



Rafael Coelho Ventura

**Trajetórias profissionais de egressos do curso
de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ:
Um estudo sobre (não) atratividade da docência**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Orientadora: Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Julho de 2015



Rafael Coelho Ventura

“Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não) atratividade da docência.”

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora

Departamento de Educação- PUC- Rio

Prof^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof^a. Maria das Graças Chagas Arruda Nascimento

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de Julho de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Rafael Coelho Ventura

Licenciou-se em Ciências Biológicas na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 2012. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD) na faculdade de Educação da UFRJ, onde desenvolveu pesquisas na temática: profissão docente, atratividade docente e professores iniciantes. Na PUC-Rio, integrou o GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Professor e o Ensino), no Departamento de Educação. Engajou-se em assuntos como a nova classe média e redes de ensino privados.

Ficha Catalográfica

Ventura, Rafael Coelho

Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: um estudo sobre (não) atratividade da docência / Rafael Coelho Ventura ; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2015.

97 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. (Não) atratividade Docente. 3. Licenciatura em Ciências Biológicas. 4. trajetórias profissionais. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Agradeço pelo apoio familiar que tive nesses dois anos de estudos que culminaram nesta dissertação. Aos meus queridos pais, Rita e João, e meu irmão Daniel. Este trabalho também é de vocês.

À professora Graça, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisas e conjuntamente com a professora Rose, ter me ajudado muito como pesquisador em educação. Nossas discussões no GEPROD, também integrados pelas alunas: Jéssica Valentim, Jéssica Sales, Daiane, Andréia, Bruna e Eva; contribuíram para que eu pudesse ingressar no programa de pós-graduação em educação da PUC-Rio.

Sinto-me no dever de agradecer também a professora Isabel primeiramente por sua figura simpática e divertida, é sempre um momento único ouvi-la. Em segundo, agradeço a professora pela orientação, sei que dei muito trabalho mas no final, com sua forma ímpar de orientação, consegui pouco a pouco manter um nível de motivação constante para terminar minha pesquisa, apesar dos percalços.

Ao GEPPE, pelas tardes de terças de muito aprendizado, leituras e risadas. À Ângela, Priscila, Silvana, Marluce, Luciana e Vanessa.

Aos professores participantes que reservaram um tempo em suas agendas corridas para fazerem parte da pesquisa.

Ao CNPq e à PUC, pelo fomento a minha pesquisa e pelo auxílio recebido para o término dessa etapa.

Ao apoio recebido mesmo que indireto, das amigas verdadeiras que tenho.

Resumo

Ventura, Rafael Coelho; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não) atratividade da docência.** Rio de Janeiro, 2015. 97p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente proposta se apoia nos estudos sobre a (não) atratividade docente e no cenário atual da escassez de professores do ensino médio bem como o desinteresse dos jovens de seguirem na docência. O objetivo da pesquisa foi analisar as trajetórias profissionais dos egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, examinando em que medida os licenciados podem ou não deixar de ser professores, buscando oferecer elementos que auxiliem na compreensão dessa dinâmica. No que diz respeito à ferramenta metodológica, propus a técnica de *snow ball sample* para a localização dos sujeitos-alvo. Dentre os participantes, a iniciativa contou com 7 entrevistados, todos professores em exercício com diferentes anos de formação. Para a produção de dados foi aplicado um questionário com questões semiabertas e realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicando o conceito de saturação teórica. Os resultados demonstraram que estes egressos tendem a associar sua escolha para a docência ora de forma “pragmática estrita”, almejando uma colocação no mercado precocemente, ora de modo “pragmática reinventada”, sinalizando para o fato de que tornaram-se professores pelo caráter social ou pela nobreza da atividade. Entretanto, deixam transparecer que fracassaram ou tiveram poucas oportunidades em outras áreas dentro ou fora das Ciências Biológicas, aderindo à docência o que não significa adesão. Mas há outros motivos que fazem estes egressos permanecerem ou abandonarem a profissão e que poderiam ser traduzidos principalmente pelas formas criativas para solucionar os problemas advindos do contexto do trabalho docente. Trabalhar com resignação, inventar novas formas de abordar os conteúdos ministrados, tentativa de fuga para novas atividades ligadas à educação

bem como a adaptação face à desmotivação dos seus alunos, são modos de resistências desenvolvidos ou não e que acabam por influenciar a perspectiva do abandono ou permanência destes professores no magistério.

Palavras-chave

(Não) atratividade Docente; Licenciatura em Ciências Biológicas; trajetórias profissionais.

Abstract

Ventura, Rafael Coelho; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Professional trajectories of undergraduate course graduates in Biological Sciences, Federal University of Rio de Janeiro: A study about (not) attractiveness of teaching.** Rio de Janeiro, 2015. 97p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This proposal is based on studies about (non) teaching attractiveness and in the current scenario of high school teachers shortages and the lack of interest of young people to teach. The focus of the research was to analyze the professional trajectories of undergraduate course graduates in Biological Sciences at the Federal University of Rio de Janeiro, examining the extent to which graduates may or may not stop being teachers, seeking to provide information to assist in understanding this dynamic. As regards the methodological step, proposed the *snow ball sample* technique for locating the target subject. Among the participants, the initiative was 7 respondents, all teachers working with different formative years. For the production of data, I told both with a semi-open questionnaire as to the realization of semi-structured interviews, applying the concept of theoretical saturation. The results showed that these graduates tend to associate their choice for teaching in a "strict pragmatic choice", aiming to enter on the market early, sometimes by "pragmatic choice reinvented", the finding that have become teachers by the social character or the nobility of activity, but they reveal they failed or had few opportunities in other areas inside or outside the Biological Sciences. Additionally the reasons that make these graduates remain in or leave the teaching could be translated mainly by creative ways to solve problems arising from the teaching work context. Working with resignation, invent new ways of approaching the content taught, attempt of escape for a new activities linked with the education and adaptation to demotivation of the students, are ways of resistances and adaptations that are developed or not and end up

influencing the prospect of abandonment or the permanence these teachers in teaching.

Keywords

(No) teaching attractiveness; Degree in Biological Sciences; professional trajectories.

Sumário

Introdução	12
1 Sobre a investigação	14
1.1 Gênese do problema	14
1.2 Objetivo geral	18
1.3 Objetivo específico	18
1.4 Aspectos Metodológicos	19
1.4.1 Trabalho bibliográfico preliminar	19
1.4.2 Percurso metodológico	21
1.5 Antecedentes teóricos	23
1.5.1 Escolhas deliberadas ou socialmente condicionadas?	23
1.5.2 Progressão na carreira e desafios	26
1.5.3 Da intensificação do trabalho ao mal estar docente	28
1.5.4 Dessabores na docência	30
2 O campo investigado	32
2.1 Os marcos legais do curso de graduação em Ciências Biológicas	32
2.2 O curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ	34
2.3 A escolha dos sujeitos	35
2.4 Quem são os egressos?	38
2.5 Qual o perfil desses egressos?	44
3 Achados da pesquisa	53
3.1 O que dizem os egressos sobre sua formação?	53
3.2 Destinos profissionais dos egressos	57
3.3 A progressão ao longo da vida	62
3.4 Preocupações acerca dos salários	66
3.5 As reinvenções do sentido do trabalho	69
4 Conclusões e limitações	78
5 Referências bibliográficas	83
Anexos	91

Lista de figuras

Figura 1	Metodologia do Critério Brasil (2012)	50
Figura 2	Resumo do fenômeno de (não) escolha profissional	55

Lista de tabelas

Tabela 1	Síntese das atividades ocupacionais	60-61
----------	-------------------------------------	-------

Lista de siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAP-UFRJ	Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
CECICERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia.
CRBIO	Conselho Regional de Biologia.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IC	Iniciação Científica.
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
OCDE	A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico.
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
UFMG	Universidade Federal de Minas gerais.
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso.
UFPB	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
USP	Universidade Federal de São Paulo.
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Introdução

Trajetórias profissionais de egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não) atratividade da docência.

A presente dissertação tem como finalidade investigar as trajetórias profissionais de egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, enfocando questões sobre a (não) atratividade da docência bem como em que medida estes egressos podem ou não deixar de ser professores. A dissertação foi dividida em 3 capítulos além da bibliografia consultada e anexos. O **primeiro capítulo** trata do delineamento do problema levantado. Sua gênese será discutida no subtópico **1.1**. Os objetivos apresento nos subtópicos **1.2** e **1.3**, já no subtópico **1.4** apresento os aspectos metodológicos da pesquisa. Discuto no subtópico **1.5**, alguns antecedentes teóricos sobre a (não) atratividade docente como: a escolha de tornar-se professor; a carreira docente; o mal estar docente; o desencanto para com a docência

No **capítulo 2** revelo o trabalho de campo propriamente dito bem como informações pertinentes que tratam do curso em Ciências Biológicas da UFRJ, sua estrutura e marcos legais (**2.1** e **2.2**). Revelo também como foram construídos tanto os questionários, como os guias utilizados nas entrevistas dos potenciais sujeitos participantes. No subtópico **2.3** explico os critérios para escolha e localização dos egressos que participaram da pesquisa. No subtópico **2.4** faço breve apresentação de cada egresso. Por fim no subtópico **2.5**, analiso o perfil dos professores participantes.

O **3º capítulo** traz os achados da pesquisa. Os resultados são divididos em; Formação acadêmica (**3.1**); As vivências e atividades profissionais que desempenharam e desempenham (**3.2**); Percepções sobre a carreira docente (**3.3**); A relevância dos salários na percepção da satisfação profissional (**3.4**); O sentido do trabalho docente para estes egressos (**3.5**).

Finalizando a pesquisa, concluo e desenvolvo questionamentos sobre os limites da pesquisa bem como algumas reflexões que suscitaram a partir dos achados exibidos no **capítulo 3**. Adicionalmente, a bibliografia consultada e os anexos (questionário e guia de entrevistas) são encontrados logo após os limites e conclusões da dissertação.

1

Sobre a investigação

1.1

A Gênese do problema

A busca pelo tema de pesquisa se deu primeiramente pelas minhas vivências no estágio supervisionado e paralelamente com as discussões travadas em minha graduação em Ciências Biológicas na UFRJ. O fato de perceber que muitos colegas do curso noturno relegavam a licenciatura e, conseqüentemente, o exercício docente a uma atividade secundária, fez-me buscar trabalhos que tivessem como tema a formação inicial do professor de Biologia e Ciências. À medida que lia os artigos encontrados, todos provenientes da base *Scielo*, novos trabalhos descortinavam-se sobre essa mesma temática. Concomitantemente, iniciei um levantamento exploratório na turma da qual fazia parte, apenas para mapear algumas concepções acerca da temática. Neste campo pouco sistematizado, pude notar ideias consonantes com os trabalhos documentados na literatura: (1) os licenciandos, em sua maioria buscavam outras atividades profissionais que não a docência; (2) afirmavam que poderiam dar aula, caso não encontrassem emprego como biólogo; (3) tratavam a pesquisa em ensino de ciências e educação com um *status* menor, se comparado com as ciências ditas “duras”; (4) almejavam continuar seus estudos em programas de pós-graduação fora do campo da educação, ciências humanas, sociais, ou mesmo no ensino de ciências.

A partir desta análise exploratória, meu desafio foi produzir hipóteses que abarcassem essa problemática evidenciada. Fazendo uso novamente de uma revisão bibliográfica, pude identificar alguns estudos que contribuíram para repensar o tema e conseqüentemente o objeto a ser pesquisado. Dentre as pesquisas consultadas, destaco a de Branco e Caldeira (2009) que, ao analisarem a

identidade profissional docente em uma universidade pública do Estado de São Paulo, concluem que os alunos inquiridos, em sua grande maioria, se licenciavam para ter uma segunda opção de atuação no mercado, utilizando o magistério apenas como um provável “bico”, na eventual perspectiva de estarem desempregados. Quanto à pesquisa em educação ou no ensino de alguma disciplina específica, trago o evidenciado por Vasconcelos e Lima (2010) acerca do *status* “menor” da pesquisa neste campo. Os autores alertam que apenas 1,5% dos alunos pesquisados optaram pelo mestrado ou doutorado em Educação de uma universidade pública de Pernambuco.

Outro fato observado foi que embora as modalidades bacharelado e licenciatura apresentem propostas de formação distintas, a primeira, para formação de pesquisador nas respectivas áreas do bacharelado e a segunda na formação de professores para o magistério principalmente da rede pública, os alunos de ambas modalidades possuíam interesses acadêmicos semelhantes. Araújo *et al* (2007) sinalizam essa mesma preocupação dos estudantes de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Goiás. Essas minhas inquietações, originárias do meu percurso formativo, serviram como proposta investigativa no programa de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade de Educação da UFRJ, na qual pretendia analisar prioritariamente as motivações pela “escolha da docência”¹, bem como as perspectivas profissionais dos licenciandos do último período do curso, além de caracterizar esse grupo quanto ao seu perfil socioeconômico, vivências formativas e experiências profissionais.

É pertinente salientar, em decorrência da revisão bibliográfica já realizada, que as pesquisas sobre a (não) atratividade docente sinalizam predominantemente duas abordagens teórico-metodológicas: a primeira, enfocando teorias do mercado de trabalho e, portanto, fazendo uso de conceitos inerentes à economia, geralmente são trabalhos quantitativos com um tratamento de dados notadamente estatístico; a segunda, apoiada na Sociologia, destaca estudos sobre trajetórias, que têm como principal referencial teórico Pierre

¹ Para Valle (2006), a palavra escolha exprime a ideia de opções fundamentadas pelo desejo de ser professor. No entanto, aqueles que optam pelo magistério nem sempre tiveram uma gama de opções profissionais, devido à situação socioeconômica que limita o campo dessas escolhas.

Bourdieu. Adicionalmente, o recorte analítico deste tema, segundo a literatura, de um lado refaz o desafio de estudar os alunos egressos dos cursos de licenciatura, no sentido de identificar que ocupações atualmente exercem e que motivos elencam para o abandono ou não da atividade docente (1); do outro, conhecer melhor os alunos recém-ingressos nas licenciaturas, acompanhando suas escolhas e opiniões acerca do magistério (2). Por último, investigar essa temática ainda no ensino médio onde fica evidente o poder de (não) recrutamento de determinadas profissões (3). Embora já se tenha produzido dados relevantes sobre o segundo (Leme, 2012; Reis, 2011) e terceiro ponto (Louzano et al, 2010; Tartuce, Nunes, Almeida, 2010; Gatti *et al* 2009;), a questão dos professores já formados, ou seja, alunos egressos das licenciaturas, permanece pouco explorada na literatura. A emergência desses estudos pode ser corroborada por Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Ministério da Educação –MEC), onde é exposta a falta de professores de Física, Matemática, Química e Biologia, reiterando a queda de formandos em cursos de licenciatura. Ruiz, Ramos e Hingel (BRASIL, 2007) no relatório **Escassez de professores no Ensino Médio**, partilham das mesmas preocupações, assinalando o possível *Apagão do Ensino Médio*: “Como o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que irá ocorrer com o advento do FUNDEB, que tem potencial para ampliar o acesso ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p.12).

Estudos como de Lapo e Bueno (2001) que demonstram o desencanto dos professores com a profissão, e de Ristoff (2008) que enfatiza o alto desvio ocupacional dos licenciados, sobretudo de Química, Física e Matemática, motivam a presente iniciativa a fornecer mais vestígios sobre a (des) motivação de jovens, tanto para a escolha da docência como para permanecer nela. A proposta desta pesquisa se apoia então, na carência de professores e na falta de interesse de jovens na adesão ao magistério e na importância de se estudar a fase inicial de atuação do profissional docente, pois segundo Castro (2010) esta etapa “pode ser considerada um momento decisivo para todo o decorrer da trajetória de trabalho do indivíduo (CASTRO, 2010, p. 14)”. Nesse sentido a investigação terá como recorte somente egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ. Essa delimitação metodológica se explica em primeira instância, pelo

caráter abrangente da referida licenciatura, no que diz respeito ao exercício profissional, pois em termos legais a profissão de biólogo, regulamentada pela LEI nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, permite ao licenciado também exercê-la. O capítulo 1 desta mesma lei diz o seguinte:

Art. 1º O exercício da profissão de biólogo é privativo dos portadores de diploma:

I – devidamente registrado, de bacharel ou licenciado em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida (BRASIL, 1979).

Corroborando o já falado, é perfeitamente factível, diante da regulamentação legal, o licenciado exercer atividades ora como docente, ora como biólogo, caso esteja devidamente registrado nos Conselhos Regionais de Biologia- CRbios, como consta no Artigo 2ª da LEI nº 6.684/79 e Artigo 3º do Decreto nº 88.438/83. Dito isto, minha escolha por investigar uma licenciatura em Ciências Biológicas se atém principalmente neste argumento acerca da mudança ou não de direcionamento dos licenciados para outras atividades que não a docência, como também observara Castro (2010) em sua trajetória pessoal de formadora de professores. Outra justificativa não menos importante para a investigação ter por *locus* o curso supracitado, localizado na cidade do Rio de Janeiro, se justifica pela baixa frequência de trabalhos oriundos de instituições nessa cidade, além da possibilidade de empiria facilitada pelas relações estabelecidas durante minha graduação.

No escopo desenhado, trabalhos que versam sobre a questão da atração ao magistério, ou sua falta, constituem o foco de meus esforços para investigar os licenciados, e por isso me incitam a algumas questões norteadoras para a iniciativa:

- O que dizem os egressos sobre sua trajetória profissional e história de formação?
- Que tipos de ocupações esses egressos estariam exercendo depois de formados?

- Que motivos elencam os licenciados em Ciências Biológicas pela UFRJ para o abandono ou não da docência?
- Qual é o perfil destes egressos no que diz respeito à sua trajetória acadêmica, história de formação e seu nível socioeconômico?
- A dinâmica de ofertas de ocupações como Biólogo exerce grande impacto nos (potenciais) desvios ocupacionais de licenciados?
- Existe variação significativa na permanência ou não na docência, se analisarmos egressos com diferentes anos de conclusão do curso? Entre o turno diurno e noturno da licenciatura? Ou entre perfis socioeconômicos distintos?

1.2

Objetivo geral

Analisar as trajetórias profissionais dos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, examinando em que medida os licenciados poderiam ou não deixar de ser professores, buscando oferecer elementos que auxiliem na compreensão dessa dinâmica.

1.3

Objetivo específico

- Caracterizar as atividades ocupacionais da população de egressos estudada.
- Delinear o perfil destes egressos no que diz respeito aos fatores socioeconômicos.
- Produzir informações sobre questões referentes à (não) atratividade da docência na população estudada.

- Identificar os principais motivos quanto ao abandono ou não da docência.
- Investigar as histórias formativas e trajetória acadêmica dos egressos participantes.

1.4

Aspectos Metodológicos

1.4.1

Trabalho Bibliográfico Preliminar

O trabalho bibliográfico preliminar fez-se a partir de dois eixos temáticos para a revisão da literatura. Inicialmente busquei trabalhos que versavam sobre a formação inicial do professor de Ciências e Biologia quanto às “escolhas” e motivações em tornar-se professor, e num segundo momento, estudos com egressos e questões sobre a (não) permanência ou (não) atratividade do magistério.

