaginar que não poderia exercer outra profissão.”
(GM/m/31a35/pardo/solteiro/nãooppr/D/2012/p3/S)

“Considero minha formação satisfatória, especialmente pelas experiências e discussões vividas nas aulas de Prática de Ensino e na atividade de extensão proporcionada pelo PROEF, quando tive a possibilidade de me envolver com a Educação de Jovens e Adultos.” (MT/f/26a30/pardo/solteiro/ppr/D/2009/p3/S)

A participação no mesmo Projeto como razão para sentirem-se estimulados para iniciar a docência (pergunta 3.54 do questionário):

“Os debates sobre a educação, as leituras, o contato com o pensamento de vários autores e a experiência no PROEF-2 me estimularam a ser um professor com uma prática libertadora.” (GM/m/31a35/pardo/solteiro/nãoppr/D/2012/p3/S)

“Pela convivência com os colegas e com bons professores, por participar de bons debates e ter tido boas experiências na extensão com o PROEF-2.” (MT/f/26a30/pardo/solteiro/ppr/D/2009/p3/S)

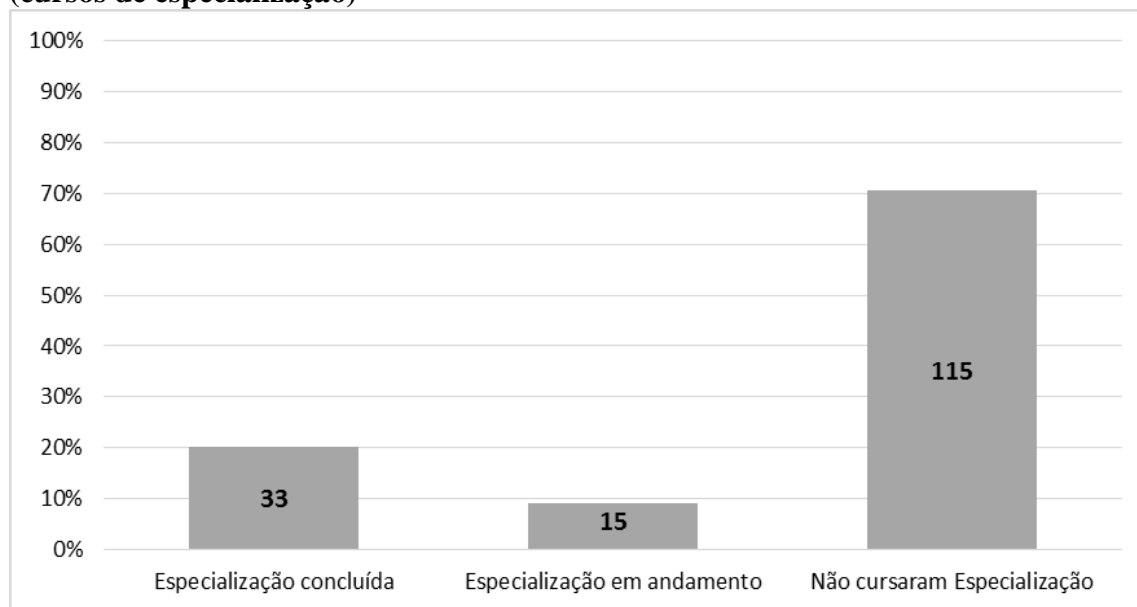
O PROEF-2 se caracteriza por ser um projeto que congrega admiravelmente a extensão, o ensino e a pesquisa. Trata-se de um projeto de extensão, na medida em que oferece a segunda etapa do ensino fundamental para pessoas da comunidade interna e externa à UFMG que não concluíram esse nível de ensino; também é um projeto de ensino, pois os professores são licenciandos das diversas áreas, portanto professores em formação, os quais lecionam a disciplina correspondente à sua respectiva área do conhecimento para os jovens e adultos; e configura-se ainda como um espaço para a pesquisa, pois tem sido objeto de variados estudos, realizados tanto por alunos da graduação quanto de mestrado e doutorado. O fato de dar oportunidade aos licenciandos de lecionarem uma disciplina, responsabilizando-se integralmente por ela, sob a supervisão de um coordenador de área e de um coordenador de turma, em constante diálogo tanto com os coordenadores quanto com os demais monitores-professores das outras disciplinas, representa, pelo que conheço do projeto e também se pode concluir, pelos depoimentos acima, uma valiosa preparação para o exercício da docência. Nos diversos fóruns de discussão em que se organiza o Projeto ocorre algo muito importante, mencionado pelos egressos ao avaliarem se se sentiram preparados e estimulados para a docência, como veremos no próximo capítulo, que é o confronto entre a teoria recém-aprendida nas disciplinas da graduação, e a realidade das salas de aula, no caso, o ensino na EJA.

Os egressos e os estudos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*

As informações obtidas sobre a continuação dos estudos em nível de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, mostram que a proporção dos egressos participantes da pesquisa que já concluíram cursos de especialização e de mestrado se equipara, com 20% tendo cursado cada uma dessas modalidades, como mostram os Gráficos 25 e 26, abaixo. Por outro lado, apenas um respondente já concluiu o doutorado e 5% o estão cursando. (Gráfico 27) Embora a proporção dos já titulados e dos que estão buscando se qualificar seja ainda relativamente baixa, parece existir uma preferência mais recente pelos estudos de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, como revelam os gráficos citados, enquanto a proporção de egressos que concluíram tanto uma pós-graduação *lato-sensu* quanto o mestrado seja a mesma, a proporção dos que estão cursando o mestrado – 14% – é mais alta do que a dos que estão cursando a especialização – 9%. Além disso, enquanto apenas uma pessoa tinha concluído o doutorado, um pequeno contingente de oito egressos já o está cursando. Trata-se de uma inflexão a meu ver positiva, já que os programas de mestrado e doutorado geralmente são ofertados por universidades reconhecidas e têm um padrão de qualidade mais fácil de ser aferido do que os cursos de especialização, que apresentam uma grande variedade de possibilidades de oferta.

GRÁFICO 25

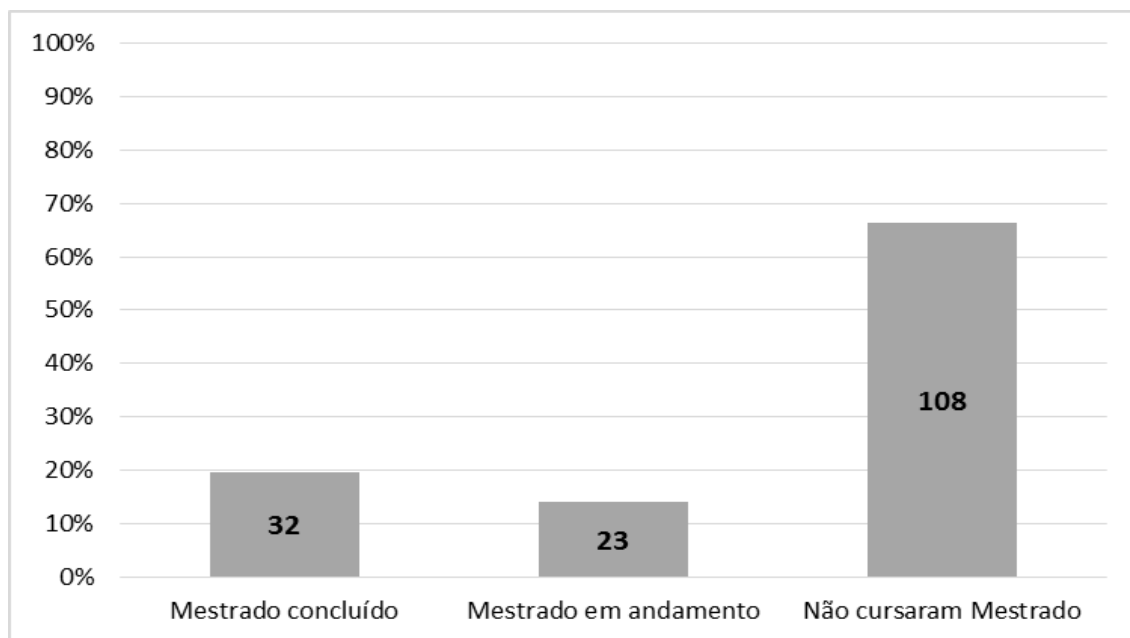
Egressos que já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 26

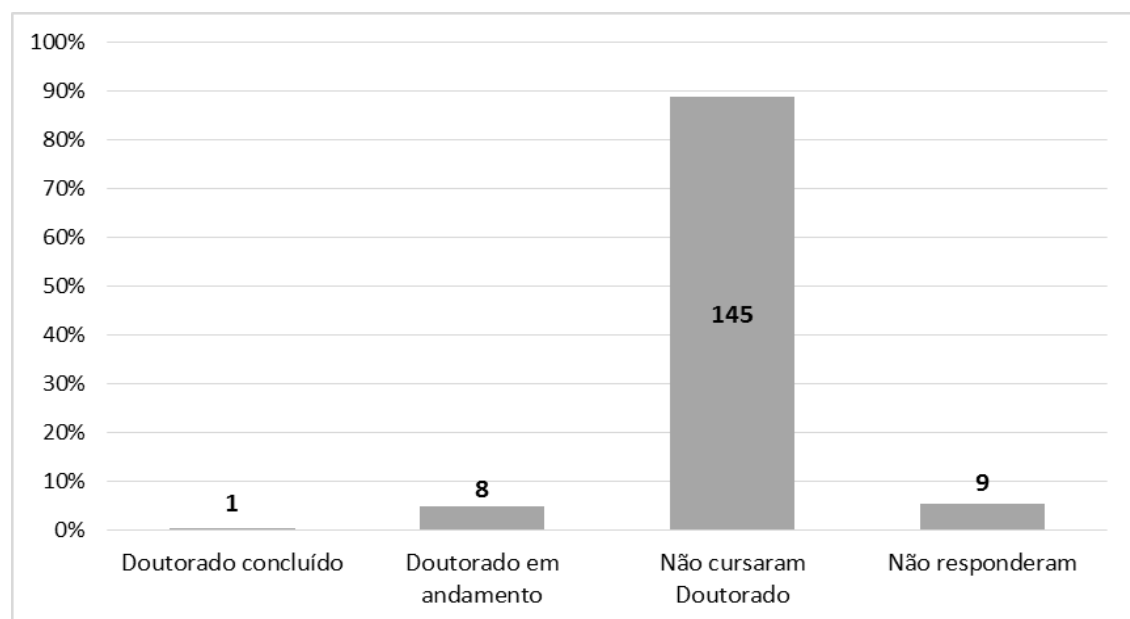
Egressos que já cursaram ou estão cursando o mestrado (pós-graduação *stricto sensu*)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 27

Egressos que já cursaram ou estão cursando o doutorado (pós-graduação *stricto sensu*)



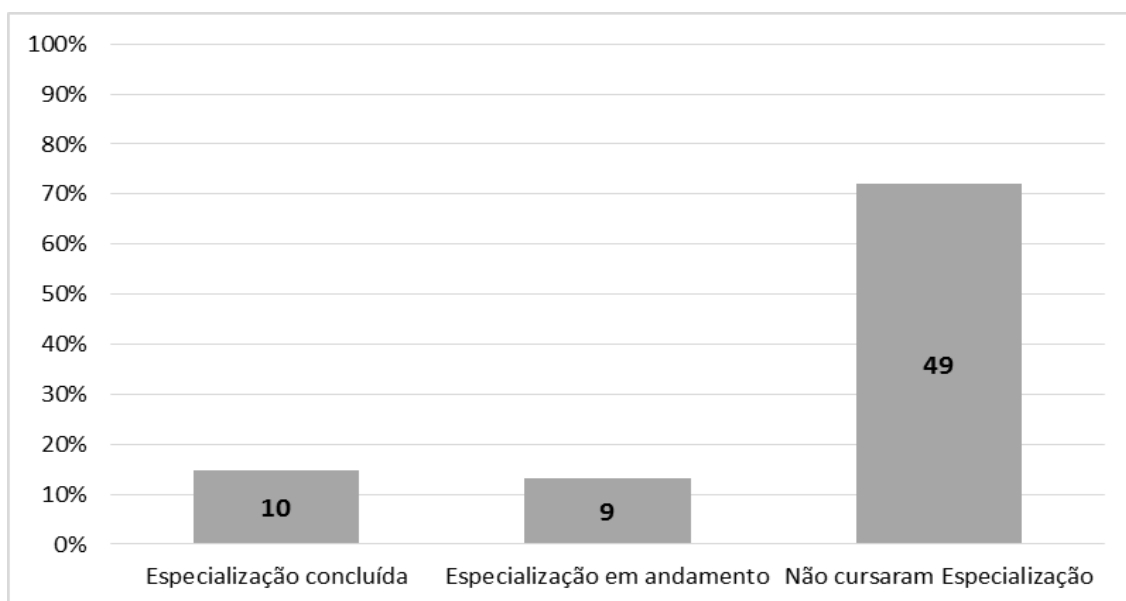
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Dos egressos que concluíram algum curso de especialização, 30% são professores, e entre os que concluíram o mestrado a proporção de docentes sobe para 47%. Por outro lado, enquanto 60% dos que estão cursando uma pós-graduação *lato-sensu* são professores, entre os que estão fazendo o mestrado essa proporção cai para 30%. Assim, embora os dados referentes à totalidade dos egressos indiquem um aumento da procura pelo mestrado em detrimento de cursos de especialização, quando se examinam as informações relativas apenas aos egressos que são professores, constata-se que, na verdade, embora em números absolutos a procura por cursos de pós-graduação *lato-sensu* tenha apresentado uma queda, a proporção de professores entre os que estão cursando uma especialização é o dobro daquela constatada entre os que estão fazendo o mestrado.

Além disso, como mostram os gráficos 28, 29 e 30, se entre os egressos que se encontram atualmente no magistério a proporção dos que realizaram estudos de pós-graduação *lato-sensu* é um pouco mais baixa do que a da totalidade dos egressos – 15% –, a daqueles que concluíram o mestrado – 22% – é ligeiramente mais alta. Por outro lado, nenhum egresso professor tinha concluído o doutorado no momento em que responderam o questionário. Quanto aos estudos pós-graduados em andamento, 13% dos professores estão cursando alguma especialização, enquanto 10% estão fazendo o mestrado e dois professores estão no processo de doutorar-se.

GRÁFICO 28

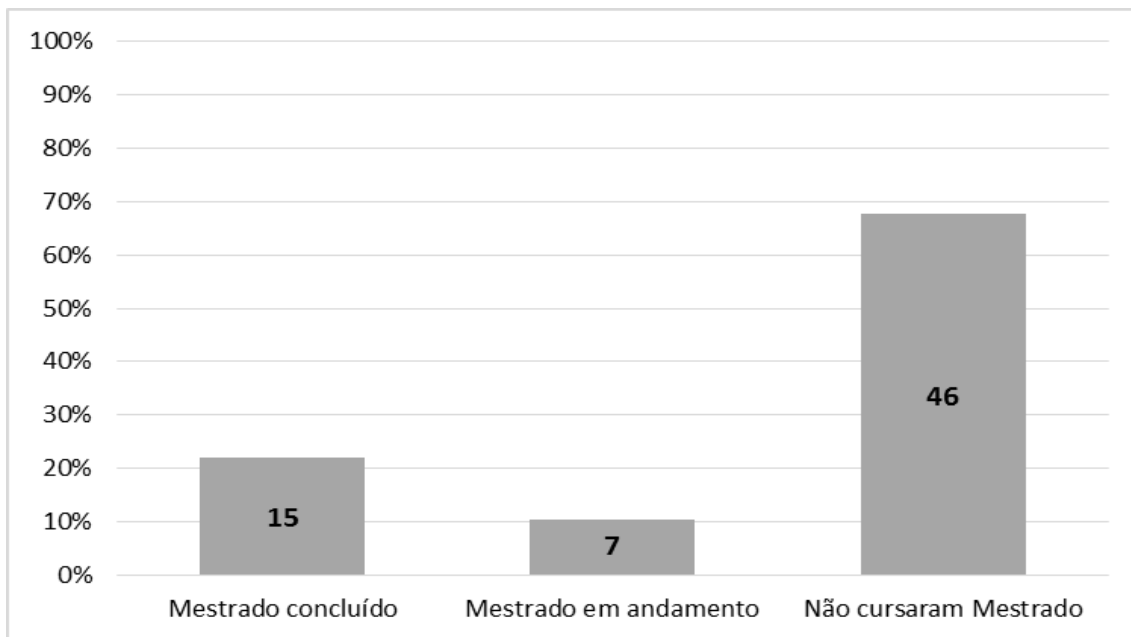
Egressos professores (total = 68) que já fizeram ou estão fazendo algum curso de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 29

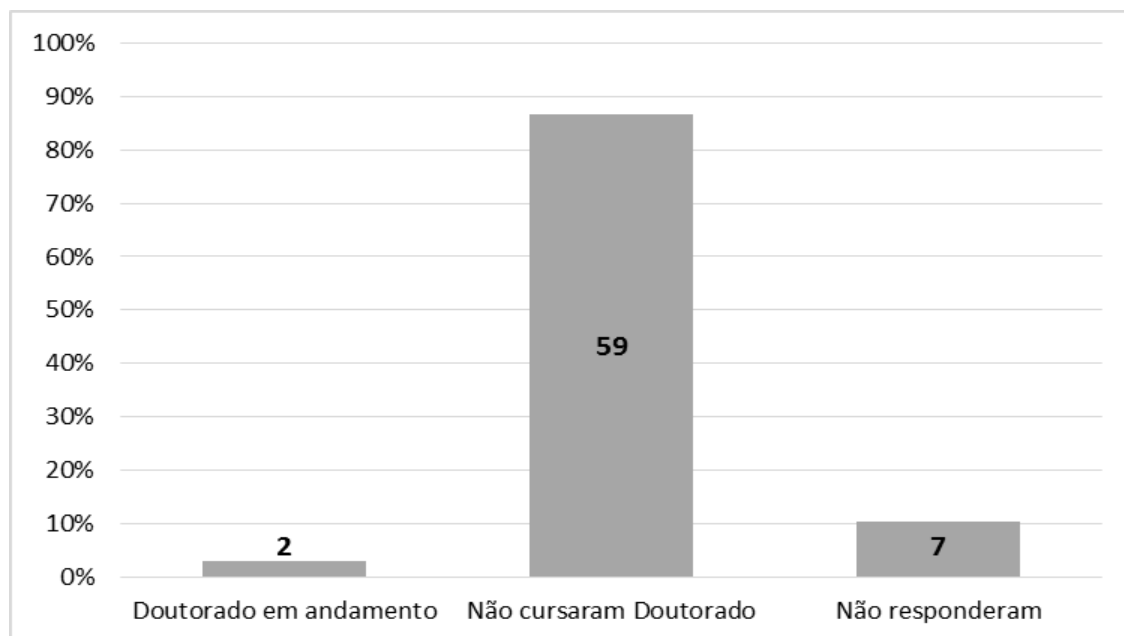
Egressos professores que já cursaram ou estão cursando o mestrado (pós-graduação *stricto sensu*)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 30

Egressos professores que estão cursando ou já cursaram o doutorado (pós-graduação *stricto sensu*)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O aumento da procura por cursos de pós-graduação *stricto-sensu* provavelmente é influenciado, entre outras coisas, pela maneira como a carreira docente está estruturada

nos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual. No Sistema Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, a carreira de professor prevê uma escala de retribuição dos esforços de qualificação do corpo docente, proporcionando acréscimos salariais de acordo com a obtenção de títulos pelos professores. Assim, os docentes podem ter um acréscimo de até 25% do salário por titulação, correspondendo a cursos de especialização (5% de aumento cada um), de mestrado (10%) e de doutorado (10%). O professor pode alcançar os 25% fazendo, por exemplo, cinco cursos de especialização, ou três cursos de especialização e um de mestrado, e assim por diante. No sistema estadual, entretanto, a carreira de professor da Educação Básica não prevê progressão por titulação a partir da conclusão de cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Embora não seja exigido dos docentes atuantes no ensino fundamental e médio nenhum nível de estudos de pós-graduação, chama a atenção, nesta pesquisa, a proporção relativamente alta de egressos que se tornaram, de fato, professores, que não têm nenhuma outra titulação, além do curso de graduação em Geografia.

Uma outra razão para que os egressos busquem concluir cursos de pós-graduação *stricto sensu* é o fato de que a titulação conferida por esses cursos lhes permite candidatar-se a concursos para lecionarem em instituições federais de ensino, tanto de nível fundamental quanto médio, mas principalmente superior. Alguns egressos professores que declararam pretender continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos esclareceram que não gostariam de continuar atuando na educação básica, mas sim no ensino superior.

CAPÍTULO QUATRO

A trajetória profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG participantes da pesquisa

A que se dedicam os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG

Um dos objetivos da presente pesquisa é saber a que se dedicam, profissionalmente, os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, já que, contrariamente ao que se poderia esperar, esses licenciados dedicam pelo menos quatro ou cinco anos de sua vida a uma formação universitária inicial, conforme o curso que frequentaram tenha sido no diurno ou no noturno, como já explicado, mas nem sempre ingressam na carreira do magistério.

Dos 163 egressos participantes da pesquisa que responderam ao questionário, 26, ou 16%, declararam não estar trabalhando no momento. Desses, 46% (12 licenciados) disseram estar cursando mestrado ou doutorado, dos quais apenas dois sem bolsa de estudos, e 31% (8 licenciados) afirmaram estar desempregados porque não encontram trabalho, sem especificar se no magistério ou em outra área. Os demais estão estudando para prestar concurso (dois respondentes), exercendo diferentes atividades em outra área (dois), e dos restantes, um optou pelo trabalho doméstico e outra está em licença maternidade.

Embora uma proporção de 16% de desempregados possa ser considerada relativamente elevada, o fato de que quase a metade deles não esteja trabalhando porque precisa se dedicar exclusivamente aos estudos de pós-graduação *stricto sensu* parece bastante promissor. Considerando que os outros seis não estão trabalhando por opção, chega-se a uma proporção de apenas 5% de egressos que não estão trabalhando por motivos alheios à sua vontade.

Dos licenciados participantes da pesquisa que responderam à questão sobre qual o seu principal trabalho no momento (um total de 134 egressos), 45% (60 respondentes) afirmaram que a docência é o trabalho em que gastam o maior número de horas. Esses professores correspondem a 88% (60 em 68 licenciados) daqueles que ingressaram no

magistério depois de concluir a licenciatura. 38% (51 egressos) responderam que são funcionários públicos municipais, estaduais ou federais, dos quais 23,5% (12 licenciados) trabalham como geógrafos em prefeituras ou exercendo funções típicas da área em diferentes órgãos públicos; 16% (oito egressos) atuam em atividades da área educacional e 12% (seis licenciados) exercem atividades ligadas à segurança pública. Os restantes 13% (18 egressos) atuam principalmente como empreendedores privados ou são empregados em atividades diversas, destacando-se a área comercial e a de serviços.

As diferentes trajetórias profissionais dos licenciados pesquisados e os perfis de egressos a que correspondem

Como já mencionado no capítulo anterior, as perguntas da terceira parte do questionário permitiram reconhecer e caracterizar os três perfis profissionais de egressos que têm maior relevância para esta pesquisa: 1) os licenciados que não ingressaram no magistério; 2) os licenciados que ingressaram no magistério e mais tarde deixaram a carreira; e 3) os licenciados que ingressaram e permanecem na docência.

As questões que possibilitaram identificar esses três tipos de situação profissional dos egressos revelaram que, do total de licenciados participantes, 34% (56 egressos) não chegaram a ingressar na carreira docente; 23% (37 egressos) exerceram o magistério por algum tempo e depois deixaram a carreira; e 42% (68 egressos) ingressaram no magistério e encontram-se atualmente no exercício da docência, em sala de aula, isto é, tornaram-se, de fato, professores. Dois participantes (1%) encontram-se temporariamente afastados da sala de aula, estando um em licença para qualificação e o outro exercendo uma função de coordenação na escola.

Somando-se os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG participantes desta pesquisa que jamais assumiram a profissão de professor e aqueles que a exerceram apenas durante certo tempo e a abandonaram, chega-se a uma proporção de 57% de professores de Geografia formados que não exercem a profissão para a qual se prepararam em um curso superior. Trata-se de uma porcentagem, a meu ver, bastante elevada, levando-se em conta o esforço despendido pelos próprios estudantes para concluírem sua formação universitária inicial, e também o investimento

feito pela instituição para formar esses alunos. Mesmo considerando separadamente aqueles que nunca foram professores e os que iniciaram sua vida profissional no magistério e depois se afastaram, constata-se que as proporções continuam relativamente elevadas, já que pouco mais de um terço desses egressos nunca exerceu a profissão e quase um quarto a deixou depois de um prazo que, na maioria dos casos, não ultrapassou três anos.

As respostas às questões abertas desta parte do questionário serão analisadas conjuntamente com as respostas às questões de múltipla escolha, das quais são um detalhamento, e deverão permitir compreender melhor os motivos e o contexto das decisões tomadas pelos egressos.

Perfil 1 – Licenciados que não ingressaram na carreira docente

Os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG que nunca foram professores superam ligeiramente, como já mencionado, um terço dos licenciados participantes desta pesquisa, somando cerca de 34%. Eles não ingressaram na carreira docente por uma variedade de motivos, entre os quais os mais frequentemente citados foram a baixa remuneração, que aparece em 37% das respostas, e o fato de já terem um trabalho melhor remunerado, em alguns casos mesmo sendo de nível secundário. Além disso, foi apontada também a falta de atração por uma carreira em que os profissionais notoriamente não desfrutam de prestígio social nem de boas condições para o exercício de seu trabalho. De fato, é difícil justificar a troca de um trabalho em que o profissional encontra-se estabelecido, por uma profissão na qual, ao mesmo tempo em que as demandas se tornam cada vez mais intensas e complexas, os salários muitas vezes são mais baixos do que o de atividades com exigências de formação aquém daquelas estabelecidas para a docência nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Alguns licenciados gostariam de ser professores, mas não ingressam no magistério devido aos compromissos financeiros já assumidos – incluído aí o sustento da família – , aos quais não teriam como fazer frente, caso optassem pela docência.

O fato de que tantos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG aqui pesquisados jamais tenham ingressado na profissão docente indica, a meu ver, que não

se trata de uma contradição ocasional e localizada na formação desses universitários para a docência, mas sim de um fenômeno específico, não necessariamente ligado à preparação para o magistério. De fato, Nunes et al (2012), comentando o que consideram como particularidades da educação brasileira, afirmam que, “na média, menos de 50% dos egressos das faculdades trabalham na profissão para a qual estudaram.” (NUNES et al, 2012, p. 162) Em outras palavras, parece evidente que uma proporção relativamente elevada de alunos se matricula no curso de licenciatura em Geografia e, também, em cursos de graduação de outras áreas, sem ter definido exatamente o que pretende, ou mesmo não se preocupando muito com o que fará, ao final, ou ainda com outro propósito pré-determinado que não o de se formar professores, ainda que este seja o objetivo do curso. É verdade que, desde a última década do século XX, temos assistido no país a um aumento crescente das exigências do mercado em relação à qualificação dos trabalhadores. Tais requisitos foram acompanhados de uma expansão do ensino superior, assim como de uma correspondente ampliação do acesso a esses cursos, particularmente na última década, tanto em universidades públicas quanto em faculdades particulares e em diversos cursos a distância. (SEGENREICH, 2009) Sendo assim, é provável que alguns licenciados tenham ingressado na Universidade, em um primeiro momento, pensando apenas em cursar o ensino superior. Em alguns casos, esta é uma opção pessoal visando, eventualmente, melhorar a posição ocupada no trabalho já exercido, mas, em outras situações, a exigência de curso superior, não importando qual, é do próprio trabalho. Nessas circunstâncias, o curso é escolhido levando-se em conta aspectos como a preferência do candidato pela área do conhecimento, o turno em que é oferecido, a facilidade de entrada, tudo devidamente considerado frente às possibilidades do estudante. A maior oferta de cursos de licenciatura no noturno certamente colabora para que a escolha dos candidatos recaia sobre eles. Alguns egressos admitiram ter cursado a licenciatura porque acreditavam que, como professores, aumentariam suas chances de conseguir trabalho em um prazo mais curto, mesmo não sendo o magistério uma profissão que escolheriam. Isto pode significar que eles também estariam propensos a não assumi-la de maneira compromissada ou a deixá-la sem maiores problemas. Além de estarem cientes de que o magistério não é financeiramente compensador, os egressos que não ingressaram na profissão docente mostraram-se também bastante alertas quanto a alguns dos fatores que caracterizam a baixa atratividade do magistério na atualidade, como as más condições de trabalho e o desgaste físico e emocional envolvidos na docência da educação básica.

Como já mencionado anteriormente, Luciana França Leme (2012) encontrou resultados semelhantes na pesquisa de sua dissertação de mestrado sobre a atratividade do magistério para a educação básica, com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo (USP).

Perfil 2 – Licenciados que ingressaram na carreira docente e depois a abandonaram

A proporção, relativamente alta, de egressos que ingressaram na profissão docente e posteriormente a abandonaram, parece estar mais relacionada às agruras da profissão, em sua maior parte traduzidas pelas difíceis condições de exercício. Estas, ao atingirem certos extremos, fazem com que os professores, mesmo tendo escolhido o magistério voluntariamente e amando a profissão, decidam abandoná-la por uma mistura de decepção e cansaço psicológico e emocional. Quando esses motivos não são suficientes para que um ou outro professor ou professora que se encontra em uma situação limite tome a decisão final, a má remuneração é a justificativa consensual e compreendida por todos, para que ele ou ela transponha o limiar e deixe a docência.

O tempo de permanência na carreira docente

Como já referido anteriormente, pouco menos de um quarto (cerca de 23%) dos egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG, participantes desta pesquisa, ingressou na carreira docente e posteriormente a abandonou, o que corrobora achados de autores como Kussuda (2012), Souto e Paiva (2013) e Amorim (2014) sobre a existência de uma expressiva evasão de membros da profissão em diferentes áreas do conhecimento. O Gráfico 31 mostra que aqueles que não permaneceram na profissão não demoraram muito para deixá-la, pois 36 % declararam ter permanecido na docência menos de três anos completos e outros 24% ficaram de três a cinco anos, o que significa que 60% deles não chegaram a completar seis anos no magistério. Entre os que permaneceram na profissão por mais tempo, 19% ficaram de seis a oito anos e 17% chegaram a exercê-la por cerca de dez anos. Apenas duas pessoas deixaram de ser professores depois de mais de onze anos na carreira.

