



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

JÉSSICA RODRIGUES DO NASCIMENTO

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS
INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas
(UFMA- Campus Bacabal)**

São Luís - MA
2023

JÉSSICA RODRIGUES DO NASCIMENTO

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS
INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas
(UFMA- Campus Bacabal)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

Rodrigues do Nascimento, Jéssica.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS
LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES : Trajetórias de
Graduados em Ciências Humanas UFMA- Campus Bacabal / Jéssica
Rodrigues do Nascimento. - 2023.
196 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Inserção Profissional. 2. Licenciatura
Interdisciplinar. 3. Trajetória. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

JÉSSICA RODRIGUES DO NASCIMENTO

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS
INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas
(UFMA- Campus Bacabal)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão –
UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra
em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo,
Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Melo

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^ª. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho (Membro externo)
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^ª. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Membro interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^ª. Dra. Edinólia Lima Portela (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

AGRADECIMENTOS

À meu Deus, que me concedeu a oportunidade de ingressar e cursar esse tão desejado mestrado, dando-me forças, avivando a fé e esperança, iluminando minhas decisões, colocando pessoas maravilhosas na minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Alice Melo, por ter sido um suporte emocional, incentivando e oferecendo ricas orientações. Toda a minha admiração e gratidão pela pessoa e profissional que és, pela seriedade, competência e compromisso, por sua paciência e cada direcionamento que tornaram possível esse momento. Obrigada!

Aos professores/as do Mestrado em Educação/UFMA, pelas partilhas, cada disciplina foi base primordial para construirmos conhecimento. Enfrentamos três anos de pandemia, três anos de mestrado, nos reinventando e adaptando, conseguimos transpor as barreiras. Só tenho gratidão por todos os momentos *on-line*, o afeto ultrapassou a distância.

À Instituição de fomento a pesquisa, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa durante o período de realização desta dissertação.

À minha família, na pessoa da minha mãe Ana Cleide, que sempre me incentivou, ajudou, e esteve presente contribuindo de todas as formas que ela poderia, às minhas irmãs Jéssyane e Gecyene pelo amor e carinho em todos os momentos. As duas são exemplos de superação e persistência, Obrigada por tudo. Amo muitos vocês!

Aos alunos do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - Campus de Bacabal que fizeram parte dessa pesquisa, pelo carinho com que me receberam e pela confiança em mim depositada. Obrigada por me ajudarem na realização dessa dissertação.

Aos colegas da 21ª Turma do PPGE/ UFMA que compartilharam momentos de aprendizagem, angústias e as incertezas diante do momento que vivíamos, em especial aos membros do grupo de formação docente, com quem desenvolvi laços de amizade, e Marcella Arraes que foi muito prestativa no início do curso.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, em especial Andréia, Keila e Fábio. Obrigada pelo carinho, atenção e disposição em trazer solução às nossas dificuldades.

À professora Dra. Ana Paula Ribeiro de Sousa, minha professora na graduação, que foi peça importante na construção desse projeto, foi incentivadora, atenciosa, prestativa, uma amiga. Obrigada de todo coração.

Aos irmãos da igreja Adventista da Promessa Renovada do parque Manoel Lacerda, por todas as orações, incentivos e carinho, assim como os demais irmão da igreja Adventista da Promessa, rua 13º de maio, pelas orações e carinho.

Por fim, a todos que oraram por mim, por esse momento de vitória e conquista. Meus sinceros agradecimentos.

*Deus é nosso refúgio e fortaleza, socorro bem
presente na angústia.*

(Salmos 46:1)