Minha primeira busca foi no banco de periódicos da CAPES. Defini duas palavras-chave para estreitar minha procura:

- Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Formação do professor de Biologia e Ciências;

Essas duas palavras foram escolhidas apenas a título de pesquisa exploratória, na intenção de encontrar trabalhos que se preocupassem com a formação inicial em geral. No entanto, achei mais conveniente para o tema, limitar-me à formação de professor de Biologia e Ciências, juntamente com uma licenciatura específica, a de Ciências Biológicas. Minha busca resultou em dois

trabalhos científicos, ambos contidos na revista *Ciências e Educação*, a qual é considerada altamente qualificada na comunidade acadêmica.

Minha segunda revisão se ateve aos anais do ENPEC, o Encontro Nacional de Pesquisas em Educação no Ensino de Ciências, evento referência na área de Ensino de Ciências, que é organizado pela ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisas em Ensino de Ciências). Procurei as mesmas palavras-chave usadas no portal de periódicos da CAPES. Achei mais conveniente trabalhar com um recorte temporal englobando os últimos 4 eventos, ou seja, uma recolha de trabalhos de 2005 em diante. Como filtro para essa segunda análise incorporei mais duas palavras-chave que denominei como:

- Perspectivas profissionais
- Identidade docente

Para essas duas palavras-chave considerei aqueles trabalhos que tratavam sobre a construção do perfil docente, ou seja, a identificação com a docência, além de questões sobre aspirações futuras dos licenciandos. Acredito que se aprofundar na reflexão sobre a identidade docente e perspectivas profissionais, é de suma importância, pois através dela é que “nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. (CARLOS MARCELO, 2009).

Utilizei como requisitos de descarte, aqueles títulos ou resumos que não tinham uma abordagem direta com questões acerca da formação inicial, reflexões sobre a construção do perfil docente e currículo das licenciaturas. Como critério de incorporação ao grupo de trabalhos que fazem parte do trabalho bibliográfico, optei por artigos que mesmo não dialogando especificamente com a formação do professor de Biologia e Ciências, contivessem análises pautadas em outras licenciaturas como as de Física e Química, por exemplo, pois percebi que poderia valorizar minha revisão, no sentido de que algumas preocupações poderiam ser compartilhadas por todas as licenciaturas ou pelo menos boa parte delas.

Outra instituição que consultei foi a ANPED (Associação Nacional de Pesquisas em Educação), que sedia anualmente reuniões de pesquisa na área educacional. Por se tratar de um evento referência no campo da educação, analisei

publicações que contivessem essa temática de interesse, sobre as seguintes questões:

- Atratividade e não atratividade na docência (escolha ou não escolha)
- Perspectivas profissionais
- Identidade docente

A partir destas ideias norteadoras, busquei na base de dados da ANPED os seguintes grupos de trabalho (GT's):

- GT - Didática
- GT - Formação de professores
- GT - Currículo
- GT - Trabalho e Educação

O recorte da recolha utilizado seguiu o mesmo requisito proposto inicialmente, isto é, 6 anos, portanto trabalhos datados de 2007 para cá. Os mesmos critérios foram utilizados nas outras recolhas. Cabe mencionar que após ter levantado trabalhos originários do banco de dados de CAPES, ENPEC e ANPED, outros novos foram se revelando a partir das citações que encontrava ao longo dos textos que lia. Esse método de refinamento foi utilizado como critério na busca de novos trabalhos, o que ampliou o conteúdo do trabalho bibliográfico.

1.4.2

Percorso Metodológico

No intuito de abarcar os objetivos propostos pela presente dissertação referentes à (não) atratividade da docência pelos licenciados do curso de Ciências Biológicas da UFRJ, a iniciativa tem como designer uma abordagem qualitativa.

O campo de pesquisa contou com egressos do curso de licenciatura de Ciências Biológicas do *campus* Fundão. A análise prévia era mapear até que ponto existem diferenças e semelhanças entre os licenciados com anos de formação distintos, nos seguintes elementos (HUBERMAN, 2000):

- Atratividade e Não atratividade da docência
- Perfil socioeconômico
- Trajetórias profissionais
- Histórias formativas

Os egressos foram contatados utilizando a

Snowball sample é uma técnica de amostragem não probabilística que é apropriada para uso em pesquisa, quando os membros de uma população são difíceis de localizar. A amostra é uma bola de neve em que o pesquisador coleta dados sobre os poucos membros da população-alvo que ele ou ela pode localizar, em seguida, pede aos indivíduos para fornecer informações necessárias para localizar outros membros daquela população que sabem (BABBIE, 2001, p.185, tradução nossa).

Saber quem são esses alunos é vital para entendermos suas demandas formativas, suas dificuldades de inserção profissional, que imagens possuem de si e da profissão. Optou-se assim por trabalhar com relatos orais utilizando como ferramenta metodológica entrevistas semiestruturadas. Para Duarte (2004): “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados “. Pretendi entrevistar os sujeitos da pesquisa até atingir o que na literatura é documentado como “saturação teórica” (Mason 2010; Guest, Bunce e Johnson 2006; Romney, Batchelder, and Weller, 1986). Segundo Thiry-Cherques (2009) a saturação teórica “é o instrumento epistemológico que determina quando as observações deixam de ser necessárias, pois nenhum novo elemento permite ampliar o número de propriedades (THIRY-CHERQUES 2009, p.20)”.

Dentro de cada grupo nosso foco esteve voltado para aqueles que continuam na docência e aqueles que abandonaram-na, ou ainda como sinaliza trabalho de Enge (2004), licenciados que exercem a docência e outra atividade alternativa concomitantemente. A partir desse relato, contraste com os diferentes perfis produzidos pelos instrumentos metodológicos adotados na proposta. Os dados das entrevistas foram agrupados em categorias, que foram construídas e

tratadas durante e após o trabalho de campo. Utilizei como apoio analítico o programa Atlas Ti 7.0.

1.5

Antecedentes teóricos

1.5.1

Escolhas deliberadas ou socialmente condicionadas?

Os estudos sobre atratividade docente envolvem o período de “escolha profissional”, período este permeado por dilemas, conflitos e contradições, envolvendo não apenas as características pessoais, mas também o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o jovem vive (GATTI *et al*, 2009 p.65). Essa escolha, como menciona Valle (2006), é estruturada sobre algumas lógicas que possuem relação com a representação que o indivíduo tem de si e sua experiência no cotidiano. Nesse sentido, os professores baseiam-se em afinidades pessoais, experiências apoiadas no ambiente escolar, em sua escolaridade e no meio familiar. Os relatos orais, obtidos em Valle (2006): “eu sou dotada para o ensino”, “desde criança sonhei tornar-me professora”, “eu adorava fazer o papel de professora”, “eu sempre fui atraída pela profissão de minha mãe, ela era professora”, “eu admirava minha tia professora”, “minha primeira professora me inspirou muito”, “sempre tive bons professores”, “quando me dei conta, já era professora”, exemplificam as assertivas da autora. Continuando, atribuem sentido à escolha da docência fazendo uma justaposição situada entre suas vidas e aspirações profissionais, como nos mostram os fragmentos a seguir: “amor à profissão”, “amor ao saber”, “horários flexíveis”, “liberdade de ação”, “profissão adequada e desejável” ao público feminino, “é um mercado em expansão”, “baixas exigências de nível de formação”, “o ensino ainda é valorizado”, “os salários continuam atraentes se compararmos com outras profissões”. E orientam-se notadamente por uma amálgama de valores intrínsecos e extrínsecos: “eu gostaria de contribuir para a formação da cidadania e participar da educação e da

sociedade”, “o professor também é responsável pela mudança da sociedade”, “a construção de uma sociedade democrática depende da escola.

Valle (2006) demonstra, então, que a “escolha profissional”, utilizando como arcabouço teórico as contribuições de Bourdieu, está longe de ser algo consciente e deliberado. Para ela, ao contrário do que o senso comum revela, o destino de um indivíduo está mais fortemente associado com um determinado ambiente sociocultural que circunscreve elementos estruturais tais como como: socioeconômico, político e educacional, a características da própria personalidade individual, refletidas pelas noções de vocação, caráter, inteligência e mérito pessoal. Portanto segundo Valle (2006) “Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (VALLE, 2006, p.179)”. Bohoslavsky (1983), teórico no campo da psicologia muito utilizado nas pesquisas sobre “escolha profissional”, também reitera essas conclusões de Valle, porque não podemos pensar no jovem como um indivíduo “livre e responsável, que escolhe racionalmente de acordo com suas possibilidades internas, interesses e oportunidades sociais, expressa tão somente um mascaramento da realidade (BOHOSLAVSKI, 1983 p17)”.

Os estudos da OCDE (2006; 2005) também apontam os valores intrínsecos da tese de Valle como aqueles atrativos da profissão docente. Não obstante, desejos como trabalhar com crianças, a busca incessante pelo conhecimento, a aspiração de fazer com que os outros aprendam e a contribuição como agente social para a sociedade, são marcas optativas para a docência que encontram dificuldades atuais de atrair jovens para a carreira. Como indica Gatti *et al* (2009) “Isto pode estar sinalizando mudança de valores para a escolha profissional associada a mudanças no mundo do trabalho e suas condições (GATTI *et al*, 2009, p.11)”.

Já Nogueira (2004) fala do dilema clássico da Sociologia. Por um lado, as teorias que exprimem a ideia do caráter racional da ação individual, da capacidade que os atores sociais possuem de avaliar com um certo grau de consciência aquelas alternativas que melhor atendem seus interesses. De outro, o poder dos mecanismos de socialização dos indivíduos que constroem suas escolhas.

Discute os limites das contribuições das teorias de Bourdieu e Lahire na orientação social da escolha individual. Lança luz sobre as teorias sociológicas: “Como eles explicam o fato de as escolhas individuais serem aparentemente livres e, ao mesmo tempo, socialmente determinadas? Em que medida eles são capazes de apontar os fatores sociais condicionantes das escolhas individuais sem transformar essas escolhas em simples reflexos dos determinismos sociais?”

Uma outra abordagem que tem como objetivo explicar essa dinâmica complexa para a “escolha profissional”, estaria repousada na lógica do mercado. Esse campo de estudos é inaugurado com a teoria do capital humano². Bartalotti e Menezes-Filho (2007) enfatizam que as “escolhas profissionais” que nesta perspectiva são intituladas de Teoria de demanda por educação, leva em conta que a:

[...] decisão de investir em educação é tomada comparando o fluxo de rendimentos esperados, excluídos os custos associados a sua aquisição, com o valor presente da renda esperada ao não fazer o investimento. Enquanto o primeiro for maior haverá incentivos para que se continue com os estudos (BARTALOTTI E MENEZES-FILHO, 2007, p. 489).

Portanto, oscilaria entre o retorno esperado em termos financeiros no que tange o incremento em anos de estudos, isto é, qual seria meu retorno econômico caso me dispusesse a investir tempo e/ou recursos em determinado curso, graduação ou ainda naquela pós-graduação? Essa teoria também enfatiza que há uma influência positiva dos retornos financeiros médios dos recém-formados sobre a decisão de investir ou não em educação dos novos estudantes (Ehrenberg e Smith, 2000). Bartalotti e Menezes-Filho concluem que, apesar de ter constatado realmente que há uma associação positiva entre os rendimentos financeiros e números de inscritos nos vestibulares para uma determinada profissão, “também é fortemente influenciado por fatores subjetivos [...] como habilidade individual, vocação e status da profissão” (BARTALOTTI E MENEZES-FILHO, 2007, p.502).

² Ehrenberg e Smith (2000) define a teoria do capital humano como: “a expressão que conceitua os trabalhadores como incorporadores de uma série de habilitações que podem ser ‘alugadas’ aos empregadores.” (p. 319).

Mesmo sabendo que a questão salarial está no cerne dessa discussão como coloca Mariconi (2008), sem excluir os rendimentos como forte motivação tanto de entrada como de permanência em uma profissão, a característica do trabalho docente, enquanto atividade relacional, que depende do outro para o sucesso do seu exercício, é um elemento que não se deve desconsiderar como pontua Leme (2012) nos relatos de futuros médicos sobre o desejo ou não de ser professor. Os participantes relatam que as condições de exercício docente são degradantes. A estrutura escolar é deficitária além das dificuldades e desafios que são impostos aos professores pelo perfil atual do alunado.

1.5.2

Progressão na carreira e desafios

Uma frase muito disseminada nos círculos sociais atribuída a Bukowski e contida em Dubar (2012) é: “ganhe a vida fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar”. Para Dubar (2012) o termo trabalho nesta frase remete a uma concepção muito negativa, como algo doloroso, desgastante, de esforço hercúleo. Coloca então o trabalhador diante de três fatores que o desgastariam do ponto de vista físico e emocional, a saber: “obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais) (DUBAR 2012, p.1). No entanto, dentro desta mesma frase de Bukowski citado por Dubar (2012) poderíamos enxergar uma perspectiva do trabalho vista de forma positiva. “Ganhar a vida fazendo o que lhe dá prazer” seria por conseguinte uma identificação positiva com atividades que também seriam chamadas de trabalho mas estariam associadas a uma escolha ou uma possível escolha, autônomas e abertas a carreiras, entendida como uma progressão ao longo da vida. Essas atividades permitiriam àqueles que as exercem construir uma identidade profissional e serem assim reconhecidos. Quando discutimos sobre carreira e salários de uma determinada profissão, devemos refletir sobre as condições de trabalho, isto é, as condições profissionais desses trabalhadores e sua atratividade para futuras gerações. Em um estudo sobre as aspirações de estudantes do ensino médio em diferentes capitais do Brasil,

Tartuce, Nunes, Almeida, (2010), constataram que a rejeição da carreira docente foi recorrente entre os jovens pesquisados. Os motivos comuns entre os alunos foram a não identificação pessoal com a docência, as condições sociais e financeiras do exercício da profissão, a influência familiar e a própria experiência escolar dos alunos.

Quando nos referimos ao trabalho docente e tudo em que nele se encerra, a literatura estrangeira pontua uma ressalva quanto à natureza da profissão. Circunscrevendo essa problemática, Ludke e Boing (2004) enaltecem que não há consenso sobre o conceito profissão quando associado à docência. Os autores remetem para os rótulos elaborados a partir dos profissionais liberais citados em dois trabalhos de Bordoncle em 1991 e 1993. Concluem que apesar de discutível, “o trabalho docente requer inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão” (LUDKE e BOING, 2004 p.1175). Essa constatação pode ser evidenciada ao tentar olhar os professores como uma categoria profissional unificada. Ao contrário de Portugal e França, a docência no Brasil não se constituiu em uma militância sindical forte, as distintas vias de formação de professores agravam ainda mais essa dispersão identitária como categoria. (LUDKE e BOING, 2004).

A representação da docência como “missão”, “vocação”, tão presente no ideário societário e mesmo de professores, de certa forma contribuiu para o afastamento da noção de categoria profissional de trabalhadores assalariados, privilegiando assim a perspectiva de autodoação e sacrifício próprio, acarretando, segundo Gatti e Barreto (2009), dificuldade em lutar pela sobrevivência da categoria, reivindicando melhores condições financeiras.

Ao analisar o desenvolvimento da carreira no magistério, Gatti e Barreto (2009) evidenciaram salários pouco atraentes e ainda planos de carreiras desenvolvidos sem uma orientação clara, pouco promissores e sem qualquer incentivo, concluindo que, de fato essas condicionantes interferem nas escolhas profissionais dos jovens e conseqüentemente na valorização social profissional. As autoras ainda assinalam que os futuros professores e os bons professores acabam por motivar-se em encontrar atribuições escolares que os tirem da sala de aula, construindo a percepção que ministrar aulas não propicia uma trajetória que

traga um reconhecimento social e financeiro. Concordando com Gatti e Barreto (2009), Carlos Marcelo (2009) entende que a carreira docente pode ser compreendida como:

[...] um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula. A assunção de diferentes papéis por parte dos professores, como o de supervisor, de conselheiro, ou de formador, em geral se desenvolve fora da sala de aula e não permite a compatibilidade [...] historicamente, o trabalho docente se configurou com atividades docentes. E acontece que aquele que sai da sala de aula em geral não costuma voltar a ela (CARLOS MARCELO, 2009 P.123).

Em termos legais os planos de carreira no magistério se consolidam na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 67 estabelece:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Mesmo regulamentado pelo artigo 67 da lei citada, Gatti e Barreto (2009) enfatizam que os diferentes planos de carreiras investigados no Brasil não permitem uma possível progressão na docência sem deixarem a sala de aula, e portanto essa situação potencializa a desmotivação de bons profissionais e futuros jovens aspirantes.

1.5.3

Da intensificação do trabalho ao mal estar docente.

À medida que importantes progressos científicos e tecnológicos, bem como culturais e econômicos, vão se descortinando e se revelando, nossa

sociedade torna-se mais complexa e exigente. Nesse contexto, essas transformações sociais vão se reconfigurando em novas formas de relação com o indivíduo, o trabalho e o conhecimento. Mudanças estas que evidentemente alcançam a escola, suscitando mais cobrança desta instituição. Dubet (2011) versa que “outroora, bastava que uma criança soubesse ler, agora é preciso que ela saiba assistir televisão, que ela saiba navegar na internet, que ela saiba o que é uma taxa de desemprego ou uma taxa de inflação e se espera que ela seja capaz de se comportar como cidadão bem informado (DUBET, 2011, p.295)”. Há décadas atrás, a escolarização fazia parte do projeto de Estado-Nação, onde as redes educacionais tinham como finalidade a propagação do imaginário nacional (Dubet, 2011). Hoje, temos grupos sociais divergentes que primam por uma pluralidade de formação cidadã, com finalidade *a priori*, de construir uma sociedade igualitária. Se nas décadas de 40 e 50 o fracasso escolar era visto com foco nas crianças, atualmente a culpabilização é ressignificada na figura do professor. Como Canário (2006) coloca em sua obra *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, se a escola está em crise, no foco das críticas está o professor. Portanto, neste contexto atual a docência é vista como uma profissão secundária, quer pelas exigências profissionais, quer pelas baixas remunerações, ou ainda pelas más condições de trabalho em que ela se insere. Esse fato pode ser corroborado por dados do INEP (2003) e pelas pesquisas aqui revisitadas. Esse “triste reflexo” do desprestígio, como menciona Gatti e Barreto (2009), tem como fundo o fenômeno recente da expansão da escolarização no Brasil, resultando no que podemos definir mundialmente como escolas de massa. As pressões sociais, a demanda pela expansão industrial e do capital, canalizaram os investimentos públicos para o ensino fundamental, demandando assim um grande número de professores. Para suprir tal demanda seguiu-se a improvisação no que diz respeito tanto à formação destes profissionais, quanto aos termos estruturais para o funcionamento das escolas que iam surgindo. Cabe aqui, então, entender que o crescimento vertiginoso das redes públicas e privadas, fenômeno datado em pouco mais de 40 anos, ainda emerge deixando vestígios de como foi constituída a história da escolarização brasileira.