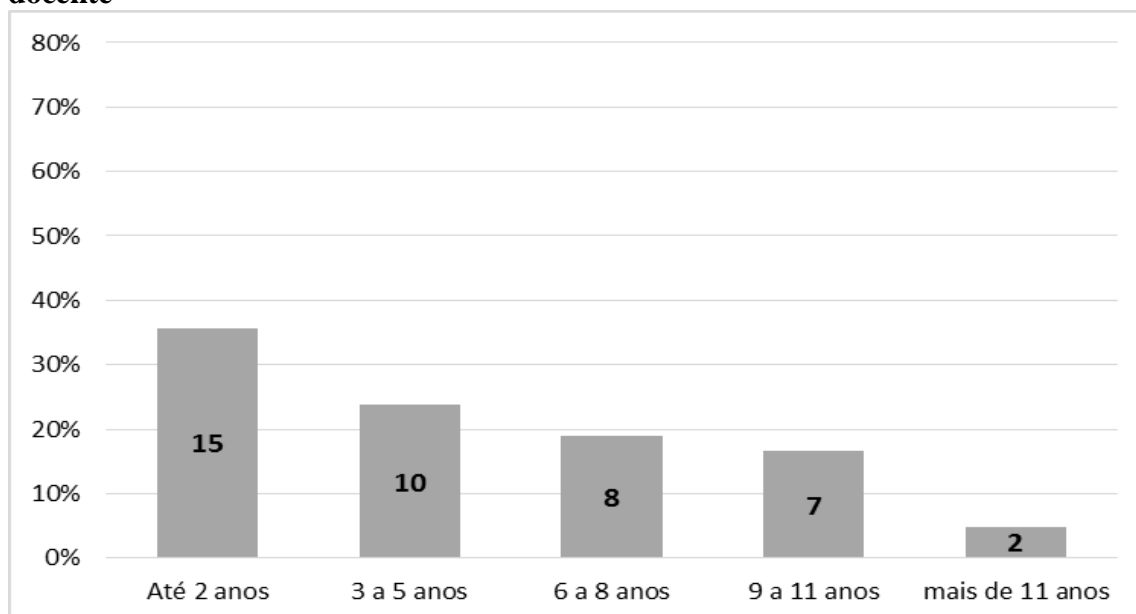
Isto quer dizer que a maioria dos licenciados participantes desta pesquisa, que ingressaram na profissão docente e mais tarde se afastaram, o fez ainda no período inicial, considerado como de “choque de realidade” por pesquisadores como Veenman, 1984; Huberman, 1982; e Nóvoa, 1997, além de outros. A expressão, embora auto-explicativa, deve ser tomada na sua qualidade conceitual, ao procurar sintetizar um momento crítico da vida profissional dos professores. Nessa etapa inicial, cuja duração, segundo os autores citados, pode variar de dois a cinco ou mesmo mais anos, os novos professores, ao adentrarem a profissão, veem seus ideais confrontarem-se com os desafios do magistério, tal como se apresentam na realidade da prática profissional. De acordo com Garcia (1997), o conceito de “choque de realidade” foi popularizado pelo autor holandês Simon Veenman que, em 1984, realizou um estudo sobre os problemas dos professores iniciantes. A pesquisa de Veenman revelou, entre outros achados, que os primeiros anos no magistério constituem um período em que o professor sofre pressões, assim como grande desgaste físico e psicológico; além disso, podem ocorrer mudanças de atitude, resultantes do confronto entre a realidade e as representações que os próprios licenciados têm sobre esse momento tão esperado de entrada na profissão. Em grande parte, o período é marcado pela utilização da estratégia de ensaio e erro, nas tentativas dos professores novatos de se manterem na docência. Ao mesmo tempo, os primeiros anos também envolvem certo encantamento pela profissão, pois se trata de um período de descobertas, as quais, entretanto, nem sempre são suficientes para garantir a sobrevivência dos licenciados na docência. Os conflitos que caracterizam essa etapa podem tornar-se muito agudos e culminar no abandono da profissão, como no caso dos participantes desta pesquisa que compõem esse segundo perfil de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG.

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

do magistério como uma fuga dessas dificuldades. Estas, por sua natureza, por terem suas raízes em problemas que a sociedade brasileira vem enfrentando já há algum tempo, como a desigualdade social, a violência, os cortes de verbas da educação, a ineficiência ou ausência de políticas públicas para a educação, dentre outros, não podem ser vencidas pelos professores individualmente, o que torna essas desistências prematuras ainda mais lamentáveis.

GRÁFICO 31

Tempo de permanência no magistério de professores que abandonaram a carreira docente



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Obs.: O limite de tempo superior de cada intervalo, por exemplo 2 anos, 5 anos, 8 anos, etc, inclui também os meses antes de se completar o limite de tempo inferior do intervalo seguinte. No exemplo dado, respectivamente 3 anos, 6 anos, 9 anos, e assim por diante. Desse modo, um professor que tenha permanecido 2 anos e sete meses no magistério é considerado como pertencente à primeira coluna do gráfico.

O Gráfico 31 apresenta o total de 42 egressos que entraram na carreira docente, mas, depois de algum tempo, a abandonaram. Esta soma ultrapassa, entretanto, o número daqueles que haviam declarado encontrar-se em tal situação (pergunta 3.6 do questionário, cf. Apêndice II). A discrepância detectada deve-se ao fato de que, entre aqueles que não ingressaram no magistério, três egressos, embora tenham respondido à pergunta sobre os motivos pelos quais **não** entraram na carreira docente (pergunta 3.5 do questionário, cf. Apêndice II), dando a entender, portanto, que nunca foram professores, responderam também à pergunta sobre o tempo em que permaneceram na

docência (pergunta 3.7 do questionário, cf. Apêndice II), declarando, contrariamente ao que se esperava com base no fato de terem respondido à pergunta 3.5 do questionário, que a exerceram por um período inferior a dois anos, sempre por períodos curtos e em situação precária (como designações e substituições). Tais respostas parecem indicar que esses respondentes interpretaram a questão de maneira diferente do previsto: aparentemente, por terem exercido a docência apenas por curtos períodos e em condições precárias, talvez apenas durante a licenciatura, entendem que não chegaram a exercer a profissão, pois não tiveram oportunidade de assumi-la integralmente, ou seja, não consideram que ingressaram, realmente, na carreira.

É interessante observar, entre os egressos que deixaram o magistério depois de diferentes períodos de permanência na profissão, que, se não há uma diferença muito acentuada dos motivos pelos quais eles a abandonaram, é perceptível uma alteração quanto à disposição ou ânimo dos docentes que deixaram a carreira com menos de três anos de exercício quando comparado com o daqueles que o fizeram depois de mais tempo. Assim, nas respostas de nove dos doze licenciados que abandonaram o magistério com menos de três anos de permanência, é possível perceber a atmosfera de “choque de realidade”, ou seja, alguns dos problemas típicos relacionados às condições de exercício da profissão aparecem em primeiro plano, sendo declarados com veemência, com o uso de superlativos ou expressões enfáticas, como “excesso de atividades”, “realidade muito caótica”, “grande angústia e sofrimento”, “péssimas condições de trabalho”, “escola completamente desestruturada”, “violência”, “profissão tão estressante”, “atividade extenuante”, os quais descrevem situações negativas, vivenciadas de forma aguda que, finalmente, os afastaram da profissão.

Duas licenciadas que pretendiam abraçar a carreira docente e a abandonaram com menos de três anos de exercício responderam assim à questão 3.6 do questionário⁴⁹, sobre os motivos que as levaram a essa decisão:

Professora 1:

“Assim que me formei, comecei a tentar algumas designações pelo estado. De todas as designações de EJA que participei, infelizmente, nunca consegui. Consegui apenas duas designações de curta duração e

⁴⁹ Pergunta 3.6 do questionário aplicado aos participantes: “Por que motivo você deixou a carreira do magistério?” (Cf. Apêndice II)

com poucas aulas na semana. Num dos casos que consegui, o valor recebido pelas aulas não cobria os gastos com o transporte. Em uma delas eu tive sorte, porque a licença da professora que eu estava substituindo foi renovada três vezes e eu pude ficar um tempo maior com as turmas e estabelecer um vínculo com os alunos. Na outra, eu decidi abandonar antes do prazo porque vivenciei uma situação que me abalou muito. Um aluno atirou-me uma pedra pelas costas, nas proximidades da escola enquanto eu voltava para casa. Eu decidi não retornar à escola mais por uma questão de decepção (em relação à atividade docente) do que medo. Depois tive uma experiência curtíssima em uma escola particular em Santa Luzia, onde eu tive certeza que não queria atuar na rede particular e que dificilmente retornaria à docência.” (Resposta aberta à questão 3.6 do questionário.)

Professora 2:

“Porque após formada, no início de 2012, a oportunidade que surgiu foi atuar como professora designada na rede pública estadual de Minas Gerais. Nesse contexto, deparei-me com uma realidade muito caótica, diante da qual eu não enxergava nenhuma possibilidade de conseguir exercer a docência e desenvolver o ensino da Geografia. Esse quadro aliado ao ‘choque de realidade’ do início da carreira docente causaram-me uma grande angústia e sofrimento ao permanecer atuando como docente na escola em que eu estava. Por isso, desisti daquela designação e de tomar posse como professora na rede estadual, pois eu havia sido aprovada no último concurso e havia sido nomeada pouco antes de desistir da designação. Assim, resolvi buscar outra oportunidade e fui aprovada no mestrado com bolsa, iniciando-o em março de 2014.” (Resposta aberta à questão 3.6 do questionário.)

A Professora 1 comenta, em relação a uma das designações, que “o valor recebido pelas aulas não cobria os gastos com o transporte”, mas o que a faz não voltar à escola é a decepção pelo fato de ter sofrido uma agressão aparentemente sem motivo, por um aluno de uma turma com a qual ela estava satisfeita por ter podido “estabelecer um vínculo” devido à extensão do prazo da designação. Essa professora foi uma das entrevistadas e relatou-me que ficou mais magoada, nesse episódio, com o fato de o aluno supostamente não ter entendido, por meio das suas falas e ações durante o tempo em que lecionou para a turma dele, que em diferentes situações vividas na escola e fora dela, ela era solidária, antes de qualquer outra coisa, a eles, alunos. Por outro lado, sem querer banalizar um fato grave como esse, é importante considerar que se a professora tivesse contado com o apoio institucional adequado para enfrentar a situação, possivelmente a mágoa sentida por ela não tivesse tido uma consequência tão séria como foi a do abandono, talvez prematuro, de uma carreira profissional promissora, que acabara de começar. Os sentimentos intensos e agravados parecem compor o perfil dos

professores iniciantes e, sem o devido suporte psicológico, podem levar a desfechos que talvez pudessem ser evitados.

No caso da Professora 2, o que chama a atenção é, novamente, o sofrimento pessoal com o fato de não conseguir “exercer a docência e desenvolver o ensino da Geografia” em uma realidade que ela própria define como “caótica”, e a desistência não apenas da designação como da vaga que ela obtivera recentemente pela aprovação em concurso público da rede estadual. Embora essas duas professoras tenham ingressado em cursos de mestrado logo em seguida ao abandono do magistério, isto é, tenham direcionado suas energias para algo positivo, que sempre estivera no horizonte, tido como necessário, em algum momento, para garantir um futuro profissional melhor, é importante notar que ambas foram enfáticas e relativamente rápidas em relação à decisão de deixar a carreira e o exercício de uma atividade de que gostavam e para a qual tinham se preparado durante cerca de cinco anos.

Dos doze licenciados que abandonaram o magistério com menos de três anos de exercício, dez (83%) exerceram a docência apenas em designações para atuar na rede estadual de ensino, sempre em situação precária. Pode-se dizer, por isto, que não chegaram a experimentar a profissão em plenitude. Um terço mencionou a questão salarial, sendo que dois desses quatro professores já exerciam outra atividade melhor remunerada e acabaram optando por permanecer com ela. Dois professores se queixaram da falta de apoio pedagógico aos professores iniciantes e também da falta de interesse dos alunos. Uma professora disse que chegou a ser diagnosticada com a “síndrome de *burn out*” e, como vimos, a Professora 2, mencionada acima, usou em sua resposta a expressão “choque de realidade”, expressão por si só já bastante contundente, ou seja, a realidade da escola e da sala de aula, no caso, é tal que chega a provocar um verdadeiro “choque” no professor em início de carreira. Apenas dois professores disseram ter deixado a docência porque decidiram se dedicar a outra atividade, sem mencionar qualquer coisa de negativo sobre o exercício do magistério: um decidiu se dedicar à elaboração e execução de projetos, atividade que começou a exercer durante estágio remunerado, não obrigatório, enquanto cursava o bacharelado e que considerou mais atraente profissionalmente, mas afirmou que ainda vê o magistério como uma alternativa profissional que pode ser retomada; a outra decidiu deixar a docência para dedicar-se integralmente ao curso de mestrado.

Entre os docentes que deixaram o magistério depois de três e com menos de seis anos de exercício, a exposição dos motivos é feita de maneira mais ponderada, traduzindo algo como o resultado de um balanço desses anos, passado o impacto inicial. Assim, os termos que denotam queixas aparecem nas respostas de apenas três dos dez respondentes e descrevem os sentimentos vivenciados que levaram ao abandono da carreira, como: “desmotivação”, “estresse”, “decepção” e “desânimo”, deixando transparecer que esses professores fizeram uma tentativa mais prolongada de permanecer na docência, mas também foram vencidos, mais que tudo, pelo cansaço de lutar contra condições adversas. Estas ora surgem como algo concreto, como a eventual precariedade material e/ou física das escolas e/ou as dificuldades de lidar com o comportamento dos alunos, ora como a desvalorização social da profissão, que se traduz tanto pela má remuneração, também muito “concreta”, quanto pelo descaso sentido pelo profissional.

Desses dez licenciados que deixaram a docência com mais de três anos e antes de completar seis anos de magistério, quatro já tinham concluído algum curso de pós-graduação *stricto sensu* e dois tinham começado a cursá-los, tendo justamente deixado o magistério para dedicar-se, respectivamente, um ao mestrado e outro ao doutorado. Dos que já tinham concluído estudos de pós-graduação, três fizeram o mestrado e uma o doutorado. Dois dos que concluíram o mestrado não mencionaram seu curso de pós-graduação em relação ao fato de terem abandonado a docência, sendo que uma alegou “desmotivação em relação à estrutura organizacional e aos colegas professores” e o outro disse que está exercendo outras atividades na Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG). Dos outros dois, o primeiro, que fez o mestrado, depois de participar de processos de seleção de professores na rede privada, concluiu que ser professor nessas escolas não compensaria financeiramente, inclusive por já ter trabalhado como substituto em instituições federais de ensino médio melhor estruturadas e com melhor remuneração; e a segunda, que fez o doutorado, está se dedicando a estudar para concursos em instituições de ensino superior, pois pretende retomar a docência. Dos quatro restantes, um está atuando em dedicação exclusiva como analista na Secretaria de Estado da Educação, duas mencionaram decepção e desânimo com a realidade escolar e um professor mencionou problema nas cordas vocais. Dentre esses dez professores, apenas dois mencionaram a questão financeira.

As respostas dos oito docentes que permaneceram na carreira entre seis e nove anos incompletos mostram que os motivos que os levaram a deixar o magistério são um misto daqueles mencionados pelos professores que deixaram a docência com até três anos incompletos e pelos professores que ficaram um pouco mais, entre três e seis anos incompletos. Esses docentes, que podem ter permanecido na profissão até o dobro do tempo de vários daqueles mencionados no parágrafo anterior, fazem menção a algumas das dificuldades apontadas pelos que ficaram por períodos mais curtos na carreira, mas o que sobressai em suas falas é a menção ao “desgaste físico e emocional”, ao “cansaço por trabalhar todos os dias e o dia inteiro em sala de aula”, à “falta de apoio institucional”, ao “sentimento de impotência”, à “falta de entusiasmo”, à dificuldade de conviver no trabalho com colegas sem compromisso com a educação, à dificuldade de lidar com a falta de interesse dos alunos em sala de aula, “à descrença de que a realidade possa mudar”, enfim, ao desânimo de continuar lutando contra problemas cuja superação, a essa altura, eles já sabem que não depende apenas deles, pois reconhecem que são estruturais e já se tornaram crônicos, mas, não obstante, continuam a afetá-los física e emocionalmente. Os baixos salários foram citados por quatro desses professores e o fato de estarem cursando o mestrado apareceu nas justificativas de três deles.

Os professores que permaneceram mais tempo na profissão antes de deixá-la, ou seja, mais de nove anos até doze anos incompletos, mencionaram, principalmente, a necessidade de buscar melhores condições salariais e de trabalho. Desse modo, esses professores parecem ter deixado o magistério não tanto para escapar de eventuais dificuldades da profissão, mas sim em busca de um reposicionamento na própria carreira, como no caso dos que deixaram a docência para se qualificarem, por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e que não descartam a possibilidade de retornar ao magistério, principalmente lecionando em cursos superiores.

Na carreira docente, melhores salários são alcançados, na educação básica, sem que os professores tenham que deixar a sala de aula, quando os professores são contratados por uma escola particular de alto padrão, ou quando conseguem ingressar em escolas públicas federais, geralmente voltadas para o ensino médio ou profissionalizante. Um aumento substancial nos ganhos também pode ser obtido quando os professores passam a lecionar no ensino superior, particularmente em universidades públicas. O ingresso

nas escolas públicas federais de educação básica e nas universidades públicas geralmente requer estudos de pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado, além da aprovação em concurso público. Não sendo este o caso, os professores podem também obter melhores salários assumindo postos de direção ou exercendo outras funções como especialistas técnicos em educação, o que, paradoxalmente, requer que eles abandonem a sala de aula. Fanfani (2005) menciona essa contradição em seu estudo comparativo do professorado de quatro países latino-americanos, já citado anteriormente. Esse autor observa que os postos de administração ou técnicos não são, evidentemente, suficientes para atender às aspirações de todos os docentes que queiram alcançar uma melhoria substancial em seus ganhos. Para superar essa contradição, ele sugere que a carreira docente seja estruturada de modo que “ofereça oportunidades de ascensão e melhoramento profissional, sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade de sala de aula.” Fanfani acrescenta que o tema precisa ser incorporado “na agenda de reforma das carreiras docentes na maioria dos países latino-americanos.” (FANFANI, 2005, p. 93)

Dos seis professores que deixaram a docência depois de cerca de dez anos, uma professora precisou mudar-se para fazer o mestrado; dois mencionaram estar ocupados preparando-se para tentar outras oportunidades no próprio magistério, como já referido. Um professor declarou que lecionou durante dez anos em faculdades privadas, o que gostava de fazer, mas, segundo seu relato, estas “fecharam todos os cursos de licenciatura devido à redução da demanda por parte de novos alunos.” Esse professor acrescentou que exonerou-se dos cargos de professor da educação básica, nos sistemas públicos estadual e municipal, porque a realidade das escolas em que trabalhou é “o total desrespeito e agressões verbais e físicas cotidianas para com o professor por parte dos alunos”, além da “total falta de estrutura das escolas e salários baixos”. De acordo com esse professor, na última escola pública em que lecionou antes de exonerar-se, “o clima é de caos total”, sendo que, de modo geral, para ele, nos sistemas públicos as “condições de trabalho dentro de sala de aula são péssimas”. Além desse professor, uma professora citou problemas como “desmotivação e desrespeito profissional, plano de carreira ruim e violência no trabalho”.

Para esses professores, a impossibilidade de permanecer no magistério parece mais ligada ao fato de, após uma década de dedicação, a docência não lhes ter proporcionado

a realização profissional almejada, a satisfação de terem cumprido, com sucesso, o que pretendiam, inclusive em termos de alcançar um determinado patamar salarial. Em vez disso, a falta de valorização e respeito profissional, em grande parte expressos pela ausência de uma remuneração condizente com a dignidade da profissão, passam a alimentar um sentimento de menos valia que acaba por ser mais eficaz do que os baixos salários e os problemas enfrentados para o cumprimento da decisão de abandonar o magistério.

Assim como os ciclos profissionais se sucedem e apresentam características específicas, foi possível constatar uma variação consistente entre o tempo de exercício da docência e os motivos que levaram os egressos professores participantes da pesquisa a abandonarem o magistério. Pelo menos quando se comparam as razões apresentadas por aqueles que deixaram a profissão em algum momento antes de se completarem os primeiros três anos, ou seja, na fase inicial, reconhecidamente crítica, e aqueles que abandonaram a docência depois de um pouco mais de tempo, a partir dos três anos, até antes de se completarem seis anos, ou depois de seis anos até antes de se completarem nove anos, foi possível notar uma diferença bastante nítida. Os motivos para o abandono do magistério não apenas mudaram de acordo com o tempo em que os professores permaneceram na carreira, mas houve certa coerência nessa alteração, relacionada às diferentes situações enfrentadas e à maneira como o professor lidou com elas, corroborando o que foi observado por Huberman (1989) em relação aos diferentes períodos vivenciados no decorrer da vida profissional. E, enquanto alguns motivos, como a baixa remuneração ou a pouca valorização da profissão, são alegados por professores que deixam o magistério em diferentes momentos da carreira, suas reações a eles vão se modificando com o passar do tempo.

Perfil 3 – Licenciados que ingressaram na carreira docente e permanecem no magistério

As respostas dos egressos participantes desta pesquisa que ingressaram na carreira docente e permanecem no magistério, revelaram o seguinte perfil geral dos licenciados que se tornaram, de fato, professores: 47% tinham até cinco anos de formados; 87% lecionavam exclusivamente para a educação básica; 84% pretendiam continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos; 53% chegaram a pensar em abandonar a carreira, mas 76% nunca deixaram o magistério, nem temporariamente; 72% não tinham

outro trabalho remunerado além da docência e 58% acreditavam que a formação obtida na UFMG influenciou positivamente sua entrada na carreira. 76% encontravam-se em situação trabalhista e contratual estável, sendo 60% concursados em pelo menos uma das escolas públicas em que atuava e 19% contratados em alguma rede ou escola privada; 68% iniciaram a carreira exclusivamente em escolas públicas e 19% em escolas privadas laicas; 48,5% eram sindicalizados. 56% lecionavam em apenas uma escola e 32% em duas escolas; 35% trabalhavam em um turno e 53% em dois turnos; 37% lecionavam para sete ou oito turmas; 9% lecionavam para três e seis turmas e 7% para nove e doze turmas, sendo que 49% das turmas tinham tamanho médio de 26 a 35 alunos e 30% até 25 alunos.

Egressos que são professores: o efetivo exercício do magistério e a questão da permanência na carreira docente

Os egressos dos cursos de licenciatura da UFMG participantes desta pesquisa que se encontram, atualmente, no exercício da docência, não chegam à metade dos licenciados pesquisados, ficando em torno de 42%. O quadro abaixo mostra o número de egressos professores por ano de conclusão da licenciatura, de 2003 a 2013, e o tempo de formados até 2015, ano em que os participantes responderam o questionário da pesquisa.

QUADRO 17

Número de formandos por ano de conclusão da licenciatura e tempo decorrido entre o ano de conclusão do curso pelos egressos participantes da pesquisa que se tornaram professores e o ano de 2015*

Ano de conclusão da licenciatura	Número de formandos	Tempo de formados até 2015
2003	5	12
2004	6	11
2005	5	10
2006	5	9
2007	7	8
2008	6	7
2009	2	6
2010	7	5
2011	5	4
2012	11	3
2013	9	2

Fonte: quadro organizado pela autora.

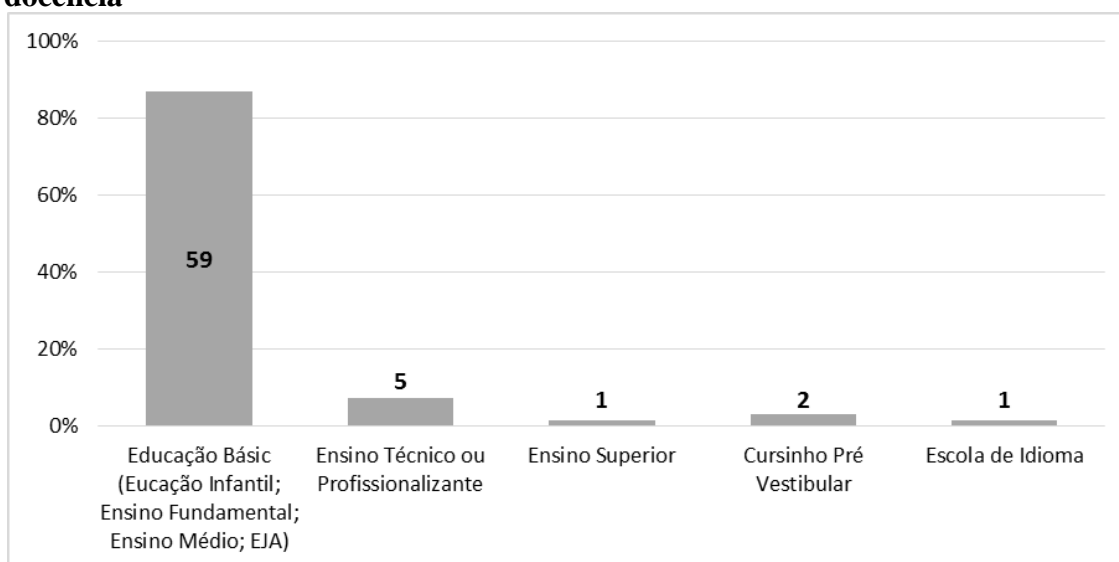
*Ano em que os egressos responderam o questionário da pesquisa.

O Quadro 17 mostra que os anos de 2012 e 2013 apresentaram não apenas o maior número de participantes da pesquisa (cf. Gráfico 1 e Quadro 5), mas também o daqueles que se encontram no magistério, com 16% e 13% do total de professores, respectivamente, o que significa também um maior número de docentes participantes com três e dois anos de formados, também respectivamente. Por outro lado, os professores participantes que concluíram a licenciatura há mais tempo e têm doze, onze, dez e nove anos de formados, representam 7% do total de docentes nos anos de 2003, 2005 e 2006 e 9% em 2004. O ano com o menor número de licenciados participantes que se tornaram professores foi 2009, com apenas dois, cada um com seis anos de formado. Os demais anos apresentaram, respectivamente, 7% (2011), 9% (2008) e 10% (2007 e 2010) do total de docentes participantes da pesquisa com oito a quatro anos de formados.

Dos egressos que se dirigiram para a carreira docente, 87% lecionam exclusivamente para a educação básica, como mostrado no Gráfico 32.

GRÁFICO 32

Níveis e modalidades de ensino para os quais lecionam os egressos que exercem a docência



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

No estudo de Kussuda (2012) sobre licenciados em Física pela UNESP de Bauru entre 1991 e 2008, a proporção dos que permaneciam no magistério era um pouco mais alta, chegando a 52% dos participantes, dos quais, 59% atuavam na educação básica. É importante notar que o período estudado por esse autor foi sete anos mais longo que o

abrangido pela presente pesquisa. Souto e Paiva (2013), pesquisando licenciados em Matemática pela UFSJ entre 2005 e 2010, período cinco anos mais curto que o desta pesquisa, descobriram que cerca de 63% se encontravam no exercício do magistério. Destes, entretanto, 45% não pretendiam continuar lecionando para a educação básica. Somando a estes os que já tinham abandonado a profissão, esses autores constataram que 46% do total de egressos pesquisados desistiram da profissão. Amorim (2014), em estudo sobre o destino profissional de uma turma de licenciados em História pela UFMG, revelou que dez anos depois de formados, apenas 37% dos egressos pesquisados permaneciam na carreira docente, sendo que mais da metade desses declarou que pretendia abandoná-la proximamente.

A presente pesquisa reafirma, portanto, que apenas uma proporção relativamente baixa dos formados para exercer a profissão docente chega às salas de aula e ali permanece. Tal situação também comprova a pouca atratividade que a profissão tem apresentado, ultimamente, não apenas para eventuais interessados, mas inclusive para muitos daqueles que chegaram a se preparar, investindo tempo e recursos em um curso de licenciatura completo, os quais ou não ingressam na carreira docente, ou, se o fazem, não permanecem aí por muito tempo, afastando-se, como vimos, depois de algum tempo.

Por outro lado, é importante notar que, se o contingente de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG que se encontra, de fato, na profissão docente, é menor do que se poderia esperar, 84% deles (57 em 68 que responderam à questão) afirmaram que pretendem e/ou querem continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos. Essa constatação aproxima os resultados desta pesquisa dos achados de Souto e Paiva (2013) em relação a egressos da Licenciatura em Matemática da UFSJ, mas acentua a distância em relação aos resultados da pesquisa de Amorim (2014) sobre egressos da Licenciatura em História da UFMG.