RESUMO

O presente estudo integra-se à linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, com o título “Inserção profissional de Egressos das Licenciaturas Interdisciplinares: Trajetórias dos Graduados em Ciências Humanas UFMA-Campus Bacabal”. Sobre isso, o presente estudo tem como objetivo analisar a inserção profissional de egressos do curso por meio do estudo das trajetórias acadêmicas e profissional entre 2014 a 2021. A questão que norteia a pesquisa é: a formação ofertada por meio da licenciatura interdisciplinar possibilita a inserção profissional do egresso na docência para educação básica? Para responder a esse questionamento, o estudo adota a perspectiva teórica materialista histórico-dialético. A abordagem teórica fundamenta-se em autores que abordam a temática, entre os quais destacamos: Trottier (1998), Tanuri (2000), Saviani (2009), Nunes (2011), Rodriguez (2014), Carvalho (2016) e Libâneo (2016). Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Diretrizes e Resoluções da criação do curso; aplicação de questionário *on-line* e entrevista semiestruturada, contemplando os três perfis de egressos, a saber: 1) os que nunca ingressaram na docência; 2) os que abandonaram a carreira docente; 3) os que estão atuando como docentes. Para análise dos dados nos respaldamos em Minayo (2000). Dos 124 concluintes do curso entre os anos de 2014 e 2021, 42 licenciados participaram da pesquisa respondendo ao questionário *on-line*, e 6 egressos foram entrevistados a fim de aprofundarmos algumas questões. A pesquisa revelou que 59,5% dos participantes são mulheres; 61,9% autoidentificaram-se pardos; 78,6% são oriundos de escola pública; 73,8% estão cursando pós-graduação *lato sensu*; 78,5% precisaram trabalhar durante a graduação. Ao analisarmos os dados sobre a trajetória profissional, verificamos que 52% dos egressos participantes da pesquisa estão atuando como docentes; 31% nunca ingressaram na docência e 17% abandonaram a carreira docente. As principais conclusões deste estudo foram as dificuldades encontradas para inserção profissional desses egressos, como as condições precárias de trabalho no ensino público e a falta de oportunidade nas vagas de emprego.

Palavras-chave: Inserção Profissional. Trajetória. Licenciatura Interdisciplinar.

ABSTRACT

The present study is part of the research line “Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão – UFMA. With the theme: Professional insertion of Graduates of Interdisciplinary Degrees: Trajectories of Graduates in Human Sciences UFMA- Campus Bacabal. In this regard, the present study aims to analyze the professional insertion of graduates of the course through the study of academic and professional trajectories between 2014 and 2021. The question that guides the research is: The training offered through the interdisciplinary degree enables the insertion graduate professional in teaching for basic education?. To answer the question, the study adopts the historical-dialectical materialist theoretical perspective. The theoretical approach is based on authors who approach the theme, among which we highlight: Trottier (1998), Tanuri (2000), Saviani (2009), Nunes (2011), Rodriguez (2014) Carvalho (2016) and Libâneo (2016)). The following methodological procedures were adopted: bibliographic and documental research based on the Pedagogical Project of the Course (PPC), Guidelines and Resolutions for the creation of the course; application of an on-line questionnaire and semi-structured interview, covering the three profiles of graduates, namely: 1) those who never started teaching; 2) those who abandoned the teaching career; 3) those who are acting as teachers; For data analysis, we will rely on Minayo (2000). Of the 124 graduates of the course between 2014 and 2021, 42 graduates participated in the survey by answering the on-line questionnaire, and 6 graduates were interviewed in order to delve into some questions. The survey revealed that 59.5% of the participants are women; 61.9% self-identify as mixed race; 78.6% come from public schools; 73.8% are taking a lato sensu postgraduate course; 78.5% needed to work during graduation. When analyzing the data on the professional trajectory, we found that 52% of the graduates participating in the research are working as professors; 31% never started teaching and 17% abandoned the teaching career. The main conclusions of this study were the difficulties encountered for the professional insertion of these graduates, such as the precarious working conditions in public education and the lack of opportunity in job vacancies.

Keywords: Professional Insertion. Trajectory. Interdisciplinary Degree. ;

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	-	Associação Nacional pela Formação Profissional da Educação
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	-	Banco Internacional do Desenvolvimento
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BM	-	Banco Mundial
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONEP	-	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	-	Conselho Nacional de Saúde
CONSUN	-	Conselho Superior Universitário
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	-	Ensino a Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	-	Financiamento Estudantil
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	-	Índice Desenvolvimento Humano Municipal
IES	-	Institutos de Ensino Superior
IEMA	-	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA	-	Instituto Federal do Maranhão
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCH	-	Licenciatura em Ciências Humanas
LCN	-	Licenciatura em Ciências Naturais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	-	Licenciatura Interdisciplinar
LILC	-	Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos
LIECML	-	Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens
LLC	-	Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos
MEC	-	Ministério da Educação