1.5.4 Dessabores na docência

Muito se tem discutido sobre a intensificação do trabalho docente. Canário (2007) proferiu uma conferência no Conselho da União Europeia intitulada: *Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, versando sobre a essência do trabalho docente:

A profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam. Perante o alargamento das missões da escola, o alargamento dos domínios em que o professor é chamado a intervir, no contexto de mudanças no contexto social envolvente. Essa complexidade traduz-se por exigências contraditórias que alimentam um sentimento de indefinição profissional, num quadro de crescentes níveis de sofrimento no trabalho. (CANÁRIO, 2007, p. 9).

Essa indefinição profissional colocada por Canário (2007) pode ser encarada pelo que na literatura é diagnosticado como “mal estar docente”. Esse termo, que segundo a francesa Lantheaume (2012), é pouco preciso e dialogaria tanto com o corporativismo dos professores, resistentes às reformas nos sistemas educativos, quanto como os arcaísmos. O mal estar docente se configuraria:

[...] pelas transformações da sociedade e pelas novas expectativas em relação ao sistema educacional, eles não seriam capazes de responder à evolução dos saberes, das famílias e da juventude, nem de enfrentar os seus males (violência, consumismo, individualismo, etc.). Como decorrência, sofreriam desse famoso “mal-estar” que não se sabe se tem a ver com o desalento ou com a crise cardíaca profissional (LANTHEAUME 2012, p.370).

Coletivamente os professores se sentem relegados a um status menor, deixando a impressão de uma dignidade profissional/social perdida, ou diminuída. Essa dignidade é simbólica e se constitui pelo exercício ocupacional relevante para sociedade. Repousa na ideia de ser útil à sociedade, e assim, consequentemente, ser reconhecido e valorizado, como dotado de qualificação para o serviço prestado e de gozar de certa autonomia em seu exercício profissional. Diante desses conflitos e dilemas, tensões e rupturas, os professores tendem a construir um estado de “desassossego” permanente para superar situações e encontrar soluções

para os problemas oriundos do seu ambiente de trabalho. Soluções estas que tem como intuito recuperar a autoestima e a ausência de reconhecimento (LANTHEAUME 2012, p.373). Na gama de soluções desenvolvidas pelos professores estão as diversas formas de resistências que vão desde: “a introdução de variações na atividade, astúcias para trabalhar bem apesar de tudo, e reafirmar ou atualizar o sentido do trabalho, estratégias de “fuga” e um agir coletivo criador, para trabalhar melhor, suportar as dificuldades do trabalho de ensino, reconstruir uma dignidade perdida” (LANTHEAUME 2012, p. 373).

2

O campo investigado

2.1

Os marcos legais da graduação em Ciências Biológicas

O parecer CNE/CP 9/2001 aprovado pelo Conselho Nacional de educação em 8/5/2001, propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Autodenomina-se como um documento que tem como natureza a incorporação de “elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor”, ainda busca produzir uma articulação entre construir sintonia entre “ a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001). Mediante o exposto, enfatiza que o curso de licenciatura ganha uma nova legislação, pois é tratado com terminalidade e integralidade próprias, constituindo um projeto específico de formação, evitando a aproximação indevida com o Bacharelado ou com o antigo modelo de formação de professores “3+1”. Nesse contexto, o PARECER N.º CNE/CP 21/2001e o CNE/CP 28/2001 estabelecem a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

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 garanta, 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 (BRASIL, 2001).

Além das orientações curriculares, bem como a carga horária de formação para o referido curso, a Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002 define às diretrizes curriculares para o curso de Ciências Biológicas bem como delineia o projeto pedagógico dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas. O Art. 2º da resolução supracitada norteia a proposta dos projetos pedagógicos de formação profissional que devem ser formulados pelos cursos de Ciências Biológicas, explicitando:

I - o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; II - as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; III - a estrutura do curso; IV - os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; V - os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; VI - o formato dos estágios; VII - as características das atividades complementares; e VIII - as formas de avaliação. (BRASIL, 2002).

No que concerne ao perfil, habilidades e competências do curso em Ciências Biológicas, o Parecer nº: CNE/CES 1.301/2001 revela a preocupação com a questão ambiental, o desenvolvimento econômico em detrimento da preservação e conservação da natureza. Assim sendo, o curso deve propiciar base sólida ao aluno ingressante sobre aspectos biológicos que incidem no planeta Terra, sem desassociar dos conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, pois “a biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza (BRASIL,

2001)”. Neste contexto, o profissional biólogo, mediante uma formação crítica, generalista, ética e cidadã, contribuiria para esse novo projeto de sociedade, que tem sido designado como desenvolvimento sustentável.

A estrutura do curso privilegia uma diversidade de vivências para uma formação holística deste profissional, enfatizando currículos flexíveis, atividades curriculares e extracurriculares, de campo e laboratório, aliadas a uma matriz com conteúdos básicos e específicos para cada modalidade de bacharelado ou licenciatura. O parecer ainda enfatiza que a modalidade licenciatura deve:

[...] contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (Brasil, 2001).

2.2

O curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ

O curso de Licenciatura da UFRJ, foi criado pelo Decreto 19852 de 11/04/1931 publicado no Diário Oficial da União em 15/04/1931. Tem como reconhecimento legal a Portaria 286 de 21/12/2012 publicado no Diário Oficial da União em 27/12/2012. É situado no Instituto de Biologia que é uma unidade acadêmica do Centro de Ciências da Saúde. Foi criado em 1968, oriundo do departamento de História Natural da Faculdade Nacional de filosofia. O Instituto de Biologia oferece ainda graduação em Ciências Biológicas nas modalidades profissionalizantes de Biologia Marinha, Biologia Vegetal, Ecologia, Genética e além da licenciatura em Ciências Biológicas, em dois turnos (integral e noturno).

O Curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ é idealizado em dois *campi*: Ilha do Fundão no Rio de Janeiro, e na cidade de Macaé. No *campus* Fundão que é o foco do trabalho ele é estruturado em 8 períodos para o turno integral (4 anos) e 10 períodos para o turno noturno (5 anos). Quanto a grade curricular e horária do referido curso é documentada pelo Processo 058524/2009-

39 de 03/07/2013 publicado no Boletim Interno da UFRJ em 03/07/2013 e atende as normas do Projeto Pedagógico do Curso Presencial de Licenciatura em Ciências Biológicas, em atendimento às Resoluções CNE-CP 1 e 2/2002, sendo aprovada pelo Conselho de Ensino e Graduação, órgão interno da UFRJ em 03/07/2013. Cabe salientar que o aluno do turno integral só opta por ser um licenciando de fato (cursar matérias pedagógicas por exemplo), após o 5º período de integralização. Neste momento o graduando tem a opção de escolher os diversos bacharelados em Ciências Biológicas, bem como a licenciatura.

No turno da noite, desde o 1º período de integralização, o aluno é considerado licenciando, ou seja, não há opção de escolha pelas modalidades de bacharelado ofertados pelo instituto, embora matriz curricular nos dois turnos serem iguais. A licenciatura noturna possui uma extensão de 5 anos, 1 ano a mais de estudos devido à sua concentração de disciplinas no horário da noite, consequentemente a carga horária total cursada é ligeiramente menor que no turno diurno e, portanto é necessária uma compensação de mais um ano de estudos.

Adicionalmente a licenciatura em Ciências Biológicas também é oferecida no *Campus* avançado da UFRJ em Macaé e na modalidade de Ensino à distância pela Fundação CECIERJ. As matérias pedagógicas que integram a matriz específica da Licenciatura podem ser feitas tanto no *campus* Fundão no turno noturno, quanto na Faculdade de Educação, no turno diurno no *campus* Praia Vermelha na Urca. Os estágios supervisionados contam com a parceria de várias escolas públicas além do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP-UFRJ).

2.3

A escolha dos sujeitos participantes

Em um primeiro momento rascunhei os possíveis participantes da pesquisa em um exercício de memória a partir das relações mantidas em meu trajeto formativo, chegando a três potenciais participantes. Os membros iniciais de minha pesquisa foram escolhidos seguindo um critério básico abrangente:

a) - Um sujeito recém formado com no máximo 3 anos³ de experiência na docência. A escolha de até 3 anos de experiência no magistério se deveu ao que a literatura tem assinalado como ciclos de vida profissionais (HUBERMAN, 2000). Portanto poderíamos dizer que sujeitos com até 3 anos de exercício docente seriam considerados ainda iniciantes.

b)- Um sujeito formado com mais de 3 anos de experiência no magistério na tentativa de contrastar com os possíveis relatos do entrevistado no item (a).

c)- Um sujeito que estaria buscando um outro exercício profissional, uma nova graduação mas que estaria ainda lecionando.

Esse primeiro rascunho de escolha dos interlocutores que apresento como os pilares da pesquisa, abarcam situações bem diversas de trajetórias de vida. Portanto a ideia subjacente a esse exercício inicial, era traçar um caminho que me levasse ao enriquecimento dos futuros relatos dos egressos que participariam da pesquisa, assim provavelmente poderia tentar amenizar a principal crítica do método de *snow ball sample*: ouvir sujeitos de círculos sociais semelhantes, já que um indivíduo indica um outro potencial participante. Essas indicações, que são base do método, poderiam enviesar a pesquisa, visto que essas pessoas indicadas geralmente provêm do mesmo âmbito social, e portanto com certo grau de semelhança identitária e de afinidades.

Além disso todos os potenciais participantes da pesquisa deveriam assim respeitar as seguintes condições:

1. Serem alunos do curso de graduação em Ciências Biológicas UFRJ campus Fundão.
2. Terem alguma experiência na docência, excetuando aquela vivenciada pela prática de ensino (estágio obrigatório em escolas para a conclusão do curso)

Os contatos foram feitos de formas diversas, alguns por *emails*, outros pessoalmente, mas principalmente pelo uso das redes sociais como ferramenta de contato imediato que se mostrou eficaz nesse caso, já que os critérios de

³ Entende-se como experiência no magistério, qualquer vivência profissional iniciada depois da sua titulação em uma licenciatura.

delineamento dos sujeitos eram bem abrangentes e ainda de fácil acesso. Nesse sentido, após a primeira conversa, acordávamos nos encontrar em um ambiente que fosse sugerido pelo entrevistado, que variava entre seu local de trabalho, sua casa, locais próximos de sua residência. Preferi que o entrevistado sugerisse para gerar uma atmosfera agradável e não fosse um incômodo ou sacrifício para o inquirido.

Utilizei para a obtenção dos relatos o *software Audio Recorder*, um programa exclusivo para celulares. Como só usei um gravador (*smartphone*), fazia um pré-teste de gravação antes da entrevista começar, ouvia, e logo em seguida começava a entrevista gravando-a. Este *software* também sinaliza para o usuário do programa se está gravando ou não, suavizando problemas técnicos fortuitos. Fora os relatos orais, após o término das entrevistas, pedia ao entrevistado seu *email* pessoal com o intuito de enviar eletronicamente um questionário para avaliar condicionantes socioeconômicas. Esse questionário foi elaborado pelo pesquisador na ferramenta online *Google Drive*, serviço gratuito que tem como uma de suas ferramentas a criação de questionários online, já hospedados na internet, e podendo assim enviá-los de formas variadas. As respostas eram dadas pelos entrevistados também de forma eletrônica, gerando assim em tempo real uma planilha com as respostas dadas, armazenadas em sua conta no *Google Drive* quando acessamos o serviço. Se por um lado essa tecnologia mostra um potencial prático, pois não precisamos andar com pilhas de questionários impressos e ir pelo menos duas vezes ao campo, uma para entregar o questionário e outra para recolher, por outro também requer alguns cuidados, já que *a priori* não precisa de um contato pessoal, tão somente virtual, a taxa de respostas pode ser em menor grau, já que a frouxidão da interação estabelecida pela distância pode acarretar um descompromisso ao convite feito. Adicionalmente um questionário online deve ser pré-testado da mesma forma que um impresso, por dois motivos:

1. Por ser um questionário, é necessário testá-lo antes de enviá-lo de forma definitiva, independentemente de sua natureza, impresso ou virtual.
2. Por sua natureza online, pode conter alguns problemas técnicos que os impressos não possuem, como não visualização em determinados navegadores

da *web*, incompatibilidade com alguns sistemas operacionais, problemas no envio pelo correio eletrônico, ou ainda a linha de raciocínio para resposta pouco intuitiva, dificultando seu preenchimento.

Trabalhar com questionários online requer o monitoramento constante, sempre que possível se deverá checar as respostas, identificando alguns problemas de origem técnica. Por outro lado, a opção de poder parar e salvar suas respostas, ou preenchê-los em partes, propiciam ao pesquisador a possibilidade de elaborar questionários mais robustos com um percentual de retorno mais significativo, talvez por diminuir a percepção dos entrevistados como algo enfadonho, já que a qualquer momento o sujeito pesquisado pode, à sua vontade, salvar seu progresso (respostas já dadas) e continuar em um outro dia (respostas ainda não dadas).

O questionário foi composto por apenas 17 perguntas, todas fechadas apenas com caráter de informações socioeconômicas. Usei como modelo padrão dois questionários para chegar ao resultado final do instrumento proposto. Primeiro, o questionário do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Professor e o Ensino), grupo do Departamento de Educação da PUC-Rio, o qual integro atualmente; segundo, o do GEPROD (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente), grupo do qual fiz parte anteriormente, localizado na Faculdade de Educação da UFRJ.

2.4

Quem são esses egressos?

No intuito de responder a pergunta deste sub-tópico, serão apresentado dois conjuntos de dados produzidos para apresentação dos sujeitos participantes. Primeiro, um breve resumo das trajetórias dos egressos que integraram a pesquisa, produzido após análises dos relatos orais. Em segundo, um perfil produzido pela recolha dos questionários entregues via *online*. A pesquisa contou com a participação de 8 sujeitos, sendo que apenas 7 concordaram em participar das entrevistas.

O número de sujeitos que a pesquisa contou foi influenciado primeiramente pela agenda dos potenciais participantes, isto é, suas disponibilidades no que tange a seus compromissos e afazeres. E em segundo, pela própria essência da metodologia empregada (saturação teórica) (Mason 2010; Guest, Bunce e Johnson 2006; Romney, Batchelder, Weller, 1986). A ideia era contar com no mínimo 12 entrevistados, possibilitando o alargamento das observações, no entanto problemas de natureza logística, como a disponibilidade dos professores me fizeram supor que estes 7 entrevistados dariam conta das questões propostas apesar das contingências.

Pensei em categorização inicialmente pois intencionei buscar diferenças já explicitadas anteriormente (anos de formação). No entanto, analisando os relatos orais conjuntamente com os questionários, essa arrumação inicial não demonstrou diferenças significativas que pudessem justificar a separação em grupos. Ainda, a literatura que analisa professores iniciantes sinaliza para uma diversidade de anos de experiência de magistério no que concerne a categorização entre professores iniciante e professores já experientes; Diante dessas duas constatações, tanto a falta de diferenças apresentadas nos dados produzidos, quanto a inexatidão na definição do que seria um professor iniciante, me fizeram optar por tratar os sujeitos sem separações, categorizações ou grupos.

Para resguardar a privacidade dos sujeitos, preferi nomear os inquiridos com nomes fictícios. Abaixo segue um breve resumo das trajetórias dos professores:

O Professor LUIZ, formado em 2011 na licenciatura UFRJ, no turno noturno, possui 3 anos de experiência formal ³. Durante toda a graduação esteve em contato com atividades ligadas à docência. As experiências pregressas à sua formação em Ciências Biológicas na UFRJ se deram na tentativa de seguir o curso de graduação em Química, que o levou ao fracasso nesta cadeira, além de ocupações na área de marketing de grandes empresas, atendimento, e com vendas em lojas. Credita o fato de ter se tornado professor pela influência que seus antigos mestres tiveram em sua vida, e também aos insucessos anteriores

ao curso de licenciatura na UFRJ. Depois de formado tentou por duas vezes uma pós-graduação, uma *lato sensu*, e a outra *strictu sensu* a nível de mestrado, no entanto teve que abandonar as duas devido a problemas para conciliar os estudos e o trabalho. Apesar disso acredita que uma pós-graduação, principalmente *strictu sensu*, poderia ser um diferencial em sua trajetória, e por isso almeja começá-la ano que vem. Atualmente trabalha em três escolas particulares, em todas com o ensino fundamental II.

O Professor RODRIGO, ingressou no curso de Licenciatura noturno em 2007, formando-se em 2011. Possui três anos de efetivo exercício docente. Revela que preferiu estudar de noite para ter tempo livre no período diurno para trabalhar, estagiar ou fazer uma outra atividade de seu interesse. Suas experiências de pesquisa foram precoces, desde o seu primeiro período do curso. Durante a graduação teve contato com a docência, sendo monitor de uma disciplina do departamento de botânica, aliado à monitoria em uma escola particular em que estudou. Embora tenha mãe professora, nunca quis ser professor, e a escolha pelo curso de biologia foi por interesse em seguir uma trajetória na área ambiental, tanto no âmbito da pesquisa, como na área empresarial. Procura sempre atualizar-se na área que deseja trabalhar, fazendo cursos, workshops, eventos, sempre relacionados à questão ambiental. É pós-graduado em gestão ambiental pela COPPE-UFRJ. Menciona que o fato de ser professor foi algo momentâneo em busca de recursos imediatos. Atualmente trabalha em uma escola tradicional como professor de laboratório de ciências, mas não vê satisfação em seguir na docência e deseja largá-la assim que surgir oportunidades de trabalho no setor ambiental.

O Professor PEDRO é formado há 7 anos, mas com experiência no magistério há 5 anos. Esteve empenhado em projetos de educação ambiental durante a graduação e pós-graduação. Antes de se licenciar, se bacharelou em ecologia. Credita a sua inclinação para o magistério pelo caráter relacional do ato professoral: trocar ideias, compartilhar visões de mundo e de construir

conhecimentos a partir dessa troca. Seu ensino médio foi cursado na politécnica da Fiocruz, trabalhou como técnico de laboratório antes do ingresso no ensino superior. Suas primeiras experiências formalizadas foram no CAP da UFRJ, onde foi professor substituto e também como professor concursado pelo município do Rio de Janeiro. Em seu período de inquietação com as condições vivenciadas no CIEP em que trabalhava na Maré, buscou uma especialização em Ensino de Ciências, feita na UFRJ em parceria com o CAP-UFRJ. Nunca trabalhou em escolas particulares por ter conseguido trilhar sua trajetória na escola pública. Atualmente é professor do município no PEJA (Educação de Jovens e Adultos) em duas escolas da rede municipal. Almeja depois do amadurecimento acadêmico proveniente da pós-graduação *lato sensu*, começar um mestrado na área de educação.