Os motivos elencados pelos professores pesquisados aqui para desejarem continuar na docência no futuro próximo e de médio prazo revelam, além disso, uma atitude positiva em relação à profissão. As razões apresentadas foram reunidas de acordo com o que os professores enfatizaram. O primeiro e mais numeroso grupo, com mais de 60% dos professores, reúne a categoria daqueles que pretendem continuar lecionando porque,

antes de qualquer outra coisa, **gostam** da profissão, sendo que alguns deles reafirmam também que é a que escolheram, é aquela para a qual se prepararam e na qual se sentem satisfeitos e realizados. A grande maioria desses professores não menciona os problemas enfrentados, mas cerca de uma quarta parte deles inclui, de maneira genérica, em sua resposta, um “apesar das dificuldades do magistério”, as quais, entretanto, não são ressaltadas e parecem ser aceitas com naturalidade, não chegando a afastá-los. Seguem alguns exemplos das justificativas dos professores para a resposta positiva à questão 3.23 do questionário (“Você pretende/quer continuar lecionando nos próximos cinco/dez anos?”)⁵⁰:

“É uma atividade que me satisfaz/realiza. Não me imagino mais fora da sala de aula.”
(RV/m/até 25/branco/solteiro/nãoppr/N/2013/S)

“Gosto da minha profissão, da escola em que leciono hoje em dia e me considero satisfeita com o que faço. Jamais deixaria a carreira do magistério, não me vejo em outra profissão.”
(DC/f/36a40/branco/solteiro/nãoppr/N/2010/S)

“Gosto da área. Apesar dos percalços me reconheço como um educador. Toda a minha formação está hoje voltada para atuar nessa área profissional.”
(FM/m/41a45/branco/Uest/ppr/N/2010/S)

“Escolhi ser educadora e não me arrependo, apesar das dificuldades.”
(PN)

“Sempre quis ser professora e, mesmo com todas as adversidades da profissão, gosto do que faço.”
(JP/m/31a35/pardo/solteiro/ppr/N/2010/S)

“Tenho satisfação em lecionar, apesar das dificuldades da profissão.”
(ES/m/31a35/pardo/casado/ppr/D/2012/S)

Um segundo grupo, com algo em torno de 27% dos respondentes professores, constitui a categoria daqueles que veem vantagens na profissão e, não mencionando razões mais subjetivas, como os primeiros, parecem pensar sobretudo de maneira mais prática a respeito do assunto. Eles levam em conta aspectos como a estabilidade de quem é concursado; a autonomia de que o professor ainda desfruta, quando comparado a outros

⁵⁰ Os(As) egressos(as) professores(as) estão caracterizados(as) como já descrito anteriormente em relação à totalidade dos egressos, acrescentando-se a informação sobre o estado civil, que aparece por extenso, e se pretende continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos (S = sim e N = não).

trabalhadores; o bom ambiente de trabalho em muitas escolas; o “universo de aprendizado” em que a profissão está envolvida e que permite grande “crescimento pessoal e profissional”; a possibilidade de trabalhar em apenas um turno; e benefícios como férias e recessos escolares. Abaixo, algumas das respostas dos professores à mesma questão:

“Tenho 40 anos, já trabalhei em empresas privadas e não pretendo retornar. Não tenho interesse em serviços públicos burocráticos e ser professor me dá uma certa autonomia e, apesar dos problemas, gosto do que faço.” (RR/m/36a40/branco/casado/nãoppr/N/2006/S)

“Por trabalhar como efetivo em uma escola de bom nível de conteúdo, disciplina e organização, o que permite desenvolver um bom trabalho.” (AM/m/31a35/branco/casado/ppr/N/2008/S)

“Tenho estabilidade no emprego, grande autonomia para fazer as coisas que quero e da maneira que quero.” (JF/m/31a35/branco/Uest/ppr/D/2004/S)

“Sou efetiva e trabalho numa instituição de qualidade com boa remuneração.” (GM/f/31a35/pardo/casado/ppr/N/2008/S)

Entre os professores que mencionaram as vantagens da profissão, cerca de 40% citaram até mesmo o salário, geralmente muito criticado, como sendo razoável. Nas palavras de alguns desses respondentes: “em escolas particulares o salário é atrativo para mim”; “o salário me permite viver com dignidade”; “apesar do salário não ser condizente com as agruras da profissão, não é um salário desprezível”; “trabalho numa instituição de qualidade com boa remuneração”. Alguns desses professores acham que vale a pena continuar na docência também porque acreditam que, em breve, haverá uma valorização da profissão, devido à presente escassez de jovens que querem ser professores.

Daqueles que pensam prosseguir na carreira, em torno de 10% planejam qualificar-se para atuar no ensino superior. E há também aqueles idealistas, que almejam continuar no magistério porque acreditam na profissão docente como uma maneira de contribuir para mudanças positivas no mundo. Seguem algumas falas desses professores:

“Pretendo seguir minha carreira profissional até a docência no ensino superior.” (MT/m/31a35/pardo/solteiro/nãoppr/D/2010/S)

“Talvez não na educação básica, pois pretendo trabalhar no ensino superior após o mestrado ou doutorado.”
(HR/m/31a35/branco/casado/ppr/D/2007/S)

“É a profissão que escolhi e que gosto. Porém, não pretendo ficar a vida inteira na educação básica, pois acho muito desgastante e o resultado que temos em sala de aula é frustrante. Pretendo ser professor até me aposentar, porém quero iniciar minha carreira no ensino superior o quanto antes. Mesmo que eu continue trabalhando um turno na educação básica e outro no ensino superior.”
(MR/m/31a35/branco/Uest/ppr/D/2007/S)

“Gosto de estar em sala de aula. Acredito na educação como ferramenta de mudança social e do país.”
(TR/m/31a35/preto/casado/nãoppr/N/2007/S)

“Pretendo continuar lecionando por acreditar que a educação formal é, ainda, uma forma de intervenção na realidade e transformação social. É o trabalho ao qual me dedico por acreditar no que faço.”
(PL/m/26a30/branco/solteiro/nãoppr/D/2010/S)

“Dentre todos os empregos que já tive o de professora é o que mais me realiza, pois sempre quis um trabalho que fosse mais do que uma forma de sustento e na educação eu tenho isso. Apesar de todas as dificuldades, sinto que estou contribuindo para fazer do mundo um lugar melhor.” (PC/f/31a35/preto/solteiro/ppr/D/2009/S)

Quanto aos professores que não pretendem continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos, cerca da metade alegou falta de interesse pela área e a busca de melhor remuneração. Os outros 50% disseram que, embora gostem de lecionar, sentem-se frustrados com a profissão, queixando-se da desvalorização da mesma, da baixa remuneração e do fato de que o exercício da docência tem se tornado cada vez mais difícil, devido principalmente à indisciplina dos alunos. Duas professoras que declararam amar a profissão disseram também que a consideram muito insalubre a longo prazo, e, por isto, pretendem deixá-la, pois temem adquirir algum problema de voz, adoecer com depressão ou mesmo sofrer alguma agressão física por parte dos alunos. Embora a opinião dessas duas últimas professoras possa parecer exagerada à primeira vista – afinal relacionamos o adjetivo “insalubre” a outros tipos de ocupação! – ela tem respaldo em pesquisas realizadas ainda nos anos 1980, conforme José M. Esteve (1991). Esse autor comparou dados estatísticos do período 1982-83 e 1988-89 sobre as ausências por problemas de saúde dos professores da cidade e da província de Málaga, Espanha, e “o processo de deterioração da saúde dos professores, particularmente significativo no que respeita a problemas otorrinolaringológicos e psiquiátricos” (p.

115) ficou evidente, sendo que os primeiros registraram um aumento de mais de dez vezes, enquanto a incidência dos últimos foi o dobro. O estudo realizado revelou aumento em doenças de pelo menos treze especialidades médicas, sendo que, no cômputo geral, os problemas de saúde mais do que triplicaram nesse período, relativamente curto, de cerca de seis, sete anos. (ESTEVE, 1991) O mais provável é que esse tipo de situação tenha se agravado ainda mais, particularmente no Brasil, onde a desigualdade social e o descaso com a educação não puderam ser revertidos pelo breve período de governos mais voltados para os interesses das camadas populares nos primeiros anos do século XXI.

Mas, se a grande maioria dos egressos que são professores pretende continuar na docência, 53% deles já pensaram em abandonar o magistério, embora não o tenham feito. Desses, 44% se sentiram movidos por acontecimentos em um momento específico da carreira. Uma parte das ocorrências mencionadas não se revelou, entretanto, especificamente ligada ao exercício do magistério, tendo sido relatados eventos pontuais e passageiros da vida cotidiana desses professores. O momento mais citado relacionado à trajetória profissional foi o da entrada na profissão.

Em contrapartida, 78% dos egressos que são professores nunca se afastaram do magistério. Os restantes 22% já deixaram a carreira temporariamente, a grande maioria por curtos períodos que vão de três meses a dois anos. Apenas dois professores se afastaram da docência por períodos mais longos, respectivamente, de quatro e seis anos. Os motivos apresentados para esses afastamentos temporários do magistério foram: a oportunidade de exercer outros tipos de trabalho (quatro professores), a necessidade de dedicação a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (três), a espera por concursos ou nomeação (três), a falta de oportunidades de emprego no magistério (dois), licenças para tratamento de saúde (dois) e a insatisfação com aspectos da carreira docente (um). As razões pelas quais esses licenciados voltaram à docência expressam, em 75% dos casos, principalmente, o gosto pela profissão e a identificação com a mesma, o fato de terem uma profissão não apenas em virtude de uma escolha feita anteriormente, mas que foi objeto de toda uma formação e da qual tinham se afastado por motivos momentâneos, e também, é importante destacar, a espera pela possibilidade de uma contratação em melhores condições, mediante a aprovação em concurso e a consequente nomeação. O início de carreira, particularmente nas designações, a título precário e muitas vezes em

condições adversas constitui, salvo raras exceções, uma experiência difícil, desagradável e mesmo traumatizante, portanto negativa, justificando esperas ainda que longas, por exemplo de seis meses a dois anos, como referido acima, para começar a trabalhar como professor efetivo. Nos demais casos em tela, o retorno à profissão se deu por razões de ordem prática, como a necessidade de sustentar-se e à família, a insatisfação com o trabalho de outro tipo exercido naquele momento, e a possibilidade de conciliar o magistério com outras atividades, possibilitando ampliar os ganhos financeiros.

Egressos professores e o desempenho de outro trabalho remunerado além do exercido na escola ou escolas em que atuam

O fato de 72% (49 em 68) dos professores pesquisados afirmarem não ter outro trabalho remunerado, além do exercido na escola ou escolas em que atuam, pode ser considerado positivo, pois permite presumir que, profissionalmente, esses professores se dedicam inteiramente à profissão docente, para a qual se prepararam. Por outro lado, 67% (33 em 49) são professores que trabalham em dois turnos, e 6% em três turnos, o que possivelmente lhes assegura melhores ganhos salariais, afastando a necessidade de buscarem outro tipo de trabalho. Entretanto, isso significa que eles dedicam mais tempo, às vezes o dobro do tempo, à docência, o que também pode influenciar na qualidade do seu trabalho, devido à intensificação dos desafios que enfrentam na profissão.

Diversamente, 28% (19 em 68) exercem também outro trabalho remunerado. Desses professores, 74% (14 em 19) lecionam em apenas um turno, metade no turno da manhã e metade no turno da noite, mas 26% lecionam em dois turnos, a quase totalidade pela manhã e à tarde (exceto uma pessoa). Destes últimos, dois professores dedicam 20 horas semanais ao trabalho que exercem além da docência, e, os outros três, oito horas ou menos por semana. 50% dos professores que exercem outra atividade remunerada além do magistério e lecionam em um turno apenas dedicam a esse outro trabalho 20 ou 30 horas semanais, enquanto 28,5% dedicam à outra atividade que realizam 40 horas semanais ou mais (de um total de quatro, uma pessoa trabalha 44 horas) e os restantes 21% empregam, respectivamente, 5, 12 e 16 horas semanais no trabalho que fazem além da docência. Tudo isso indica a necessidade de esses profissionais buscarem fontes

adicionais de renda, certamente motivados pelos baixos salários vigentes no magistério, muitas vezes insuficientes para fazer frente às despesas cotidianas. Tal situação, além de ocasionar maior cansaço, divide a atenção do profissional, podendo levar a uma redução do seu compromisso com a docência e a uma perda de qualidade no seu trabalho como professor. Entretanto, é importante considerar que alguns professores que têm outra atividade remunerada, além do magistério, buscaram-na apenas devido à dificuldade de sobreviver com o salário de professor, permanecendo também na docência, já que esta é a profissão que escolheram, apreciam e com a qual se sentem compromissados. Essa circunstância pode atenuar o risco de falta de empenho em relação à docência.

Na pesquisa sobre o professorado brasileiro de Gatti e Barreto (2009), 81,7% dos professores afirmaram “ter um só trabalho, o trabalho principal de docente”, enquanto “16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais.” (p. 29) Fanfani (2005) encontrou maioria ainda mais expressiva de professores brasileiros exclusivamente dedicados ao ensino: 85,1% e apenas 13,8% com outra atividade laboral remunerada.

A formação obtida na UFMG e o ingresso no magistério

Dos licenciados em Geografia pela UFMG participantes desta pesquisa, 58% consideram que ser formado pela UFMG influenciou sua entrada na carreira docente, enquanto 42% acreditam que esse fato não teve qualquer influência em sua inserção no magistério. Os primeiros entendem que tal influência foi positiva e se deve ao reconhecimento de que desfruta a UFMG, o qual se expressa no valor atribuído ao diploma ali obtido e confere aos seus portadores maior prestígio e confiabilidade ao pleitearem um emprego, mas não apenas isso! Esses licenciados consideram que a influência de uma formação obtida na UFMG está principalmente nos resultados obtidos graças, em suas palavras, “à formação sólida” que obtiveram, baseada em leituras e no desenvolvimento de sua consciência crítica, a qual lhes permitiu sair bem nos concursos que prestaram e também na maneira como se inseriram nos ambientes de trabalho. Assim, embora em um primeiro momento se possa pensar que tal influência, caso ocorresse, teria lugar apenas em escolas ou sistemas de ensino particulares e estaria, na visão de terceiros, a respeito do valor da formação obtida na UFMG, as explicações dadas pelos respondentes que consideram que essa formação essa

influenciou sua inserção na carreira mostraram um outro aspecto da questão. Para a maioria deles, essa influência se deu na medida em que o curso de graduação da UFMG preparou-os para enfrentar os sistemas de seleção, inclusive os concursos públicos, e também para posicionarem-se de maneira mais consciente, tanto em relação ao conteúdo de ensino quanto a outras questões nos ambientes laborais.

Redes de ensino e escolas em que os egressos professores iniciaram sua carreira no magistério e a situação contratual em que se encontram nas redes de ensino/escolas em que lecionam

Quanto ao tipo de escola em que iniciaram sua vida profissional, 68% dos egressos participantes da pesquisa que se encontram no magistério afirmaram que começaram a carreira exclusivamente em escolas públicas, 19% em escolas privadas laicas (empresas do ramo educacional) e 4% em escolas privadas confessionais (mantidas por ordens religiosas católicas ou por outras religiões). Outros 4% iniciaram a docência em cursos comunitários ou populares de preparação para o vestibular, geralmente como voluntários, e ainda outros 4% em escolas privadas dos dois tipos citados ou de um desses dois tipos e também em escola pública.

Dos professores que são concursados em redes públicas ou estão contratados atualmente por alguma escola privada, isto é, desfrutam atualmente de uma situação trabalhista mais estável, a metade respondeu que já trabalhou como designado ou substituto antes de se tornar efetivo. Isso significa que as designações têm sido a forma contratual pela qual uma parte significativa do professorado se inicia na profissão, pelo menos no estado de Minas Gerais, inclusive porque é possível atuar como designado ainda antes da conclusão da licenciatura, bastando que os interessados obtenham o Certificado de Avaliação de Títulos – ou CAT, como é mais conhecido – que é uma autorização para lecionar em escola estadual, entre outras possibilidades, quando se é estudante de curso superior na área da disciplina a ser lecionada. Além dos documentos de identificação usuais, o interessado deve apresentar também uma declaração de matrícula e frequência e o histórico parcial das disciplinas cursadas.⁵¹ Considerando o que já foi dito anteriormente sobre a maneira como funcionam as designações, que, além de serem

⁵¹ Informações constantes do Requerimento de Autorização para Lecionar em Escola Estadual – CAT (Certificado de Avaliação de Títulos), da Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

temporárias e às vezes de curtíssima duração, costumam estar disponíveis para professores iniciantes ou licenciandos, em escolas de periferias distantes, com alunos em situação de risco social e, portanto, em que a docência já exigiria muito de um profissional experiente, pode-se concluir que, longe de ser a melhor maneira de se iniciar na profissão, trata-se, de fato, de uma iniciação que expõe o professor novato a um começo inadequado. Tal iniciação, se não provocar, pelo choque com uma realidade muito dura, o afastamento do professor iniciante, pode, o que é pior, induzi-lo a práticas que, além de não se coadunarem com seu processo de formação, poderão, ao contrário, configurar um verdadeiro processo de deformação, como já identificado por Miguel Arroyo. Fanfani (2005) ressalta que

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

Ele acrescenta que, nos últimos anos, parece haver uma tendência de reforço desse fenômeno entre os professores com menos de 30 anos.

Tendo em conta que, no Brasil, as escolas públicas, em sua maioria, recebem alunos das classes populares, pode-se considerar que o resultado apresentado acima reafirma o que mostrou a pesquisa de Fanfani (2005), isto é, que muitos começaram “sua experiência laboral trabalhando com os mais pobres”. (p. 84) O Brasil, quanto a esse aspecto, ficou à frente dos demais países pesquisados, com 58,2% dos docentes tendo iniciado a carreira lecionando para alunos de nível socioeconômico baixo. Quanto a essa situação, o autor chama a atenção para o fato de que, nesses casos, em geral, é preciso

resolver problemas pedagógicos de certa complexidade e especificidade. É de se supor que um adequado desempenho nesses contextos suponha a mobilização de saberes e competências que necessariamente se adquirem através da experiência e da formação especializada (condições difíceis de encontrar em docentes jovens e recém-titulados). (FANFANI, 2005, p. 84; tradução da autora)

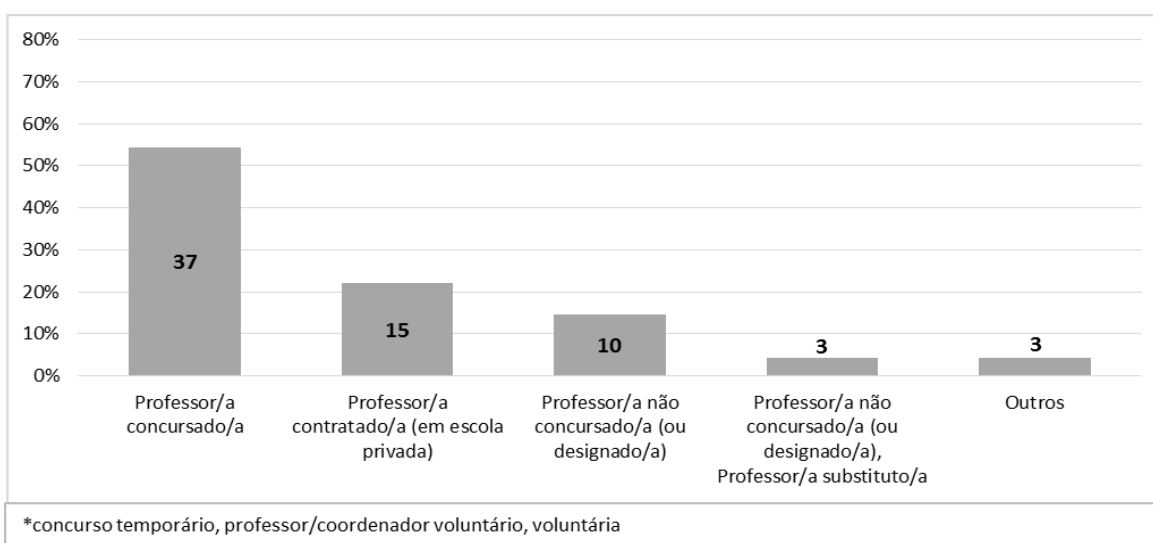
Apesar disso, como já referido na presente pesquisa, sistematicamente os professores em início de carreira recebem turmas com as quais os professores mais experientes não

querem trabalhar por reunirem alunos com dificuldades de aprendizagem e ou que apresentam comportamento difícil, além de outros desafios.

A pergunta do questionário que teve o objetivo de conhecer a situação dos egressos em relação à forma como estão contratados pelas respectivas redes de ensino ou escolas independentes em que atuam antecipou algumas possibilidades, que aparecem também em combinações, quando o professor trabalha em mais de uma escola ou sistema de ensino. Presumi que os professores dos sistemas públicos poderiam ser *concurados*, significando uma situação estável e, portanto, favorável; ou, alternativamente, *designados*, que, como já referido anteriormente, constitui um tipo de contratação temporária feita pelo sistema público estadual de Minas Gerais. Em relação aos professores das redes particulares, considerei que a condição de *contratados* significaria uma situação regular e relativamente estável, até onde é possível considerar como estável a contratação por uma empresa privada.

GRÁFICO 33

Situação contratual dos egressos professores na(s) rede(s) de ensino/escola(s) onde atuam



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O Gráfico 33 mostra que, em relação à sua situação contratual no trabalho, 54% dos licenciados participantes da pesquisa que são professores responderam que são concursados, sendo esta a sua condição em pelo menos um dos cargos que ocupam, no caso de terem dois cargos (é comum os professores da rede municipal de Belo Horizonte terem um cargo em virtude de concurso e um segundo por meio da chamada “dobra”, em que o cargo é exercido devido à existência de uma vaga que poderá,

entretanto, ser preenchida por um professor efetivo (concurado), a qualquer momento, como no caso do término de uma licença médica). 22% dos docentes declararam que são contratados por escolas da rede particular, apenas. 15% exercem o magistério como professores designados na rede pública estadual. Três professores são designados, mas têm também uma outra situação contratual, e, outros três são voluntários ou substitutos. Consta-se, desse modo, que a grande maioria dos egressos que são professores, isto é, 76%, encontra-se em situação regular, e, tanto quanto possível, estável nos cargos que ocupa. A situação mais desfavorável é a dos professores “designados” da rede estadual de Minas Gerais, já que a designação, como já referido, constitui um contrato de trabalho precário, de caráter provisório, em que o professor pode ser contratado para atuação em períodos muito curtos, de um ou mais dias ou semanas até alguns meses, geralmente quando em substituição a professores efetivos licenciados ou por falta de pessoal. O contrato da designação se encerra ao final do ano letivo, quando os interessados em nova designação devem inscrever-se no cadastro, previamente, para participação no processo de preenchimento das vagas existentes no ano seguinte. A partir de 2016, a inscrição no cadastro passou a ser feita pela *Internet*.

A participação dos egressos professores em sindicatos e outras associações

Dos egressos que são professores atualmente, 49% (33 professores) responderam que são sindicalizados. Desses, a proporção dos que afirmaram que não participam das atividades do sindicato – 36% – é pouco inferior à daqueles que participam apenas de atividades esporádicas (39%), enquanto 24% (oito professores) declararam que militam ativamente. A pesquisa comparativa realizada por Fanfani revelou que, dos países analisados (Argentina, Brasil, Peru e Uruguai), os professores brasileiros pesquisados são, em geral, os mais participativos, com 36% afirmando “participar de forma habitual ou ocasional nas associações sindicais ou laborais”. (FANFANI, 2005, p. 220, tradução da autora) O nível de participação encontrado entre os participantes da presente pesquisa foi bem mais alto do que o encontrado por esse autor, pois alcança 63% de professores quando se somam os que militam ativamente e aqueles que participam ocasionalmente. É possível que, do mesmo modo que a pesquisa de Fanfani mostrou, variações na participação em sindicatos relativas à idade, ao sexo, ao setor de atuação, se em escolas públicas ou privadas, e em relação à percepção de classe, a área do

conhecimento em que os professores atuam e a formação recebida também influenciem nessa participação. Esse autor considera a participação do professorado nos sindicatos e organizações laborais surpreendentemente baixa, particularmente tendo em conta que

Em quase todos os países da América Latina, os sindicatos docentes conservam uma força social considerável; em geral e apesar das crises, mantêm uma forte capacidade de pressionar o Estado para negociar salários e condições de trabalho. Por último, ainda que não seja o mais habitual, em certas circunstâncias também desenvolveram uma grande influência sobre temas substantivos da agenda de política educativa. (FANFANI, 2005, p. 220; tradução da autora.)

Dos docentes que são sindicalizados, sete (21%) declararam participar também de outra associação coletiva, sendo que dois são filiados à Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Dos professores que não são sindicalizados, oito (23%) participam de outra associação coletiva, sendo também apenas dois filiados à AGB. Além da AGB, as associações de que participam os professores são muito diversificadas, indo de movimentos sociais e grupos variados que atuam em áreas ligadas às temáticas de meio ambiente, gênero e cultura a sindicatos e associações de outras categorias de trabalhadores. É interessante notar também que, com muito poucas exceções, as associações de que participam tanto os professores sindicalizados quanto os não sindicalizados têm algum apelo político, na medida em que se voltam para a garantia e ampliação de direitos sociais e civis, quase sempre de grupos específicos e minorias.

76% dos professores participantes da pesquisa consideram que a participação ou falta de participação em atividades sindicais ou de outras organizações não influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério. 24%, por outro lado, consideram que a permanência, especificamente, é, sim, influenciada e, mais do que isso, é significativamente apoiada por essa participação. Tem-se, a seguir, algumas respostas de egressos que explicam em que sentido tal participação influencia na permanência deles no magistério (perguntas 3.39 e 3.40 do questionário):

“Quanto mais me envolvo em movimentos da classe trabalhadora mais acredito na docência.”
(AM/m/31a35/branco/casado/ppr/N/2008/S)

“A luta fomenta o anseio por uma prática docente mais humana e valorizada.”
(JV/f/26a30/pardo/Uest/ppr/D/2007/S)

“Me faz sentir sempre na luta, reagindo à tendência de ser um teórico da mudança social.” (GM/m/31a35/pardo/solteiro/nãoppr/D/2012/S)

“Acho que a luta deve ocorrer também a partir dos meios que dispomos. E estes meios podem ser diversos: virtuais, imaginários, de ações individuais, emocionais, institucionais, entre tantos outros. Posso dispor de todos eles, mas acredito que o institucional ainda é, dentro da nossa sociedade, muito importante no sentido de formalização da luta e representação dos interesses da ‘classe’ dos educadores. Inclusive frente aos governos, especialmente para quem é servidor público como eu, por exemplo, já que é o Estado que planeja, coordena a educação, disponibiliza os recursos materiais e diretrizes gerais do sistema de ensino, salário dos professores, etc.” (DB/m/26a30/branco/solteiro/nãoppr/D/2012/S)

“A identidade da minha categoria passa pela consciência política. Então, vejo que faz parte da dimensão profissional também discutir as questões que envolvem a educação pública, o perfil do educador e o papel da educação. Quando não há espaço para essas discussões, uma das dimensões essenciais da nossa condição de educador deixa de existir.” (FM/m/41a45/branco/Uest/ppr/N/2010/S)

“A esperança se renova nas lutas, pois vemos que não estamos sozinhos.” (HR/m/31a35/branco/casado/ppr/D/2007/S)

“Faz pensar na sua verdadeira função como educador e nas funções que nos foram impostas.” (EC/f/36a40/pardo/solteiro/nãoppr/N/2005/N)

“A valorização e conquista de direitos da carreira docente sempre dependeu da luta dos profissionais da educação. Neste sentido, a participação das atividades do nosso sindicato é essencial.” (KF/f/36a40/pardo/casado/ppr/D/2005/S)

“Através do sindicato tive minha primeira experiência de luta, de reivindicação, de uma prática que busca os interesses da coletividade e, em alguma medida, os avanços da educação. Essa experiência mudou minha concepção de currículo e desde então tenho conseguido trabalhar melhor as questões que se referem as injustiças sociais e as possibilidades de luta contra elas. Isso fez com que enxergasse ainda mais significado no meu trabalho, fortalecendo meu desejo de seguir no magistério.” (PC/f/31a35/preto/solteiro/ppr/D/2009/S)

Todas essas falas não deixam dúvida quanto ao papel formador e também mantenedor da esperança e do entusiasmo desses professores, desempenhado pelo sindicato e outras associações de que participam. Elas reafirmam que essa participação não apenas deixa mais claro o sentido coletivo da sua luta cotidiana, mas também imprime significado ao seu trabalho no magistério. Essas respostas denotam, ainda, um nível bastante elevado de politização desses professores, que anseiam poder intervir na realidade por meio da

educação, sempre buscando valorizar a profissão docente e fortalecer a educação pública como um direito.

O pequeno número de filiados à AGB entre os professores me surpreendeu um pouco, pois eu havia levantado a hipótese de que a AGB talvez desempenhasse um papel marcante na vivência e formação de muitos licenciandos e professores de Geografia. É importante registrar, de início, que, como associação profissional dos Geógrafos, a AGB tem um perfil bastante diferente do de suas congêneres, que reúnem profissionais de outras áreas.⁵² Nas últimas décadas, a Associação viu elevar-se, entre seus associados, o número de estudantes e também o de professores da educação básica, sendo que esses últimos passaram a encontrar na AGB não apenas abertura à sua participação, mas também suporte para muitos de seus questionamentos e dificuldades. Desde o final dos anos 1980, a AGB realiza, de dois em dois anos, alternadamente com o Encontro Nacional de Geógrafos, realizado tradicionalmente também a cada dois anos, o Encontro Nacional de Professores de Geografia que, a partir dos anos 1990, passou a chamar-se “Fala, Professor!”. Essa mudança do nome do Encontro já expressava uma característica mais democrática e também crítica da entidade, ao deixar claro que o objetivo maior do mesmo era, justa e efetivamente, dar voz aos professores e a oportunidade de falarem sobre suas experiências, anseios e dúvidas, em vez de participarem do evento apenas “consumindo” as palestras de profissionais conhecidos, autores de livros e artigos.

A gestão marcadamente democrática, permitindo a participação de estudantes em igualdade de condições, a filiação de um grande contingente de professores e o fato de que a AGB, uma associação científica e cultural, assumia, crescentemente, uma atuação mais próxima daquela de um movimento social, além de não preencher os critérios para obter uma representação junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA⁵³), levou a um afastamento progressivo dos geógrafos bacharéis. Estes, que

⁵² A partir do final dos anos 1970, a AGB passou a admitir estudantes entre seus associados, os quais desfrutam, no interior da entidade, do mesmo *status* que os profissionais formados. Além disso, a gestão da AGB é feita de maneira democrática e igualitária, por meio de reuniões de gestão coletiva (RGC) mensais e itinerantes, da Diretoria Executiva Nacional – DEN – com os diretores das Seções Locais em diferentes cidades do país, além de outros instrumentos de participação não hierarquizada dos associados. A Diretoria Executiva Nacional é formada pelo/a presidente e vice-presidente nacional da entidade, primeiro/a e segundo/a Secretário/a e Tesoureiro/a, Coordenação de Publicações, e outros Coletivos que podem variar conforme a gestão.

⁵³ Em 2010, foi criado o Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU – que separou a profissão de arquiteto do CREA.

desde o reconhecimento da profissão de geógrafo, em 1979, devem fazer o seu registro profissional junto ao CREA, sem o qual não podem exercer a profissão, optaram pela criação de outra associação, mais afinada com as suas aspirações, a Associação dos Profissionais Geógrafos (APROGEO-MG), o que, em Minas Gerais, ocorreu em 2009⁵⁴.

Os professores de Geografia do ensino fundamental e médio, inversamente, assumiram a participação na AGB, na qual se sentiam acolhidos e, ainda na segunda metade dos anos 1990, um professor da educação básica chegou à presidência nacional da Associação. Desse modo, ao contrário de outras associações científicas, que mantêm um caráter científico e acadêmico mais elitista, a participação de estudantes e professores da educação básica no funcionamento da AGB, baseado em princípios democráticos e no debate permanente, e incluindo a convivência com professores universitários, licenciados e bacharéis, dedicados à pesquisa e ao ensino, tornou-se, nas últimas décadas, a meu ver, um verdadeiro processo de formação. Trata-se, na verdade, de um tema a ser melhor investigado em pesquisas futuras!