OMC	-	Organização Mundial do Comércio
PARFOR	-	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAES	-	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PET	-	Programa de Educação Tutorial
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
RAP	-	Relação Aluno Professor
REUNI	-	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	-	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFC	-	Universidade Federal do Ceará
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão
UFRPE	-	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNB	-	Universidade de Brasília
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UFPA	-	Universidade Federal do Pará
UNIPAMPA	-	Universidade Federal do Pampa
UTFPR	-	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do ensino fundamental 2015-2019....	19
Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes do ensino médio 2015-2019.....	20
Gráfico 3 - Indicativo de adequação da formação docente para o ensino médio – 2019.....	21
Gráfico 4 - Bolsas Acadêmicas Durante a Graduação.....	123
Gráfico 5 - Auxílios Durante a Graduação.....	124
Gráfico 6 - Conseguiram desenvolver identidade Profissional durante o curso?.....	127
Gráfico 7 - Atuação profissional na docência.....	143
Gráfico 8 - Disciplinas ministrada pelos egressos.....	144
Gráfico 9 - Distribuição dos egressos segundo seu vínculo empregatício.....	145
Gráfico 10 - Tempo médio para conseguirem trabalhar após concluírem o curso.....	146
Gráfico 11 - Em que escolas iniciaram a carreira docente.....	147
Gráfico 12 - Local de atuação enquanto professores.....	148
Gráfico 13 - Contribuições do curso na vida dos egressos.....	149
Figura 1 - Município de Bacabal-MA.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atos normativos sobre educação superior no governo de Luiz Inácio.....	46
Quadro 3 - Atos normativos sobre educação superior no governo de Dilma.....	48
Quadro 4 - Metas do REUNI-UFMA.....	52
Quadro 5 - Distribuição da Carga Horária das licenciaturas.....	64
Quadro 6 - Competências Específicas de cada Dimensão.....	66
Quadro 7 - Distribuição das habilitações por cidade.....	79
Quadro 8 - As diretrizes que deram embasamento foram de licenciaturas específicas.....	81
Quadro 9 - Resumo da estrutura da matriz.....	82
Quadro 10 - Temas Transversais para Educação Básica Brasileira.....	94
Quadro 11 - Estrutura do ENEM de 2005-2022.....	114
Quadro 12 - Motivos Pessoais Sobre Escolha da Licenciatura.....	116
Quadro 13 - Distribuição por experiência profissional na docência durante a graduação.....	118
Quadro 14 - Contribuições do estágio na formação profissional.....	119
Quadro 15 - Programas, Auxílios e Bolsas da UFMA.....	122
Quadro 16 - Identidade Profissional dos Egressos ao Concluírem o Curso.....	127
Quadro 17 - Ocupação dos Egressos.....	129
Quadro 18 - Motivos alegados pelos egressos para não ingressarem no magistério.....	132
Quadro 19 - Motivos do Abandono profissional dos Egressos.....	140
Quadro 20 - Tempo Médio Para Abandono do Magistério.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - matrículas dos cursos de graduação no Brasil dos últimos anos 2015-2019.....	43
Tabela 2 - Ingressos e Concludentes de Licenciaturas ofertada no Brasil pela rede federal presencial - 2015 a 2019.....	43
Tabela 3 - matricula (presencial e a distância) por categoria Administrativa-2003 e 2010.....	45
Tabela 4 - matricula (presencial e a distância) por categoria Administrativa-2011 e 2016.....	48
Tabela 5 - Expansão da UFMA de 2007-2013.....	51
Tabela 6 - Carga Horária das licenciaturas nas Resoluções de 2002 e 2015.....	64
Tabela 7 - Distribuição da Educação Básica Brasileira.....	92
Tabela 8 - IDEB do Ensino Fundamental de Bacabal – MA – Anos finais.....	98
Tabela 9 - IDEB do Ensino médio Bacabal – MA.....	98
Tabela 10 - Bases Salariais dos Servidores Efetivos com a Lei Municipal nº 1.179/2012.....	99
Tabela 11 - Taxa de evasão escolar da rede municipal de educação ano de 2020- Bacabal.....	100
Tabela 12 - Taxa de reprovação escolar da rede municipal de educação ano de 2020- Bacabal.....	100
Tabela 13 - Distribuição de egressos participantes da pesquisa por ano de conclusão 2014-2021..	103
Tabela 14 - Distribuição de Concluintes por semestre 2014.1 a 2021.2.....	104
Tabela 15 - Distribuição de egressos segundo o sexo.....	105
Tabela 16 - Distribuição de egressos por faixa etária.....	107
Tabela 17 - Distribuição da totalidade de egressos pesquisados, segundo a cor.....	108
Tabela 18 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil.....	109
Tabela 19 - Natureza da escola dos egressos no ensino médio.....	110
Tabela 20 - Ingresso e conclusão na educação de cada egresso.....	111
Tabela 21 - Os egressos e as pós-graduações.....	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	17
1.2 METODOLOGIA	29
1.3 A COLETA DOS DADOS	31
1.4 ANÁLISE DOS DADOS	33
2 REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	35
2.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	35
2.1.1 A expansão da educação superior no Brasil sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva 45	
2.1.2 Políticas Públicas para educação superior no Governo de Dilma Vana Rousseff.....	48
2.2 A REFORMA E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA VIA REUNI.....	49
2.3 REUNI e a UFMA.....	51
3 ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	55
3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS LICENCIATURAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	55
3.2 UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	69
3.3 AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES.....	74
3.4 A INSERÇÃO PROFISSIONAL NO TRABALHO DOCENTE	83
3.5 A EDUCAÇÃO BÁSICA O <i>LOCUS</i> DO TRABALHO DOCENTE.....	90
3.6 SITUANDO O MUNICÍPIO DE BACABAL.....	93
3.7 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO BACABALENSE.....	95
4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA	102
4.1 PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA-BACABAL	102
4.1.1 Perfil dos egressos	105
4.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICO DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA.....	109
4.2.1 Natureza da escola dos egressos no ensino médio.....	110
4.2.2 Escolha da Profissão	116
4.2.3 Experiência profissional durante a graduação	118
4.2.4 Participação no estágio supervisionado	119
4.2.5 Participação em programas de apoio estudantil.....	121
4.2.6 Participação em programas de pós-graduação.....	124
4.2.7 Identidade profissional dos egressos	125
4.3 A QUE SE DEDICAM OS EGRESSOS LICENCIADOS DA UFMA CAMPUS BACABAL	128
4.3.1 Perfil 1- Licenciados que nunca ingressaram na carreira docente	130
4.3.2 Perfil 2- licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira docente 140	
4.3.3 Perfil 3- Licenciados que estão atuando como docentes	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154