O Professor DIEGO fez bacharelado em ecologia no turno diurno e possui 5 anos de experiência no magistério. Perdeu o interesse de tornar-se pesquisador em ecologia devido à lógica de produtividade acadêmica nas universidades. Nunca pensou em ser professor, pois achava maçante a rotina diária de aulas. Durante a graduação participou em projetos de educação ambiental em regiões favelizadas, e devido ao gosto pela educação ambiental buscou complementar sua formação com uma licenciatura feita em uma universidade particular. Um dos motivos marcantes pela busca de uma licenciatura foi perceber que trabalhar com educação ambiental o aproximava muito de um educador, e portanto de um professor de ciências ou biologia. Após formado, ingressou em uma empresa que prestava serviços terceirizados de educação ambiental em escolas compromissadas com essa questão. Passou então a ser professor sem vínculo com as escolas e sim com a empresa. Nesse contexto, percebeu que existia um nicho de mercado pouco explorado. Decidiu montar seu próprio negócio para prestação de auxílio na busca de soluções sustentáveis. Serviços como elaboração de hortas em residências, jardins em restaurantes, entre outras atividades ligadas à educação ambiental. Atualmente continua a trabalhar nessa empresa terceirizada, e num colégio na zona oeste do Rio de Janeiro que enfatiza a formação de seus alunos com a preocupação do contato

entre o homem e o meio ambiente; concomitantemente realiza assessoria e implementa, através de seu próprio negócio, algumas soluções sustentáveis para os interessados nesse tipo de serviço.

O Professor BRENO, formado no turno diurno com 6 anos de experiência no magistério, inicialmente foi se cercando de experiência diversas dentro do campo da biologia. Estagiou em laboratórios de Ecologia, Zoologia e Imunologia, mas não conseguia se interessar pela pesquisa nessas áreas. Trancou o curso no 6 período e tentou mudar de curso via vestibular. Nesse percurso de uma nova preparação para o vestibular, se viu fortemente influenciado pelos professores de cursinhos, e então começou a construir a ideia que ainda lhe faltava dentro da Biologia, o exercício docente. Começou trabalhando como monitor em um colégio e curso privado até chegar a ser professor regente de cursinho pré-vestibular. Paulatinamente voltou ao curso de biologia, no qual tinha trancado a matrícula, no intuito de terminá-lo para poder ser efetivado como professor em definitivo, garantido por lei. Com sua trajetória em desenvolvimento, recebeu uma outra proposta de um curso concorrente para ingressar no corpo docente de outro sistema de ensino. Nessa outra rede, se identificou com a proposta pedagógica e filosófica da instituição, largando o seu primeiro trabalho. Assumiu a coordenação geral da disciplina de biologia nesse curso. Sua principal meta era se tornar sócio dessa rede de escolas. Paralelamente foi investindo na área de educação, sendo sócio fundador de um site dedicado à preparação virtual para o ENEM e uma preparação presencial intensiva. No meio do caminho percebeu que sua satisfação era mais fazer com que seus alunos atingissem suas metas pessoais de ingresso ao ensino superior do que propriamente pelo ato de ensinar. Marcado pelas condições extenuantes de trabalho e pela falta de desafio no exercício docente, BRENO buscou novos horizontes. Atualmente ele é aluno de medicina de uma universidade particular e é ainda professor dessa rede de escolas na qual se identificara. Os cargos de coordenação foram abandonados por BRENO. Mantém ainda seus empreendimentos na área educacional já mencionados. Revela que não se vê abandonando a docência, pois gostaria de

continuar dando aula mesmo que fosse apenas 2 tempos semanais, ou ainda para o ensino superior.

A Professora MARIA, formada desde 2008 no turno diurno, possui 6 anos de experiência formal no magistério, mas conta que totaliza 12 anos de experiência ligada a atividades de docência, ora como professora particular, ora como professora efetiva, regente de sala; experiências essas vividas antes da graduação e durante sua titulação. Essa iniciação à docência precoce se inspira na figura materna, que é também professora. Possui trajetória acadêmica antes mesmo de iniciar sua graduação pela UFRJ. Trabalhou como técnica em biotecnologia em um laboratório de pesquisa devido a sua formação no ensino médio pela CEFET, atual IFRJ. Logo que se formou na licenciatura começou a trabalhar em duas escolas de rede particular. Ao longo dos anos, trabalhou em mais 6 escolas, alternando saídas e entradas em diferentes instituições escolares, trabalhando em média em 3 escolas. Atualmente leciona em 3 escolas particulares tradicionais. Adicionalmente, quando consegue conciliar com o trabalho escolar, realiza atividades de consultoria como bióloga; possui uma pós-graduação em perícia criminal e almeja ainda começar um mestrado em ensino de ciências, já que por duas vezes começou um mestrado na área de educação ambiental e outro em química, porém teve que largar devido ao seu trabalho como professora. A professora MARIA revela que ama de paixão sua profissão, apesar das péssimas condições de trabalho e que não se vê largando o magistério para trabalhar na área de consultoria ambiental. Vê esse tipo de consultoria mais como uma atividade secundária.

A Professora ALESSANDRA, formada desde 2006 pelo turno diurno, possui experiência no magistério de 6 anos, tanto na educação básica na esfera pública, como no ensino superior no setor privado. Durante sua graduação teve uma experiência em um laboratório de biologia marinha, sendo essa área sua paixão. Concomitantemente com a pesquisa em biologia marinha,

resolveu conjuntamente com a pesquisa em biologia marinha se licenciar no intuito de garantir de emprego após o término da graduação. Ingressou no mestrado da Fiocruz no curso de Ensino de Biociências, largando assim o bacharelado de biologia marinha. Revela que inicialmente a sua opção de licenciar-se deve-se prioritariamente ao receio de desemprego, mas após suas primeiras experiências docentes passou a gostar e não se vê fora da educação. Continuou sua trajetória acadêmica se doutorando também pela Fiocruz no curso de ensino de biociências, mas se vê mais professora do que pesquisadora. Atualmente trabalha como professora de um pré-vestibular social de um consórcio público, ainda é professora de ensino médio da educação básica pública e professora universitária em uma instituição privada de ensino superior. Almeja continuar educando, mas em uma instituição federal, tanto na educação básica como na superior, devido às condições de trabalho melhores, uma remuneração, segundo ela, mais “digna”.

2.5

Qual o perfil desses egressos?

Partindo da concepção que o trabalho, e consequentemente tornar-se professor, são dimensões que se entrecruzam em tempos e espaços de uma vida pessoal, e portanto a dimensão ocupacional tem caráter vital no delineamento do grupo dos entrevistados como pontua Tardif (2000), o trabalho modifica a identidade do ser em exercício ocupacional, aliando tanto aspectos individuais como sociais. O autor afirma:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF 2000: 2).

Nesse sentido, a obra de Dubar (2012), cujo tema central é a construção de si pelo trabalho, nos ajuda a considerar que tornar-se professor faz parte de um processo plural. Portanto este capítulo tem por finalidade identificar o perfil dos docentes, tendo em vista os espaços e tempos em que estão inseridos. Tal perfil estrutura-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social. São eles: sexo; idade; estado civil e família; trajetórias e escolaridade. Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa; é também transformar a si mesmo *em* e *pelo* trabalho, como afirma Tardif (2000). Para o autor, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

No contexto da pesquisa, a intenção foi apresentar o perfil com o envio de um questionário aplicado aos 8 participantes da pesquisa. Deste total, 6 foram do sexo masculino (6/8) e 2 do sexo feminino (2/8). Aqui não cabe então correlacionar com dados mais gerais sobre a amostra de professores do Brasil, que é predominantemente feminina (Gatti e Barreto, 2009; Unesco 2004). Mesmo quando são apresentados trabalhos com professores em análises locais, isto é, que se formaram em licenciaturas em Ciências Biológicas de universidades públicas espalhadas pelo território nacional, a expressão feminina é evidente. (Leme, 2012; Uliada, 2011; Castro, 2011; Enge, 2004)

O intuito não foi fazer um *survey*, e portanto o fato de o grupo participante dessa pesquisa ter apenas 2 mulheres, é explicado mais por eventos estocásticos (aleatoriedade do grupo pesquisado) que propriamente por quantitativo feminino apresentado na análise. Portanto, não cabe nesse quesito julgar se o grupo participante da pesquisa se aproxima ou se afasta dos dados já produzidos sobre.

Dos 8 participantes predomina a faixa etária de 26 a 30 anos, cerca da metade (4/8). O restante é dividido entre 21 a 25 anos (2/8) e 31 a 35 anos (2/8). A título de curiosidade, a idade média dos professores do Brasil gira em torno de 38 anos (Gatti e Barreto 2009; Unesco 2004), colocando os professores brasileiros no

cenário internacional como aqueles relativamente mais jovens. Nessa pesquisa o grupo apresentou uma faixa etária menor, isto é, são mais jovens, não tendo nenhum professor mais de 35 anos. Talvez por isso apenas um declarou morar com companheira, em uma união estável, todos os outros, isto é, 7 de 8, declaram ser solteiros. Todos os 8 não possuem filhos.

Quanto ao grau de escolaridade da figura paterna, 5 de 8 professores declaram que seus pais possuem ensino superior completo; ensino médio completo (2/8); ensino fundamental completo (1/8). Quando passamos à figura materna, 6 de 8 declaram que suas mães possuem ensino superior completo; (1/8) ensino médio completo; (1/8) ensino fundamental completo.

Os sujeitos analisados aqui contrastam com os dados nacionais sobre o nível de escolaridade, de seus pais (Gatti e Barreto, 2009; Unesco, 2004). É bastante recorrente na literatura uma convergência sobre os aspirantes à docência serem provenientes de família de estratos médio- baixo da sociedade com a escolaridade dos pais mais baixas. O trabalho da Unesco (2004) relata que 5,7% dos pais possuíam nível superior ou maior. O estudo de Gatti e Barreto (2009) apresentou uma melhora, sendo 10,8% e 13,4% de pais e mães, respectivamente, com nível superior completo. Nessas pesquisas supracitadas o quantitativo expressivo dos pais ocupa o nível de escolaridade fundamental de estudos. Brito (2007), quando investigou estudantes de licenciatura que realizaram o ENADE, corrobora os achados da Unesco (2004), no que diz respeito à baixa escolaridade dos pais. A autora realça que 59,2% dos pais e 56% das mães tinham como escolaridade, os anos finais do ensino fundamental.

Em contrapartida, estudos locais principalmente na esfera pública, apresentam uma elevação da escolaridade dos pais, mesmo quando comparativamente observamos regiões economicamente tão díspares como sudeste, nordeste, norte e centro-oeste. O estudo de Enge (2004), que pesquisou egressos da USP na década de 90, apresentou 25% e 20% de pais e mães, respectivamente, com nível superior. Apesar disso, existia ainda o predomínio do nível de escolaridade fundamental como maior proporção de pais nessa faixa de ensino (48% e 59% respectivamente).

Vasconcellos e Lima (2011) levantam dados que ficam na faixa de 20% e 25% de pais com escolaridade superior na UFPB em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A maior quantidade ficou na escolaridade em nível médio (35% e 40% respectivamente).

Em estudo mais recente, Castro (2011) analisou especificamente duas licenciaturas em Biologia no Estado do Pará, uma privada e outra pública; 36% dos pais possuíam curso superior ou pós-graduação ao passo que 38% das mães possuíam nível superior ou pós-graduação. Também nesse contexto a maior proporção de pais possuíam escolaridade em nível médio.

Já na Federal de Mato Grosso, em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Uliana (2011) revelou que 38% e 35% de pais e mães, respectivamente, possuíam curso superior completo. A predominância do grupo entrevistado foi de pais com ensino superior completo. Esses dados são corroborados também com os de Diniz Pereira (2000), quando levantou o perfil dos estudantes de licenciatura da UFMG.

Contrastando com dados mais gerais sobre o perfil dos professores do Brasil (Gatti e Barreto, 2009) sobre a convergência nos discursos que dizem que o professor é a primeira geração a ter acesso ao ensino, 7 dos 8 egressos possivelmente serão a segunda ou terceira geração com acesso ao ensino superior. Apenas 1 professor possui mãe e pai com ensino fundamental completo; portanto, neste caso, ele seria de fato a primeira geração com um diploma de terceiro grau. A escolaridade das mães é concentrada no ensino superior (7/8), tanto para 3º grau completo como para incompleto, ao passo que na dos pais existe uma dispersão tanto para mais níveis mais altos, como pós-graduação (2/8), quanto para os mais baixos, como o médio e fundamental (3/8).

A partir das análises aqui levantadas sobre a escolaridade dos pais, podemos incitar os seguintes questionamentos: Será que esse grupo de egressos da UFRJ estaria mais próximo dos trabalhos que demonstram pais com escolaridade elevada? Ou o fato de trabalharmos com um pequeno grupo possibilitou essa característica que não estaria presente caso o universo fosse maior?

Outro aspecto que complementa esses dados são os números da renda familiar bruta. Quando indagados sobre sua renda familiar mensal bruta, 5 dos 8 professores disseram ganhar mais de 7 salários mínimos, enquanto 2 de 8 disseram ganhar entre 5 a 7 salários mínimos e apenas um, de três a cinco salários mínimos, o que de acordo com os dados do IBGE (2010) revelariam que esses sujeitos estariam posicionados nos estratos médios da sociedade. Os (5/8) professores que ganham mais de 7 salários mínimos, estariam no limite do intervalo de renda da faixa C para a B; possivelmente alguns professores poderiam estar posicionados no início do intervalo de renda que caracteriza o estrato societário B, de acordo com os critérios apresentados.

Na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) o quantitativo que ganha de 3 a 10 salários mínimos foi de 51%. Por outro lado, de 5 a 10 salários mínimos 36,6 % foram os quantitativos encontrados na pesquisa da Unesco (2004). Para levantamento entre instituições, Castro (2011), encontrou um quantitativo de 55% referente à faixa salarial de 3 a 10 salários mínimos.

Comparando com os dados trazidos de outras pesquisas, os sujeitos entrevistados estariam localizados dentro da média nacional que ganha entre 3 a 10 salários mínimos, mais próximos do limite final de 10 salários mínimos já que 5 de 8 professores declararam ganhar mais de 7 salários mínimos.

Quanto à trajetória escolar dos sujeitos, aparece uma predominância de um percurso formativo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental ao ensino médio na esfera particular. Dos 8 participantes, 7 estudaram somente em escola particular tanto nas séries iniciais quanto nas finais do ensino fundamental. Apenas 1 dos 8 estudou somente na escola pública em todo ensino fundamental. Já no ensino médio as escolas públicas aparecem em (2/8) professores. Um professor declarou ter estudado a maior parte em instituições educacionais na esfera pública, então contando com esse professor teríamos 3 sujeitos em 8 estudantes em escolas públicas. Apesar do quantitativo de professores que estudaram no ensino médio público ser reduzido neste grupo, parece que a oferta de curso médio-técnico induz a uma maior procura por instituições públicas ofertantes destes cursos.

Contrastando com esses dados que trago, Gatti e Barreto (2009) sinalizam que os professores geralmente são oriundos em grande parte das escolas públicas.

Os estudantes provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente. A proporção de alunos que frequentaram apenas o ensino médio privado é menor entre os alunos da Pedagogia (14,3%) do que entre os das demais licenciaturas (18,3%) (GATTI E BARRETO, 2009, p. 167).

Brito (2007) também corrobora os achados de Gatti e Barreto (2009). Para autora os licenciandos que concluíram a educação básica, tanto na década de 90 como aqueles que terminaram entre 2000-2004 são aproximadamente 70% oriundos das escolas públicas. Os trabalhos de Gatti e Barreto (2009) e Brito (2007) são *surveys* nacionais, o primeiro com intuito de mapear o perfil dos professores no Brasil e o segundo de delinear os licenciandos e estudantes de pedagogia via ENADE espalhados no território nacional. Aubin, Relvas e Pintor (2010) *apud* Leme (2012) demonstram que cerca de metade dos estudantes de licenciatura da USP, notadamente em física e matemática, cursaram seu ensino fundamental em escolas públicas. Leme (2012), ao analisar as especificidades dos alunos do curso de Medicina da mesma universidade, apresenta dados contrários, isto é, cerca de 82% dos estudantes são provenientes de instituições privadas no ensino fundamental.

Enge (2004) também corrobora esses achados investigando estudantes da USP formados na década de 90, mais precisamente entre 94 e 95, e apresenta um quantitativo de 78% que fizeram o ensino fundamental em escolas públicas e 67% fizeram o ensino médio público.

Os sujeitos desta pesquisa apresentam uma trajetória escolar quase exclusivamente em instituições privadas, contrastando com as pesquisas supracitadas. O papel das instituições públicas, principalmente no ensino fundamental, parece ser diminuto nestes participantes, embora não tenhamos dados sobre o tipo de escola pública/particular frequentada por esses egressos.

Uliana (2011) traz à tona dados mais próximos com estes que trouxe. Ao estudar um curso de licenciatura da UFMT, a autora mensura que 48% dos alunos fizeram o ensino fundamental exclusivamente em escola particular e 26% fizeram parte em escola pública e parte em escola particular. Ainda 25% estudaram

exclusivamente em escolas públicas. Os estudos de ensino médio, assim como os de ensino fundamental, também foram realizados pela maioria (55%) dos alunos integralmente em escola particular, além de 15% que o realizaram em sistemas de ensino misto (parte em escola pública, parte em escola particular) e somente 28% afirmaram ter cursado todo o ensino médio em escola pública.

Um dos critérios importantes para avaliar o perfil socioeconômico também repousa no poder de compra das famílias brasileiras. O Critério de Classificação Econômica Brasil (2012), conhecido comumente como Critério Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. O levantamento de características domiciliares (presença ou ausência/quantidade de alguns itens domiciliares de conforto) para diferenciar os sujeitos da pesquisa. Foi idealizado tanto levando em consideração os parâmetros do Critério Brasil (2012) como o estudo de Alves, Gouvêa e Viana (2012). O critério Brasil também leva em consideração o grau de instrução do chefe de família, que neste caso específico pode ser considerado o dos pais dos professores, já que apenas um professor disse morar com a companheira recentemente. O critério Brasil utiliza como ferramenta classificatória pontuações mediante o grau de instrução do chefe de família bem como a quantidade de itens encontrados nas residências domiciliares. Essas informações são somadas e o total revela a que categoria (poder de compra) aquela família possui.

Posse de itens					
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Grau de Instrução do chefe de família		
Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual	
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Até 3ª série Fundamental/ Até 3ª série 1º. Grau	0
Primário completo/ Ginasial incompleto	Até 4ª série Fundamental/ Até 4ª série 1º. Grau	1
Ginasial completo/ Colegial incompleto	Fundamental completo/ 1º. Grau completo	2
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio completo/ 2º. Grau completo	4
Superior completo	Superior completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL	
Classe	Pontos
A1	42 - 46
A2	35 - 41
B1	29 - 34
B2	23 - 28
C1	18 - 22
C2	14 - 17
D	8 - 13
E	0 - 7

IBEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - 2011 - www.abep.org - abep@abep.org
Dados com base no Levantamento Sócio Econômico 2009 - IBOPE

Figura 1: Metodologia do Critério Brasil (2012). A posse desses itens ou o grau de instrução familiar configura uma pontuação que depois de somada, eleger o poder de compra da família.