Embora, entre os participantes desta pesquisa, tenham sido encontrados apenas seis egressos professores filiados à AGB, três⁵⁵ relacionaram positivamente sua participação na Associação à permanência no magistério. Suas afirmações corroboram minhas expectativas a respeito do papel da atuação na AGB na trajetória profissional desses docentes:

“A participação na AGB me incentiva a não desistir da docência.”
(LC/f/31a35/pardo/solteiro/ppr/D/2010/S)

“[A participação na AGB influencia] No sentido de reforçar a importância do trabalho em educação como forma de intervenção na realidade.” (PL/m/26a30/branco/solteiro/nãoppr/D/2010/S)

“A participação na AGB tem sido uma formação continuada. Os vários eventos, que são uma construção coletiva, têm sido enriquecedores.” (DF/m/36a40/pardo/solteiro/ppr/N/2004/S)

⁵⁴ Em 2015, a APROGEO-MG conseguiu eleger um Conselheiro Geógrafo para representar a categoria dos geógrafos na Câmara de Agrimensura e Geografia do CREA.

⁵⁵ Esses três egressos professores filiados à AGB estão caracterizados em relação aos mesmos aspectos já explicitados anteriormente.

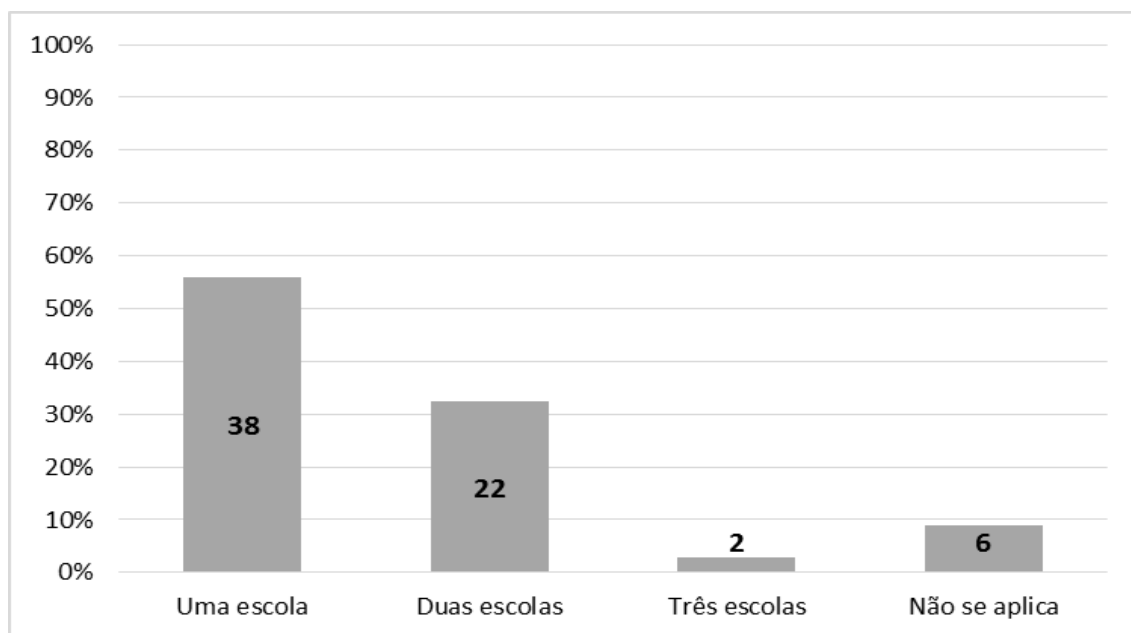
Quantidade de escolas, turnos e turmas em que os egressos professores lecionam

Sempre que se fala sobre as dificuldades da profissão docente, uma das mais citadas é o fato de que, para conseguir um salário um pouco melhor, os professores são obrigados a duplicar sua jornada de trabalho, lecionando em pelo menos duas escolas, uma por turno, ou lecionando em dois turnos em uma mesma escola⁵⁶ e, por vezes, trabalhando até em três turnos. Tal situação é tida como agravante das condições de exercício do magistério, pela necessidade de duplicar a carga horária em um trabalho já fisicamente desgastante, particularmente para a voz, e que tem se intensificado. Além disso, a imposição de mais deslocamentos diários, por vezes longos, até uma segunda escola, que pode apresentar condições completamente diferentes da primeira, tudo isso significa um esforço de adaptação, maior cansaço e desgaste psicológico, com todas as consequências que daí podem advir. As informações obtidas nesta pesquisa revelaram que 56% dos professores, portanto a maioria, trabalham em uma única escola e 32% em duas escolas. Apenas dois professores lecionam em três escolas. (Gráfico 34) Essas proporções são muito próximas das encontradas por Fanfani (2005) em relação aos professores brasileiros que estudou, dos quais 57,2% e 31,5% trabalham, respectivamente, em uma e duas escolas. Esse autor observa que a atuação exclusivamente em uma escola é positiva em termos de profissionalização e identificação dos professores com o estabelecimento em que trabalham. Dos quatro países participantes da pesquisa realizada por ele, o Brasil, entretanto, é o terceiro colocado em relação a esse aspecto, ficando atrás do Peru e da Argentina, e à frente do Uruguai. (FANFANI, 2005)

⁵⁶ Quando a segunda escola ou turno em que o professor trabalha não corresponde a outro cargo efetivo, isto é, obtido por um outro concurso na mesma rede pública ou em outra (municipal ou estadual), a duplicação da carga horária é chamada de “dobra” e fica sujeita à existência de vaga a cada ano ou período mais curto, caso a vaga tenha surgido devido a uma licença com duração de poucos meses, por exemplo.

GRÁFICO 34

Número de escolas de Educação Básica em que os egressos professores lecionam



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

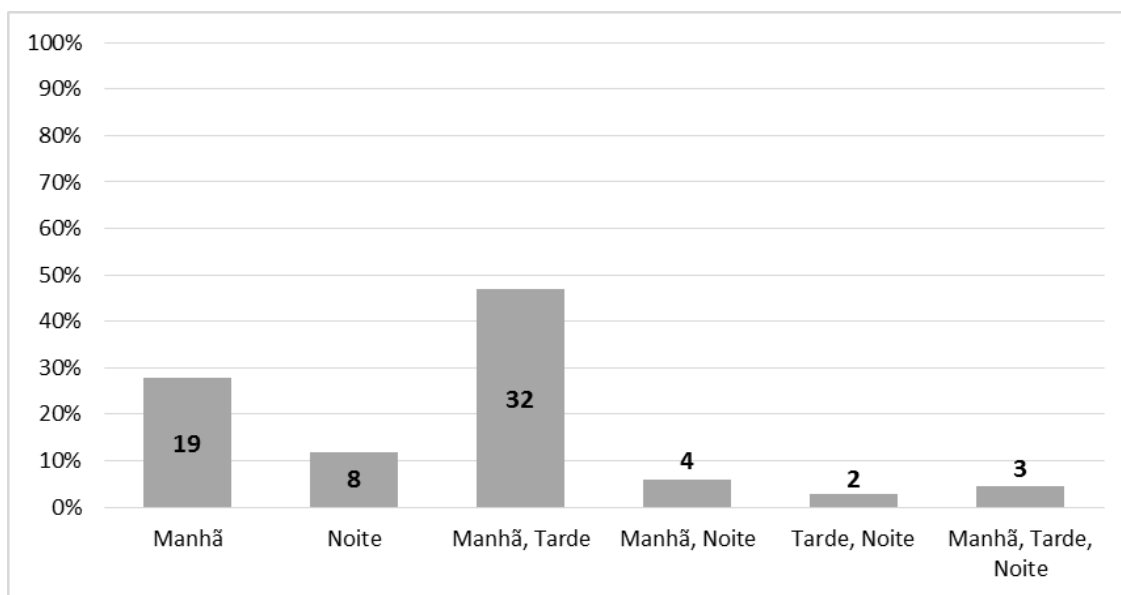
Dos professores que trabalham em uma escola, 60,5% lecionam em um turno, 37% lecionam em dois turnos (dos quais, 86% de manhã e à tarde; uma professora trabalha de manhã e à noite e outra à tarde e à noite) e um professor leciona em três turnos. Dos professores que trabalham em duas escolas, 91% lecionam em dois turnos (dos quais, 90% de manhã e à tarde; dois professores trabalham de manhã e à noite); um professor leciona em apenas um turno e um professor leciona em três turnos. Dois professores trabalham em três escolas lecionando em dois turnos, um professor de manhã e à tarde e um professor à tarde e à noite. Seis professores responderam que a pergunta sobre turnos não se aplicava a eles, por lecionarem em cursos preparatórios, ensino técnico ou profissionalizante, ensino superior e escola de idiomas.

O Gráfico 35 mostra que dos 56% de professores participantes desta pesquisa que trabalham em dois turnos, 84% lecionam nos turnos matutino e vespertino, quatro professores (10,5%) lecionam de manhã e à noite e dois professores (5%) à tarde e à noite. 40% lecionam para um único turno, dos quais 70% trabalham de manhã e 30% à noite. O turno da manhã se destaca como o horário em que trabalha a maior parte dos professores pesquisados, enquanto nenhum dos professores que trabalham em um único turno atua no período da tarde. Apenas dois trabalham nos três turnos, o que, dependendo da carga horária, pode significar uma jornada de trabalho excessiva.

Considerando o fato de que professores, muitas vezes, acabam levando para casa trabalhos de alunos e provas para corrigir, assim como aulas para preparar, e tendo em conta as condições de trabalho muitas vezes adversas, o exercício da docência em três turnos – e, em alguns casos, mesmo em dois – pode significar o comprometimento da saúde do professor além, é claro, do seu próprio trabalho. No entanto, a atuação em duas escolas ou em dois turnos parece indicar, sobretudo, que mais da metade dos docentes pesquisados considera necessário, ou, pelo menos, interessante, dobrar sua carga de trabalho com o objetivo de aumentar sua remuneração.

GRÁFICO 35

Turnos em que os egressos professores lecionam*



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

* Segundo o número de professores que respondeu à questão.

O número de turmas para as quais um professor leciona, assim como o tamanho dessas turmas, também são considerados como fatores que podem interferir negativamente nas condições de exercício profissional e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho realizado. Quanto mais turmas, maior a carga de trabalho do professor, principalmente levando em conta que o tamanho das turmas geralmente é bem maior do que o considerado ideal e que, quanto maior a turma, maior pode ser a dificuldade para a condução do trabalho do professor. Ao lecionar para mais turmas, o professor certamente falará mais, terá que preparar mais aulas, muitas vezes sobre diferentes temas ou, de qualquer modo, para turmas distintas, provavelmente para alunos de diferentes anos/séries, além de corrigir mais atividades e provas.

Os professores de Geografia e de outras disciplinas que têm um número menor de aulas, quando se compara com Matemática e Língua Portuguesa, geralmente lecionam para uma quantidade maior de turmas, para preencher devidamente o número de aulas por cargo. Não raras vezes, o professor não consegue preencher um cargo em apenas uma escola, o que o obriga a lecionar em duas escolas ou mais, caso a disciplina lecionada tenha um número muito pequeno de aulas por semana, o que geralmente não chega a ser o caso da Geografia. O número de aulas de Geografia por semana e por turma varia de

acordo com a etapa e o nível de ensino da educação básica, mas de modo geral tem ficado em torno de duas aulas por semana em cada turma.

A maior parte dos professores de Geografia participantes desta pesquisa leciona para sete ou oito turmas (18% e 19%, respectivamente); em seguida, aparecem os que lecionam para três e seis turmas (9%) e os que lecionam para nove e doze turmas (7%). Como se pode observar no Quadro 17, é pequeno o número de professores que lecionam para poucas turmas (abaixo de seis) assim como para um número muito alto de turmas (acima de doze).

QUADRO 18
Quantidade de turmas para as quais os egressos professores lecionam

Quantidade de turmas mencionada pelos professores	Número de professores que lecionam para a quantidade de turmas indicada na coluna da esquerda
1	2
2	1
3	6
4	2
5	4
6	6
7	12
8	13
9	5
10	4
12	5
13	4
14	1
15	2
24	1
Total	68 professores

Fonte: quadro organizado pela autora.

A participação dos egressos professores em atividades consideradas de formação continuada

Nas três últimas décadas, tornou-se cada vez mais comum e frequente o oferecimento de atividades diversas aos professores, pelas Secretarias de Educação, estadual ou municipais, com o objetivo de promover o aprimoramento constante de sua formação inicial. A oferta de tais cursos, oficinas e inúmeras outras atividades foi, no começo,

motivada pela necessidade de preencher as lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente ou mesmo deficiente. Tais iniciativas, na verdade bastante descontínuas, eram entendidas como cursos de atualização e aperfeiçoamento, e, a participação dos professores era eventual. À medida que as transformações em todos os aspectos da vida cotidiana foram deixando cada vez mais claro o dinamismo do próprio conhecimento, os cursos para os professores da educação básica passaram a ser considerados necessários, sendo chamados de “cursos de reciclagem”. Posteriormente, esta denominação foi abandonada e substituída pela expressão “formação continuada” ou “contínua”. Entretanto, essa maneira de entender e praticar a formação continuada é hoje muito criticada pela literatura da área, pois dificulta a compreensão de que a formação universitária é apenas o início de um processo que, portanto, deve prosseguir em atividades mais freqüentes e conectadas. DINIZ-PEREIRA (2010) esclarece que,

em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos).

As atividades que foram consideradas como de formação continuada na presente pesquisa, principalmente aquelas que são promovidas pelas próprias redes de ensino⁵⁷ ou escolas a que os professores estão vinculados, muitas vezes, constituem iniciativas

⁵⁷ A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte teve iniciativas de “formação continuada” de professores desde o início dos anos 1990. Destaca-se a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), com a função de colocar em prática uma política pública de formação docente em serviço, buscando a valorização profissional da escola pública municipal e privilegiando formadores advindos da educação básica da própria rede. Ainda nos anos 1990, foram criados os Cursos de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica (CAPP), que tinham o objetivo de fazer com que os professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) trabalhassem a proposta pedagógica da Escola Plural, adotada pela RMEBH, não mais se preocupando em suprir falhas da formação inicial. (DINIZ-PEREIRA, 2010) Em 2015, foi criada a Escola de Formação dos Professores da Rede Municipal de Educação (FORMARE), com a finalidade de proporcionar “aprimoramento da formação continuada com foco na melhoria da aprendizagem.” A FORMARE coordena a “Rede de Formação”, descrita como “uma ação continuada que possibilita a capacitação de Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores que atuam em cada ciclo de formação e aprendizagem do ensino fundamental.” Trata-se de “cursos, seminários, produção e veiculação de materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo a pesquisas e assessoramento na elaboração, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos das escolas.”

isoladas e bastante variadas, tanto quanto à forma quanto em relação ao tema, geralmente, nos moldes referidos nos parágrafo anterior. Desse modo, podem ser palestras, cursos, oficinas, eventos (encontros, jornadas, etc), reuniões diversas como para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou outra proposta coletiva, como a participação em grupos de estudo, dentre outras, quase sempre relacionadas a temas educacionais, de modo geral, embora haja também algumas voltadas para o ensino das disciplinas específicas. Como atividades de formação continuada, os respondentes citaram ainda a frequência a disciplinas isoladas da Faculdade de Educação da UFMG, provavelmente do Programa de Pós-Graduação, embora isso não tenha sido especificado; a participação no Movimento Pró-Fórum Permanente de Educação em BH; e a participação no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Dos egressos pesquisados que são professores, 66% afirmaram que já frequentaram atividades de formação continuada em algum momento de sua carreira, enquanto 34% nunca o fizeram. Daqueles que já frequentaram essas atividades, 29% o fizeram por iniciativa própria, outros 29% por iniciativa da escola ou da rede de ensino em que trabalham e 42% por iniciativa própria e do sistema de ensino. 81% dos professores que frequentaram atividades consideradas de formação continuada declararam que o fizeram mais de uma vez por semestre; 12,5% uma vez por semestre e duas pessoas uma vez por ano. Apenas uma pessoa não especificou a periodicidade, afirmando que esta variou de acordo com o tipo de atividade.

Como se vê, a frequência a esse tipo de atividade tornou-se parte integrante da vida profissional da maioria absoluta dos professores participantes da pesquisa, tanto por iniciativa própria quanto das escolas ou redes de ensino em que trabalham. A modernidade e sua predileção pelo novo fizeram com que a pedagogia do *aprender a aprender*, aplicada aos estudantes da educação básica, rapidamente tivesse que ser estendida aos seus professores, como de resto aos aprendizes de todos os níveis da educação. Em anos mais recentes, os professores tiveram que aprender, por exemplo, a lidar com as tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TIC, o que incluiu, inicialmente, desde a inclusão digital, verdadeira alfabetização, em alguns casos, até chegar, mais recentemente, ao domínio de ferramentas mais sofisticadas da informática. Além disso, temas relativos a importantes questões que a sociedade

enfrenta atualmente, como a degradação ambiental, a violência e sua chegada às escolas, a inclusão de pessoas com deficiências diversas, as questões de gênero, dentre outras, são objeto de muitos questionamentos e dúvidas e têm sido abordados sistematicamente nas atividades de formação continuada. Entretanto, como já mencionado, raramente tais iniciativas são pensadas de modo mais sistematizado e verdadeiramente continuado, de modo a permitir o aprofundamento nas discussões. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* constituem maneiras já consagradas de dar continuidade à formação universitária inicial, mas, como visto no capítulo anterior, ainda pouco presentes entre os professores participantes da pesquisa.

O acolhimento ao ingressar na profissão e as relações com os diferentes sujeitos da comunidade escolar no decorrer da atuação profissional docente

Como já demonstrado por autores como Veenman, 1984; Huberman, 1982; e Garcia, 1997, além de outros, a entrada na profissão e os anos iniciais da docência são particularmente desafiadores para os licenciados que assumem o magistério. A conclusão, muitas vezes, é que uma parte das dificuldades enfrentadas poderia ser evitada ou minorada se os professores iniciantes pudessem contar com apoio adequado. Em uma tentativa de compreender melhor como se deu a entrada na profissão dos egressos participantes desta pesquisa que se tornaram professores, particularmente em relação ao suporte com o qual puderam contar no início da carreira, uma das perguntas do questionário foi sobre quem teria dado a eles os melhores conselhos nos anos iniciais de magistério (pergunta 3.56, cf. Apêndice II). Os respondentes declararam que, nos primeiros anos de seu trabalho como docentes, receberam os conselhos mais úteis de companheiros/as de trabalho e de outros docentes, que apareceram, como mostrado no Gráfico 36, respectivamente, em 34,5% e 32% das respostas obtidas. Em seguida, vieram os supervisores (citados em 13% das respostas), outros não docentes (em 8%), diretores/as (em 6%) e também mães professoras (em 4%). Três participantes disseram que ninguém lhes deu conselhos úteis no início da carreira. O fato de que a grande maioria de conselhos úteis tenha vindo de outros professores, colegas de trabalho na mesma escola ou não (resposta de um total de 66,5% de professores), me parece muito positivo, pois mostra que esses docentes conhecem a profissão e sabem o que estão dizendo, além de assumirem uma postura solidária. Ao tratar-se de uma profissão na qual é comum a intromissão de pessoas de fora pretendendo sugerir soluções para

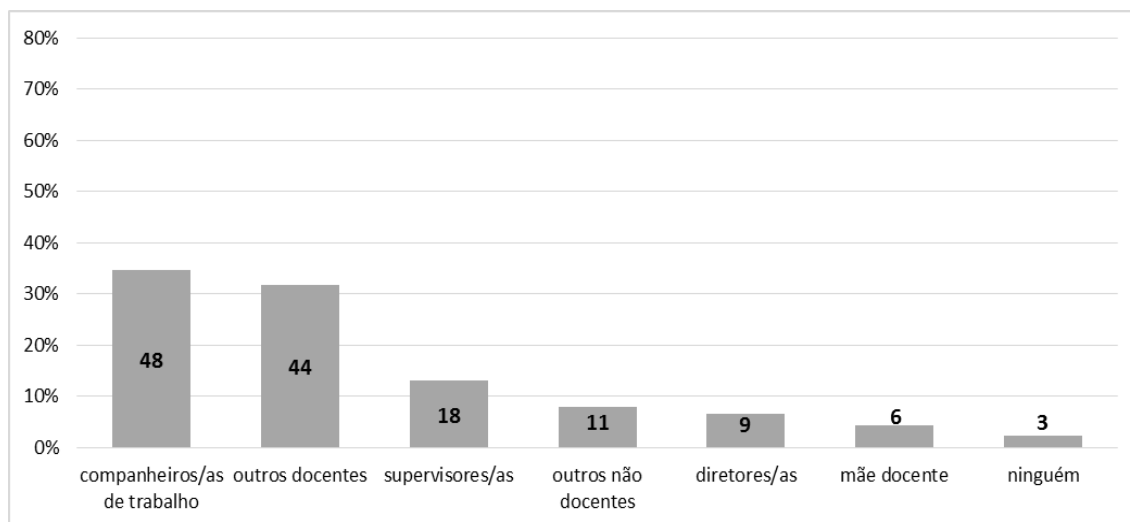
problemas internos de diversos tipos, é importante enfatizar o papel daqueles que receberam formação específica para o exercício da mesma e também construíram saberes decorrentes de sua experiência no exercício do magistério. Este parece um indicador de que esses professores dominam a *profissionalidade*⁵⁸ da docência.

Chama a atenção, também, o fato de que a direção e outros especialistas que trabalham na escola ou na rede de ensino tenham sido citados em pouco menos de 20% das respostas, pois é de se supor que dar orientações e apoio aos profissionais recém-chegados faça parte do trabalho deles. A pouco expressiva presença desses especialistas nas respostas dos professores indica a ausência de ações institucionais nas escolas visando dar o apoio necessário aos iniciantes, embora a literatura disponível sobre o assunto já tenha deixado claro, há algumas décadas, o quanto o momento de entrada na profissão é crítico. Por outro lado, “outros não docentes” apareceram em uma proporção maior de respostas que os diretores, o que indica tanto a disposição dos leigos de opinarem a respeito de questões da profissão docente, muitas vezes de difícil solução para os próprios profissionais, quanto o fato de que algumas vezes os professores podem se beneficiar das sugestões de amadores, não apenas tendo em vista a universalidade de certos temas e problemas educacionais, mas, principalmente, considerando a falta de apoio institucional em um momento de maior vulnerabilidade.

⁵⁸ A *profissionalidade* é entendida aqui de acordo com a definição de Gimeno Sacristán (1991), que a compreende como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p. 64)

GRÁFICO 36

Profissionais, familiares ou amigos que deram os conselhos mais úteis aos egressos professores nos primeiros anos de trabalho*



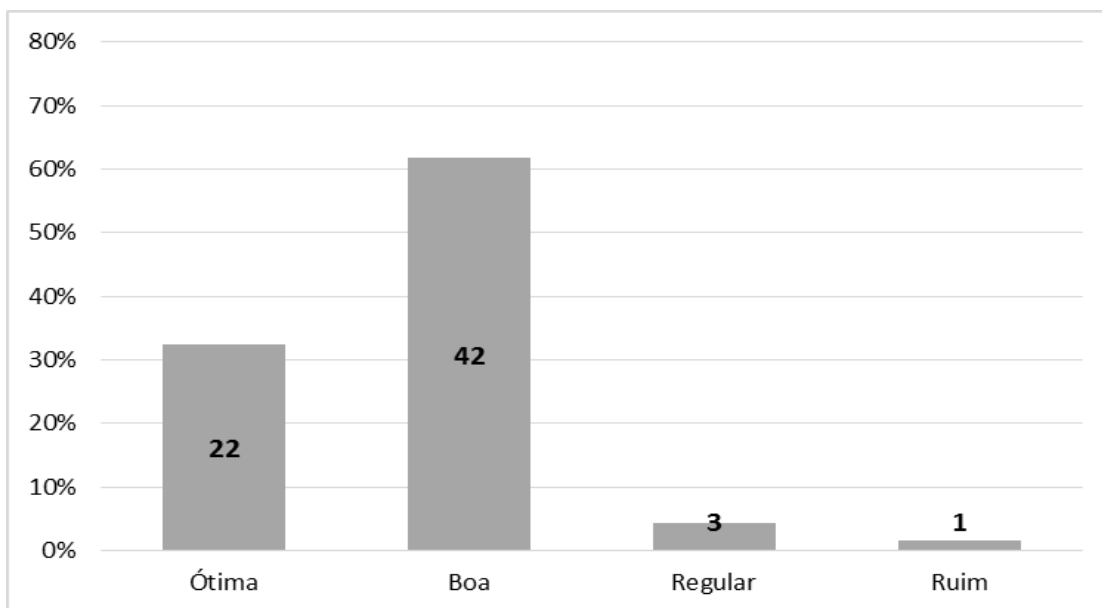
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

*Segundo a quantidade de respostas (os respondentes podiam marcar mais de uma alternativa).

Quando perguntados sobre a qualidade de suas relações com alguns dos sujeitos da comunidade escolar, como os demais professores, os alunos, a direção e especialistas em educação, assim como pais e responsáveis, os egressos que se encontram no exercício da docência, atualmente, revelaram que, de maneira geral, mantêm as melhores relações com os demais professores, seguidos pelos alunos, depois com a direção e especialistas, e, finalmente, com os pais ou responsáveis. Como mostrado no Gráfico 37, praticamente um terço (32%) dos professores participantes desta pesquisa caracterizou como ótima e 61% como boa sua relação com os colegas de magistério. 4% a consideraram regular e apenas uma pessoa a classificou como ruim. As respostas sobre as boas relações com os colegas se coadunam com o fato de que a maior parte das respostas sobre quem teria dado a esses professores os conselhos mais úteis durante os primeiros anos de exercício da docência apontou, justamente, os companheiros de trabalho. Ao que tudo indica, o bom acolhimento dos novatos teve continuidade no estabelecimento de boas relações com os professores.

GRÁFICO 37

Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os demais professores/as da escola ou escolas onde atuaram ou atuam

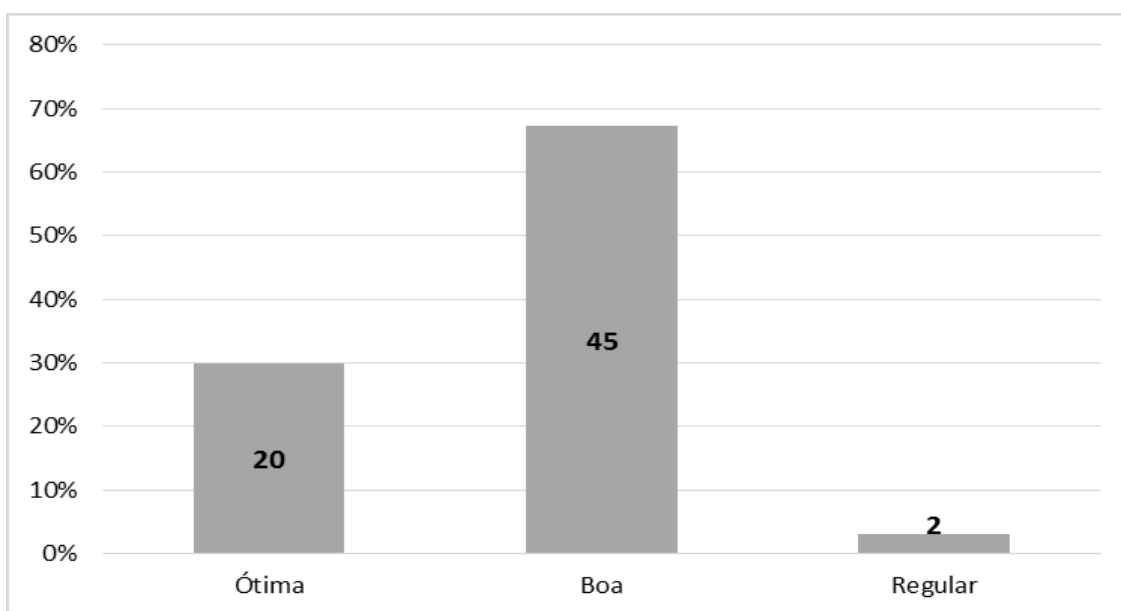


Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O Gráfico 38 mostra que a relação com os alunos também foi considerada como ótima por 30,5% dos professores, enquanto 67% a caracterizaram como boa. Apenas duas pessoas a classificaram como regular e nenhum respondente como ruim.

GRÁFICO 38

Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os alunos e alunas da escola ou escolas onde atuaram ou atuam*



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

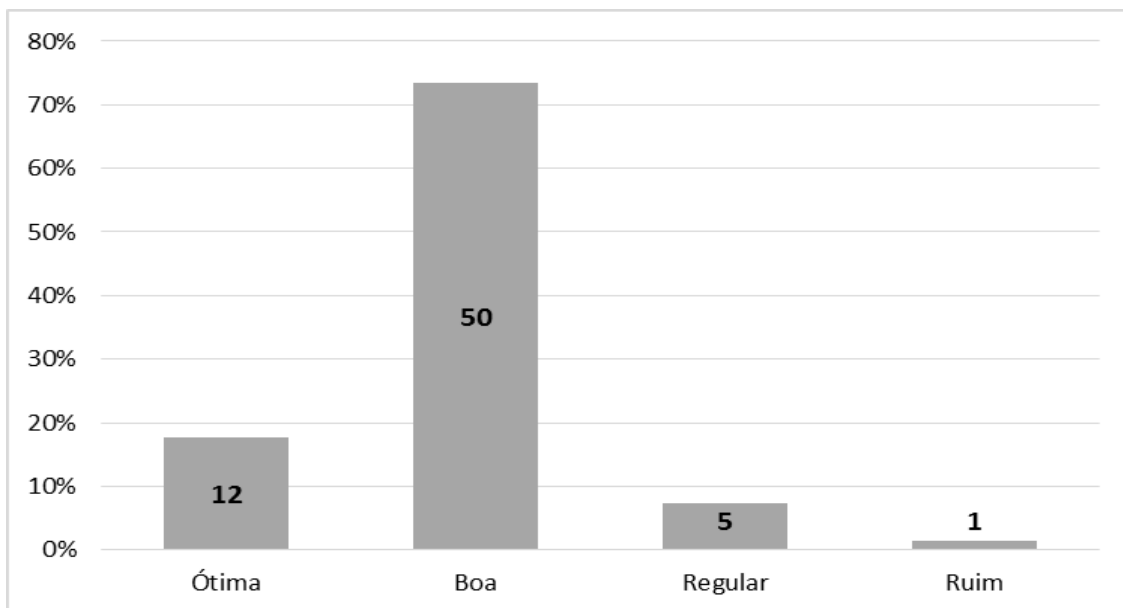
*Um respondente que afirmou atuar em sala de aula não respondeu a esta pergunta.