APÊNDICES	166
-----------------	-----

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMÁTICA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Esta pesquisa investiga a inserção profissional de egressos das Licenciaturas Interdisciplinares (LI's) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) da cidade de Bacabal, no período de 2014 a 2021, resultado da expansão universitária ocorrida pelo plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a partir de 2007, na intenção de perceber limites e possibilidades de atuação enquanto professores da educação básica. Nesse sentido, torna-se necessário inicialmente fazermos algumas considerações sobre as licenciaturas interdisciplinares, enquanto proposta de formação docente.

A Licenciatura Interdisciplinar é pensada, como uma nova modalidade de formação docente, visando fomentar a expansão de cursos e vagas, sobretudo pela via da interiorização, tomando como justificativa, entre outros aspectos, o fato de que “os recursos da Universidade são limitados para ofertar licenciaturas específicas presenciais de todas as áreas de conhecimento em todos os novos *campi*” (UFMA, 2010, p. 6), e que o formato inovador dessas licenciaturas atenderiam ao critério de inovações pedagógicas, privilegiado por meio dos novos cursos a serem criados a partir do REUNI.

Nesse sentido, foram criados cursos de licenciatura interdisciplinares em cinco dos nove *campi* da UFMA, notadamente naqueles localizados no interior do Estado, criados ou reestruturados por iniciativa do REUNI. Desse modo, os projetos dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares foram organizados de maneira adequada às metas estabelecidas pelo REUNI, principalmente no aspecto da flexibilização curricular e a criação de projetos de cursos inovadores.

No ano de 2010, momento em que a UFMA consolidou seus *campi* no continente¹, como espaço de ensino de graduação, nas cidades de Bacabal, Codó, Grajaú, Pinheiro e São Bernardo, foi decisiva a participação dos cursos de Licenciatura Interdisciplinares nesse processo, e nos anos iniciais a UFMA ofereceu de duas a três licenciaturas por *campi*. Imperatriz também ofereceu as licenciaturas interdisciplinares, porém já era um campus consolidado desde 1980, oferecendo outros cursos.

Os cursos oferecidos foram de Licenciatura em Ciências Humanas (LCH), Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) e Licenciatura em Linguagens e Códigos (LLC), todos no turno noturno, com exceção do campus de São Bernardo que também ofertou vagas no turno

¹ O Campus Central da UFMA fica localizado na ilha São Luís que é a capital do Estado do Maranhão, os demais *campi* estão localizados no continente.

vespertino. Cada *campi*, inicialmente, ofereceu duas graduações, sendo 60 vagas para cada curso, com entrada anual por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), totalizando 120 vagas por cidade, com exceção de São Bernardo que ofereceu três graduações, LCH/ LCN e LLC, com 60 vagas cada. Todos os outros campi ofertaram apenas as LCH e LCN. Ao final de três anos esses *campi* ofertaram um quantitativo de 2.340 vagas na modalidade LI's, conforme dados extraídos dos editais de ingresso nos cursos de graduação dos anos de 2010-2012.