Alves, Gouvêa e Viana (2012) enfatizam que quesitos como o número de banheiros, bem como quantidade de carros, além da quantidade e frequência semanal do serviço de empregada doméstica e quantidade de freezers, podem ser itens socioeconômicos distintivos. Nesse sentido metade dos inquiridos possuem 2 carros, sendo que 6 em 8 professores possuem pelo menos um carro. No quesito número de banheiros 3 em 8 professores possuem em suas residências pelo menos dois banheiros. Também é expressivo o número de sujeitos que possuem empregada doméstica. Metade dos entrevistados possui uma empregada que ajuda nos seus lares. Quanto aos freezers 7 em 8 professores fazem uso de apenas um. Diante do poder de compra aqui traduzido por itens de conforto e ainda integrando o nível de instrução do chefe de família, tendo como referência o corte de classes do Critério Brasil (2012) esses professores ficaram posicionados entre as classes B2 e B1, pendendo mais para a classe B1. Como o corte utilizado leva em consideração 8 categorias, que vão desde famílias com poder de compra limitado, provenientes da classe E, até famílias com alto poder aquisitivo, estacionadas na classe A1. A classe B2 seria então a mediana destas classes, isto é, um poder de compra médio relativo. Os sujeitos então estariam entre os níveis de poder de compra mediano relativo e levemente acima deste, para o caso da classe B1.

A partir dos resultados da amostra de perfil levantadas com estudos de outros autores, tanto de âmbito nacional quanto regional/local e fazendo uso de ferramentas preditivas, como a do Critério Brasil (2012), podemos inferir que esses egressos talvez se aproximem de estratos médios da sociedade e, portanto, se distanciam de pesquisas que colocam os professores provenientes de classes menos favorecidas, com pais de escolaridade precária. Ainda, esses indícios podem ser corroborados pelo fato de que, excetuando um entrevistado, todos os outros não são a primeira geração com acesso ao ensino superior. Nesse contexto, Uliana (2011) coloca que:

Esses dados nos mostram que ao contrário dos encontrados por Gatti e Barreto (2009), os alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFMT não são desfavorecidos econômico-socioculturalmente. Acreditamos que essas diferenças podem estar relacionadas com o fato de que o estudo de Gatti e Barreto (2009) englobou as licenciaturas em Ciências Biológicas de instituições públicas e privadas, de diversas formas de organização acadêmica e realizadas em diferentes turnos (integral, diurno e noturno) (ULIANA, 2011, p.88).

O percurso, predominantemente na esfera particular, parece divergir dos trabalhos nacionais e convergir para os trabalhos que utilizem um universo menor. Essa constatação também foi evidenciada por outros autores (Ulina 2011; Reis 2011; Castro 2010; Diniz Pereira, 2000). Essa trajetória no ensino privado pode ser explicada por Nogueira (1995), pois o autor entende que os pais da classe média, e aí tomando como base o recorte do Critério Brasil (2012) para posicionar os entrevistados nos estratos-médios da sociedade, possuem boas informações sobre as instituições escolares, o que possibilita então escolher a escola para seu filho. Vão considerar um estabelecimento positivo, aquele que apresenta baixo índice de reprovação, clientela mais selecionada e uma grande proporção de alunos adiantados na relação idade/série cursada. Por isso que talvez esses pais escolheriam escolas privadas em sua grande maioria, ao invés de instituições públicas, pelo menos na educação básica.

Os dados estão sinalizando para o fato de que o curso de biologia tem poder de atrair uma parcela da sociedade, já que não é considerado uma graduação desprovida de prestígio, o que pode ser demonstrado pela pontuação de corte de acesso ao curso via ENEM. Nos últimos dois concursos do ENEM⁴ em 2014 e 2013, o curso de Ciências Biológicas teve sua nota limite para acesso em 759,08 e 702,56 respectivamente, o que evidencia não ser um curso tão desprestigiado assim. Talvez por isso possa se imaginar estudantes oriundos de classes mais abastadas, que estiveram engajados em atividades nas áreas de Ciência de base aproximadas aos bacharelados ofertados pelo curso e que de alguma forma se viram encaminhados para a licenciatura, tema que debatarei no próximo capítulo - a atratividade ou não da docência.

⁴ Dados disponíveis em: <http://blogdoenem.com.br/ciencias-biologicas-notas-corte-sisu-2014/> e <http://blogdoenem.com.br/ciencias-biologicas-sisu-nota-de-corte/>

3

Os achados da pesquisa

3.1

O que dizem os egressos sobre sua formação?

Neste capítulo, o foco será a análise dos relatos orais dos professores que participaram da pesquisa. Cada tópico dentro do capítulo surgiu a partir dos discursos dos professores. Após analisar e transcrever cada entrevista, foi feita uma nova checagem no intuito de perceber quais eram os temas mais repetidos nas entrevistas. Para cada recorrência que convergia, foi pensado um tópico e consequentemente autores que pudessem embasar a análise dos dados.

Os caminhos que levaram os sujeitos a se tornarem professores denotam marcadamente um entrelaçamento entre o pessoal e o profissional como afirma Valle (2006). Optou-se por definir como (não) escolha tendo como referência as análises de trabalhos anteriores feitos por outros autores sobre a temática. Seguir na docência pode ser de fato uma escolha profissional consciente e dirigida? Ou não consciente, sendo assim influenciada pelas condições objetivas de existência daquele agente ou sujeito? (Reis, 2011; Gatti e Barreto, 2009; Valle, 2006; Nogueira 2004; Bohoslavski, 1983). As entrevistas têm demonstrado a tentativa de aderência (Mury, 2010) em primeira instância ao exercício profissional como pesquisador em Ciências de base na área biológica. Castro (2010) postula em sua tese de doutorado que os licenciandos provenientes de um nível socioeconômico mais privilegiado buscariam compensar o menor prestígio em cursar uma licenciatura, com atividade ligadas a pesquisa de ponta na área das Ciências Biológicas. Segundo a autora seria uma forma de contrabalançar o desprestígio por cursar uma licenciatura. Para Castro (2010):

Em função da “não escolha”, esses licenciandos desenvolvem ao longo do curso estratégias corretivas a esse tipo de “escolha”. Estratégias como: mudança de

curso, ou como, dirigir o foco de sua formação para futura atuação profissional na área da pesquisa, e não na área da docência” (CASTRO 2010, p.119).

Nos relatos abaixo podemos identificar essa iniciação científica em Ciências Biológicas, mesmo naqueles egressos que cursavam a licenciatura desde o primeiro período (alunos do curso noturno):

A princípio quando eu entrei na biologia, eu queria genética “[...] Dentro da biologia eu fui migrando em vários laboratórios, em várias áreas de trabalho mesmo, até achar o que eu realmente queria. O que realmente eu me via trabalhando na biologia (Professor BRENO).

Eu nunca quis ser professor. Eu fiz a faculdade de biologia porque eu queria trabalhar na área ambiental, eu não sabia se era com pesquisa ou na parte de consultoria mais ligada à parte empresarial (Professor RODRIGO).

Essa (não) escolha de ser professor é evidenciada nos relatos orais marcados pelo pragmatismo na emergência de estar desempregado, como apontam os estudos de Brando e Caldeira (2009), ou pela motivação do papel social de transformação da sociedade que o exercício docente ainda guarda em sua essência. Parece então que o lado social desempenhado pela docência, ora pode ser traduzido ainda pela ideia de vocação, missão, sacerdócio (Valle, 2006). Ora aparece como justificativa pelo pragmatismo de suas (não) escolhas. Reis (2011) define este fenômeno como uma conversão do sujeito para a docência em seu percurso ao longo da graduação. Essa conversão neste grupo inquirido parece ser construída pela orientação pessoal de transformação social, assim como pelos fatores econômicos que ensejam o magistério. O pragmatismo nas (não) escolhas parece advir de rendimentos financeiros imediatos para o docente. Abaixo podemos identificar esse fato:

O que me motivou naquela época de fato foi o emprego apesar muito de gostar de Biologia marinha. Com certeza professor tá sempre faltando em algum lugar e então eu já vou conseguir um emprego mais rápido e aí vou conseguir fazer Biologia marinha (Professora ALESSANDRA).

Então nós precisamos de dinheiro, de recursos, e além do estágio ao logo da faculdade apareceu essa oportunidade em monitoria em um pré-vestibular e

comecei a me envolver nessa área por questão financeira ... por um dinheiro a mais e se me formasse sem conseguir emprego na área que eu queria ... eu sei que professor sempre tem vaga e os colégios estão sempre precisando e pelo menos eu teria experiência em alguma coisa além da pesquisa, é por isso que eu fui para a parte de educação (Professor RODRIGO).

Portanto, a (não) escolha pela docência nesse grupo parece revelar uma coexistência entre o papel social e as necessidades práticas. Em alguns relatos parece ocorrer uma sobreposição entre essas duas orientações, como se a primeira fosse justificativa da segunda e assim a segunda tomasse forma em consequência da primeira. Nesse sentido, se por um lado a transformação social poderia ser vista como uma possível razão carregada de sentimentos (nobreza, paixão), por outro lado pode ser considerada uma “potencial desculpa” pela opção estritamente pragmática da escolha ou não escolha. Em suma, significa dizer que aos que optaram pela licenciatura como causa número um, a ideia de retorno financeiro em curto-prazo acaba por “tentar corrigir” suas falas enaltecendo a importância da figura de professor na sociedade, isto é a relevância social. Ao passo que aqueles que colocam como fator primeiro a relevância social como critério acabam por deixar transparecer ao longo das entrevistas que foram encaminhados à docência pela falta de oportunidades dentro da Biologia ou fora dela. Isto é, aparece como aspecto o pragmatismo com uma nova roupagem. Na figura 2 podemos resumir a dinâmica dos relatos orais sobre o fenômeno das (não)escolhas profissionais neste grupo:

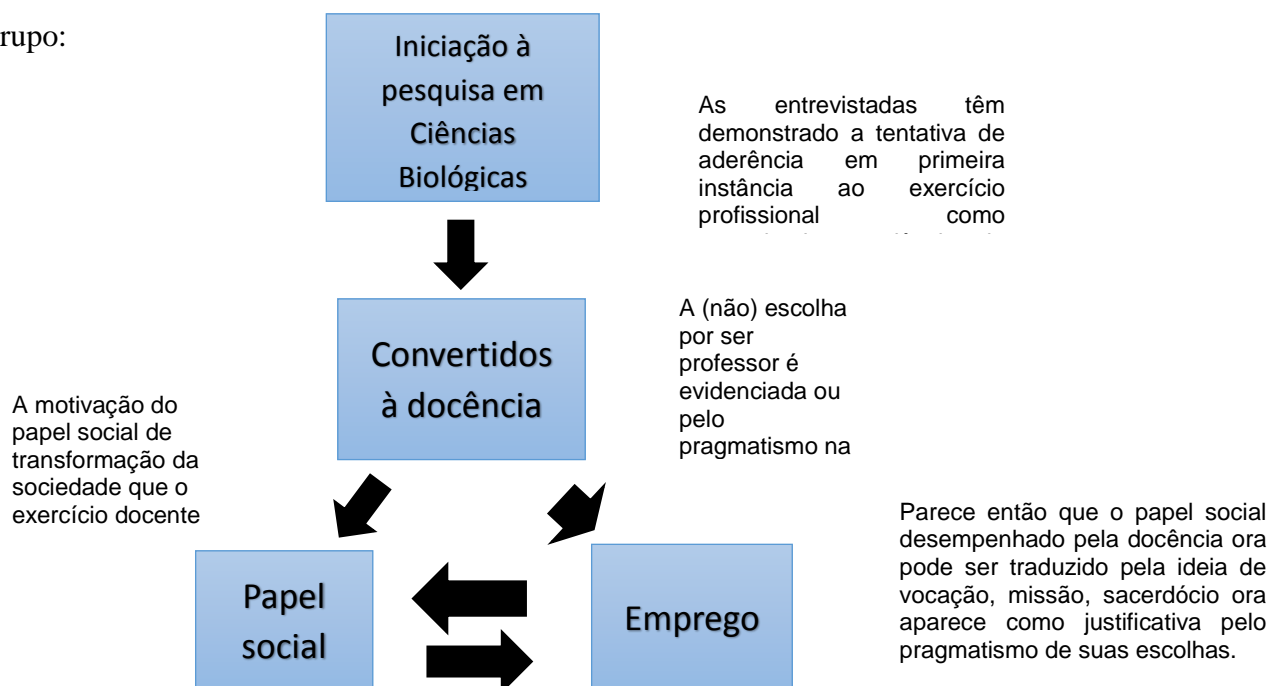


Figura 2: Resumo do fenômeno de (não) escolha profissional segundo os relatos orais analisados.

Ao longo do percurso formativo na graduação, os egressos assumem que foram expostos a outras atividades fora da educação e convertidos ou reconvertidos a ela (educação) diante da prática de ensino da referida licenciatura e/ou das primeiras experiências como docentes no ambiente escolar. Castro (2010) sinaliza para o comportamento semelhante em sua pesquisa também com licenciandos e egressos das licenciaturas em universidades do Pará, bem como Reis (2011), quando estuda cursos de pedagogia espalhados pelas universidades situadas no Rio de Janeiro. Nestes relatos podemos identificar alguns trechos que revelam tanto o pragmatismo estrito, este compreendido como a noção direta de retorno financeiro a curto-prazo, como o pragmatismo reinventado pelo sentimento de paixão ou nobreza diante da falta de oportunidades em outras áreas da biologia.

A princípio quando eu entrei na biologia, eu queria genética mas no ciclo básico eu vi que não era nada daquilo que eu imaginei ... na verdade tomei horror. [...] No primeiro momento a escolha foi a questão financeira, eu preciso trabalhar e acho que a licenciatura vai dar um retorno mais rápido [...] No entanto, nesse percurso eu me encantei pela licenciatura e aí o que pesou mais foi o gosto. Depois da prática de ensino, eu tomei gosto pela licenciatura e hoje não me vejo fazendo outra coisa senão dar aula (Professora ALESSANDRA).

Dentro da biologia eu fui migrando em vários laboratórios, em várias áreas de trabalho mesmo, até achar a que eu realmente queria. O que realmente eu me via trabalhando na biologia [...] Voltei a fazer pré-vestibular e estava assistindo aula de biologia ... e falei nunca dei aula, quero experimentar isso também. Aí comecei a trabalhar como monitor, comecei a me interessar, comecei a gostar, aí voltei pra faculdade, para terminar a graduação (Professor BRENO).

Então, fiz bacharelado de ecologia, meio que fiquei desacreditado da vida acadêmica, fiquei estagiando 1 ano e meio sem bolsa em ecologia de rios. Estava perdido sem saber o que fazer. [...] Então quando acabou o contrato eu não sabia o que eu ia fazer e nessa época eu fiz a licenciatura, prevendo o futuro, trabalhando com educação ambiental eu tinha que me habilitar para dar aula (Professor DIEGO).

[...] mas no último ano da prática de ensino tive que escolher entre manter a vida acadêmica no laboratório pesquisa, publicações e tudo, ou fazer a prática de ensino no CAP e abraçar mais turmas e monitoria (Professora MARIA).

De qualquer forma, os sujeitos constatarem que naquele momento de suas vidas a opção pela docência foi considerada viável e alcançável para suas aspirações momentâneas. O pragmatismo apresentado em algumas falas nessa (não) escolha é evidenciado como forma de antever o futuro, pois não é segredo algum que o ofício na docência possui um mercado aberto, este entendido como uma maior oferta de empregos e ainda a alta rotatividade do corpo de professores (INEP 2003; LAPO e BUENO, 2001). Esse movimento de antecipação de seu futuro na tentativa de uma ponte entre a universidade e o mercado de trabalho de forma precoce é definida Bourdieu (2006), como a “escolha do necessário ou do possível” e parece ser um fato comum nas entrevistas por enquanto aqui apresentadas.

3.2

Destinos Profissionais dos egressos

Para Tardif (2002) a aprendizagem do exercício docente no contexto do trabalho educativo é marcado por um saber profissional dito temporal; isto quer dizer que ensinar pressupõe saber ensinar, em outras palavras, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Nesta ótica é evidente a importância da pré-socialização da profissão, quando sentados nas cadeiras escolares, ainda como alunos. O professor talvez seja uma das poucas atividades, senão a única em que os futuros professores já vivenciaram a docência. É nesta fase de socialização prévia que os futuros docentes constroem suas representações sobre diversas dimensões educativas que servirão como filtro para ressignificar suas aprendizagens nos cursos de formação inicial. Concordando com Tardif (2002), Marcelo (2009), complementa: “Milhares de horas como alunos não são gratuitas “(MARCELO, 2009, p.116). O autor enfatiza ainda que esse período que vai se construindo de forma pouco reflexiva, a qual denomina de aprendizagem informal da docência. Então a literatura parece concordar que os aspirantes à docência já carregam uma bagagem prévia devido a essa socialização proveniente dos anos de escolarização. Esse trecho do professor LUIZ ilustra categoricamente o que afirmam os autores:

[...] desde criança eu me vejo nisso. Eu me pegava observando meus professores bons e ruins e tentando tirar deles o melhor. Infelizmente dos ruins, tentava utilizá-los como exemplo de como não deveria fazer, assim foi até a faculdade. Observava aquele cara e pensava aquilo não vou fazer, aquilo também não (Professor LUIZ).

Não muito distante do posto aqui pelos autores aqui mencionados, todos os participantes da pesquisa possuíam algum tipo de bagagem pregressa na docência, como sugerem as pesquisas que enfatizam essa fase, na qual é marcada ou por uma iniciação precoce antes da graduação (neste caso existiam 2 licenciados em 7), já que suas mães eram professoras, ou ainda durante a graduação mesmo sem a titulação devida, o que pode corroborar o poder da socialização prévia inaugurada pelo célebre trabalho de Lortie (1975). Cabe ressaltar que essas experiências durante a graduação são datadas até mesmo no primeiro ano do curso em Ciências Biológicas, isto é, extremamente precoces. Esse cabedal anterior adquirido durante a graduação se estrutura de duas formas: direta e indireta. Uma dinâmica, mais organizada e direta, como um trabalho regulamentado em alguma escola de educação básica na esfera privada, como monitorias, substituições de professores regentes, aulas particulares; e outra indireta, oriunda de projetos sociais em que o contato com o outro se torna peça fundamental para o sucesso da empreitada, como por exemplo, iniciativas com educação ambiental, projetos em ecologia e divulgação científica. Todas as vivências ditas precoces diretamente ligadas à educação, isto é em escolas, são provenientes do magistério em escolas privada de educação básica, sendo estas, na população pesquisada, um relevante formador, reformador ou deformador desses agentes, visto que há uma diversidade de escolas particulares com formas completamente distintas de conceber o exercício docente e o que é ser professor.

Escolas particulares, projetos de iniciativa governamental como o Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵, divulgação científica em museus de ciência e projetos sociais são os principais articuladores dessa aproximação do professor em

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem como intenção a inserção dos licenciandos no ambiente da escola propiciando ao aluno em formação, o engajamento na criação e participação em práticas docentes interdisciplinares e inovadoras que superem os problemas identificados no ensino-aprendizagem

formação com a docência de fato. Dos 7 sujeitos entrevistados, 4 iniciaram em escolas particulares, durante a graduação como monitores, professores substitutos ou ainda como professores de aulas particulares. Esses 4 egressos ratificaram que logo após sua formação oficial foram admitidos como professores no quadro de funcionários da escola em que já trabalhavam como auxiliares, o que de certa forma confirma o mercado aberto e a facilidade de emprego no magistério, bem como justificativa do pragmatismo quanto à (não) escolha da docência. Para essa pequena população pesquisada a certeza do emprego após formado ou mesmo durante a graduação parece ser confirmada. Suas ocupações profissionais são demonstradas a seguir por uma tabela 1 apresentando um fluxo que começa na graduação e deságua em sua atividade profissional atual.