É interessante observar o nível elevado em que os professores colocam sua relação com os alunos, considerando que, nos últimos anos, uma das principais fontes de estresse e tensão para esses profissionais seriam, alegadamente, os alunos. Esses resultados corroboram algo que ficou muito claro nas entrevistas realizadas, que é o grande interesse e afeto que os professores têm pelos alunos, sendo o contato com as crianças, adolescentes e jovens repetidas vezes citado como o aspecto que eles consideram mais motivador no exercício do magistério. Apesar do desinteresse que os alunos muitas vezes demonstram pelo que é lecionado, assim como do comportamento indisciplinado, por vezes incompatível com a realização de uma aula, em alguns casos chegando também à intimidação ou ao uso da violência contra os colegas ou mesmo contra os professores, na sala de aula ou fora dela, os alunos são a razão maior para os professores ingressarem e permanecerem na profissão, embora em casos extremos também ocorra o contrário. Agressões de alunos me foram relatadas por duas professoras entrevistadas, uma das quais abandonou o magistério em decorrência do fato ocorrido, como já mencionado, e a outra permanece na docência apenas na rede privada, tendo sido desviada de função na Rede Municipal de Belo Horizonte. Entretanto, a professora que permanece na docência declarou que aquilo que mais aprecia na profissão docente é, justamente, o contato com os alunos. E a que abandonou a docência também considera a possibilidade de voltar à sala de aula. Afirmações nesse sentido também foram feitas no decorrer de outras entrevistas.

Como mostra o Gráfico 39, os professores também consideram majoritariamente positiva (71% boa e 19% ótima) sua relação com a direção e especialistas em educação da escola, que foi caracterizada como regular por 7% deles e ruim por uma pessoa. E mesmo com os pais que, de maneira geral, têm sido pouco presentes nas escolas, a maioria dos professores considerou que sua relação é boa (54%) ou ótima (11%), enquanto 18% a considerou regular e apenas uma pessoa como ruim (Gráfico 40).

GRÁFICO 39

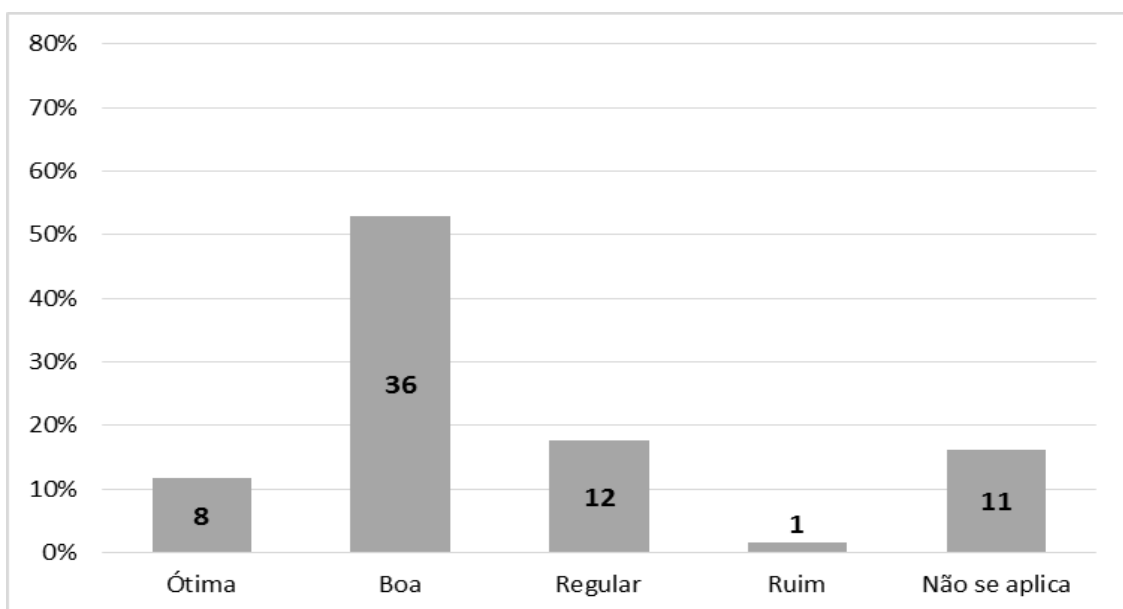
Como as professoras e professores caracterizam sua relação com a direção e especialistas em educação da escola ou escolas onde atuaram ou atuam



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 40

Como as professoras e professores caracterizam sua relação com os pais ou responsáveis pelos alunos e alunas da escola ou escolas onde atuaram ou atuam



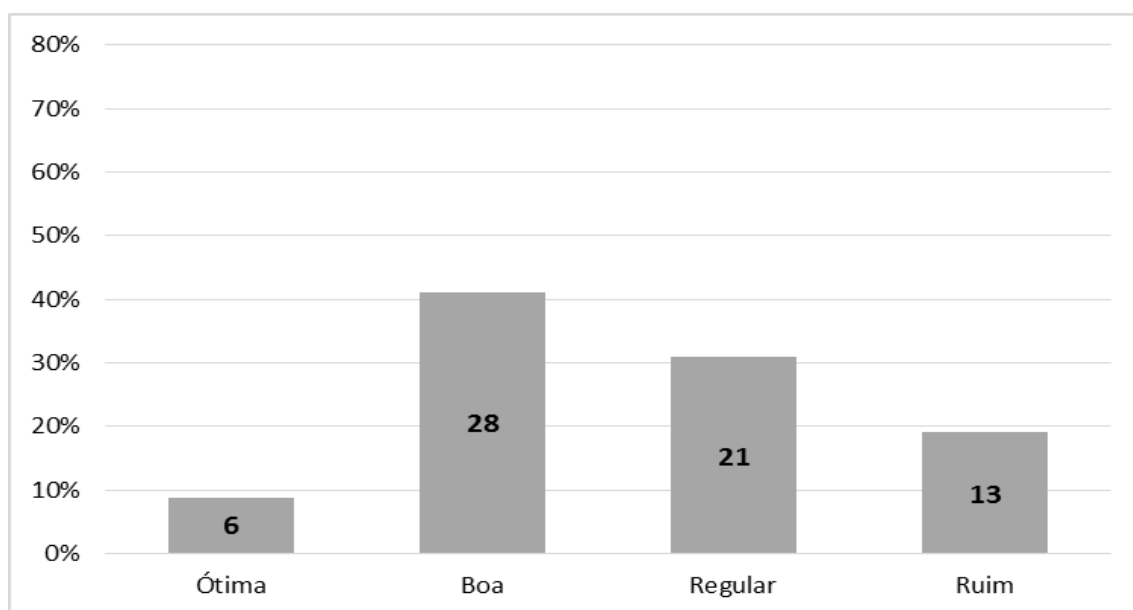
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Pouco mais de 41% dos egressos que são professores caracterizaram as condições de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola ou escolas em que atuaram ou atuam como boas, e cerca de 9% consideraram essas condições

como ótimas, enquanto pouco mais de 30% disseram que elas são regulares e 19% dos respondentes disseram que a situação das escolas é ruim. (Gráfico 41) Essas respostas mostram que embora a situação de metade das escolas seja considerada satisfatória, uma proporção significativa ainda precisa melhorar, pois se encontra em condições consideradas precárias.

GRÁFICO 41

Como as professoras e professores caracterizam as condições da(s) escola(s) onde atuaram/atuam em termos de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

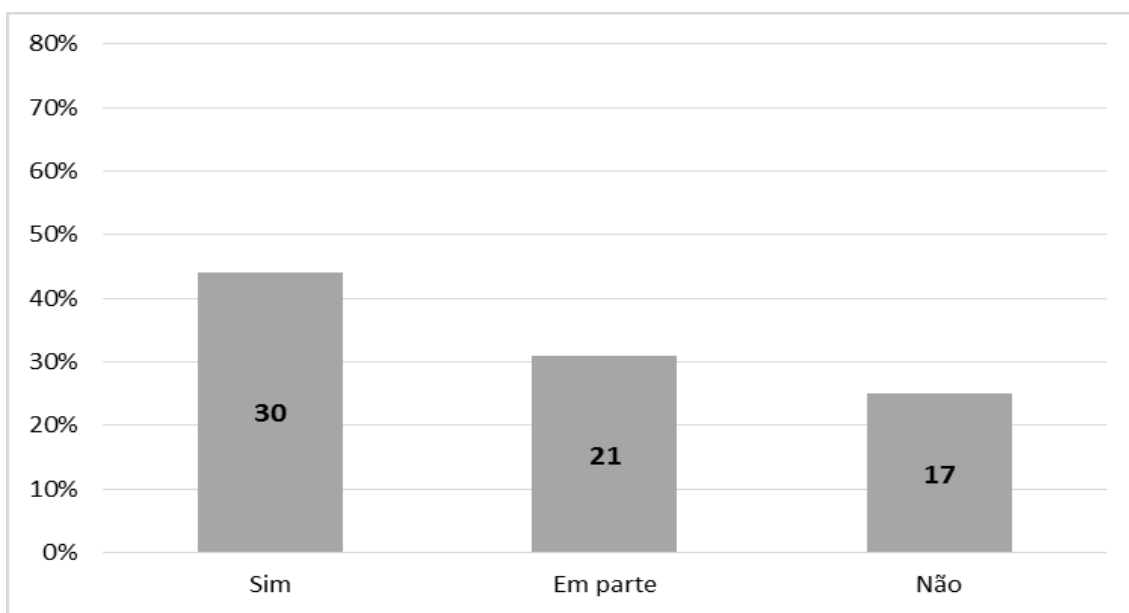
O estímulo e o preparo proporcionados pelo curso de licenciatura aos futuros docentes

Os Gráficos 42 e 43 mostram que, enquanto 44% dos egressos que se tornaram professores se sentiram estimulados pelo curso de licenciatura a se dedicarem à docência, no caso dos egressos que não ingressaram no magistério, a proporção cai para 24%. Entretanto, a pergunta incluiu a possibilidade de os respondentes darem uma resposta intermediária, revelando que 31% dos egressos professores se sentiram parcialmente estimulados, enquanto 35% dos licenciados que não ingressaram na carreira se sentiram “em parte” estimulados. A resposta negativa, por sua vez, marcou novamente o distanciamento entre os dois grupos, pois, ao mesmo tempo em que não

mais de 25% dos egressos professores afirmaram não ter se sentido estimulados pelo curso de licenciatura, 41% dos respondentes que não ingressaram no magistério afirmaram que não se sentiram estimulados.

GRÁFICO 42

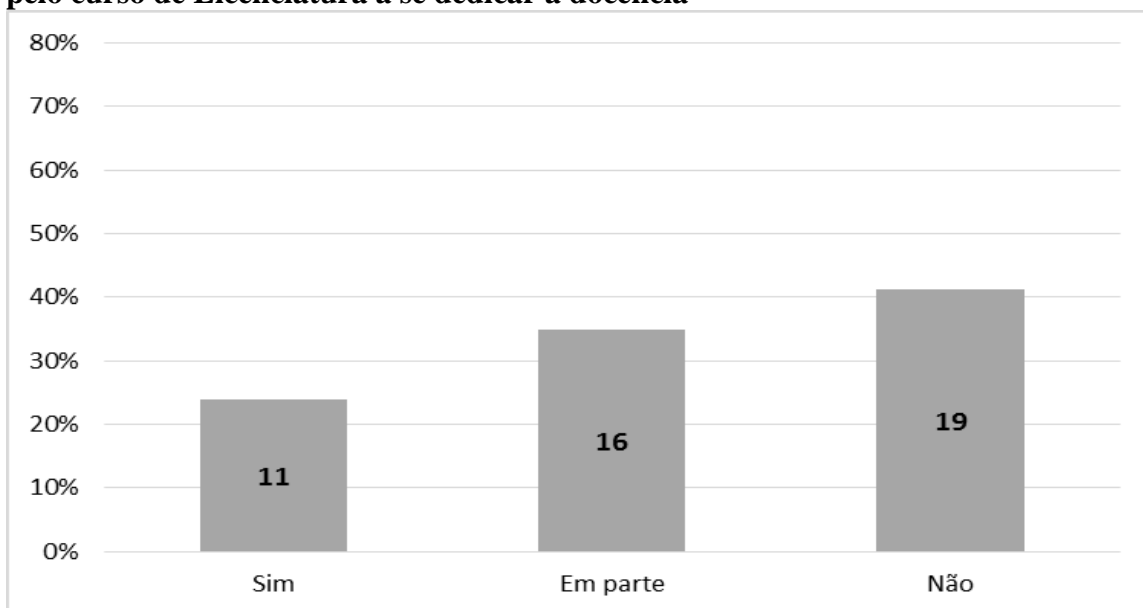
Os egressos professores revelam se se sentiram estimulados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 43

Os egressos que não ingressaram no magistério revelam se se sentiram estimulados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O fato de menos da metade dos licenciados ter se sentido inequivocamente motivado pelo curso a ingressar na profissão não é animador, pois uma das funções da formação inicial deve ser incentivar, encorajar os postulantes, ainda que um certo nível de dificuldades exista em todas as profissões. Entretanto, quando se sabe que o exercício profissional da docência encontra-se, na realidade, cercado de dificuldades, esse resultado pode ser uma indicação de que o curso tem sido realista quanto ao que os graduados encontrarão no exercício profissional. Por outro lado, além dessas respostas dos egressos sobre a falta de estímulo na licenciatura, uma das queixas mais frequentes dos professores foi que a formação universitária é muito “teórica” e distante da prática, e não prepara adequadamente os futuros professores para o que encontrarão! O que resta é a constatação de que a proporção dos egressos que ingressou, de fato, na profissão docente, é muito próxima da proporção dos que se sentiram estimulados a fazê-lo, embora ainda ligeiramente mais baixa: respectivamente 42% e 44%.

Quando a pergunta é se os egressos se sentiram preparados pelo curso de licenciatura para se dedicar à docência (Gráficos 44 e 45), a situação se altera bastante, pois tanto os que são professores quanto os que não ingressaram na docência responderam, em sua maioria, negativamente, variando apenas as proporções: 59% dos licenciados que se tornaram professores e 63% daqueles que não entraram na carreira. Essa “falta de preparo”, entretanto, não impediu que esses 59% ingressassem no magistério e permanecessem na profissão. E embora quase dois terços dos egressos que nunca assumiram a docência também afirmem que não se sentiram preparados ao final da licenciatura, como já mencionado, esta não foi a principal razão para que desistissem da profissão.

Ao justificarem sua resposta, muitos licenciados abordaram, ao mesmo tempo, tanto aspectos que consideraram positivos, reconhecendo a importância de determinadas características do curso, quanto aspectos que consideraram negativos, ou seja, deficiências do mesmo. Alguns outros evidenciaram um nível avançado de reflexão e maturidade ao analisar essas mesmas características e aspectos e as limitações de um curso de graduação. Outros, ainda, parecem apenas reproduzir lugares comuns. Para além da conclusão mais óbvia, de que o curso de licenciatura em Geografia apresenta, como qualquer outro, aspectos que agradam mais a alguns e são por eles considerados positivos, ao mesmo tempo em que desagradam a outros, que os consideram negativos,

em alguns momentos tem-se a impressão de que trata-se, inclusive, de uma questão ideológica, ou seja, estudantes com um determinado perfil tendem a valorizar disciplinas e conteúdos mais teóricos e afirmam que se sentiram preparados ao terminá-lo, tendo em vista certas características do curso. Por outro lado, discentes que apresentam um outro perfil, talvez mais voltado para a prática, valorizam disciplinas que consideram mais diretamente relacionadas às tarefas que deverão desempenhar no exercício da profissão e afirmam, por sua vez, que não se sentiram preparados, também levando em conta certos aspectos do curso. Seguem algumas das respostas mais representativas:

“A sequência das disciplinas das Práticas I, II, III e IV permitiu enxergar de forma clara e ampla o papel da docência. Entretanto, algumas técnicas de sala de aula e a divergência entre os conteúdos estudados ao longo do curso e os que são trabalhados na escola formam um abismo que te deixa meio isolado e solitário na sua própria formação.”

“Creio que o curso é muito pouco voltado para a prática em sala de aula. Situa-se em um campo mais teórico e de reflexão que é fundamental para a formação da pessoa/professora que sou. Porém, em termo de conteúdos escolares geográficos e conteúdos de teoria pedagógica deixou muito a desejar. Considero ainda que um curso de graduação dificilmente prepara para a vida prática.”

“As aulas teóricas estão muito distantes da realidade da sala de aula.”

“Senti que meus estágios foram muito superficiais e que a realidade seria um pouco mais complexa. Além disso, nenhuma técnica de transmissão de conteúdos foi feita.”

“No final do curso me senti despreparado para lecionar por não acreditar que as práticas vivenciadas nos estágios (único contato direto com a docência) eram condizentes com a realidade das salas de aula da maioria das escolas (sendo elas públicas ou privadas). Ainda acredito que a vivência da carreira de um professor é oposta (ou pelo menos muito distinta) daquela que é passada para os estudantes do curso de licenciatura.”

“Ao término da graduação não havia consolidação do conteúdo, o que contribuía para a falta de condições para lecionar, assim como metodologias de ensino.”

“Considero que as disciplinas específicas da licenciatura apresentavam-se de forma dissociada daquelas com temáticas da Geografia e não houve preparo para a realidade das salas de aula e

escolas. A divisão disciplinas da FaE/disciplinas do IGC não promove integração entre elas.”

“Minha formação não me capacitou/qualificou adequadamente. As experiências dos estágios foram poucas.”

“A formação inicial não prepara para os problemas que enfrentamos na sala de aula, como por exemplo, violência e outros. E quando começamos a dar aula pegamos as piores turmas da escola e isso é bem traumático.”

“A primeira coisa é que as práticas de ensino foram essenciais para iniciar o contato com a escola e a sala de aula. Quando cursei as práticas a maioria dos colegas não queriam ser professores. Como não há bacharelado no noturno tiveram que cursar licenciatura e odiavam as práticas e a docência. Porém, para aqueles que optaram pela licenciatura, eu e a minoria da turma, era ótimo, porque havia um grande debate sobre a realidade da escola, a docência. A segunda questão foi a convivência com amigas/os que eram professoras/es, e mesmo com a realidade complicada das escolas eles estavam realizados com a profissão. E a terceira questão foi a oportunidade de ser bolsista no Centro Pedagógico no Projeto PROEF-2. Essa experiência foi fundamental para eu perceber o quanto eu gosto da sala de aula.”

“Já respondi a esta questão em outras oportunidades e, a cada vez que respondo e que a carreira avança, resignifico esta indagação. Lembro-me de ter saído do curso com uma sensação de insegurança muito grande de ‘encarar uma sala de aula’, o que, na época, eu achava ser uma falta de preparação. Naquele período, portanto, eu achava que a insegurança, o medo, eram sinônimos de falta de preparação, de falta de formação adequada, etc. Hoje, no entanto, tento fazer esta distinção que, na época, não era muito clara para mim.”

“Me senti preparado pela boa formação oferecida pelo Curso de Graduação em Geografia da UFMG. Os percalços enfrentados em sala de aula aprimoram essa formação ao nos colocar de frente com questões que muitas vezes estão fora da escola. E aí penso que esta formação me ajudou a compreender estes problemas para tentar lidar com eles.”

“A aprendizagem vem com a experiência. Os conteúdos discutidos na universidade, os estágios e a troca de experiências auxiliam, porém, a diversidade de sujeitos escolares é grande. Ainda não me sinto preparada, tenho muito a aprender.”

“Acredito que essa preparação vem com a própria experiência. Em termos teóricos, sentia que a universidade me encaminhou uma boa base. Entretanto, a prática de sala de aula só se ganha em sala de aula. E então, essa prática entra em diálogo com as teorias, e a gente vai

incrementando as reflexões a partir da prática e a prática a partir dessas reflexões. Faz parte do processo de formação, que nunca acaba.”

“A licenciatura me proporcionou um bom entendimento sobre o papel do professor de geografia como agente atuante no meio onde estou inserido e na formação cidadã dos alunos como sujeitos ativos.”

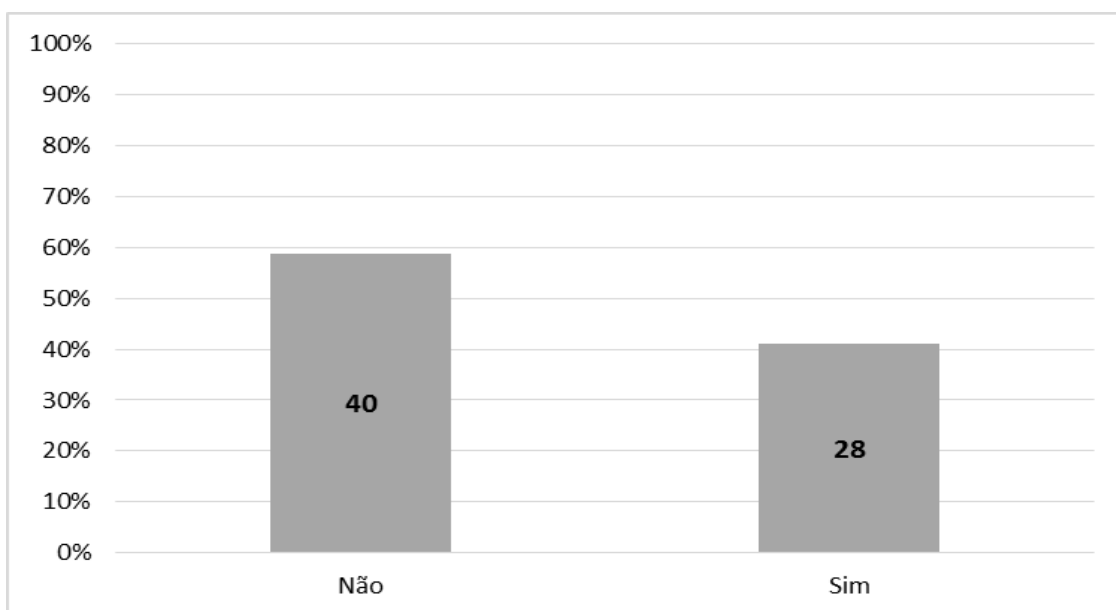
“Me senti preparado, tive uma boa formação ... queira ou não queira o conhecimento te credencia, além de outros aspectos muito importantes, como o estágio e contatos com professores durante o período da licenciatura.”

“Acredito que minha formação não foi totalmente voltada para os procedimentos técnicos da docência, cada vez mais exigidos pelas instituições de educação. Por outro lado, objetivou a possibilidade de formar um sujeito um tanto autônomo, capaz de enfrentar situações frequentes durante a vida de um docente, o que sinceramente acredito ser mais importante.”

A divergência entre algumas das respostas dos que afirmaram ter se sentido preparados pelo curso para assumir o magistério e aqueles que declararam o contrário, parece indicar uma diferença entre as expectativas de um e outro grupo, as quais talvez tenham sido atendidas, no primeiro caso, e frustradas, no segundo. Assim, a avaliação feita por esses alunos não estaria relacionada às eventuais características e objetivos do curso, mas sim a julgamentos subjetivos. Enquanto aqueles que se sentiram preparados reconheceram a importância do curso ter abordado questões epistemológicas e ter oferecido a eles instrumentos teóricos e conceituais relevantes para a compreensão do que a profissão docente envolve, os que afirmaram que não se sentiram preparados para ingressar na docência se queixaram, principalmente, de que o curso não aborda os conteúdos que deverão ser lecionados na Educação Básica. De qualquer modo, a perspectiva considerada pelos licenciandos como mais teórica, isto é, que aborda elementos meta-cognitivos e busca analisar questões pertinentes à profissão docente no contexto de sua inserção na sociedade parece, de fato, ser uma característica marcante do curso de licenciatura em Geografia da UFMG, enquanto a ausência de uma abordagem dos conteúdos que serão lecionados no ensino fundamental e médio também constitui um outro aspecto desse curso.

GRÁFICO 44

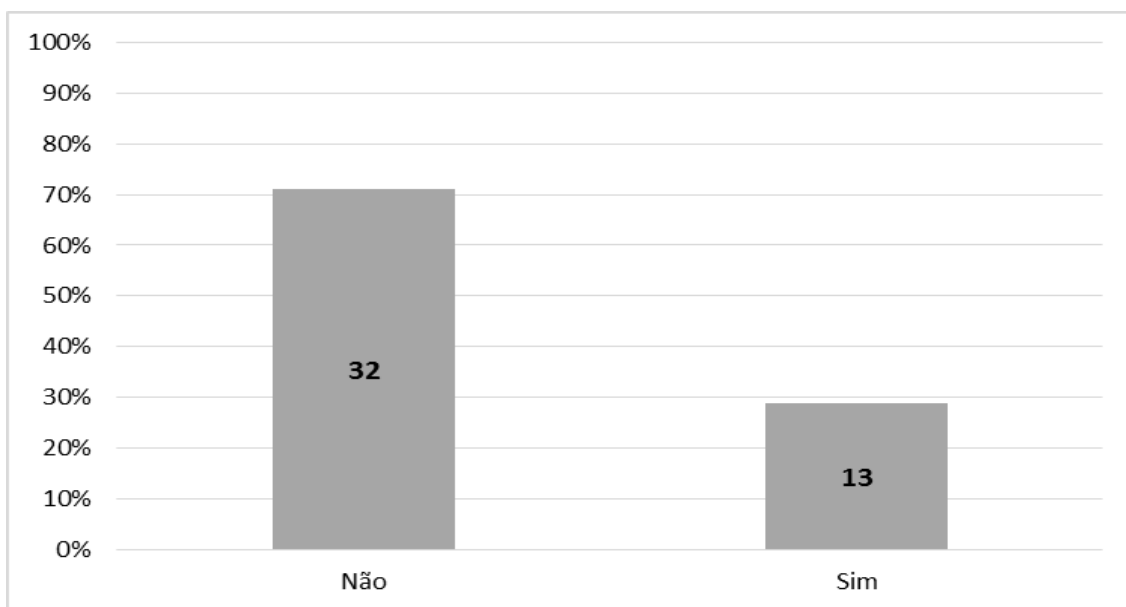
Os egressos professores revelam se se sentiram preparados pelo curso de Licenciatura a se dedicar à docência



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 45

Os egressos que não ingressaram no magistério revelam se se sentiram preparados pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

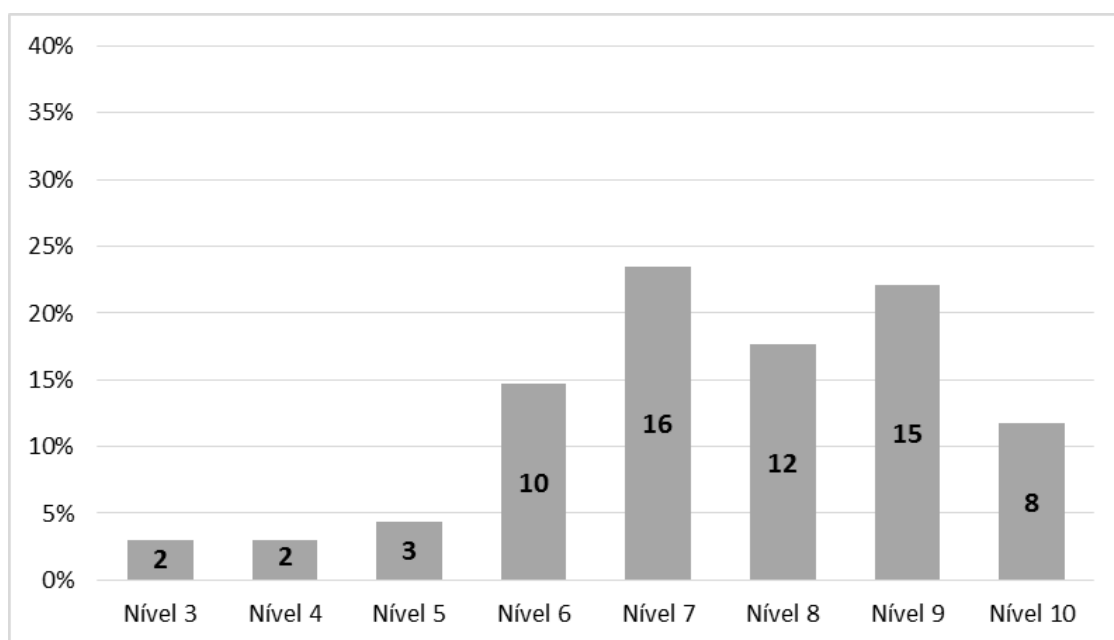
Os Gráficos 46 e 47 mostram que os professores estão mais satisfeitos com o exercício da docência quando se consideram suas características em si mesmas do que quando são

consideradas as características contextuais de sua realização. Esses dados são coerentes com outros achados já analisados anteriormente, os quais deixam claro que os professores amam a docência. Afinal, concluíram a licenciatura e, aqueles que ingressaram na carreira e continuam exercendo a profissão, apesar das adversidades, o fazem porque gostam do ofício.

No Gráfico 46, a maioria dos licenciados marcou os níveis mais altos da escala, isto é, do nível 6 ao 10, sendo que os picos estão nos níveis 7 (23,5%) e 9 (22%). Assim, 75% dos docentes escolheram um dos níveis de 7 a 10 de satisfação com o exercício da docência em si mesma. Nenhum respondente escolheu os níveis mais baixos, 1 e 2, e muito poucos professores escolheram os níveis 3, 4 e 5. As respostas a esta questão contrastam com a baixa atratividade, inegável, que a profissão docente tem experimentado, ao mesmo tempo em que apontam para o gosto pelo magistério enquanto atividade de ensino e aprendizagem.

GRÁFICO 46

Como os egressos que são professores se posicionam quanto à sua satisfação com o exercício da docência, em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, considerando a docência em si mesma



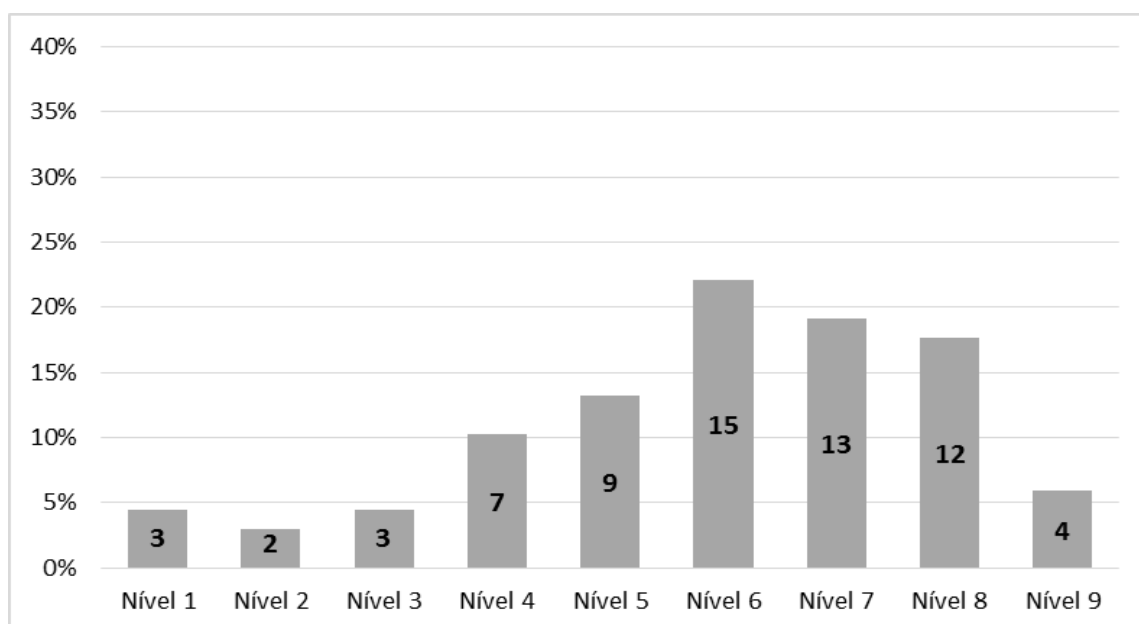
Fonte: gráfico elaborado pela autora.