Sujeito	Graduação	Pós-formado	Atualmente
Professor PEDRO	Iniciação científica em Ciências Biológicas (IC) Projetos Sociais com educação ambiental	Magistério na Educação Básica esfera Federal	Magistério na Educação Básica esfera Municipal
Professor DIEGO	Iniciação científica em Ciências Biológicas (IC) Projetos Sociais com educação ambiental	Divulgação científica na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada Divulgação científica na Educação Básica esfera privada

Professora ALESSANDRA	Iniciação científica em Ciências Biológicas (IC)	Pesquisadora no ensino de Ciências (M/D)	Magistério na Educação Superior esfera privada Magistério na Educação Básica esfera público- privada Magistério na Educação Básica esfera Estadual
Professor RODRIGO	Pesquisador em Ciências Biológicas (IC) Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada
Professor BRENO	Iniciação científica em Ciências Biológicas (IC) Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada
Professor LUIZ	Iniciação à docência (PIBID) Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada

Professora MARIA	Iniciação científica em Ciências Biológicas (IC) Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada	Magistério na Educação Básica esfera privada

Tabela 1: Síntese das atividades ocupacionais durante a graduação, após formado, e atual.

Outra questão que podemos levantar versa sobre a iniciação científica em Ciências Biológicas que estes jovens professores estiveram expostos, como coloca Castro (2010), uma forma de contrabalancear o desprestígio de cursar uma licenciatura ou a busca por uma ocupação que gere um status prestigioso. 6 dos 7 professores iniciaram suas vivências formativas em estágios científicos na UFRJ e para este grupo, parece que essas experiências contribuíram para a adesão ao magistério (Mury, 2010). É muito comum nos relatos destes professores o sonho em se trabalhar em determinada área da biologia para logo depois, constatar que aquela atividade almejada outrora, não era bem aquilo que ele, ou ela imaginava, gerando o descontentamento e a procura por um novo estágio em Ciências Biológicas ou alguma formação na área da educação/ ensino de ciências, este último fenômeno como pontua Reis (2011), uma conversão ou reconversão à licenciatura. Portanto, para este grupo de professores talvez a iniciação científica em Ciências Biológicas seja um elemento importante modulador do fenômeno de conversão e reconversão dos graduandos/licenciandos em Ciências Biológicas.

3.3

A progressão ao longo da vida

A percepção dos egressos sobre a progressão ao longo da vida se instaura em um movimento que podemos dizer “natural”, uma progressão via mercado de títulos, isto é, a continuação dos estudos em nível de pós-graduação. Em alguns relatos fica claro que esse movimento tanto tem o intuito de aperfeiçoamento da prática docente - tornar-se um “professor melhor” - como em alguns casos exclusivamente alcançar postos maiores dentro do magistério (novamente entra a questão do pragmatismo), percebendo ganhos financeiros ou oportunidades não acessadas anteriormente como principal motivador.

O mestrado realmente eu quis continuar. O doutorado eu fiz mais pelas portas que poderia me abrir mais do que a motivação acadêmica (Professora ALESSANDRA).

[...]Melhorar minhas aulas, a ideia é essa, é conseguir me tornar uma professora melhor (Professora MARIA).

[...] eu me achava fraco, minha prática de ensino não foi regradada que nem no CAP. [...]Aí eu queria voltar para ver como estava meu nível ... aí eu senti um pouco de dificuldade no início, eu via que todo mundo tinha lido um monte de coisas que eu não tinha lido ainda. E pra provar que eu podia também Foi tranquilo mas quero continuar, faz muita diferença ... fazer mestrado e tal (Professor DIEGO).

Sinceramente, foi não parar os estudos, você para e fica mais difícil de voltar, a idade te dá um cansaço físico e até mental mesmo e quero aproveitar que estou novo e trilhar esse caminho agora e talvez esse caminho seja um divisor de água na minha carreira. [...]por isso que estou trilhando esse caminho, da pós-graduação, para algo melhor, não que trabalhe menos, mas ter uma remuneração um pouco melhor (Professor LUIZ).

Acho que foi num momento de inquietação, mas então pensei que tinha que voltar para a academia ... repensar minha prática, trocar uma ideia com quem está ali, voltar a estudar. Minha intenção era o mestrado, botar minhas ideias no papel. Mas pelo tempo que estou fora da academia, o mestrado direto não daria (Professor PEDRO).

Os entrevistados veem na esfera Federal, tanto na educação básica como nas universidades, o topo da carreira, no que diz respeito ao magistério público. É frequentemente relatada a tão sonhada estabilidade e melhores condições de trabalho.

A ideia é chegar a ser uma professora de Colégios Federais. Eu estudei em uma escola Federal que é um ensino de excelência e eu acho que não podemos perder isso (Professora MARIA).

Eu gostaria de trabalhar em um lugar só, sendo bem paga. Um colégio federal, um CEFET, um Pedro II ou pegar mais disciplinas na faculdade. Passar em algum concurso de universidades federais (Professora ALESSANDRA).

[...] No ensino superior acredito que você tenha um pouco mais de tempo para pensar o seu trabalho (Professor LUIZ).

Dos 7 pesquisados apenas 1, a professora ALESSANDRA, possuía um título de pós-graduação *strictu sensu*. A referida professora concluiu mestrado e doutorado como pesquisadora em ensino de biociências. Os professores DIEGO e PEDRO eram recém pós-graduados de um curso *lato sensu* em ensino de ciências. O professor RODRIGO obteve seu título de pós-graduado *lato sensu* em gestão ambiental e a professora MARIA em perícia criminal. O professor BRENO assinala que não se interessou em realizar nenhum curso de pós-graduação e o professor LUIZ que, apesar de não ser pós-graduado, ainda objetiva fazê-la.

É recorrente nos discursos a dificuldade em que esses professores têm de conciliar os estudos de pós-graduação com o exercício docente, como era de se esperar. O professor LUIZ e a professora MARIA, relatam que já tiveram matrículas em outros cursos de pós graduação, até mesmo mestrado profissional e não conseguiram conciliar seus horários na escola com os da pós-graduação, e assim tiveram que abandonar a empreitada. Outra constatação levantada por intermédio daqueles que tiveram suas iniciativas frustradas no que diz respeito à progressão dos estudos depois da graduação, foi a característica dos cursos de pós-graduação serem muito exigentes. Os relatos de professores jovens levam a refletir acerca do nível de cobrança das agências de fomento sobre os cursos de

pós-graduação no Brasil. Esse “selo de excelência” que as pós-graduações devem manter, indiretamente acaba por expulsar aqueles que porventura dediquem mais tempo ao seu trabalho como professores, reafirmando assim o ideário que o topo da carreira docente é a universidades, onde se dedica geralmente mais tempo à pesquisa e orientações do que à ação propriamente dita de lecionar em sala de aula.

Segundo os entrevistados, a progressão na docência se faz na constante busca por uma redução da carga horária dentro da sala de aula, podendo tomar diversas formas, desde cargos de coordenação, mais acessíveis na esfera privada, como também em projetos que utilizam o empreendedorismo (ligados ou não com a educação ou ao ensino de ciências ou biologia). Assim temos: cursos presenciais ou virtuais para preparação principalmente para o ENEM e propostas atreladas à educação ambiental, além da divulgação científica. Essa busca pode ser tanto um ideal ainda não atingido, como para alguns professores uma realidade já alcançada.

Talvez na direção talvez na coordenação de alguma escola [...] eu me vejo fazendo outras coisas como professor. Talvez formando outros professores, talvez trabalhando na construção de um currículo que ajude os professores e os alunos. Talvez trabalhando realmente em uma coisa mais administrativa, mas voltado à educação (Professor LUIZ).

[...] tive oportunidade de assumir cargos de coordenação. Comecei a coordenar o pré-vestibular do Catete e a biologia do colégio todo, do 6º ano até o pré-vestibular [...] (Professor BRENO).

O professor DIEGO tenta explicar como apareceu a oportunidade de criar uma empresa que presta serviço de consultoria na construção de hortas e jardins e trabalha com divulgação científica e educação ambiental.

[...] ela acaba envolvendo educação, educação ambiental, quando estava trabalhando [...] surgiu muita demanda de mãe de aluno, aluno e de funcionários ... sempre querendo tirar dúvida de plantio, coisas bem práticas... aí eu vi um nicho aí, aí eu fazia as hortas. As escolas têm mudado muito esse pensamento de questões sobre sustentabilidade etc ... aí eu abri uma empresa, uma microempresa. É um negócio de projetos ambientais, tudo relacionado com a amortização do homem no ambiente ... coleta de água da chuva, tratamento de resíduos, horta, compostagem. (Professor DIEGO).

DIEGO Continua:

Seria uma coisa pra tudo, residência, empresa, mas por estar nesse meio surgiu muito de escolas. Então essas escolas me contatam, então além de fazer a instalação na escola ... e por saberem que eu sou educador, eles pedem para fazer as atividades com os alunos. Então meio que direcionei o maior esforço da empresa para isso. Eu até prefiro do que fazer uma horta ou outra pontual na casa dos outros ou fazer um projeto longo, ao longo do ano inteiro na escola, já fiz isso! oficinas na escola, hortas (Professor DIEGO).

Nos relatos é perceptível que a educação possui centralidade na vida dos sujeitos como também se constata em Gatti e Barreto (2009). As autoras perceberam que mesmo aqueles professores que possuíam uma outra ocupação concorrendo com a docência, em sua totalidade estas mesmas atividades eram ligadas à educação. Em sua pesquisa as autoras ainda evidenciam que mesmo aqueles docentes que possuíam uma atividade secundária fora da educação, colocavam o magistério como a atividade de maior importância em suas vidas. O fato é que os entrevistados que almejam ou conseguiram uma redução do trabalho em sala de aula, raramente mencionam alguma atividade que não estivesse ligada à educação. A exceção é a professora MARIA, que ilustra bem essa centralidade, apesar de sua ocupação secundária não estar ligada diretamente à educação:

Eu até faço alguns trabalhos de gestão ambiental mas não é uma coisa que é frequente porque é difícil conciliar com a aulas. Envolve viagens ... viagens de 2 a 3 semanas em época de ano letivo. Não dá para fazer, então perco muito trabalho por conta disso (Professora MARIA).

Para o Professor BRENO, a progressão no magistério ao longo da vida pode ter um crescimento vertiginoso para o recém formado. No entanto, essa progressão atinge um nível de estagnação financeira rapidamente. Para BRENO, a única forma de quebrar essa estagnação, seria empreender, isto é, elaborar mecanismos onde o professor pudesse montar seu próprio negócio. Abaixo segue as ideias do professor BRENO, sócio de duas iniciativas, uma presencial e outra virtual, na área de preparação para os principais exames vestibulares nacionais, além do ENEM:

Em relação ao ensino em si nunca me enjoou dar aula. Mas a gente como professor para ter um bom salário tem que ralar absurdamente e você chega em

um nível que você estagna ... fica estagnado, para você passar desse nível tem que ir para um cargo de gestão ou você tem que empreender. Abrir uma escola, abrir um negócio. [...] Eu via muitas pessoas ficando doentes no meio do ano porque não aguentavam o tranco ... você começa o início do ano, você consegue fazer isso, por semana dar 50 tempos de aula mas vai chegando na metade do ano sua contagem de vida cai e o organismo não aguenta. E comecei a perceber que não queria seguir nessa batida porque eu também via muitos professores reclamando na sala dos professores, era sempre reclamação, reclamação, reclamação (Professor BRENO).

Postos esses relatos, as aspirações de fuga da sala de aula, traduzidas ora pelas tentativas de criar novas possibilidades por intermédio do incremento de estudo, ora pela percepção de nichos pouco explorados no mercado de trabalho via os empreendimentos aqui listados, parecem reafirmar a análise de Castro (2011), que entende esses investimentos como uma forma de elevar o status ou o prestígio devido à falta de um desenvolvimento profissional docente, entendido resumidamente como uma percepção ou sentimento de estar em constante verticalização na carreira. Já para Lantheaume (2012), esse movimento estaria dentro do que ela define como “resistência e adaptações” e repousaria na construção ou reconstrução do sentido do trabalho e a “renovação do prazer de exercê-lo” (LANTHEAUME, 2012, p. 373). Para esses egressos a progressão na carreira parece dinamizar sobretudo com o sonho possível e alcançável de um reconhecimento profissional perante seus pares, talvez encarnando os discursos saudosistas de outrora, ilustrados por Dubet (2011) nesta citação “o mestre é sempre digno de respeito porque é o mestre (DUBET, 2011 p. 294)”.

3.4

Preocupações acerca dos salários

Os relatos dos inquiridos expressam alguma preocupação com o retorno financeiro proveniente de suas atividades como professores na qual também é uma causa frisada por eles quando questionados sobre os fatores não atrativos da docência, por isso não devemos descartar essa tensão, como é apresentada nos trabalhos (LEME, 2012; LOUZANO *et al*, 2010; TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010; MARICONI, 2008; BARTALOTTI E MENEZES-FILHO,

2007). Não obstante essa amostra tende a colocar essa questão em segundo plano, talvez entendendo que as condições atuais do exercício docente são degradantes, requerendo maior atenção, o que parece confirmar os estudos de Leme (2012), quando inquiriu futuros médicos sobre (não) atratividade docente bem como dialogar com questões trazidas em Dubar (2012), Lantheume (2012) e Dubet (2011). Nos relatos os professores expõem preocupações financeiras, mas tendem a minimizar essa questão:

Do colégio que trabalho atualmente eu não tenho muito que reclamar, trata-se de um colégio tradicional de muito anos e de pessoas com alto poder aquisitivo, então os professores desse colégio têm uma hora-aula melhor, mais cara ...então o pagamento consegue chegar a um pico mais próximo do ideal. Por outro lado, por eles pagarem muito bem, acabam desequilibrando a balança, porque eles cobram muito dos profissionais, o professor tem muito trabalho (Professor RODRIGO).

[...]não é uma carreira fácil, não é um trabalho fácil, embora eu ache que a desvalorização do professor vem nisso porque a cultura ...acha que o professor é formado de maneira fácil que é um trabalho fácil ... eu acho que é bem ao contrário disso. (Professor RODRIGO).

Cara, eu acho uma carreira bonita pelo papel que a pessoa exerce na vida de uma pessoa ou na meta que ela quer, mas não é valorizada como deveria ser, nem falo em termos salariais ... estou falando pela importância que ele tem. Muitos falam que o professor é importante, mas não dão essa importância, isso vai até pela educação da criança. Por exemplo, quando o aluno vai mal na prova, ele bota a culpa no professor e às vezes os pais apoiam essa questão e vão questionar o professor ... pode até ser verdade, mas também pode ser culpa do aluno que não estudou. Então, assim a culpa sempre vai para o lado do professor ... então eu não acho que seja valorizada como deveria ser, tanto financeiramente quanto o próprio papel que ela tem na sociedade (Professor BRENO).

O que sempre me atraiu na docente ... é o que acho que todos acham legal, é a troca. Passagem de informação ... teoricamente você está em um momento que pelo menos você deveria estar disposto a discutir sobre aquilo, ou prestar um pouco de atenção, escutar opinião e colocar sua opinião de uma coisa que não é boba, que com certeza tem importância. Acho isso bom. Essa troca de informação ... essa coisa da mística do professor, do mestre,mas que não tem mais esse estatuto [...] tirando tudo isso que o professor ganha mal, tem também a resistência de tentar mudar ainda, mais no meu caso, pelo tipo de ensino que proponho (Professor DIEGO).

Ao rever e analisar os relatos recaímos novamente na percepção da insatisfação quanto ao reconhecimento do exercício docente. O reconhecimento da figura do professor como um especialista que detém um corpo específico de saber que por conseguinte, tende a proporcionar um status social elevado, como médicos ou advogados.

Podemos então evidenciar que a percepção da insatisfação salarial perfaz mais questões ligadas a dignidade, reconhecimento, valorização, isto é, noções mais amplas correlacionadas com a ausência ou a diminuição desse estatuto que regulamenta a profissão de professor do que, estritamente a noção econômica, de investimento e retorno apresentadas por Bartalotti e Menezes-Filho, (2007) e Ehrenberg e Smith, (2000), embora os estudos da OCDE (2006) deixam claro que a comparação entre os salários de professores e os de outras ocupações afeta :

I – a decisão de tornar-se professor após a graduação, uma vez que as opções de carreira da pessoa que se forma estão associadas a ganhos relativos na docência e em ocupações não-docentes, e as suas possibilidades de crescimento ao longo do tempo; II – a decisão de retornar à docência após uma interrupção na carreira, uma vez que as taxas de retorno são mais altas entre pessoas que lecionam disciplinas que oferecem menos oportunidades de emprego em outras áreas; e III – a decisão de permanecer na docência, uma vez que, de maneira geral, quanto mais altos os salários dos professores, tanto menor é o número de pessoas que deixam a profissão (OCDE, 2006 p. 71).

O fato de alguns entrevistados não se perceberem insatisfeitos com seus proventos pode estar relacionado com a melhora significativa na atratividade salarial da profissão no setor público (Mariconi, 2008). A relativização encontrada nos relatos destes egressos também pode estar associada com o fato de que estes professores, em grande parte trabalham em um seletivo grupo de escolas particulares que pagam melhores salários comparativamente às instituições escolares públicas, embora Mariconi (2008) coloque que:

Nos anos mais recentes, os dados parecem apontar para remunerações semelhantes para os professores de ambos os setores (público e privado) Infelizmente, na comparação com os demais servidores a queda não foi tão acentuada e a maioria dos professores é menos valorizada em termos de remuneração que seus colegas de serviço público (MARICONI, 2008, p. 69).

Tratando-se de um *survey* nacional, é perfeitamente factível que os dados apontem para uma igualdade salarial nos dois setores, no entanto devemos pensar que nesses dados apresentados pelo estudo da autora ela compara estados com discrepâncias econômicas tamanhas. Adicionalmente trabalhar em escolas particulares nem sempre é garantia de melhores salários.

Outro fato posto pela autora, é que os salários iniciais de jovens professores, tanto no setor privado quanto no público, se igualam com os de outros trabalhadores em início de carreira no setor privado para a mesma escolaridade; contudo não podemos dizer o mesmo quando comparamos com professores em final de carreira. Em suma, os salários dos professores jovens no setor público são mais atrativos que os de professores em fim de carreira, “o que pode gerar o abandono da carreira do magistério ou a falta de motivação e a busca por trabalhos secundários, podendo atrapalhar o desempenho desses professores públicos no processo de ensino (MARICONI, 2008, p. 67)”. Essa citação suscita um exercício intelectual, na medida que os egressos participantes podem ainda ser considerados jovens docentes e talvez por isso o mercado pague salários mais competitivos a eles, e portanto suas percepções quanto à insatisfação salarial sejam dissipadas. A menção sobre “trabalhos secundários” na fala de Mariconi (2008) foi também evidenciada pela presente pesquisa, o que abre novas perspectivas de estudos focalizando essas atividades.

3.5

As reinvenções do sentido do trabalho

A intensificação do trabalho docente, como analisa Canário (2007), aliada à complexidade do seu exercício (Tardif e Lessard, 2005), reforça o tema do mal estar docente nos discursos públicos e midiáticos em alguns países e acaba sendo evidenciado na produção científica no campo das ciências sociais. O “desassossego profissional dos professores diante das novas formas de trabalho (Lantheume (2012, p. 370)”, acaba por gerar soluções adjetivadas como “resistências”, sendo compreendidas como um senso de “salvamento da própria pele” diante dos problemas de cunho profissional e “adaptações”, soluções

criativas com intuito de manter a mesma motivação de outrora para lecionar, evitando assim uma fraca relação com o exercício docente e consequentemente seu abandono, demonstrado pelo desencanto dos professores pelo magistério (Lapo e Bueno, 2001).

Uma das soluções encontradas pelos professores para permanecerem com a mesma satisfação profissional ano após ano, é uma técnica denominada por Lautheame (2012) como “variação da rotina”. A flexibilidade dos conteúdos pedagógicos, a mudança da forma de ensinar com novas abordagens para o mesmo tema são presença marcante nos entrevistados. O professor DIEGO deixa transparecer essa intensidade do envolvimento e das atividades, neste fragmento:

Agora sou professor normal do 6º ano, quando fui contratado nessa escola o pedido da direção era que eu fosse toda semana no laboratório. Então tem uma visão diferenciada da ciência, eu mesmo não gostava da ciência no colégio ... quadrada ... agora ela, com vários experimentos, é mais interessante, esses conceitos abstratos ... os alunos se apaixonam (Professor DIEGO).

Por outro lado nem todos os professores são capazes de desenvolver, como coloca Lantheume (2012), uma “inventividade astuciosa” que permita manter o sentido do seu trabalho e assim não perder o seu norte profissional. O professor BRENO relata:

A escola tem um modelo muito fechado. Você não tem um laboratório adequado muitas das vezes pra fazer um trabalho diferente ... fica engessado ... você tem que dar o conteúdo até certa data ... tem que dar a prova até aquela data, porque tem que sair o boletim. Então eu não me sentia desafiado em termos intelectuais. Então eu comecei a pensar em uma forma para continuar estudando ... evoluindo. Mas daquela forma não daria pra fazer dentro da profissão de professor. Não daria pra fazer, a não ser que eu fizesse mestrado e doutorado (Professor BRENO).

O professor RODRIGO frisa:

[...] Acho que a gente tem que colocar um conteúdo que foi determinado dentro da cabeça de um adolescente de 13 a 17 anos e ele não tá nem aí para esse conteúdo. Não vê serventia nesse conteúdo e só depois ele vê a relevância disso. De certa forma o conteúdo é extremamente desinteressante e a gente é obrigado a passar e agradar. [...] satisfação pessoal eu não tenho nenhuma em dar aula. [...] Eu estava colocando isso (para os alunos), minha insatisfação de dar aula, porque não é o que eu quero, não é o que eu gosto de fazer ... então estávamos

conversando sobre a possibilidade de eu fazer outra faculdade, ou outro curso (Professor RODRIGO).

Nestes relatos, percebemos uma noção de vínculo difuso e poderíamos até dizer rompido, com o trabalho docente. Para os professores BRENO e RODRIGO, o magistério parece não mais satisfazer suas expectativas e possivelmente os referidos professores se apresentam como prováveis candidatos ao abandono da profissão.

Nesse sentido algumas “resistências” são entendidas fazendo parte dos discursos dos entrevistados. Aceitar o sofrimento com resignação; trabalhar apesar de tudo; são sentimentos dentro do que Lantheume (2012) intitula como “tomar pra si”. Para ela essa “resistência” pode ser delineada como:

[...] uma competência profissional que se trabalha, que se adquire pela experiência e pela reflexividade sobre a própria ação. A profissionalização da competência de “tomar para si” representa uma saída para os professores. Recusá-la expõe à personalização do problema; é a pessoa do professor que se põe questão em caso de dificuldades, dificultando a clivagem protetora entre a dimensão pessoal e profissional. E a permeabilidade entre os universos profissional e pessoal, quando é sentida como uma invasão desagradável, é fonte de sofrimento no trabalho (LANTHEUME, 2012, p. 373).

A resignação é marca nestes fragmentos:

Dizer que a gente não pensa em fazer algo fora da educação é mentira, depois de um dia ruim eu me vejo vendendo pipoca, mas depois eu volto à minha principal função, à minha principal motivação no ensino que é realmente levar alguma coisa diferente para as pessoas (Professor LUIZ).

Cada experiência é uma experiência né, vou te falar, sei lá, tem que gostar mesmo ... alguma coisa de encanto ... é uma batalha diária ... um aprendizado, tem dias que eu quero chutar o balde [...] Meu despertador toca 5:20h, aí eu me levanto ... é batalha ... é correria ... é ralar ... no meu caso que trabalho na Maré, você vira o beco e dá de frente com o Caveirão (blindado da Polícia Militar do Rio de Janeiro). Tá maluco! Que isso! dá aula aqui é fogo! Mas é querer isso ... você entrou nessa (Professor PEDRO).

[...] Sei lá, eu acho que é um caminho duro, mas é lindo [...] Acho que é perseverança, disciplina porque é brabo (Professor DIEGO).

E muito amor porque entrar numa sala de aula com 40 adolescente é muito amor. (Professora ALESANDRA).

Contextualizando estes fragmentos, o trabalho docente parece se aproximar da noção negativa do trabalho propriamente dito, como expõe Dubar (2012), e “tomar para si” enseja uma tática comum até não encontrarem soluções criativas ou não desenvolverem uma “inventividade astuciosa” (Lantheume, 2012) para contrabalançar essas dificuldades profissionais.

Outra forma curiosa de resignação neste grupo é aceitar a incompetência, ou mais suavemente, a falta de interesse da maioria dos alunos nos estudos, buscando assim uma espécie de “redenção” na figura dos poucos alunos que demonstram certa motivação para os conteúdos ministrados; conteúdos estes que são percebidos e filtrados pelos professores mediante raciocínios mais elaborados sobre um tema-alvo qualquer, dúvidas pertinentes, questionamentos fora da sala de aula, entre outras atitudes escolares que podem sinalizar ao professor um engajamento relativo para com sua disciplina.

Acho que a educação é formação do indivíduo ... da sociedade e então nós trabalhamos com pedras brutas, porque muitas vezes encontramos cascalhos no caminho e a gente tem que diferenciar isso. Tem que saber trabalhar isso, até onde vale continuar insistindo e até onde nada que você fizer vai fazer diferença. É um trabalho complicado e infelizmente é visto como “quem sabe faz, quem não sabe ensina” (Professora MARIA).

Tinha turma que eu entrava no 7º ano e tinha moleque de 13 anos ... os alunos não cabiam na sala... Mas desse grupo dos 50 alunos sempre tinha algum que te motivava pra continuar. Aí eu me perguntava: tem ... tem algo diferente aí ... a turma não é homogênea ... dá pra dissipar e tal (Professor PEDRO).

Então assim no colégio em que trabalho eu consegui, apesar de termos alunos que não querem nada, a grande maioria... têm muitos alunos que quando sentam com você depois de eu ter explicado a matéria, batem um papo sobre a vida ...sobre a carreira e você coloca sua experiência “na mesa” para discutir com eles ...eles são bastante amigos ... são bastante sinceros (Professor RODRIGO).

Da mesma forma que os fragmentos acima podem ser vistos como modos de resignação pelo descompasso entre o aluno ideal e o real, também podem ser entendidos como um *modus operandi* adaptativo deste grupo de professores para reafirmação do sentido profissional, exemplificados logo abaixo:

Cara, eu acho uma carreira bonita pelo papel que a pessoa exerce na vida de uma pessoa ou na meta que ela quer (Professor BRENO).

Agora que tenho uma relação com os alunos de influência em suas vidas ... eu acho lindo! (Professor DIEGO).

O que mais me motiva é a relação com os alunos. O feedback deles. [...] o convívio, o aprendizado, não o de maneira acadêmica, mas muitos alunos te propiciam compartilhar suas histórias de vida (Professor ALESSANDRA).

[...] um aluno ou outro do nada fazia uma pergunta, fazendo uma correlação com a matéria ... e não só conteúdo de ciência não, de pessoa mesmo ... pessoal [...] Aprender mais, ajudar os outros a ver coisas que outros não conseguem ver ou não percebem até então (Professor PEDRO).

[...] Quando você consegue atingir o público... os alunos, principalmente os adolescentes ... eles se tornam parceiros ... eles se tornam até amigos (Professor RODRIGO).

[...] é uma questão filosófica, uma questão moral que é o desejo de mudar, desejo de tentar fazer a diferença, desejo de encantar pessoas para a educação ou para a vida. [...] quando você vê alguma mudança, seja em um indivíduo ou em um conjunto (Professor LUIZ).

A relação professor- aluno neste grupo parece ser a força geradora de motivação e reafirmação do compromisso social para com a educação, notadamente quando essa interação é forte o bastante para construir ou reconstruir significados sobre seu papel social, ou seja, é percebida uma dinâmica positiva que vai desde uma pergunta bem formulada pelos discentes, até à influência do exercício docente na formação de um cidadão. No entanto, vista por outro lado, essa relação guarda um caráter contraditório, já que é uma das possíveis causas e

talvez a mais desmotivante para os professores inquiridos, quando os docentes percebem o descompromisso dos seus alunos para com os estudos da referida disciplina. Assim, se por um lado revitaliza o compromisso da profissão, por outro gera incertezas, pensamentos fugazes para com o ofício, pendendo para a possibilidade de abandono (Lantheume, 2012; Lapo e Bueno, 2001).

Diante do exposto aqui, parece que o professor vive no constante equilíbrio entre a percepção de um *feedback* positivo dos alunos que tende a reafirmar sua função de transformação social, influência nas vidas dos alunos e de formação cidadã; e a percepção de um *feedback* negativo que tende a desequilibrar essa relação, proporcionando desmotivação, que atrelada a outros fatores, como a questão salarial e as precárias condições de trabalho, aumentam as chances de abandono; caso o docente não seja perspicaz em se adaptar à carga emotiva que conseqüentemente pode desconstruir ou abalar sua orientação profissional, visto que, a figura do professor já não é mais reconhecida como a personalidade que encarna os valores e ideais de socialização cidadã de uma nação como outrora, além disso, as escolas deixaram de ser santuários sagrados onde assuntos mundanos extramuros não tinham penetrância como em séculos atrás (Dubet, 2011). O referido autor menciona que era comum seu professor primário dizer: “se tu não me respeitas, respeite ao menos o que eu represento” (DUBET, 2011 p.294)”.

A fuga para uma outra atividade profissional também pode ser caracterizada como uma adaptação às dificuldades encontradas neste grupo de professores. Para Lantheume (2012), este modelo de fuga é um conceito amplo e não se restringe apenas ao distanciamento das funções docentes para uma outra que tenha uma participação que gere rendimentos financeiros. Essa tentativa de fuga, “real” ou “virtual”, concreta ou idealizada, pode ser tratada como:

[...] em geral, de uma fuga que suprime os problemas; eles os deslocam e, deslocando-os, resolvem-nos ou os superam. Esse deslocamento provém essencialmente do deslocamento do professor, que introduz uma nova distância em relação ao seu envolvimento no trabalho e à dificuldade encontrada. [...] Não se trata, em geral, de uma fuga que suprime os problemas; eles os deslocam e, deslocando-os, resolvem-nos ou os superam. Esse deslocamento provém essencialmente do deslocamento do professor, que introduz uma nova distância em relação ao seu envolvimento no trabalho e à dificuldade encontrada (LANTHEUME, 2012, p. 381).

Segundo a autora, muitos professores possuem uma atividade voluntária paralela a seu ofício de mestre, ocupando lugar importante na vida desse professor (LANTHEUME, 2012, p. 381).

Neste contexto, pelo menos para este grupo investigado, a profissão de biólogo parece não exercer influência nos desvios ou ainda não se configura como uma possibilidade sedutora e real na concorrência com a docência; o único caso que podemos definir como exceção é o do professor RODRIGO, que almeja abandonar a docência quando engajar-se em alguma ocupação na área ambiental. O relato da professora MARIA é emblemático:

Sou professora e de vez em quando uma consultora ambiental (Professora MARIA).

Ela me seduziria (trabalhar na área ambiental se fosse uma coisa mais constante você tem uma perspectiva. Projetos que chegam a ganhar bastante, só que é uma coisa que leva 2 a 3 anos para pagar. Então você faz um trabalho para sustentar 1 mês para tá recebendo esse dinheiro daqui a 2 anos, é bastante complicado, ninguém tem contas que vencem em 2 anos. Tenho amigos que vivem disso. E que chegaram lá, sei lá, apertando as coisas. Tentar se resolver por um tempo até fazer um volume. Uma rotatividade decente. Fazer uma consultoria hoje que vai estar te pagando uma anterior a 2 anos atrás acaba que todo mês tem alguma coisa caindo. É uma vida muito corrida... você tem que estar sempre na estrada. Não é muito pra mim não (Professora MARIA).

Apesar do roteiro de entrevistas desta pesquisa não contemplar questões mais pessoais sobre a vida desses professores, o que fazem ou deixam de fazer fora da docência, 3 dos 7 entrevistados (MARIA, DIEGO e BRENO) apresentam atividades secundárias de caráter profissional, rentáveis financeiramente, mas que não ocupam lugar central em suas vidas, portanto relegadas ao rótulo de secundárias, sendo o ato de lecionar a mais importante, mesmo o professor BRENO que cursa medicina em uma faculdade particular e se divide entre a nova graduação, a docência e seus empreendimentos ligados à educação.

Em termos gerais essa tentativa de fuga é mais idealizada do que programada para a maioria dos professores aqui entrevistados (5 de 7), excetuando talvez os professores DIEGO e BRENO, que de fato já possuem

alguma atividade regular fora da sua atividade principal como professores regentes de turmas. Em suma, essa possibilidade de fuga, ou fuga concreta, evidencia um “meio de variar o foco entre proximidade e distância, de ganhar forças, de mobilizar novos recursos para enfrentar mais facilmente as provas” (LANTHEUME, 2012, p. 382). No entanto poderia também ser pensada como uma forma de complementação de renda face ao discurso sabidamente repetido sobre a baixa remuneração salarial dos professores. Os entrevistados relatam:

[...] a gente não recebe muito bem, a hora aula é que nem do estado, muito baixa. E o trabalho é muito grande [...] Nessa escola que estou, o trabalho é muito menos braçal e ganhando melhor, além do mais, minha empresa é muito instável. [...] minha família na sua grande parte são médicos, uma diferença brutal de salários (Professor DIEGO).

Eu acho que o salário é péssimo, é um dever muito grande, acho que é uma responsabilidade muito grande, muito trabalho, e muitas coisas que um professor tem que saber lidar, saber fazer [...] Então é muita responsabilidade colocada em um profissional para um salário baixo (Professor RODRIGO).

Eu vejo meus amigos que fizeram graduação em direito, e eles estão bem melhores de vida do que eu, e eu fiz mestrado e doutorado. Mesmo depois de tanto estudo você ainda ganha muito pouco comparativamente (Professor ALESSANDRA).

Se for comparar com escola Municipais ... Estaduais. Eu até ganho bem. A hora/aula em escolas particulares eu diria que é o dobro do que o Estado paga. A última vez que eu vi o Estado, estava pagando em torno de 26 a 27 hora/aula ...uma escola particular paga no mínimo 53, 55 reais a hora/aula. E tem colégios que conseguem pagar mais que isso (Professora MARIA).

Hoje em dia não dá para eu falar porque o que eu ganho hoje dando aula é 100% para pagar a faculdade. Mas se eu for pensar no último ano que eu fui exclusivamente professor, eu ganhava bem (Professor BRENO).

Outro modo de repensar essas atividades ditas “secundárias” é considerar a possibilidade de uma “elevação do estatuto profissional”, reconhecimento social, ou mais estritamente, prover ao professor um respeito relativo perante seus alunos. Estes professores não “só dão aula”, como possuem outras ocupações e

atribuições que possivelmente propiciam o reencontro da dignidade que se estende ao seu trabalho como mestres.

4 Conclusão e limitações do estudo

No que tange aos limites da pesquisa, o *designer* previsto se deu pela ideia inicial do projeto em contrastar os relatos orais advindos das entrevistas bem como as informações provenientes dos questionários na condicionante “anos de formado”, na tentativa de identificar possíveis diferenças significativas nos pesquisados. Essa separação “anos de formado” aparentemente para esses sujeitos, não apresentou diferenças significativas. Adicionalmente o universo pesquisado foi muito pequeno, devendo ser relativizado quanto as extrapolações dos resultados aqui apresentados. Em suma, será que existem diferenças substanciais comparativamente entre professores recém formados com até 3 anos com professores experientes com mais de 5 anos, no que diz respeito as trajetórias acadêmicas/profissionais formados na UFRJ? Ou essas diferenças não se revelaram devido ao número diminuto de sujeitos que foram entrevistados?

A guisa de conclusão, o grupo de professores demonstrou uma tentativa de trajetória formativa, primeiro como aspirantes a pesquisadores em Ciências Biológicas. Essa dinâmica talvez tenha como efeito uma “correção” no percurso profissional, já que neste grupo os indivíduos não podem ser considerados desfavorecidos em termos culturais e econômicos; essa correção então seria uma possibilidade de contrastar com o baixo prestígio em cursar uma licenciatura, e portanto talvez poderia ser equilibrada deslocando-se para a atuação profissional no campo científico nas Ciências Biológicas como futuros pesquisadores.

Outra influência nas trajetórias deste grupo é revelada por uma conversão ou reconversão para a docência (Reis, 2011). O processo de imersão no mundo do magistério por intermédio das primeiras experiências como professores, adicionadas a vivências acadêmicas no próprio curso de licenciatura. Nesse sentido a iniciação científica em Ciências Biológicas parece modular esse fluxo

profissional neste grupo de professores, permitindo a inserção ou reinserção destes indivíduos ao magistério. O grupo ainda revela uma orientação baseada em dois nortes, formas de pragmatismo ressignificado por suas representações simbólicas particulares quanto à escolha pela docência. Então estaria fortemente influenciada por uma escolha pragmática “restrita” e outra “reinventada”, o que demonstra um modo de aderência, mas não de adesão ao magistério (Murry, 2010). Contudo essa falta de adesão não parece soar uníssono nos relatos orais aqui trazidos. Cabe então questionar como aqueles que destoaam dessa constatação ressignificam este processo? Será que o fluir do tempo pode modificar drasticamente essa percepção dos egressos sobre a entrada na profissão ou ainda como tornaram-se professores? Dito de outro modo, os relatos orais aqui colhidos podem modificar-se significativamente após uma nova entrevista sobre os mesmos assuntos abordados, transcorridos alguns anos?

Neste grupo de professores a iniciação científica se revelou sendo uma experiência que direcionou os jovens licenciandos ao magistério. Então seria possível estabelecer alguma relação com a forma como veem a docência? Há alguma diferenciação com aqueles não iniciados à ciência?