O Gráfico 47 mostra uma situação bastante diferente. O único nível que não foi escolhido por nenhum dos professores foi o nível 10, e o nível 9 foi escolhido por um

número muito pequeno de docentes, assim como os níveis 1, 2 e 3. A maior parte dos professores marcou os níveis 6, 7 e 8, sendo que o pico está no nível 6. 59% dos respondentes marcou os níveis 6 a 8 de satisfação com a docência, considerando o contexto em que a realiza. Esse gráfico mostra, em relação ao anterior, um deslocamento das respostas para o lado esquerdo, isto é, aquele em que se encontram os níveis mais baixos, que denotam a insatisfação dos licenciados em relação ao contexto em que realizam a docência. Esse contexto inclui as características da instituição, dos alunos, dos pais, dos outros professores, dos diretores, dos especialistas em educação, das condições físicas do prédio, da disponibilidade de materiais, das relações com o Estado, o município ou a comunidade, etc., dentre outros.

GRÁFICO 47

Como os egressos que são professores se posicionam quanto à sua satisfação com o exercício da docência, em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, considerando o contexto em que a realiza (características da instituição, dos alunos, dos pais, dos outros professores, etc)



Fonte: gráfico elaborado pela autora.

Desse modo, a análise desses gráficos faz pensar que, se os professores gostam da docência em si mesma, mas não apreciam as condições em que a realizam, a parte mais importante da rejeição à profissão encontra-se, justamente, nessas últimas.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esta pesquisa

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG, diurno e noturno, que se formaram de 2003 a 2013. Meu objetivo principal foi saber se esses licenciados se dedicam ao ensino de geografia na educação básica, profissão para a qual se prepararam, ou, caso não tenham ingressado no magistério, porque não o fizeram e de que estão se ocupando. Os achados da pesquisa permitiram também conhecer vários outros aspectos tanto do perfil demográfico quanto do perfil socioeconômico, assim como da trajetória escolar, acadêmica e profissional dos participantes.

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. Talvez, porque a profissão de geógrafo tenha mais prestígio (embora seja pouco conhecida pelo público em geral), remunere melhor e, até mesmo, porque as disciplinas do curso façam uso de laboratórios e realizem viagens para trabalhos de campo. Os geógrafos bacharéis podem trabalhar de maneira mais autônoma, como profissionais liberais, oferecendo consultoria a empresas, elaborando projetos, ou podem prestar concurso para órgãos públicos. Enfim, transitam no que parece ser um universo mais respeitado, de grandes empreendimentos, onde também circulam engenheiros, arquitetos, geólogos e outros profissionais. As dificuldades que excedem os desafios comuns da profissão não são conhecidas do público, nem mesmo dos graduandos. Principalmente, não são apregoadas pela mídia e nem os profissionais são considerados culpados por eventuais problemas. Além disso, o curso de graduação em Geografia tem um tronco comum entre as duas modalidades e permite que os estudantes solicitem a continuidade de estudos para concluir a modalidade ainda não concluída, o que dá oportunidade a todos os estudantes das licenciaturas, por exemplo, de prosseguirem seus estudos para terminar o bacharelado.

Em termos quantitativos a 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.

As condições de realização da pesquisa

A participação de 163 egressos das licenciaturas em Geografia da UFMG na pesquisa foi considerada como uma boa resposta à mensagem-convite, uma vez que a participação desses licenciados envolveu responder, pela *Internet* e em uma única sessão, a um questionário de 110 perguntas, sendo cerca de 30% delas abertas. Embora nove egressos tenham sido também entrevistados, a fim de que fosse possível aprofundar a análise de algumas questões, não foi possível aproveitar a maior parte do material das entrevistas, devido à grande quantidade de informações obtidas com a aplicação do questionário, particularmente a partir das questões abertas, e à grande demanda de tempo para trabalhá-las adequadamente.

As respostas às perguntas da primeira parte do questionário permitiram compor o perfil demográfico e socioeconômico dos egressos. As respostas às questões da segunda parte revelaram informações que possibilitaram traçar o perfil escolar e acadêmico dos licenciados. E as respostas às perguntas da terceira parte 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. A análise das respostas da terceira parte do questionário foi feita de acordo com cada um dos perfis de destino profissional.

Os achados da pesquisa

Os resultados obtidos nesta pesquisa, realizada com um grupo específico de egressos, licenciados em Geografia, corroborou 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 Fanfani (2005) em seu estudo comparativo de professores brasileiros, argentinos, peruanos e uruguaios, e também por Gatti e Barreto (2010), 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.

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 tratar-se 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.

Embora a grande maioria dos licenciados participantes da pesquisa seja de egressos do noturno, entre os que são professores o número de ex-alunos do noturno é relativamente bem menor. Como já referido, uma proporção maior de alunos do diurno, em comparação com os do noturno, cursa a licenciatura e ingressa, efetivamente, no magistério. O que chama a atenção, nesse caso, é que o curso de graduação noturno oferece, exclusivamente, a licenciatura. 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% 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 tratar-se 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. Por outro lado, 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. Embora grande parte dos licenciados pesquisados, tendo frequentado o curso noturno, apresente o perfil de aluno trabalhador, exercendo atividade remunerada durante seu curso de graduação, uma proporção expressiva de egressos do noturno obteve algum tipo de bolsa acadêmica durante a licenciatura. Isto evidencia não apenas uma disponibilidade maior de bolsas para alunos

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

Um outro achado interessante é que, em relação à raça/cor, 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 é formada de negros, isto é, os pardos e pretos somados, de acordo com a definição do IBGE. O fato de a maioria dos egressos em geral e dos que se tornaram professores ser formada por negros representa um dado positivo, tendo em conta a desigualdade social reinante no país, marcada principalmente por uma enorme dívida social com os negros, devido ao passado escravista. Por esse motivo muito poucos negros chegam à universidade, e, quando se analisa a distribuição segundo a raça/cor em detalhe, por exemplo, pelos diferentes cursos e modalidades, as nuances dessa escassa presença revelam a marca da desigualdade, como também já mostrado por outros estudos. Assim, a existência majoritária de negros nos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG confirma que a entrada deles na Universidade e a sua redistribuição no interior dos cursos segue o padrão já conhecido, em que os próprios candidatos das classes populares, particularmente os trabalhadores que freqüentam a Universidade à noite, buscam, dentre as disciplinas/áreas com que têm mais afinidade, os cursos em que consideram que têm mais chances de entrar. Além disso, de qualquer ponto-de-vista que se analise, os negros estão em maioria no noturno, e os brancos no diurno. Os que se auto-declararam pretos são os que aparecem em maior proporção como alunos do noturno e em menor proporção como alunos do 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.

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 ingressaram na docência, ou seja, os professores estão em pior situação do que os egressos que não

estão na docência. 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.

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 femininizada, a mais baixa participação das mulheres nas responsabilidades envolvendo aspectos financeiros revelam, na verdade, traços do patriarcalismo ainda presente no país. 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.

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 – algo em torno de 70% – cursou a maior parte do ensino fundamental e do ensino médio em escolas públicas, principalmente estaduais, 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 Instituto de Geociências da UFMG é mais um traço a indicar que o perfil do alunado desse curso é mais popular, característica que lhe confere traços específicos, e que também favorece a diversidade no curso.

As respostas à terceira parte do questionário possibilitaram identificar, como já mencionado, três perfis de situação profissional dos egressos, aqui chamados de P1, P2 e P3. Do total de licenciados participantes, os 34% (56 egressos) que não chegaram a ingressar na carreira docente constituem o P1; os 23% (37 egressos) que exerceram o magistério por algum tempo e depois deixaram a carreira constituem o P2; e os 42% (68 egressos) que ingressaram no magistério e encontram-se, atualmente, no exercício da docência, isto é, tornaram-se, de fato, professores, compõem o P3. Isto significa que 65% dos egressos, ou seja, a maioria, dirigiu-se, num primeiro momento, para a

docência, mas, posteriormente, cerca de um terço destes a abandonaram, confirmando, também, que um problema sério do magistério tem sido a evasão de professores devido às difíceis condições de exercício da profissão, principalmente nos primeiros anos. Aqueles que entraram no magistério e depois abandonaram a profissão o fizeram no período inicial da carreira: 36% antes de completarem três anos e 24% antes de completarem cinco anos. A grande maioria dos professores que não chegou a ficar três anos no magistério (83%) exerceu a docência apenas em designações, o que equivale a dizer que teve uma experiência da profissão em condições precárias sob vários aspectos. A falta de apoio institucional aos professores iniciantes, os quais, além de tudo, são obrigados a assumir turmas que quase sempre demandam respostas mais complexas, representa uma lacuna de graves consequências, não apenas para esses professores, cuja formação, é preciso que se diga, custou caro aos cofres públicos, e que poderão até desistir da profissão, mas também para os alunos, que não têm suas demandas adequadamente atendidas.

Assim, do total de egressos que responderam à questão sobre qual era o seu principal trabalho no momento, não mais que 45% (60 em 134 participantes) afirmaram que a docência é a atividade em que gastam o maior número de horas. Esses 60 professores correspondem a 88% dos egressos que seguiram a carreira docente e por isto trata-se, a meu ver, de um resultado positivo. Em outras palavras, se menos da metade dos egressos desses cursos de licenciatura em Geografia ingressaram no magistério, por outro lado eles dedicam-se, inteira ou majoritariamente, à profissão. Os demais são, em sua maioria, funcionários públicos das diferentes esferas (38,5%), dos quais 23,5% trabalham como geógrafos. Esta proporção de geógrafos certamente corresponde a uma parcela dos egressos que também cursaram o bacharelado. Os egressos que não ingressaram na docência não o fizeram principalmente (37%) por já terem outro trabalho melhor remunerado.

Apesar de tudo o que se ouve e se sabe de negativo sobre o contexto que cerca o exercício da profissão docente, a situação dos egressos que se tornaram professores, revelada pela pesquisa, apresenta outros elementos que considero favoráveis. Por exemplo, quase 87% atuavam exclusivamente para a educação básica e 84% pretendiam continuar lecionando nos próximos cinco a dez anos. Isto é, não houve uma fuga significativa dos professores em relação a lecionar para os níveis do ensino fundamental

e médio, geralmente considerados os mais difíceis, por fazerem parte da educação obrigatória, pública e, também, devido à idade dos alunos, particularmente os pré-adolescentes. Além disso, a grande maioria dos professores afirmou que pretende continuar exercendo a mesma profissão no futuro próximo e de médio prazo, porque gosta da docência. Por outro lado, se pouco mais da metade chegou a pensar em abandonar a carreira, confirmando que as dificuldades enfrentadas particularmente nos primeiros anos do exercício da profissão levam a pensar em atitudes extremas, o fato de que afinal três quartos dos egressos professores nunca deixaram o magistério, nem temporariamente, mostra uma certa força desses professores face às adversidades, que faz com que, apesar de tudo, eles resistam a abandonar o barco. E os pouco mais de 20% que se afastaram do magistério durante determinado período, retornaram à carreira também principalmente por gostar da profissão.

Um outro achado que leva a conclusões positivas sobre os licenciados que se tornaram professores é o de que 72% deles não tinham outro trabalho remunerado além da docência, ou seja, dedicavam-se exclusivamente ao magistério. De fato, a grande maioria deles (67%) trabalhava em dois turnos. Trata-se de algo importante, pois uma das críticas que se faz aos docentes é que, muitas vezes, teriam a atividade de ensino como algo passageiro, uma etapa a ser superada tão logo fosse possível conseguir um trabalho melhor remunerado. Assim, os professores quase sempre dividiriam sua atenção entre dois ou mais empregos e atividades diferentes, o que certamente prejudicaria a qualidade de seu trabalho na docência. Como vimos, entretanto, não é isto o que ocorre com a maioria dos professores de Geografia pesquisados. Embora a razão ou razões para esses professores não terem outro trabalho remunerado além da docência possa estar relacionada a outros fatores que não o desejo de manter o foco no magistério, este é, sem dúvida, um dos efeitos práticos alcançados. Daqueles que têm um outro trabalho, cerca de três quartos trabalha em apenas um turno, o que, por outro lado, reflete uma certa flexibilidade de horário, a qual representa um dos atrativos da profissão docente. O fato de que uma pequena maioria dos professores (56%) lecionava em apenas uma escola representa uma significativa maioria, já que o fato de ter que trabalhar em mais de uma escola também é apontado como uma das dificuldades enfrentadas pelo professorado no desempenho da profissão.

Diferentemente do que se poderia imaginar, esta pesquisa revelou também que a situação trabalhista e contratual de cerca de três quartos dos egressos professores é estável, sendo 60% concursados em pelo menos uma das escolas públicas em que atuavam e 19% contratados em alguma rede ou escola privada. A pesquisa mostrou, ainda, que a grande maioria (68%) iniciou a carreira exclusivamente em escolas públicas. Como se nota, o papel da escola pública em relação a esses professores egressos da licenciatura em Geografia do IGC vai além do fato de que a maioria deles provém de escolas públicas. Assim, se a proporção de ex-alunos de escolas públicas entre aqueles que se tornaram professores é relativamente baixa, os professores de Geografia egressos do IGC têm grande atuação no sistema público de educação.

A proporção relativamente alta (48,5%) de professores que eram sindicalizados no momento da aplicação do questionário também surpreendeu positivamente, dada a relativa falta de envolvimento político e a conseqüente desmobilização da categoria. Além disso, a participação em sindicatos foi considerada por cerca de um quarto desses professores como importante para sua permanência no magistério, atestando o papel formador das lutas sociais em que se engajam. Embora muito poucos dos professores participantes da pesquisa sejam filiados à AGB, todos eles destacaram o papel dessa entidade, em particular, não apenas na sua permanência no magistério, mas também na compreensão do significado de sua profissão.

Alguns dos achados mencionados acima indicam que os professores pesquisados enfrentam um processo de precarização e perdas relativos ao seu exercício profissional que remete ao que caracterizaria a proletarização. Ao mesmo tempo, eventuais conseqüências negativas desse processo parecem encontrar uma certa resistência oferecida não tanto pela presença concomitante de elementos que indicariam possibilidades de profissionalização, mas sim pelo gosto e o compromisso da maioria dos professores com a profissão. O fato de que a maioria dos que são professores declara-se mais satisfeita com a docência em si mesma do que com o contexto em que a realiza é, em si mesmo, revelador, e não chega a ser uma surpresa, já que em praticamente todas as declarações dos egressos que são professores transparece o gosto pela profissão, ou por aquilo que a define, que é a interação com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades quase sempre estão relacionadas a aspectos do contexto em que a docência se realiza. Este talvez seja o ponto de partida para que o

professorado se posicione de maneira mais específica e voltada para as particularidades de sua profissão, no que diz respeito ao debate sobre as respectivas vantagens e desvantagens de sua proximidade em relação a um ou outro desses extremos. A busca por se ajustar a um modelo profissional cujas premissas encontram-se distantes do funcionamento real da profissão docente acaba contribuindo para a criação de expectativas desligadas da realidade e para o desenvolvimento de sentimentos de menos valia e de desvalorização do magistério, portanto, para a baixa atratividade e o afastamento da profissão. A valorização daquilo que é próprio da profissão, por outro lado, pode favorecer sentimentos positivos e de fortalecimento em relação à mesma. Nesse sentido, um dos achados que considero importantes desta pesquisa foi a afirmação, pelos egressos professores, de que os conselhos mais úteis que receberam ao se iniciarem na profissão foram justamente os de seus colegas, assim como de outros docentes. Isto não significa que a solidariedade dos colegas professores deva ou possa substituir ações institucionais. Significa, sobretudo, que os professores detêm saberes específicos que constituem sua profissionalidade e que podem e devem ser objeto de trocas entre eles. Por outro lado, é preciso que as ações institucionais também existam, e, a julgar pela proporção de conselhos úteis que os professores afirmaram ter recebido dos especialistas e da direção, não pareceu ser este o caso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira; SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. A noção de qualificação do trabalho nas pesquisas em educação: uma análise da produção acadêmica do GT Trabalho e Educação / ANPed. Belo Horizonte, MG: **Trabalho & Educação**, v.24, n.1, jan/abr 2015, p.67-83 Disponível em:
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/2371/1571>
Acesso em 15/10/2015.

AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de História da UFMG. Belo Horizonte, MG: **Educação em revista**, v.30, n.4, out/dez 2014 Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000400003
Acesso em 31/08/2015.

_____ “Superdesignação” de Professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Fundação João Pinheiro, 2016

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000. 251 p.

ASSOLINI, Filomena E. P. e LASTÓRIA, Andrea Coelho (org.). A formação de professores no centro das atenções: diálogos com Selma Garrido Pimenta. In: **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto, SP: Compacta Editora, 2010 p. 161-175

AVALOS, Beatrice. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial e continua. In: FANFANI, Emilio Tenti (comp.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesion en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2006

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, n.36, 2.º semestre/1993, p. 3-30
Disponível em:
[file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36_1%20(1).pdf)

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? Porto, Portugal: Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas, II Série, v. XXII, 2005, p.17-27

BONELLI, Maria da Glória. As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB), n. 36, 2.º semestre/1993, p. 31-61 Disponível em:
[file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36_2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36_2%20(2).pdf)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 11/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em 11/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 11/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 11/08/2017.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep, 2009. 63 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Brasília, DF: **Pisa em foco**, n.7, 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011_pisa_em_foco_n7.pdf Acesso em 30/12/2016

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes: sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, n. 4, jan. 1991.

CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. In: **Revue française de sociologie** 14(1) 1973, p. 86-114. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179 Acesso em 16/04/2016.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, out 2007 [número especial] p. 1105-1128 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12/07/2010.

DINIZ, Marli. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. São Paulo: **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, 10(1):165-184, maio 1998

Disponível em:

<http://www.journals.usp.br/ts/article/view/86765/89767>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

_____. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

_____. [verbete] Formação continuada de professores. In: Oliveira, Dalila A. et al. **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), 2010. Disponível em:

<http://www.gestrado.net.br/pdf/10.pdf>

Acesso em 03/08/2017.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. Brasília, DF: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n.230, jan/abr 2011, p. 34-51 Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>

Acesso em 19/09/2015.

_____. e SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? Curitiba, PR: **Revista Diálogo Educacional**, v.10, n.30, maio/ago 2010, p. 335-352. Disponível em:

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-3612%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-3612%20(4).pdf)

Acesso em 01/08/2017.

DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**; trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, Portugal: Porto Editora. 2012 (Coleção Ciências da Educação, v. 24) 240 p.

DUSSEL, Inés. Impactos de los cambios em el contexto social y organizacional del oficio docente. In: FANFANI, Emilio Tenti (comp.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesion en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

Versão preliminar disponível em:

<http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>

ENGUIITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, jan 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p. 93-124 (Repercussão da mudança social na personalidade dos professores; p. 112-116)

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

_____ [verbete] Condição docente. In: Oliveira, Dalila A. et al. **Dicionário Crítico da Educação.** Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/396.pdf> Acesso em 10/08/2017.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, e Editorial Paidós Mexicana S.A., 1990. Disponível em: <http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/1er%20Sem/01%20EI%20Sujeto%20y%20su%20formaci%F3n%20Docente/Materiales/Unidad%201/G.%20Ferry.pdf> Acesso em 30/03/2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007 p. 143–158

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Z.; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa Survey. São Paulo: **Revista de Administração da USP, RAUSP**, v. 35, n. 3, jul/set 2000, p. 105- 112

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação: Século XXI.)

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, out/dez, 2010, p. 1355-1379 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/04/2016.

_____ Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. Brasília, DF: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, maio/ago 2012 [número especial] p. 423-442

_____ e BARRETO, Elba S. de Sá (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 29/05/2017.

GATTI, Bernadete A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** São Paulo: Fundação, Vitor Civita, 2009. Relatório final da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para a Fundação Vitor Civita. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf> Acesso em 03/07/2017.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GLAZER, Nathan. The schools of the minor professions. *Minerva*:12(3), 346-363, 1974. Apud Schön, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

GOODMAN, Nelson. Ways of world making. Indianapolis: Hackett, 1978. Apud Schön, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

GUIMARÃES, Iara. Formação de professores de Geografia: uma reflexão sobre os consensos produzidos pela mídia. In: SANTOS, Lucíola L.C.P. et al. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 434-456 (Textos selecionados do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.)

HUBERMAN, Michael. [1989] O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61

HUGHES, Everett C. **Men and their work**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 2nd printing, 1964. 184 p Disponível em:
<https://ia600207.us.archive.org/21/items/mentheirwork00hugh/mentheirwork00hugh.pdf>
Acesso em 13/07/2016.

JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, n. 4, jan 1991.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, v. 7, n. 2, 2004, p. 192-202

KUSSUDA, Sérgio Rykio. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**; orientação: Roberto Nardi. Bauru, SP, 2012, 184 p. Dissertação (Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista)
Disponível em:
http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90967/kussuda_sr_me_bauru.pdf?sequence=1 Acesso em 31/08/2015.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003, p. 65-88

LARSON, Magali Sarfatti. Looking Back and a Little Forward: Reflections on Professionalism and Teaching as a Profession. **Radical Teacher** – A socialist, feminist, and anti-racist journal on the theory and practice of teaching, n. 99 (Spring 2014), p. 7-17. Disponível em:
<https://radicalteacher.library.pitt.edu/ojs/index.php/radicalteacher/article/view/112/71>
Acesso em 28/06/2016.

LE BIANIC, Thomas. **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, 2005, 644 p. Thèse (Doctorat en Sociologie, Université de la Méditerranée, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail)

Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00096116/document>

Acesso em 15/07/2016.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. (Capítulo II: Os movimentos do pensamento)

LEME, Luciana França. **A atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**; orientação Sandra M. Zákia L. Sousa. São Paulo, 2012, 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

Disponível em:

[file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/LUCIANA FRANCA LEME REV%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/LUCIANA FRANCA LEME REV%20(3).pdf)

Acesso em 21/09/2015.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 p.73-85.

MACEDO, Roberto. **Juízes – por que só advogados?** Artigo publicado no jornal “O Estado de São Paulo”, de quinta-feira, 02 de julho de 2009. Disponível em:

<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/diferencas-entre-profissao-e->

Acesso em 05/04/2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em:

https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

Acesso em 09/10/2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010. 407 p.

MORGENSTERN, Sara. [verbete] Professor/Docente. In: Oliveira, Dalila A. et al. **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), 2010. Disponível em:

<http://www.gestrado.net.br/pdf/10.pdf>

Acesso em 18/09/2017.

NOGUEIRA, Cláudio Martins M.; FLONTINO, Sandra Regina D. A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, Benedita P. et alii (orgs.) **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Faculdade de letras/Universidade do Porto, 2014, p. 35-70 Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13010.pdf>

Acesso em 20/07/2017.

NUNES, Edson Oliveira et alli. Parte II – Singularidades e características do Ensino Superior Brasileiro. In: **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p.157-244

PARANÁ, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Comissão Própria de Avaliação – CPA. **Relatório de avaliação dos egressos do curso de licenciatura em geografia 2006-2010**. Ponta Grossa, PR, 2012. 34 p. Disponível em: <http://sites.uepg.br/proplan/images/Diretoria.de.Avaliacao.Institucional/Avaliacao.Institucional/Avaliaco es/Graduacao/Ensino%20Presencial/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20os%20Egressos/SEXATAS/Licenciatura%20em%20Geografia.pdf>

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 35-50

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p. 61-92. (Definição de profissionalidade; p. 64-65)

SANTANA, Aurelane Alves. **Precarização do trabalho docente: o egresso do curso de Licenciatura em Geografia e o exercício da docência**; orientação: Sandra Mara Vieira Oliveira. Vitória da Conquista, BA, 2014, 72 p. Monografia (Especialização em Análise do Espaço Geográfico, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB).

SANTOS, Diego Jr. da Silva; PALOMARES, Nathália B.; NORMANDO, David; e QUINTÃO, Cátia C. Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. Maringá, PR: **Dental Press Journal of Orthodontics**, 15(3):121-4, may/june, 2010. Disponível em: <http://dpjo.dentalpresspub.com/pdfs/dpjo153en.pdf> Acesso em 15/07/2017.

SANTOS, Lucíola L. P. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. Campinas, SP: **Pro-Posições**, v.20, n.2 (59), maio/ago 2009, p. 205-222.

SILVA, Cristiane de Almeida Vieira da. Dilemas em torno da valorização do magistério na Bahia: uma década pós-LDBEN/96 (1997-2006). Recife, PE **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, 27 a 30 de maio de 2013. (Tema geral: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Eixo 1 Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação.)

SILVA, Kalina Vanderlei; Silva, Maciel Henrique. Verbete Raça. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 346-350
Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/diccion3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>

SILVA, Luciano Campos Silva. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. Campinas, SP: **Pro-Posições**. v.24, n.1 (70), jan/abr 2013, p. 201-224.

SOUZA, João Valdir Alves de. Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites. In: SOUZA, J.V.A. de (org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 27-44

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 317 p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, maio/ago 2007, p. 426-443. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 08/07/2016.

VALLI, Linda. (editor) *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press. 1992. Introduction. p. xi – xv
(SUNY series, Teacher preparation and development)
Disponível em: <http://www.sunypress.edu/pdf/52504.pdf> Acesso em 11/08/2016.

_____ Teaching as moral reflection: thoughts on the liberal preparation of teachers. In: **Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education** (4th, Milwaukee, WI, November 9-11, 1990) p. 13-29. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344853.pdf> Acesso em 13/11/2016.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **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**; orientação: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Belo Horizonte, 2016, 297 p. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais)

VIEIRA, Henrique C.; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JR., Vitor F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: XIII SemeAd – Seminários em Administração. Setembro de 2010. ISSN 2177-3866. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20email%20em%20pesquisas%20acad%C3%A1micas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf> Acesso em 09/10/2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 34 (3), 3-9. may-june, 1983.

_____ Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E., ZEICHNER, K. M. (orgs.) **Justiça Social: desafio para a formação de professores**; trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008. p. 11-34

APÊNDICES

APÊNDICE I - Mensagem-convite enviada aos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do IGC/UFMG – diurno e noturno – formados no período de 2003 a 2013, convidando-os a participarem da pesquisa

Assunto: Convite para participar da pesquisa de doutorado de Ana Maria Simões Coelho

Caro(a) ex-aluno(a) do Curso de Licenciatura em Geografia da UFMG,

Espero que esteja bem!

Estou desenvolvendo minha pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) sobre os egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da UFMG, diurno e noturno.

Meu objetivo, nessa pesquisa, é analisar o destino profissional de licenciados(as) em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFMG, buscando saber se esses sujeitos se dedicam ao magistério, as possibilidades e desafios que encontram na profissão, assim como outros aspectos.

Para a realização da pesquisa proposta será necessário contatar os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG, diurno e noturno, formados entre os anos 2003 e 2013, que são professores ou que se dedicam a outra profissão, o que procuro fazer agora por meio do envio deste *e-mail* a você.

Logo abaixo desta mensagem você encontrará o *link* para o questionário a ser respondido *online* e, em arquivo anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – que é um documento no qual explico melhor de que trata a pesquisa e o que envolverá a sua colaboração.

Caso você aceite participar deverá responder ao questionário, o que levará aproximadamente 30 minutos.

É importante que você responda a todo o questionário de uma única vez, pois ele só salvará as respostas quando você clicar em **enviar** e isto deverá ser feito apenas uma vez.

Também, caso você aceite participar, **considerarei que o envio do questionário respondido significará que você leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – anexo a esta mensagem e está de acordo com ele.**

Desde já esclareço que sua identidade será mantida em sigilo e que você pode participar tanto se tiver seguido a carreira docente quanto se a tiver abandonado ou se tiver outra profissão (mesmo que nunca tenha exercido o magistério) e até se não estiver trabalhando no momento. Quero deixar claro também que sua participação é inteiramente voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, caso você o deseje.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e caso você tenha dúvidas sobre sua possível participação. Fico aguardando sua resposta, isto é, o questionário respondido, que, peço-lhe, me seja enviado tão logo quanto possível.

Desde já agradeço-lhe por sua atenção e colaboração. Cordialmente, Ana Maria Simões Coelho - Professora do Departamento de Geografia Instituto de Geociências - Universidade Federal de Minas Gerais

Para responder ao questionário visite:

https://docs.google.com/forms/d/10Ic7qffzw3sHKHlnBWoeIYrklskaU4QGfXDXGDq7cL8/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

O questionário é parte integrante da pesquisa de doutorado de Ana Maria Simões Coelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Título da pesquisa: Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG.

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

APÊNDICE II - Questionário enviado aos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG – diurno e noturno – formados no período de 2003 a 2013.

Questionário a ser respondido pelos licenciados dos cursos de graduação em Geografia - diurno e noturno - do Instituto de Geociências da UFMG

Este questionário é parte integrante da pesquisa de doutorado de Ana Maria Simões Coelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Título da pesquisa: Destino profissional de egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

*Obrigatório

É importante que você responda a todo o questionário de uma única vez, pois ele só salvará as respostas quando você clicar em enviar e isto deverá ser feito apenas uma vez.

1. DADOS PESSOAIS

1. Por favor coloque seu e-mail caso seja necessário um novo contato: *

2. 1.1 - Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

3. 1.2 - Idade:

Marcar apenas uma oval.

- Até 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos
 41 a 45 anos
 50 anos ou mais

4. 1.3 - Utilizando a classificação étnica do IBGE, você diria que é:

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo (ascendência oriental)
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto

5. 1.4 - Estado civil:

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a
- Casado/a
- União estável
- Divorciado/a
- Viúvo/a

6. 1.5 - Tem filhos?

Marcar apenas uma oval.

- Não Ir para a pergunta 9.
- Sim

7. 1.6 - Quantos?

Marcar apenas uma oval.