A iniciação precoce na docência, mesmo não possuindo a titulação para tal exercício, parece ser comum nos sujeitos participantes. As escolas particulares neste grupo parecem se constituir no principal meio de iniciação ao magistério e na instância responsável pela inserção dos licenciados ao mundo do trabalho, visto que os professores que afirmaram trabalhar em escolas particulares durante a graduação foram admitidos como funcionários nas respectivas escolas. Considerando que o contexto do trabalho constrói um saber profissional e transforma a identidade do sujeito trabalhador (Tardiff, 2000), em que socializações profissionais estes egressos estão imersos nessas escolas? Já que existem diversas instituições escolares com uma gama de concepções distintas sobre o processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e o próprio exercício professoral. Será que os aspectos (não) atrativos da docência ou mais especificamente a progressão na carreira, podem divergir entre os egressos que trabalham em escolas com mais prestígio que outras?

Os professores entrevistados tendem a colocar as preocupações sobre a remuneração em segundo plano. Demonstram em seus relatos a falta de valorização do professor como um especialista que detém um saber único na prerrogativa de gozar de certa autonomia profissional. Não foi unânime o discurso que os professores são mal remunerados, talvez porque há uma tendência na melhoria da remuneração dos professores no setor público no território brasileiro (Mariconi, 2008) ou por lecionarem em grande maioria em escolas particulares que geralmente pagam melhores salários a seus funcionários, embora Mariconi (2008) coloque que os dados mais recentes parecem apontar que não existe diferenças entre os salários dos professores públicos com os do setor privado em escala nacional. Talvez o fato de serem professores jovens e possuírem salários mais competitivos comparativamente com outros servidores públicos (Mariconi, 2008), possa explicar essa percepção de satisfação salarial.

Para o grupo de egressos, a carreira docente incita a continuação dos estudos em nível de pós-graduação. Essa progressão ocorre em dois movimentos distintos; se por um lado buscam o aperfeiçoamento da sua prática, por outro lado percebem exclusivamente os ganhos financeiros provenientes de mais anos de incremento nos estudos. Contraditoriamente, alguns egressos relatam a dificuldade que tiveram de conciliar os estudos de pós-graduação com o exercício docente, adiando seus sonhos. Os professores tendem a expor a concepção de que a progressão profissional no magistério se materializa pela redução de carga horária em sala de aula. Nesse sentido, as atividades secundárias concorrentes à docência são reveladas nestes professores. Cargos administrativos e empreendimentos ligados à educação são exemplos de formas encontradas por estes egressos para manter a noção de verticalização em progressão ao longo do tempo, embora o ato de lecionar ainda seja central na vida desses professores. Talvez percebendo a falta de uma progressão profissional clara no magistério, os docentes participantes tendem a optar pelo investimento em atividades secundárias, no intuito de se aproximarem do sonho possível e possivelmente alcançável de um reconhecimento profissional perante seus pares, e quem sabe uma valorização extra-muros da escola. Um questionamento parece soar pertinente: Qual é o peso dessas atividades na vida desses professores?

Algumas soluções criativas são reveladas por estes profissionais, para lidarem com as dificuldades inerentes do desafio no exercício docente. Estes professores desenvolvem soluções que alternam entre o que Lautheume (2012) entende como resistências e adaptações. Um senso comum de “salvamento da pele” é exibido pelos professores e pode ser entendido como um *modus operandi* de resistência para evitar que estes problemas rompam o santuário que separa o universo profissional do pessoal, gerando uma tensão emocional, refletida no que podemos definir como “mal estar docente”. Dentro dessa categoria intitulada como “resistências”, temos o comportamento denominado de “tomar para si”, que explica como os professores trabalham duro, apesar de todos os problemas. Aceitam o sofrimento e continuam a trabalhar resignados. Tudo isso como forma de manter o vínculo ou, dito de outra forma, o sentido profissional do exercício docente, mesmo se isso significar um desassossego profissional relativo.

Neste contexto, os professores fazem uso da “inventividade astuciosa” para se manterem fortes e resolutos em seu ofício. Dentre essas adaptações está a técnica de variação de rotina, o ato de flexibilizar os conteúdos pedagógicos, trabalhar sob novos vieses, auxiliando o professor a renovar o estímulo para lecionar. Outra forma de resistência/adaptação é aceitar que nem todos os alunos aprendem, o descompasso entre o aluno ideal e o aluno real. Para estes professores a grande maioria de seus alunos gera um sentimento de desmotivação, contribuindo para pensamentos fugazes para com a profissão, pendendo para o abandono. Em contrapartida, os poucos alunos que demonstram um engajamento relativo com suas disciplinas, servem como uma espécie de “redenção” com força capaz de remotivá-los e reorientá-los no reencontrado do sentido profissional, reconstruindo os laços profissionais com a docência.

O grupo ainda apresenta modelos de fuga para aliviar as tensões provenientes do contexto de trabalho. Embora seja mais idealizada do que realizada, estes professores deixam transparecer algumas atividades que já realizam ou pretendem realizar, mesmo de forma secundária. Essas fugas “reais” ou “virtuais” podem ser compreendidas como meio de complementação de renda, apesar de alguns entrevistados terem a percepção de proventos satisfatórios. Essas

atividades ainda podem munir o professor com um certo prestígio perante seus pares, alunos etc.

Esses professores referidos, “não só dão aula”, possuem outras agendas alternativas à docência que possivelmente os enobrecem, os dignificam já que nos relatos trazidos é comum a momentânea perda de autoestima neste grupo. Aqueles que não são capazes de desenvolver ferramentas criativas para servirem de anteparo às intempéries da profissão, são os candidatos em potencial para deixarem a docência. Dito isso, dois professores dos 7 participantes entendem que estão na iminência de deixarem de ser professores, talvez necessitando que seus modelos de fugas idealizados se concretizem. Suscitando algumas perguntas, será que estes modelos de fuga são alternativas para o distanciamento saudável do exercício docente, ou podem configurar uma tentativa real de abandono da profissão? Correm risco de serem mais reais do que virtuais?

Para concluir, uma profissão valorizada socialmente, como a de médicos e advogados, pelo menos no contexto que aqui vivemos, requer ações coordenadas e claras de seus propósitos no âmbito da esfera política. Baixos salários, condição precária de trabalho e principalmente um plano de carreira sem incentivos à atualização e falta de ascensão dentro da carreira, não contribuem para o recrutamento de jovens interessados em lecionar, o que interfere na escolha profissional destes jovens e na valorização social da profissão de professor. Não basta apenas que se criem dispositivos para o ingresso de jovens nas licenciaturas; é relevante que existam condições ideais para que esses aspirantes ao magistério se licenciem e permaneçam na docência. Ações políticas transparentes e integradas devem possibilitar a retenção destes jovens professores, diminuindo consequentemente os desvios profissionais, bem como os abandonos. Portanto, faz-se necessário dar continuidade às pesquisas sobre atratividade docente como meio de subsidiar a formulação de políticas que visem a atração, formação e retenção destes profissionais.

5

Referências bibliográficas

ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de classificação econômica brasil 2012**. Disponível em: <http://www.abep.org/criteriobrasil.aspx>

ALVES, T.; GOUVÊA, M.A.; BACKX NORONHA VIANA, A. **O nível socioeconômico dos alunos das escolas públicas e as condições de oferta de ensino nos municípios brasileiros**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (2), 2012.

ARAÚJO W.S; ÁVILA, D.R; FALEIRO, F.A.M.V; COSTA. R.M. **Formação acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG**. *Revista Solta a Voz*, v. 18, n2, p. 244-254, 2007.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, R.P. DE. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Revista Brasileira de educação*. n 2, p.5-23, 2005.

AUBIN, E. C. Q.; RELVAS, C. E. M.; PINTOR, D. M. Relatório de análise estatística sobre o projeto: **“A (não) escolha profissional pelo magistério: atratividade da carreira docente para a educação básica na visão de ingressantes de cursos superiores”** São Paulo: IME-USP, 2010 (ERA – CEA – 10P06).

BABBIE, E. (2001). **The Practice of Social Research: 9th Edition**. Belmont, CA: Wadsworth Thomson.

BARTALOTTI, O.; MENEZES-FILHO, N. **A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens**. *Economia aplicada*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 487-505, out-dez, 2007.

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

BRANDO, R., MARIA, A., & CALDEIRA. **Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas**. *Ciência & Educação*, 2009, 15(1), 155-173.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**.

_____. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. *Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)*, maio 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. **Censo Escolar 2007**: caderno de instrução. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Microdados Enade – 2005** – CD- Rom.

_____. INEP. **Estatística dos professores no Brasil**. Brasília, outubro 2003. Disponível _____ em www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003

_____. Parecer Cne/Cp 9/2001 - Homologado Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. **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>

_____. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior Resolução CNE/CES 7, De 11 De Março De 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. PARECER N.º: CNE/CES 1.301/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para**

os Cursos de Ciências Biológicas. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. *Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências.* Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6684.htm

BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento.* Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P. *Espaço social e poder simbólico* em BOURDIEU, P. *Coisas ditas.* SP: Brasiliense, 2004.

BRITO M, R. ENADE 2005: **Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas.** *Avaliação, Campinas;* Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação e desenvolvimento profissional de professores.** Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade para equidade da aprendizagem ao longo da vida* apresentada em Lisboa, em 27 e 28 de setembro de 2007.

CARLOS MARCELO. **A identidade docente: constantes e desafios.** *Form. Doc.,* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

CASTRO, S. M. V. **Biólogos, da Universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Biologia.**

Tese de doutorado, Departamento de Educação da PUC- Rio, Rio de Janeiro, 2010.

DINIZ, M. do S. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira*. São Paulo: FFLCH- USP, 1998 (Tese de Doutorado).

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar, Curitiba*, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

DUBAR, C. **A Construção de si pela atividade de trabalho**: A socialização profissional. *Cadernos de pesquisa* v.42 n146 p. 351-367 maio/ago 2012

DUBET, F. **Mutações cruzadas: a cidadania e a escola**. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

EHRENBERG, R.SMITH, R. *A moderna economia do trabalho: teoria e política pública*. Tradução: Sidney Stancatti. 5ª ed. São Paulo: Makron Books, 2000. cap. 8 e 9. p. 274-369.

ENGE, J. S. **Da Universidade ao mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de educação da USP, São Paulo, 2004.

GATTI, B. A; BARRETTO, E.S.S. **Professores no Brasil: impasses e desafios Brasília**: Unesco 2009.

GATTI, B.A; Tartuce, G, L, B. P; Nunes, M. M. R; Almeida, P. C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GUEST, G., BUNCE, A., JOHNSON, L. **How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability**. IN: *Field Methods*, Vol. 18, No. 1, February 2006 59–82.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Em NÓVOA, António. *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2000. 2ª ed

LANTHEAUME, F. **Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional.** *Cadernos de pesquisas* v 42 n 146 p. 368-387 maio/ago 2012

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar, 2003.

LEME, L.F. (2012). **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press.

LOUZANO, P. *et al.* **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.** *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 47, p. 543-568, 2010.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARICONI, G. M. **Os públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração.** Dissertação de mestrado – Escola de administração de empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008

MASON, M. **Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews.** Publicado na Revista Forum: Qualitative Social Research, volume 11, No. 3, Art. 8 – September 2010.

MCKINSEY E COMPANY. **How the world's best performing school system come out on top, 2007.** Encontrado em: http://www.mckinsey.com/client-service/socialsector/resourcespdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf. Acesso em Dezembro de 2013.

MURY, R. DE C. X./ **Profissionalização docente na Escola da Ladeira – entre histórias e trajetórias, o caminho possível.** Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2010.

NOGUEIRA, C.M.M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: O processo de escolha do curso superior.** Tese de doutorado – Faculdade de Educação da universidade Federal de Minas gerais, 2004.

_____. (1995) . **Famílias de camadas médias e a escola? Bases preliminares para um objeto em construção.** *Educação e Realidade*, v20 (1), p. 9-25.

OCDE. **Organization for Economic Cooperation and Development.** *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Synthesis report. Paris: OCDE, 2005.

_____. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D. L. **A reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, R.P. DE *et al.* **Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos de pedagogia/FEUSP: resultados parciais de uma pesquisa.** Identidade do pedagogo. Estudos e documentos. São Paulo: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 1996.

REIS, R. F. **Entre dúvidas e incertezas: os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de pedagogia.** 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação, 2011.

RISTOFF, D. **A educação em guerra**. Conferência Nacional de Educação Básica. Brasília abril de 2008. Encontrado em: portal.mec.gov.br/arquivos/conferenciaa/.../dilvo_ristoff.pdf

ROMNEY, A. K, H. BATCHELDER, W.H, WELLER, S.C. **Culture as Consensus: A Theory of Culture and Informant Accuracy** .Source: American Anthropologist, New Series, Vol. 88, No. 2 (Jun., 1986), pp. 313-338 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the American Anthropological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/677564>

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise**. Em TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.(2000). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.13. Retirado em Novembro 15, 2009 em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf.

TARTUCE, G.L.; NUNES, M. R.; ALMEIDA, P.C.A. **Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente no Brasil**. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v.40, n. 140, p. 445-477, 2010.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IIPE, 2010.

THIRYCHERQUES, H.R. **Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento**. Publicado na Revista PMKT, Volume nº 3- Setembro de 2009

ULIANA, E. **Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá- MT, 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

VASCONCELOS, D., & LIMA, E. C. (2010). **O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública**. *Ciência & Educação*, 16(2), 323-340.

Anexos

Questionário intitulado: Trajetórias profissionais de egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não) atratividade da docência.

Objetivo geral

Analisar os destinos ocupacionais dos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, examinando em que medida os licenciados podem ou não deixar de ser professores, buscando oferecer elementos que auxiliem na compreensão dessa dinâmica

Objetivo específico

- Caracterizar as atividades ocupacionais da população de egressos estudados.
- Identificar os principais motivos quanto ao abandono ou não da docência
- Investigar as histórias formativas e trajetória acadêmica dos egressos participantes.

*Obrigatório

1-Sexo *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

2-Idade *

- ☐ Até 20 anos
- ☐ De 21 até 25 anos
- ☐ De 26 até 30 anos
- ☐ De 31 até 35 anos
- ☐ 36 anos ou mais

3-Estado Civil *

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ Divorciado
- ☐ Vive com a companheira
- ☐ Separado
- ☐ Outro:

4-Tem filhos?**5-QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI OU DA PESSOA QUE DESEMPENHA/DESEMPENHOU ESSA FUNÇÃO ***

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série, completo
- ☐ Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série, incompleto
- ☐ Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série, completo
- ☐ Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série, incompleto
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Não convivi com nenhuma figura paterna

6-QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE OU DA PESSOA QUE DESEMPENHA/DESEMPENHOU ESSA FUNÇÃO *

- ☐ Nenhuma escolaridade
- ☐ Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série, completo
- ☐ Ensino Fundamental: 1ª a 4ª série, incompleto

- ☐ Ensino fundamental: 5ª a 8ª série, completo.
- ☐ Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série, incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Não convivi com nenhuma figura paterna

7-QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA? (Soma de rendimentos das pessoas que moram com você) *

- ☐ De 1 a 3 salários mínimos
- ☐ De 3 a 5 salários mínimos.
- ☐ De 5 a 7 salários mínimos.
- ☐ Mais de 7 salários mínimos.

8- SUA CASA É ? *

- ☐ Cedida
- ☐ Alugada
- ☐ Própria, ainda sendo paga
- ☐ Própria recebida por herança
- ☐ Própria quitada
- ☐ Mora na casa de um parente e/ou familiar

9- QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ? *

10-QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA? (MARQUE APENAS UMA OPÇÃO EM CADA LINHA) *

	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV por assinatura (Net, Sky, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videocassete ou DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geladeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador, notebook, netbook e/ou tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Máquina de lavar roupa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio ou microsystem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banheiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freezer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspirador de pó	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11- NA SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA? *

- ☐ Não
- ☐ Sim, diarista, uma ou duas vezes por semana.
- ☐ Uma, de segunda à sexta-feira.
- ☐ Duas ou mais, de segunda à sexta-feira.

12- ALÉM DOS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS VOCÊ TEM EM SUA CASA? *

- ☐ 1 a 20 livros
- ☐ 21 a 100 livros
- ☐ Mais de 100 livros
- ☐ Nenhum

TRAJETÓRIA ESCOLAR

13-QUE TURNO VOCÊ CURSOU A MAIOR PARTE DE SUA GRADUAÇÃO? *

- ☐ Diurno
- ☐ Noturno

14- EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS)?*

- ☐ Somente em escola pública.
- ☐ Somente em escola particular.
- ☐ A maior parte do tempo em escola pública.
- ☐ A maior parte do tempo em escola particular.
- ☐ Metade em escola pública e metade em escola particular

15-EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL II (ANOS FINAIS)? *

- ☐ Somente em escola pública.
- ☐ Somente em escola particular.
- ☐ A maior parte do tempo em escola pública.
- ☐ A maior parte do tempo em escola particular.
- ☐ Metade em escola pública e metade em escola particular

16-EM QUE TIPO DE ESCOLA VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO? *

- ☐ Somente em escola pública.
- ☐ Somente em escola particular.
- ☐ A maior parte do tempo em escola pública.
- ☐ A maior parte do tempo em escola particular.
- ☐ Metade em escola pública e metade em escola particular

17-QUE TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO VOCÊ CONCLUIU? *

- ☐ Educação geral (não profissionalizante), no ensino regular.

- ☐ Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, comércio, agrícola, etc.), no ensino regular.
- ☐ Profissionalizante de magistério de 1ª a 4ª séries (Curso Normal), no ensino regular.
- ☐ Supletivo.
- ☐ Outro:

Roteiro para entrevistas

Bloco – formação

Inquirir sobre sua trajetória formativa

Exemplos: Possui pós-graduação, que outros cursos.

O que motiva ou motivou seguir uma pós-graduação?

Bloco – Carreira

Inquirir sobre experiências profissionais

Exemplos: Como se deu a escolha de ser professor? Por que licenciatura? E em Ciências Biológicas?

O que faz atualmente?

Trabalhou em alguma escola? É particular? Pública? Falar um pouco dessa experiência.

Trabalhou em outra instituição com caráter educacional?

Trabalha fora da educação? Ou já trabalhou?

Bloco- Remuneração

Inquirir o entrevistado sobre seus rendimentos e sua (não) satisfação.

Exemplos: De onde vem sua principal fonte de renda?

Complementa com outras atividades? Dentro da educação? Fora?

Bloco- Perspectivas

Inquirir o entrevistado a respeito de projeções futuras

Exemplos: E a oportunidade em atuar como biólogo não te atrai? Não chega ou chegou a pensar nisso?

Quais são suas perspectivas daqui a 5 anos, você se vê fazendo o que? Trabalhando em que? ou gostaria de estar trabalhando com que?

E daqui a 10 anos?

Bloco- (Não) Atratividade

Inquirir o entrevistado no que concerne questões sobre o interesse ou não no magistério.

Exemplos: Você pensa em deixar de ser professor?

O que faz com que você permaneça ou pense ainda em permanecer na profissão?

Que fatores você elenca sobre a atratividade na carreira do magistério

Que fatores você elenca para a não atratividade na carreira do magistério?

O que fez com que você a abandonasse?

O que fez com que você não optasse ou nem cogitasse a ideia de ser professor?

Se tivesse que recomeçar hoje, você faria a mesma escolha?