- 01 filho
- 02 filhos
- 03 filhos
- 04 filhos
- 05 ou mais filhos

8. 1.7 - Idade dos filhos:

Marcar apenas uma oval por linha.

	De 1 a 5 anos	De 6 a 12 anos	De 13 a 19 anos	De 20 a 26 anos	De 27 a 30 anos
Filho 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filho 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 1.8 - Você é o/a principal provedor/a de renda de sua família?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

10. 1.9 - A que classe social você considera que pertence atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- Alta
- Média alta
- Média
- Média baixa
- Baixa
- Não sabe

11. 1.10 - Em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, como você se posicionaria quanto à sua satisfação com o seu padrão de vida atual?

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

2. TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICA:

12. 2.1 - Coursou a maior parte do Ensino Fundamental em instituição:

(Marque até duas opções caso tenha estudado em diferentes tipos de instituição por períodos equivalentes.)

Marque todas que se aplicam.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- Outro: _____

13. 2.2 - Coursou a maior parte do Ensino Médio em instituição:

(Marque até duas opções caso tenha estudado em diferentes tipos de instituição por períodos equivalentes.)

Marque todas que se aplicam.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada
- Outro: _____

14. 2.3 - Ano de conclusão do Ensino Médio:

15. 2.4 - Coursou Magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

16. 2.5 Frequentou curso pré-vestibular?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

17. 2.6 - Forma de ingresso na UFMG:

Marcar apenas uma oval.

- Vestibular
 Transferência
 Obtenção de novo título

18. 2.7 - Ano de ingresso na UFMG:

19. 2.8 - Coursou a licenciatura em Geografia no IGC/UFMG predominantemente no turno:

Marcar apenas uma oval.

- Diurno
 Noturno

20. 2.9 - Ano de conclusão da licenciatura:

21. 2.10 - Quando você decidiu fazer o curso de graduação em Geografia, a licenciatura já estava em seus planos?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

22. 2.11 - Há alguém em sua família que se dedica ou se dedicou à docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

23. 2.12 - Quem?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- Mãe
- Pai
- Tia / Tio
- Avó / Avô
- Irmã / Irmão
- Companheira/o / Cônjuge

24. 2.13 - Você cursou também o bacharelado em Geografia?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

25. 2.14 - Se sim, foi depois da licenciatura?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

26. 2.15 - Você precisou, durante o curso de graduação (licenciatura), trabalhar ou se dedicar a alguma atividade não-acadêmica para fins de sustento pessoal ou da família?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

27. 2.16 - Se sim, qual(is) atividade(s) não-acadêmica(s) foi(foram) realizada(s) paralelamente ao curso de graduação (licenciatura)?

28. 2.17 - Durante o seu curso de graduação (licenciatura) você recebeu algum tipo de bolsa?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim

29. 2.18 - Se sim, qual(is)?

30. 2.19 - Durante o seu curso de graduação (licenciatura) você teve alguma experiência profissional na condição de docente da Educação Básica?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

31. 2.20 - Se sim, qual(is)?

32. 2.21 - Você cursou ou está cursando algum tipo de especialização (pós-graduação lato sensu)? Responda considerando apenas a especialização que você considera mais importante para sua formação:

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, em andamento
 Sim, concluída

33. 2.22 - Instituição:

34. 2.23 - Área de concentração do curso:

35. 2.24 - Você cursou ou está cursando o mestrado (pós-graduação stricto sensu)?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, em andamento
 Sim, concluído

36. 2.25 - Instituição:

37. 2.26 - Área de concentração do curso:

38. 2.27 - Você cursou ou está cursando o doutorado (pós-graduação stricto sensu)?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, em andamento
 Sim, concluído

39. 2.28 - Instituição:

40. 2.29 - Área de concentração do curso:

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Se você NÃO está trabalhando atualmente:

41. 3.1 - Qual o motivo pelo qual você não está trabalhando?

Marcar apenas uma oval.

- Optou por não trabalhar fora de casa (dona/dono de casa) Ir para a pergunta 45.
- Está estudando (mestrado/doutorado) com bolsa Ir para a pergunta 45.
- Está estudando (mestrado/doutorado) sem bolsa Ir para a pergunta 45.
- Está desempregado/a (não encontra emprego) Ir para a pergunta 45.
- Está afastado/a por motivo de doença Ir para a pergunta 45.
- Outro: _____ Ir para a pergunta 45.

Se você NÃO está trabalhando atualmente siga para questão 3.5 ou 3.6 e 3.7, conforme for o seu caso.

Se você está trabalhando atualmente, mesmo que não seja na docência, clique em continuar para prosseguir para questão 3.2.

42. 3.2 - Qual é o seu principal trabalho hoje (ou seja, aquele em que você gasta o maior número de horas)?

43. 3.3 - Qual é aproximadamente a renda mensal de sua família?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 788,01 a R\$ 2.364,00)
- De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.364,01 a R\$ 4.728,00)
- De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 4.728,01 a R\$ 7.092,00)
- Mais de 9 salários mínimos (R\$ 7.092,01 ou mais)

44. 3.4 - Qual é aproximadamente a sua renda mensal individual?

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00)
- De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 788,01 a R\$ 2.364,00)
- De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2.364,01 a R\$ 4.728,00)
- De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 4.728,01 a R\$ 7.092,00)
- Mais de 9 salários mínimos (R\$ 7.092,01 ou mais)

Se você está ou não trabalhando atualmente mas nunca exerceu a profissão de professor/a:

45. 3.5 - Por que motivo você não ingressou na carreira do magistério?

Se você respondeu à questão 3.5, siga direto para as questões 3.41 e 3.42 e depois responda apenas as questões 3.51, 3.52, 3.53 e 3.54.

Se você está ou não trabalhando atualmente e já exerceu a profissão de professor/a mas deixou a carreira do magistério:

46. 3.6 - Por que motivo você deixou a carreira do magistério?

47. 3.7 - Durante quanto tempo você permaneceu na carreira docente?

Marcar apenas uma oval.

- Até 2 anos Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 113.
- De 3 a 5 anos Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 113.
- De 6 a 8 anos Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 113.
- De 9 a 11 anos Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 113.
- Mais de 11 anos Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 113.

Se você respondeu às questões 3.6 e 3.7, siga direto para a questão 3.72 e seguintes.

Se você está trabalhando atualmente, é professor, mas encontra-se temporariamente afastado da sala de aula responda a questão 3.8.

48. 3.8 - Uma vez que você se encontra temporariamente afastado/a da sala de aula exercendo outra(s) função(funções) na(s) escola(s) onde trabalha, qual(is) é(são) essa(s) função(funções)?

Se você respondeu a questão 3.8 prossiga para as questões seguintes conforme se apliquem ou não ao seu caso.

Se você está trabalhando atualmente e exerce, hoje, a docência em sala de aula:

49. 3.9 - Você leciona para:

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA)
- Ensino Técnico ou Profissionalizante
- Ensino Superior
- Outro: _____

50. 3.10 - Em quantas escolas de Educação Básica você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- 1 escola
- 2 escolas
- 3 escolas
- 4 escolas ou mais
- Não se aplica

51. 3.11 - Quantas horas semanais você dedica à atividade docente dentro dessa(s) escola(s) em sala de aula?

52. 3.12 - Para quantas turmas você leciona?

53. 3.13 - Em média, quantos alunos há em cada turma?

Marcar apenas uma oval.

- Até 25 alunos
 26 a 35 alunos
 36 a 45 alunos
 Mais de 46 alunos

54. 3.14 - Em quais turnos você leciona?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- Manhã
 Tarde
 Noite

55. 3.15 - Quantas horas semanais você dedica à atividade docente fora da(s) escola(s) (em preparação de materiais didáticos, correção de cadernos, trabalhos ou provas, planejamento, etc)?

56. 3.16 - Você tem outro trabalho remunerado além daquele(s) exercido(s) na(s) escola(s) onde você atua?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

57. 3.17 - Se sim, quantas horas semanais você dedica a esse outro trabalho?

58. 3.18 - Desde que ingressou na profissão houve algum período em que você deixou temporariamente a carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não (siga para a questão 3.22) Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 62.
 Sim

59. 3.19 - Se sim, por quanto tempo?

60. 3.20 - Se sim, por que motivo?

61. 3.21 - Por que você decidiu retomar a profissão docente?

62. 3.22 - Você pretende/quer continuar lecionando nos próximos cinco/dez anos?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

63. 3.23 - Justifique sua resposta:

64. 3.24 - Ao longo de sua carreira docente, você tem participado de alguma atividade de formação continuada de professores?

Marcar apenas uma oval.

- Não (siga para a questão 3.29) Ir para a pergunta 69.
 Sim, por iniciativa própria
 Sim, por iniciativa da escola/rede
 Sim, por iniciativa própria e da escola/rede

65. 3.25 - Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade?

Marque quantas alternativas for necessário.

Marque todas que se aplicam.

- Curso
 Evento
 Palestra
 Participação em grupos de estudo dentro ou fora da escola
 Participação em reuniões coletivas na escola
 Participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola
 Outro: _____

66. 3.26 - Qual(is) o(s) tema(s) abordado(s)?

67. 3.27 - Com qual frequência você tem participado de tais atividades?

Marcar apenas uma oval.

- Uma vez por semestre
- Mais de uma vez por semestre
- Uma vez por ano
- Outro: _____

68. 3.28 - De que forma essas atividades têm contribuído, ou não, para preencher suas expectativas/necessidades como professor de Geografia?

69. 3.29 - Você já pensou em abandonar a carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não (siga para a questão 3.35) Após a última pergunta desta seção, ir para a pergunta 75.
- Sim

70. 3.30 - Se sim, por que motivo?

71. 3.31 - Isto aconteceu em um momento específico da sua carreira?

Marcar apenas uma oval.

- Não (siga para questão 3.34)
- Sim

72. 3.32 - Se sim, qual?

73. 3.33 - Se sim, por que?

74. 3.34 - O que você fez para superar esse momento?

75. 3.35 - Você é sindicalizado/a ?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

76. 3.36 - Se sim, participa ativamente das atividades do sindicato?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, em atividades esporádicas
 Sim, na militância

77. 3.37 - Você participa de alguma outra organização coletiva (associação, grupos diversos, partido político, movimento social)?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

78. 3.38 - Se sim, qual(is)?

79. 3.39 - Você considera que esta participação ou falta de participação em atividades sindicais ou de outras organizações influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

80. 3.40 - Se sim, em que sentido?

81. 3.41 - Ao concluir o curso de Licenciatura você se sentiu preparado/a para iniciar a docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

82. 3.42 - Explique sua resposta:

Se você está ou não trabalhando atualmente e nunca exerceu a profissão de professor/a siga direto para as questões 3.51, 3.52, 3.53 e 3.54.

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, mesmo que temporariamente afastado da sala de aula, prossiga para a questão 3.43 e seguintes.

83. 3.43 - Depois de concluir o curso de Licenciatura quanto tempo você demorou para conseguir trabalho como professor/a de Geografia? (meses/anos)

84. 3.44 - Explique o motivo:

85. 3.45 - Você considera que ser formado/a na UFMG influenciou em sua inserção na carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

86. 3.46 - Se sim, em que sentido?

87. 3.47 - Qual é a sua atual condição de trabalho na(s) escola(s) onde atua?

Marque quantas alternativas for necessário.

Marque todas que se aplicam.

Professor/a concursado/a

Professor/a não concursado/a (ou designado/a)

Professor/a contratado/a (em escola privada)

Professor/a substituto/a

Outro: _____

88. 3.48 - Caso seja atualmente concursado/a ou contratado/a (em escola privada), você trabalhou como designado/a ou substituto/a antes de se tornar professor/a efetivo/a?

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

89. 3.49 - Se sim, durante quanto tempo? (meses/anos)

90. 3.50 - Em que tipo de escola você iniciou sua carreira docente?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- pública
- privada laica (grupo empresarial)
- privada religiosa
- Outro: _____

91. 3.51 - Em relação à época em que você ingressou na UFMG, você considera que a profissão de professor de Geografia:

Marcar apenas uma oval.

- ganhou prestígio
- perdeu prestígio
- manteve prestígio

92. 3.52 - Justifique sua resposta:

93. 3.53 - Você se sentiu estimulado/a pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim
- Em parte

94. 3.54 - Explique sua resposta:

Se você está ou não trabalhando atualmente e nunca exerceu a profissão de professor siga direto para o botão enviar ao final do questionário.

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, mesmo que temporariamente afastado/a da sala de aula, prossiga para a questão 3.55 e seguintes.

95. 3.55 - Use três palavras ou uma expressão para caracterizar sua experiência nos primeiros anos da sua carreira como professor/a de Geografia.

96. 3.56 - Durante seus primeiros anos de trabalho como docente, quem lhe deu os conselhos mais úteis?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- diretores/as
- supervisores/as
- companheiros/as de trabalho
- outros docentes
- outros não docentes
- mãe docente
- ninguém

97. 3.57 - Como você foi/tem sido recebido/a e acompanhado/a na(s) escola(s) nos primeiros anos de docência?

98. 3.58 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério? Em que sentido?

99. 3.59 - Como você caracteriza sua relação com os/as demais professores/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

100. 3.60 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério? Em que sentido?

101. 3.61 - Como você caracteriza sua relação com os/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

102. 3.62 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério? Em que sentido?

103. 3.63 - Como você caracteriza sua relação com a direção/supervisão/coordenação da(s) escola(s) onde atuou/atua?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

104. 3.64 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério? Em que sentido?

105. **3.65 - Como você caracteriza sua relação com os pais ou responsáveis pelos/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou/atua?**

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não se aplica

106. **3.66 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério? Em que sentido?**

107. **3.67 - Como você caracteriza as condições da(s) escola(s) onde atuou/atua em termos de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?**

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

108. **3.68 - Você considera que isto influenciou/influencia em sua decisão de permanecer na carreira do magistério?**

109. **3.69 - Você acredita que o tipo de vínculo trabalhista estabelecido com a(s) escola(s)/rede(s) em que você atuou ou atua interfere em sua decisão de permanecer nessa(s) escola(s)/rede(s) ou mesmo no magistério? De que maneira?**

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, mas encontra-se temporariamente afastado/a da sala de aula, siga direto para o botão enviar ao final do questionário.

Se você está trabalhando atualmente e é professor, hoje, prossiga para a questão 3.70.

110. 3.70 - Em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, como você se posicionaria quanto à sua satisfação com o exercício da docência, considerando a docência em si mesma:

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

111. 3.71 - Em uma escala em que 1 quer dizer completamente insatisfeito e 10 quer dizer completamente satisfeito, como você se posicionaria quanto à sua satisfação com o exercício da docência, considerando o contexto em que a realiza (características da instituição, dos alunos, dos pais, dos outros professores, etc):

Marcar apenas uma oval.

- 1 Pare de preencher este formulário.
- 2 Pare de preencher este formulário.
- 3 Pare de preencher este formulário.
- 4 Pare de preencher este formulário.
- 5 Pare de preencher este formulário.
- 6 Pare de preencher este formulário.
- 7 Pare de preencher este formulário.
- 8 Pare de preencher este formulário.
- 9 Pare de preencher este formulário.
- 10 Pare de preencher este formulário.

As próximas perguntas, até o final, aplicam-se apenas àqueles que estão ou não trabalhando atualmente, já exerceram a profissão de professor/a mas abandonaram a carreira docente:

112. 3.72 - Quando docente você era sindicalizado/a?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

113. 3.73 - Se sim, participava ativamente das atividades do sindicato?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, em atividades esporádicas
 Sim, na militância

114. 3.74 - Quando docente você participava de alguma outra organização coletiva (associação, grupos diversos, partido político, movimento social)?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

115. 3.75 - Se sim, qual(is)?

116. 3.76 - Você considera que esta participação ou falta de participação em atividades sindicais ou de outras organizações influenciou sua decisão de deixar a carreira do magistério?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

117. 3.77 - Se sim, em que sentido?

118. 3.78 - Ao concluir o curso de Licenciatura você se sentiu preparado/a para iniciar a docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

119. 3.79 - Explique sua resposta:

120. 3.80 - Depois de concluir o curso de Licenciatura quanto tempo você demorou para conseguir trabalho como professor/a de Geografia?(meses/anos)

121. 3.81 - Explique o motivo:

122. 3.82 - Você considera que ser formado/a na UFMG influenciou em sua inserção na docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

123. 3.83 - Se sim, em que sentido?

124. 3.84 - Antes de ser concursado/a ou contratado/a (em escola privada) você trabalhou como designado/a ou substituto/a antes de se tornar professor/a efetivo/a?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim

125. 3.85 - Se sim, durante quanto tempo? (meses/anos)

126. 3.86 - Em que tipo de escola você iniciou sua carreira docente?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- pública
- privada laica (grupo empresarial)
- privada religiosa
- Outro: _____

127. 3.87 - Em relação à época em que você ingressou na UFMG, você considera que a profissão de professor de Geografia:

Marcar apenas uma oval.

- ganhou prestígio
- perdeu prestígio
- manteve prestígio

128. 3.88 - Você se sentiu estimulado/a pelo curso de licenciatura a se dedicar à docência?

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim
- Em parte

129. 3.89 - Explique sua resposta:

130. 3.90 - Use três palavras ou uma expressão para caracterizar sua experiência nos primeiros anos da sua carreira como professor/a de Geografia.

131. 3.91 - Durante seus primeiros anos de trabalho como docente, quem lhe deu os conselhos mais úteis?

Marque quantas alternativas for necessário.
Marque todas que se aplicam.

- diretores/as
- supervisores/as
- companheiros/as de trabalho
- outros docentes
- outros não docentes
- mãe docente
- ninguém

132. 3.92 - Como você foi recebido/a e acompanhado/a na(s) escola(s) onde atuou nos primeiros anos de docência?

133. 3.93 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério? Em que sentido?

134. 3.94 - Como você caracteriza sua relação com os/as demais professores/as da(s) escola(s) onde atuou?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

135. 3.95 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério? Em que sentido?

136. **3.96 - Como você caracteriza sua relação com os/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou?**

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

137. **3.97 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério? Em que sentido?**

138. **3.98 - Como você caracteriza sua relação com a direção/supervisão/coordenação da(s) escola(s) onde atuou?**

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

139. **3.99 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério? Em que sentido?**

140. **3.100 - Como você caracteriza sua relação com os pais ou responsáveis pelos/as alunos/as da(s) escola(s) onde atuou?**

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

141. 3.101 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério?

142. 3.102 - Como você caracteriza as condições da(s) escola(s) onde atuou em termos de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim

143. 3.103 - Você considera que isto influenciou sua decisão de abandonar a carreira do magistério?

144. 3.104 - Você acredita que o tipo de vínculo trabalhista estabelecido com a(s) escola(s)/rede(s) em que você atuou tenha interferido em sua decisão de não permanecer no magistério? De que maneira?

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisador Responsável: Júlio Emílio Diniz Pereira
Endereço: Rua Castelo de Windsor, 206 Apto. 501
CEP: 31.330-180 – Belo Horizonte – MG
Fone: (31) 3409-6204 (UFMG)
E-mail: juliodiniz@ufmg.br

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG”, sob a responsabilidade do pesquisador Júlio Emílio Diniz-Pereira, a qual pretende pesquisar que profissão exercem os licenciados em Geografia pelo IGC da UFMG.

O motivo que nos leva a pesquisar o que tem acontecido, do ponto de vista profissional, com os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG é a importância, tanto do ponto de vista da instituição formadora - que despense esforços e recursos públicos para formar esses profissionais -, quanto para a sociedade, que sustenta as instituições públicas para que forme os profissionais de que necessita, de saber se esses profissionais estão, de fato, trabalhando no campo de atuação específico da profissão. Nesse sentido, torna-se importante saber se os profissionais formados assumiram a carreira, assim como procurar conhecer e entender melhor o que eles têm feito para manterem-se como professores, particularmente nos casos em que as condições para tanto se mostram adversas. E também, ao contrário, por que não ingressaram na profissão ou decidiram abandoná-la, em que circunstâncias o fizeram e de que estão se ocupando.

O objetivo mais geral da pesquisa é buscar respostas para questões como: que profissão exercem os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia – diurno e noturno – da UFMG? Qual a proporção dos que se dedicam à profissão docente? Quanto tempo esses professores permanecem no magistério da Educação Básica? Quais os momentos da carreira em que o risco de abandono da profissão é maior? O que esses profissionais fazem para superar as dificuldades e continuar trabalhando na sala de aula?

Os procedimentos ético-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa são os seguintes: em primeiro lugar realizou-se a montagem do banco de dados com os nomes e outros dados constantes da ficha de matrícula dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG, diurno e noturno, formados entre os anos 2003 e 2013. Num segundo momento esses egressos serão contatados por correio eletrônico a partir de informações conseguidas através do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG e também, eventualmente, por intermédio dos próprios licenciados, que poderão colaborar para a efetivação do contato com outros colegas. Nesse *e-mail* será enviada aos licenciados em Geografia no período referido acima uma mensagem sobre a pesquisa a ser realizada e convidando-os a

participarem. Aqueles que aceitarem participar da pesquisa deverão responder ao questionário enviado junto à mesma mensagem, que poderá ser acessado por meio do *link* fornecido e respondido *online*.

O envio do questionário respondido será considerado como prova de que você leu e está de acordo com os procedimentos ético-metodológicos informados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário é constituído de perguntas mais gerais – em sua maioria em formato fechado, de múltipla escolha – formuladas de modo que permitam traçar um perfil básico do público-alvo da pesquisa, além de outras que possibilitem a obtenção de informações mais específicas relevantes para a mesma. A validade do questionário foi verificada por meio de sua aplicação em um teste piloto com alguns poucos egressos, de modo que eventuais problemas pudessem ser corrigidos.

Em um segundo momento deverá ser realizada uma entrevista, desta vez com um grupo menor de professores, a ser definido posteriormente, dependendo do volume de respostas obtido e também de outros critérios que serão fixados a partir das informações obtidas com o questionário, além, é claro, da aceitação do participante. A entrevista deverá ser gravada para garantir a fidelidade dos registros e posteriormente transcrita. O roteiro da entrevista procurará aprofundar principalmente os aspectos que dizem respeito às condições de exercício da profissão docente, de modo especial quanto à atuação nas redes públicas de ensino, evidenciando momentos de dúvida e decisão e esclarecendo elementos importantes do destino ocupacional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do IGC/UFMG.

As informações do questionário deverão ser tratadas estatisticamente, enquanto as informações obtidas por meio da entrevista serão analisadas em profundidade.

É possível que você experimente algum desconforto ao responder ao questionário ou, eventualmente, caso venha a participar da entrevista, já que tanto um como outro o(a) levarão a relembrar momentos de sua trajetória profissional o que, em alguns casos, poderá provocar uma certa emoção.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa quanto a qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é inteiramente voluntária.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

A participação nesta pesquisa não acarretará custos para você, assim como não será disponível qualquer compensação financeira a título de ressarcimento de custos de qualquer natureza.

Uma cópia deste documento será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Fui informada(o) dos objetivos da pesquisa “Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão de participar, se assim o desejar. O(a) professor(a) orientador(a) Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira e a pesquisadora doutoranda Ana Maria Simões Coelho certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a doutoranda Ana Maria Simões Coelho no telefone (31)3409-5421, o(a) professor(a) orientador(a) Júlio Emílio Diniz-Pereira no telefone (31) 3409-6204, ou, mais especificamente em caso de dúvidas quanto a questões de ética, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais no telefone (31) 3409-4592 (endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627, Unidade Administrativa II – 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. 31.270-901).

< <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/> >

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Concordo que o envio, por mim, do questionário respondido *online* seja considerado como prova de que li e estou de acordo com este TCLE.

Belo Horizonte, abril de 2015.

APÊNDICE IV - Mensagem-convite enviada aos participantes da pesquisa selecionados para a entrevista

Mensagem-convite enviada aos participantes da pesquisa selecionados para a entrevista

(Abaixo seguem exemplos de mensagens para licenciados(as) de cada um dos perfis identificados, conforme explicado no texto, sendo cada um de uma versão curricular.)

Assunto: Sobre participação na pesquisa de doutorado de Ana Maria Simões Coelho

Exemplo 1: licenciado(a) que nunca ingressou na carreira do magistério e cursou a versão curricular de 2006.

Prezado(a) , como vai?

Espero que esteja tudo bem com você!

Estou precisando mais uma vez da sua colaboração para minha pesquisa de doutorado.

É o seguinte: você teria disponibilidade para me conceder uma entrevista?

Não deve ser coisa demorada, o objetivo é aprofundar em algumas respostas, principalmente sobre a formação na licenciatura e possíveis ligações com sua trajetória profissional.

Farei poucas entrevistas, apenas 9, com participantes que se enquadram nos seguintes perfis:

- aqueles que nunca ingressaram na carreira do magistério (o seu caso);
- aqueles que ingressaram e depois abandonaram a docência; e
- aqueles que ingressaram e continuam sendo professores.

Dentro de cada uma dessas três situações entrevistarei um de cada versão curricular.

Os egressos que estou pesquisando são os que concluíram a licenciatura de 2003 a 2013 e foram alcançados por três versões curriculares: a de 1990, a de 2002 e a de 2006 (seu caso).

Dos licenciados que estão participando da minha pesquisa, você está entre os que não ingressaram na carreira docente e, como iniciou o curso de licenciatura em 2007, tudo indica que o currículo que você cursou foi o da versão 2006.

Por isto, se você puder me conceder essa entrevista, ficarei muito grata!

Caso queira conversar comigo para esclarecer alguma dúvida, é só você me enviar o seu número de telefone, por favor, que eu ligo e esclareço o que você quiser saber.

Peço-lhe que me responda o quanto antes, pois tenho urgência em fazer essas entrevistas.

Desde já agradeço-lhe por sua atenção e colaboração!

Aguardo sua resposta, esperando que seja positiva.

Um abraço.

Ana Maria Simões Coelho

Exemplo 2: licenciado(a) que ingressou na carreira do magistério e depois abandonou e cursou a versão curricular de 2002.

Prezado(a) , como vai?

Espero que esteja tudo bem com você!

Estou precisando mais uma vez da sua colaboração para minha pesquisa de doutorado.

É o seguinte: você teria disponibilidade para me conceder uma entrevista?

Não deve ser coisa demorada, o objetivo é aprofundar em algumas respostas, principalmente sobre a formação na licenciatura e seu posicionamento em relação à profissão docente.

Farei poucas entrevistas, apenas 9, com participantes que se enquadram nos seguintes perfis:

- aqueles que nunca ingressaram na carreira do magistério;
- aqueles que ingressaram e depois abandonaram a docência (o seu caso); e
- aqueles que ingressaram e continuam sendo professores.

Dentro de cada uma dessas três situações, entrevistarei um de cada versão curricular.

Os egressos que estou pesquisando são os que concluíram a licenciatura de 2003 a 2013 e foram alcançados por três versões curriculares: a de 1990, a de 2002 (seu caso) e a de 2006.

Dos licenciados que estão participando da minha pesquisa, você está entre os que ingressaram na carreira docente e depois a deixaram, e, como iniciou o curso de licenciatura em 2005, tudo indica que o currículo que você cursou foi o da versão 2002.

Por isto, se você puder me conceder essa entrevista, ficarei muito grata!

Caso queira conversar comigo para esclarecer alguma dúvida, é só você me enviar o seu número de telefone, por favor, que eu ligo e esclareço o que você quiser saber.

Peço-lhe que me responda o quanto antes, pois tenho urgência em fazer essas entrevistas.

Desde já agradeço-lhe por sua atenção e colaboração!

Aguardo sua resposta, esperando que seja positiva.

Um abraço.

Exemplo 3: licenciado(a) que ingressou na carreira do magistério e permaneceu e cursou a versão curricular de 1990.

Prezado(a) , como vai?

Espero que esteja tudo bem com você!

Estou precisando mais uma vez da sua colaboração para minha pesquisa de doutorado.

É o seguinte: você teria disponibilidade para me conceder uma entrevista?

Não deve ser coisa demorada, o objetivo é aprofundar em algumas respostas, principalmente sobre a formação na licenciatura e seu posicionamento em relação à profissão docente.

Farei poucas entrevistas, apenas 9, com participantes que se enquadram nos seguintes perfis:

- aqueles que nunca ingressaram na carreira do magistério;
- aqueles que ingressaram e depois abandonaram a docência; e
- aqueles que ingressaram e continuam sendo professores (o seu caso).

Dentro de cada uma dessas três situações, entrevistarei um de cada versão curricular.

Os egressos que estou pesquisando são os que concluíram a licenciatura de 2003 a 2013 e foram alcançados por três versões curriculares: a de 1990 (seu caso), a de 2002 e a de 2006.

Dos licenciados que estão participando da minha pesquisa, você está entre os que ingressaram na carreira docente e permaneceram, e, como iniciou o curso de licenciatura em 1999, tudo indica que o currículo que você cursou foi o da versão anterior a 2002.

Por isto, se você puder me conceder essa entrevista, ficarei muito grata!

Caso queira conversar comigo para esclarecer alguma dúvida, é só você me enviar o seu número de telefone, por favor, que eu ligo e esclareço o que você quiser saber.

Peço-lhe que me responda o quanto antes, pois tenho urgência em fazer essas entrevistas.

Desde já agradeço-lhe por sua atenção e colaboração!

Aguardo sua resposta, esperando que seja positiva.

Um abraço.

APÊNDICE V - Roteiros das entrevistas realizadas com licenciados professores pertencentes aos três perfis identificados de egressos

Roteiros das entrevistas realizadas com licenciados professores pertencentes aos três perfis identificados de egressos

1 - Roteiro da entrevista com os egressos que não ingressaram na profissão docente (perfil 1):

Perguntas sobre profissão:

Qual o seu trabalho/profissão hoje?

Por que você decidiu cursar a licenciatura em Geografia?

Você já tinha esse mesmo trabalho quando cursou a licenciatura?

A profissão de professor lhe atraiu ou pareceu interessante em algum momento?

Por que motivo? Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.

Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?

Por que você não ingressou na profissão docente?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

Você fez o curso de licenciatura em qual turno?

Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura? Por que?

Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.

Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência? Por que?

Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.

Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura? Por que?

Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de não ingressar na profissão docente?

Você considera que sua experiência no estágio supervisionado realizado durante a licenciatura foi positiva como preparação para a profissão?

Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.

Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.

Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?

Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

O que mais você gostaria de acrescentar a respeito do curso de licenciatura em Geografia do IGC?

Roteiro da entrevista com os egressos que ingressaram na profissão docente e depois a abandonaram (perfil 2):

Perguntas sobre profissão:

Qual o seu trabalho/profissão hoje?

Por que você decidiu cursar a licenciatura em Geografia?

Você trabalhou enquanto cursava a licenciatura? Em que?

A profissão de professor sempre lhe atraiu ou pareceu interessante? Por que motivo?

Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.

Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?

Por que você abandonou a profissão de professor/a?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

Você fez o curso em qual turno?

Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura? Por que?

Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.

Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência? Por que?

Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.

Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura? Por que?

Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de ingressar na profissão docente?

Você considera que sua experiência no estágio supervisionado realizado durante a licenciatura foi positiva como preparação para a profissão?

Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.

Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.

Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?

Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

Perguntas sobre o exercício profissional do magistério:

Durante quanto tempo você exerceu a profissão de professor/a?

Enquanto você exerceu o magistério, o que você fazia para se manter atualizado/a profissionalmente?

Como você avalia as iniciativas de formação continuada que frequentou?

Se em alguma coisa, em que elas mais ajudavam?

Na sua opinião, o que faz mais falta para ajudar o professor a se manter na profissão?

Do que você mais gostava na profissão de professor/a?

O que mais lhe desagradava no magistério?

Como você se sente em relação ao fato de ter abandonado a profissão?

O que faria com que você voltasse a ser professor/a?

O que mais você gostaria de acrescentar a respeito do curso de licenciatura em Geografia do IGC?

O que mais você gostaria de acrescentar a respeito da sua experiência como professor/a?

Roteiro da entrevista com os egressos que ingressaram e continuam na profissão docente (perfil 3):

Perguntas sobre profissão:

Por que você decidiu cursar a licenciatura em Geografia?
Você trabalhou enquanto cursava a licenciatura? Em que?
A profissão de professor sempre lhe atraiu ou pareceu interessante? Por que motivo?
Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.
Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

Você fez o curso em qual turno?
Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura? Por que?
Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.
Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência? Por que?
Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.
Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura? Por que?
Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de ingressar na profissão docente?
Você considera que sua experiência no estágio supervisionado realizado durante a licenciatura foi positiva como preparação para a profissão?
Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.
Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.
Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?
Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

Perguntas sobre o exercício profissional do magistério:

Há quanto tempo você é professor?
O que você faz para se manter atualizado/a profissionalmente?
Como você avalia as iniciativas de formação continuada que já frequentou?
Se em alguma coisa, em que elas mais ajudam?
Na sua opinião o que faz mais falta para ajudar o professor a se manter na profissão?
Do que você mais gosta na profissão de professor/a?
Você pretende continuar no magistério? Pensa em algum limite de tempo para isso?
O que mais lhe desagrada no magistério?
Você já pensou em abandonar a docência? Por que? Por que não fez isso?
O que você acha que lhe ajuda mais a continuar no magistério?
Como você resumiria a maneira como geralmente se sente por ser professor/a?
O que mais você gostaria de acrescentar a respeito do curso de licenciatura em Geografia do IGC?
O que mais você gostaria de acrescentar a respeito da sua experiência como professor/a?

ANEXOS

ANEXO I - Resolução CNE/CP 01 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.^{59 60 61}

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

⁵⁹ CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

⁶⁰ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

⁶¹ Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;
- V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento

sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO II - Resolução CNE/CP 02 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 02, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.⁶²

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “F”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º: A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º: A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º: Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º: Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

⁶² CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO III - Lei 10.254 de 20/07/1990, que institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências

LEI 10.254 de 20/07/1990

Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providências.

...

Art. 10 – Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de:

I – substituição, durante o impedimento do titular do cargo;

II – cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente.

§ 1º – A designação para o exercício da função pública de que trata este artigo somente se aplica nas hipóteses de cargos de:

a) Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviçal, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino;

(Vide incisos IV e V do art. 7º; incisos III e IV do art. 8º, e art. 10 da [Lei Complementar nº 100, de 5/11/2007.](#))

(Vide art. 2º da [Lei nº 18.185, de 4/6/2009.](#))

(Vide art. 11 da [Lei nº 20.591, de 28/12/2012.](#))

b) Serventuários e Auxiliares de Justiça, na forma do art. 7º, parágrafo único, da [Lei nº 9.027, de 21 de novembro de 1985](#), e art. 7º, § 1º, da [Lei nº 9.726, de 5 de dezembro de 1988](#).

§ 2º – Na hipótese do inciso II, o prazo de exercício da função pública de Professor, Especialista em Educação e Serviçal não poderá exceder ao ano letivo em que se der a designação.

§ 3º – A designação para o exercício de função pública far-se-á por ato próprio, publicado no órgão oficial, que determine o seu prazo e explicito o seu motivo, sob pena de nulidade e de responsabilidade do agente que lhe tenha dado causa.

§ 4º – Terá prioridade para designação de que trata o inciso I deste artigo o candidato aprovado em concurso público para o cargo, observada a ordem de classificação.

§ 5º – A dispensa do ocupante de função pública de que trata este artigo dar-se-á automaticamente quando expirar o prazo ou cessar o motivo da designação, estabelecido no ato correspondente, ou, a critério da autoridade competente, por ato motivado, antes da ocorrência desses pressupostos.

§ 6º – Poderá haver também designação para o exercício de função pública de candidato em processo seletivo sujeito a período experimental ou treinamento avaliados que constituam prova do correspondente concurso público, nos termos do respectivo edital, com prazo de designação não superior a 90 (noventa) dias.

ANEXO IV - Lei 10.254 de 20/07/1990, que Institui o regime jurídico único do servidor público civil do estado de minas gerais e dá outras providência

CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DIURNO CICLO COMUM

RECONHECIMENTO: LEI Nº. 20825, EM 26/03/1946
 PARECER DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº. 055/1989
 NÚMERO DE HABILITAÇÕES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 PERÍODO DE OPÇÃO PARA HABILITAÇÃO E ÊNFASE: 5º
VERSÃO: 1990/2

ELENCO DE DISCIPLINAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉ DITOS	CLASSI FIC	PRÉ – REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
1º PERÍODO							
FIL 156	Lógica do Pensamento Científico	60	---	60	04	OB	
MAT 103	Matemática I	75	---	75	05	OB	
DCP 005	Política I	60	---	60	04	OB	
SOA 101	Sociologia I	60	---	60	04	OB	
ECN 101	Economia A I	60	---	60	04	OB	
GEO 006	Introdução à Ciência Geográfica	30	30	60	04	OB	
		345	30	375	25		
2º PERÍODO							
GEO 608	Climatologia	30	30	60	04	OB	
HIS 229	História Econômica Geral e do Brasil	60	---	60	04	OB	
GEL 601	Fundamentos de Geologia	30	45	75	05	OB	
CRT 601	Cartografia I	30	30	60	04	OB	
LEV 196	Redação Técnica	30	---	30	02	OB	
GEO 623	Geografia da População	30	30	60	04	OB	
		210	135	345	23		
3º PERÍODO							
GEO 609	Biogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 001	Geomorfologia Geral	30	45	75	05	OB	GEL 601
CRT 602	Cartografia II	30	30	60	04	OB	CRT 601
EST 604	Estatística D I	30	30	60	04	OB	
GEO 601	Geografia Urbana	30	30	60	04	OB	
GEO 602	Geografia Agrária	30	30	60	04	OB	
		180	195	375	25		
4º PERÍODO							
GEO 009	Geomorfologia Climática e Estrutural I	30	30	60	04	OB	GEO 001
GEO 611	Espaço Natural do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 612	Geog. Humana e Econômica do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 610	Organização do Espaço Mundial	30	30	60	04	OB	
GEO 008	Geografia da Energia e Indústria	30	30	60	04	OB	
GEO 007	Geografia do Comércio e Circulação	30	30	60	04	OB	
		180	180	360	24		

LICENCIATURA (CURSO DIURNO)

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI	CLASSI	PRÉ -
		TEOR	PRÁT	TOT	TOS	FIC	REQUIS
5º PERÍODO							
CAE 101	Introdução à Educação	45	---	45	03	OB	
CAE 102	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	90	---	90	06	CM	
GEO 617	Geografia Regional do Brasil	30	30	60	04	CM	
GEO 605	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	
GEO 604	Métodos de Análise Geográfica	30	30	60	04	OB	
		255	120	375	25		
6º PERÍODO							
ADE 101	Estrut.e Func. do Ensino de I e II Graus	60	---	60	04	CM	
GEO 002	Instrumentação em Geografia	60	---	60	04	OB	
GEO 003	Expressão Gráfica em Geografia	30	30	60	04	OB	
MTE 101	Didática de Licenciatura	60	---	60	04	CM	
	Optativa I			60	04	OP	
	Optativa II			60	04	OP	
				360	24		
7º PERÍODO							
MTE 601	Prática de Ensino de Geografia	60	60	120	08	CM	
GEO 021	Teoria da Geografia	60	--	60	04	OB	
GEO 606	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
	Optativa III			60	04	OP	
	Optativa IV			60	04	OP	
				360	24		
8º PERÍODO							
GEO 618	Geografia Aplicada A	60	120	180	12	OB	
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	---	30	30	02	OB	
	Optativa V			60	04	OP	
	Optativa VI			60	04	OP	
				360	22		
OPTATIVAS							
GEO 012	Tópicos de Geografia Humana	30	30	60	04	OP	
GEO 013	Tópicos de Geografia Física	30	30	60	04	OP	
GEO 607	Estruturação do Espaço em MG	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	
GEO 011	Tópicos de Geografia Regional	30	30	60	04	OP	
GEO 619	Região Norte	30	30	60	04	OP	
GEO 620	Região Nordeste	30	30	60	04	OP	
GEO 621	Região Centro Oeste	30	30	60	04	OP	
GEO 622	Região Sul	30	30	60	04	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
				CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
MÍN	PADR	MÁX		CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
06	08	14	15	1200	80	1320	88	360	24	2880	192

BACHARELADO (CURSO DIURNO)

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
5º PERÍODO							
EST 605	Estatística D II	30	30	60	04	OB	EST 604
GEO 010	Geomorfologia Climática e Estrut II	30	30	60	04	OB	GEO 009
GEO 020	Pedologia	30	30	60	04	OB	
GEO 605	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	
GEO 604	Métodos de Análise Geográfica	30	30	60	04	OB	
		180	180	360	24		
6º PERÍODO							
CRT 603	Cartografia Temática	30	30	60	04	OB	
GEO 614	Sensoriamento Remoto em Geografia	30	30	60	04	OB	
GEO 613	Análise Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 004	Levant. e Aval. dos Recursos Naturais	30	30	60	04	OB	
	Optativa I			60	04	OP	
	Optativa II			60	04	OP	
				360	24		
7º PERÍODO							
GEO 615	Geografia e Planejamento Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 021	Teoria da Geografia	60	--	60	04	OB	
GEO 606	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
	Optativa III			60	04	OP	
	Optativa IV			60	04	OP	
				300	20		
8º PERÍODO							
GEO 616	Geografia Aplicada B	60	180	240	16	OB	
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	---	30	30	02	OB	
	Optativa V			60	04	OP	
	Optativa VI			60	04	OP	
				390	26		
OPTATIVAS							
CRT 604	Topografia I	30	30	60	04	OP	
GEO 014	Tópicos de Geografia Urbana	30	30	60	04	OP	
GEO 015	Tópicos de Geografia Agrária	30	30	60	04	OP	
GEO 016	Tópicos de Geomorfologia	30	30	60	04	OP	
GEO 017	Tóp de Planejamento em Geografia	30	30	60	04	OP	
GEO 018	Tópicos de Técnica em Geografia	30	30	60	04	OP	
GEO 012	Tópicos de Geografia Humana	30	30	60	04	OP	
GEO 013	Tópicos de Geografia Física	30	30	60	04	OP	
GEO 607	Estruturação do Espaço em MG	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
MÍN	PAD	MÁX		CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
				CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
08	08	13	15			2505	167	360	24	2865	191

CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA NOTURNO (LICENCIATURA)

RECONHECIMENTO: LEI Nº. 20825, EM 26/03/1946
 PARECER DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº. 009/1991
 NÚMERO DE HABILITAÇÕES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 PERÍODO DE OPÇÃO PARA HABILITAÇÃO E ÊNFASE: 1º
VERSÃO: 1991/2

ELENCO DE DISCIPLINAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
1º PERÍODO							
FIL 156	Lógica do Pensamento Científico	60	---	60	04	OB	
DCP 005	Política I	60	---	60	04	OB	
SOA 101	Sociologia I	60	---	60	04	CM	
ECN 101	Economia A I	60	---	60	04	OB	
GEO 006	Introdução à Ciência Geográfica	30	30	60	04	OB	
		270	30	300	20		
2º PERÍODO							
MAT 103	Matemática I	75	--	75	05	OB	
HIS 229	História Econômica Geral e do Brasil	60	---	60	04	OB	
GEL 601	Fundamentos de Geologia	30	45	75	05	OB	
CRT 601	Cartografia I	30	30	60	04	OB	
LEV 196	Redação Técnica	30	---	30	02	OB	
		225	75	300	20		
3º PERÍODO							
GEO 623	Geografia da População	30	30	60	04	OB	
GEO 608	Climatologia	30	30	60	04	CM	
GEO 001	Geomorfologia Geral	30	45	75	05	CM	GEL 601
CRT 602	Cartografia II	30	30	60	04	CM	CRT 601
		120	135	255	17		
4º PERÍODO							
GEO 609	Biogeografia	30	30	60	04	CM	
EST 604	Estatística D I	30	30	60	04	OB	
GEO 601	Geografia Urbana	30	30	60	04	OB	
GEO 602	Geografia Agrária	30	30	60	04	OB	
GEO 009	Geomorfologia Climática e Estrut I	30	30	60	04	OB	GEO 001
		150	150	300	20		
5º PERÍODO							
GEO 611	Espaço Natural do Brasil	30	30	60	04	CM	
GEO 612	Geog. Humana e Econômica do Brasil	30	30	60	04	CM	
GEO 610	Organização do Espaço Mundial	30	30	60	04	CM	
GEO 008	Geografia da Energia e Indústria	30	30	60	04	CM	
GEO 007	Geografia do Comércio e Circulação	30	30	60	04	CM	
		150	150	300	20		

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
6º PERÍODO							
CAE 102	Psic. da Educ.: Desenv. e Aprendiz.	90	---	90	06	CM	
GEO 617	Geografia Regional do Brasil	30	30	60	04	CM	
GEO 605	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	
		180	90	270	18		

7º PERÍODO							
GEO 604	Métodos de Análise Geografia	30	30	60	04	OB	
CAE 101	Introdução à Educação	45	---	45	03	OB	
GEO 021	Teoria da Geografia	60	---	60	04	OB	
GEO 606	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
	Optativa I			60	04	OP	
				285	19		

8º PERÍODO							
GEO 003	Expressão Gráfica em Geografia	30	30	60	04	OB	
MTE 101	Didática de Licenciatura	60	---	60	04	CM	
ADE 101	Estrut.e Func. do Ensino de I e II Graus	60	---	60	04	CM	
	Optativa II			60	04	OP	
	Optativa III			60	04	OP	
				300	20		

9º PERÍODO							
MTE 601	Prática de Ensino de Geografia	60	60	120	08	OB	
GEO 002	Instrumentação em Geografia	60	---	60	04	OB	
	Optativa IV			60	04	OP	
	Optativa V			60	04	OP	
				300	20		

10º PERÍODO							
GEO 618	Geografia Aplicada A	60	120	180	12	OB	
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	---	30	30	02	OB	
	Optativa VI			60	04	OP	
				270	18		

OPTATIVAS							
GEO 012	Tópicos de Geografia Humana	30	30	60	04	OP	
GEO 013	Tópicos de Geografia Física	30	30	60	04	OP	
GEO 607	Estruturação do Espaço em MG	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	
EFI 602	Educação Física B	12	18	30	02	OP	
GEO 011	Tópicos de Geografia Regional	30	30	60	04	OP	
GEO 619	Região Norte	30	30	60	04	OP	
GEO 620	Região Nordeste	30	30	60	04	OP	
GEO 621	Região Centro Oeste	30	30	60	04	OP	
GEO 622	Região Sul	30	30	60	04	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
MÍN	PAD	MÁX		CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
				CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
06	10	16	12	1200	80	1320	88	360	24	2880	192

ANEXO V

CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DIURNO (BACHARELADO)

RECONHECIMENTO: LEI Nº. 20825, EM 26/03/1946
 PARECER DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº. 055/1989
 NÚMERO DE HABILITAÇÕES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 PERÍODO DE OPÇÃO PARA HABILITAÇÃO E ÊNFASE: 5º
VERSÃO: 2001/1

ELENCO DE DISCIPLINAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
1º PERÍODO							
FIL 029	Introdução à Filosofia: ênfase em Lógica e Filosofia da Ciência	60	---	60	04	OB	
MAT 103	Matemática I	75	---	75	05	OB	
DCP 022	Introd ao Pensamento Político Clássico	60	---	60	04	OB	
SOA 048	Fundamentos de Análise Sociológica I	60	---	60	04	OB	
ECN 101	Economia A I	60	---	60	04	OB	
GEO 006	Introdução à Ciência Geográfica	30	30	60	04	OB	
		345	30	375	25		
2º PERÍODO							
GEO 608	Climatologia	30	30	60	04	OB	
HIS 229	História Econômica Geral e do Brasil	60	---	60	04	OB	
GEL 601	Fundamentos de Geologia	30	45	75	05	OB	
CRT 601	Cartografia I	30	30	60	04	OB	
LEV 196	Redação Técnica	30	---	30	02	OB	
GEO 623	Geografia da População	30	30	60	04	OB	
		210	135	345	23		
3º PERÍODO							
GEO 609	Biogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 001	Geomorfologia Geral	30	45	75	05	OB	GEL 601
CRT 602	Cartografia II	30	30	60	04	OB	CRT 601
EST 604	Estatística D I	30	30	60	04	OB	
GEO 601	Geografia Urbana	30	30	60	04	OB	
GEO 602	Geografia Agrária	30	30	60	04	OB	
		180	195	375	25		
4º PERÍODO							
GEO 009	Geomorfologia Climática e Estrutural I	30	30	60	04	OB	GEO 001
GEO 611	Espaço Natural do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 612	Geog. Humana e Econômica do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 610	Organização do Espaço Mundial	30	30	60	04	OB	
GEO 008	Geografia da Energia e Indústria	30	30	60	04	OB	
GEO 007	Geografia do Comércio e Circulação	30	30	60	04	OB	
		180	180	360	24		

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
5º PERÍODO							
EST 605	Estatística D II	30	30	60	04	OB	EST 604
GEO 010	Geomorfologia Climática e Estrut II	30	30	60	04	OB	GEO 009
GEO 020	Pedologia	30	30	60	04	OB	
GEO 605	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	
GEO 604	Métodos de Análise Geográfica	30	30	60	04	OB	
		180	180	360	24		
6º PERÍODO							
CRT 603	Cartografia Temática	30	30	60	04	OB	
GEO 614	Sensoriamento Remoto em Geografia	30	30	60	04	OB	
GEO 613	Análise Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 004	Levant. e Aval. dos Recursos Naturais	30	30	60	04	OB	
	Optativa I			60	04	OP	
	Optativa II			60	04	OP	
				360	24		
7º PERÍODO							
GEO 615	Geografia e Planejamento Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 021	Teoria da Geografia	60	--	60	04	OB	
GEO 606	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
	Optativa III			60	04	OP	
	Optativa IV			60	04	OP	
				300	20		
8º PERÍODO							
GEO 616	Geografia Aplicada B	56	180	240	16	OB	
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	---	30	30	02	OB	
	Optativa V			60	04	OP	
	Optativa VI			60	04	OP	
		56	214	390	26		
OPTATIVAS							
CRT 604	Topografia I	30	30	60	04	OP	
GEO 014	Tópicos de Geografia Urbana	30	30	60	04	OP	
GEO 015	Tópicos de Geografia Agrária	30	30	60	04	OP	
GEO 016	Tópicos de Geomorfologia	30	30	60	04	OP	
GEO 017	Tópicos de Planejamento em Geog.	30	30	60	04	OP	
GEO 018	Tópicos de Técnica em Geografia	30	30	60	04	OP	
GEO 012	Tópicos de Geografia Humana	30	30	60	04	OP	
GEO 013	Tópicos de Geografia Física	30	30	60	04	OP	
GEO 607	Estruturação do Espaço em Minas Ger.	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	
CRT 006	Cartografia Digital	45	15	60	04	OP	
FTC 007	Fotografia A	60	---	60	04	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
MÍN	PAD	MÁX		CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
				CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
08	08	13	15			2505	167	360	24	2865	191

CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA DIURNO (BACHARELADO)

RECONHECIMENTO: LEI Nº. 20825, EM 26/03/1946
 PARECER DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº. 055/1989
 NÚMERO DE HABILITAÇÕES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
 PERÍODO DE OPÇÃO PARA HABILITAÇÃO E ÊNFASE: 5º
VERSÃO: 2002/2

ELENCO DE DISCIPLINAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
1º PERÍODO							
DCP 022	Introd ao Pensamento Político Clássico	60	---	60	04	OB	
MAT 103	Matemática I	75	---	75	05	OB	
SOA 048	Fundamentos de Análise Sociológica	60	---	60	04	OB	
ECN 101	Economia A I	60	---	60	04	OB	
GEO 077	Introdução à Ciência Geográfica	30	30	60	04	OB	
FIL 029	Int Fil: Fil. da Ciência e Epistemologia	60	---	60	04	OB	
		345	30	375	25		
2º PERÍODO							
GEO 608	Climatologia	30	30	60	04	CM	
HIS 229	História Econômica Geral e do Brasil	60	---	60	04	CM	
GEL 601	Fundamentos de Geologia	30	45	75	05	CM	
CRT 601	Cartografia I	30	30	60	04	CM	
LEV 196	Redação Técnica	30	---	30	02	OB	
GEO 623	Geografia da População	30	30	60	04	OB	
		210	135	345	23		
3º PERÍODO							
GEO 081	Biogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 078	Geomorfologia Geral	30	45	75	05	OB	
CRT 602	Cartografia II	30	30	60	04	OB	CRT 601
EST 604	Estatística D I	30	30	60	04	OB	
GEO 079	Geografia Urbana	30	30	60	04	OB	
GEO 080	Geografia Agrária	30	30	60	04	OB	
		180	195	375	25		
4º PERÍODO							
GEO 084	Geomorfologia Climática e Estrutural I	30	30	60	04	OB	GEO 078
GEO 085	Espaço Natural do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 612	Geog. Humana e Econômica do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 610	Organização do Espaço Mundial	30	30	60	04	OB	
GEO 083	Geografia da Energia e Indústria	30	30	60	04	OB	
GEO 082	Geografia do Comércio e Circulação	30	30	60	04	OB	
		180	180	360	24		

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI TOS	CLASSI FIC	PRÉ - REQUIS
		TEOR	PRÁT	TOT			
5º PERÍODO							
EST 605	Estatística D II	30	30	60	04	OB	EST 604
GEO 086	Geomorfologia Climática e Estrut II	20	40	60	04	OB	GEO 084
GEO 087	Pedologia	30	30	60	04	OB	
GEO 088	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	
GEO 604	Métodos de Análise Geográfica	30	30	60	04	OB	
		170	190	360	24		
6º PERÍODO							
CRT 603	Cartografia Temática	30	30	60	04	OB	
GEO 092	Sensoriamento Remoto em Geografia	30	30	60	04	OB	
GEO 091	Análise Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 090	Levant. e Aval. dos Recursos Naturais	30	30	60	04	OB	
	Optativa I			60	04	OP	
	Optativa II			60	04	OP	
		120	120	360	24		
7º PERÍODO							
GEO 094	Geografia e Planejamento Regional	30	30	60	08	OB	
GEO 021	Teoria da Geografia	60	---	60	04	OB	
GEO 093	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
	Optativa III			60	04	OP	
	Optativa IV			60	04	OP	
		120	60	300	20		
8º PERÍODO							
GEO 097	Geografia Aplicada B	56	184	240	16	OB	
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	---	30	30	02	OB	
	Optativa V			60	04	OP	
	Optativa VI			60	04	OP	
		56	214	390	26		
OPTATIVAS							
CRT 604	Topografia I	45	15	60	04	OP	
GEO 189	Tópicos de Geografia Urbana	36	24	60	04	OP	
GEO 191	Tópicos de Geografia Agrária	36	24	60	04	OP	
GEO 192	Tópicos de Geomorfologia	20	40	60	04	OP	
GEO 193	Tópicos de Planejamento em Geog.	36	24	60	04	OP	
GEO 194	Tópicos de Técnicas em Geografia	22	38	60	04	OP	
GEO 100	Tópicos de Geografia Humana	36	24	60	04	OP	
GEO 125	Tópicos de Geografia Física	28	32	60	04	OP	
GEO 195	Estruturação do Espaço em Minas Ger.	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	
FTC 007	Fotografia A	60	---	60	04	OP	
CRT 006	Cartografia Digital	45	15	60	04	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
MÍN	PAD	MÁX		CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
				CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
08	08	13	15	555	37	2505	167	360	24	2865	191

ANEXO VI

CURRÍCULO DO CURSO DE GEOGRAFIA NOTURNO (LICENCIATURA)

RECONHECIMENTO: LEI Nº. 20825, EM 26/03/1946
PARECER DA CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº. 161/2004
NÚMERO DE HABILITAÇÕES PERMITIDAS SIMULTANEAMENTE: 01
VERSÃO: 2005/9

ELENCO DE DISCIPLINAS

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI	CLASSI	PRÉ -
		TEOR	PRÁT	TOT	TOS	FIC	REQUIS
1º PERÍODO							
DCP 022	Introd ao Pensamento Político Clássico	60	---	60	04	OB	
SOA 048	Fundamentos de Análise Sociológica	60	---	60	04	OB	
ECN 101	Economia A I	60	---	60	04	OB	
GEO 077	Introdução à Ciência Geográfica	30	30	60	04	OB	
FIL 029	Int Fil: Fil. da Ciência e Epistemologia	60	---	60	04	OB	
		270	30	300	20		
2º PERÍODO							
HIS 229	História Econômica Geral e do Brasil	60	---	60	04	OB	
GEL 601	Fundamentos de Geologia	30	45	75	05	OB	
CRT 601	Cartografia I	30	30	60	04	OB	
LEV 196	Redação Técnica	30	---	30	02	OB	
MAT 103	Matemática I	75	--	75	05	OB	
		225	75	300	20		
3º PERÍODO							
GEO 078	Geomorfologia Geral	30	45	75	05	OB	GEL 601
CRT 602	Cartografia II	30	30	60	04	OB	CRT 601
GEO 608	Climatologia	30	30	60	04	OB	
GEO 623	Geografia da População	30	30	60	04	OB	
		120	105	255	17		
4º PERÍODO							
GEO 084	Geomorfologia Climática e Estrutural I	30	30	60	04	OB	GEO 078
EST 604	Estatística D I	30	30	60	04	OB	
GEO 080	Geografia Agrária	30	30	60	04	OB	
GEO 079	Geografia Urbana	30	30	60	04	OB	
GEO 081	Biogeografia	30	30	60	04	OB	
		150	150	300	20		
5º PERÍODO							
GEO 082	Geografia do Comércio e Circulação	30	30	60	04	OB	
GEO 083	Geografia da Energia e Indústria	30	30	60	04	OB	
GEO 085	Espaço Natural do Brasil	30	30	60	04	OB	
GEO 610	Organização do Espaço Mundial	30	30	60	04	OB	
GEO 612	Geog. Humana e Econômica do Brasil	30	30	60	04	OB	
		150	150	300	20		
6º PERÍODO							
EST 605	Estatística D II	30	30	60	04	OB	EST 604
GEO 086	Geomorfologia Climática e Estrut II	20	40	60	04	OB	GEO 084
GEO 087	Pedologia	30	30	60	04	OB	
GEO 088	Fotogeografia	30	30	60	04	OB	
GEO 603	América Latina	30	30	60	04	OB	

	140	160	300	20	
--	-----	-----	-----	----	--

CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			CRÉDI	CLASSI	PRÉ -
		TEOR	PRÁT	TOT	TOS	FIC	REQUIS

7º PERÍODO							
CRT 603	Cartografia Temática	30	30	60	04	OB	
GEO 090	Levant. e Aval. dos Recursos Naturais	30	30	60	04	OB	
GEO 091	Análise Regional	30	30	60	04	OB	
GEO 092	Sensoriamento Remoto em Geografia	30	30	60	04	OB	
GEO 604	Métodos de Análise Geográfica	30	30	60	04	OB	
		150	60	300	20		

8º PERÍODO							
GEO 021	Teoria da Geografia	60	---	60	04	OB	
GEO 093	Geografia do Brasil Sudeste	30	30	60	04	OB	
GEO 094	Geografia e Planejamento Regional	30	30	60	04	OB	
	Carga Optativa			120	08	OP	
		120	60	300	20		

9º PERÍODO							
GEO 158	Seminário de Atualização Geográfica	30	---	30	02	OB	
	Carga Optativa			240	16	OP	
		30		270	18		

10º PERÍODO							
GEO 097	Geografia Aplicada B	56	184	240	16	OB	

OPTATIVAS							
CRT 006	Cartografia Digital	45	15	60	04	OP	
CRT 604	Topografia I	30	30	60	04	OP	
GEO 189	Tópicos em Geografia Urbana	36	24	60	04	OP	
GEO 191	Tópicos em Geografia Agrária	36	24	60	04	OP	
GEO 192	Tópicos em Geomorfologia	20	40	60	04	OP	
GEO 193	Tópicos de Planejamento em Geog.	36	24	60	04	OP	
GEO 194	Tópicos de Técnica em Geografia	22	38	60	04	OP	
GEO 100	Tópicos em Geografia Humana	36	24	60	04	OP	
GEO 125	Tópicos em Geografia Física	28	32	60	04	OP	
GEO 195	Estruturação do Espaço em Minas Ger.	30	30	60	04	OP	
SOA 601	Antropologia Cultural	30	30	60	04	OP	
EFI 601	Educação Física A	18	12	30	02	OP	
FTC 007	Fotografia	60	---	60	04	OP	
CRT 006	Cartografia Digital	45	15	60	04	OP	
IGC 001	Iniciação à Pesquisa	---	60	60	04	OP	
IGC 002	Iniciação à Docência	---	60	60	04	OP	
IGC 006	Participação em Eventos I	---	15	15	01	OP	
IGC 007	Participação em Eventos II	---	30	30	02	OP	
IGC 012	Iniciação à Extensão	---	60	60	04	OP	
IGC 013	Grupos de Estudos	---	15	15	01	OP	
IGC 014	Publicação Científica I	---	30	30	02	OP	
IGC 015	Publicação Científica II	---	45	45	03	OP	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR											
TEMPO EM SEMESTRES			MÍNIMO CRÉD / SEM	CARGA HORÁRIA EXIGIDA							
MÍN	PAD	MÁX		CUR MÍN		OBRIG		OPTAT		TOTAL	
				CH	CR	CH	CR	CH	CR	CH	CR
08	10	16	12			2505	167	360	24		