No contexto da adesão do REUNI, a UFMA assumiu o compromisso de promover mudanças, orientando a utilização máxima da capacidade de operação da instituição, e em consonância com as orientações nacionais do Programa por meio da assinatura de um Plano de Reestruturação², visando a elevação do número de vagas universitárias progressivamente até o ano 2012.

Vale evidenciar que uma das estratégias elencadas para o alcance dessas metas foi a adequação às diretrizes³ do programa que incluem “adoção de modelos de formação acadêmicas caracterizadas pela amplitude e integração dos campos do saber e pela flexibilidade dos percursos, tais como os de educação superior tecnológica e os bacharelados interdisciplinares” (UFMA, 2007, p. 15).

Deste modo, verificamos que foi significativa a participação dos *campi* do interior, notadamente por meio da oferta de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, no processo de expansão e reestruturação da UFMA fomentado por meio do REUNI, gerando oportunidades de ingresso no ensino superior público de jovens e adultos residentes em regiões carentes dessa oferta em nosso Estado, fomentando a formação de professores para as séries finais do ensino

2 A Resolução nº 104/2007 aprovou a adesão UFMA ao REUNI em Sessão Extraordinária do Conselho Universitário (CONSUN) no dia 30 de novembro de 2007, como meta referente à ampliação da oferta de Educação Superior, o Plano definiu a criação de 1.580 novas vagas nos cursos de graduação, dentre as quais 1.100 para novos cursos, sendo 180 para o diurno e 920 para o noturno, ainda como medida para ampliação da oferta.

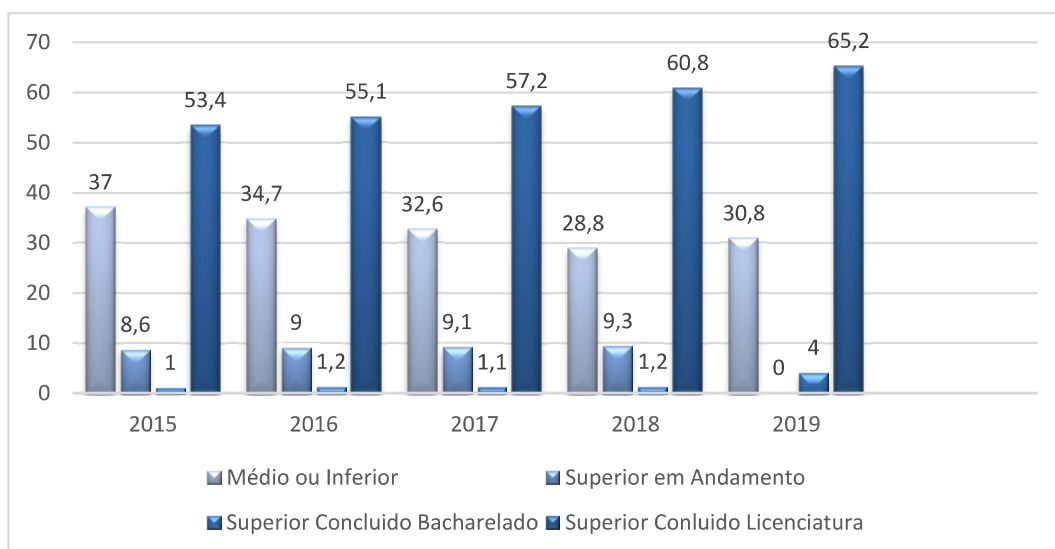
3 Diretrizes do REUNI: (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública 1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas. (B) Reestruturação Acadêmico-Curricular 4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade; 5. Reorganização dos cursos de graduação; 6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e 8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso. (C) Renovação Pedagógica da Educação Superior 1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; 2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; 3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo. (D) Mobilidade Intra e Inter- Institucional 1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação 12 superior. (E) Compromisso Social da Instituição 1. Políticas de inclusão; 2. Programas de assistência estudantil; e 3 Políticas de extensão universitária. (F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação 1. Articulação da graduação com a pós- graduação: Expansão qualiquantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

fundamental e para o ensino médio, outra demanda presente em nosso Estado.

Organizado pelo INEP, o resumo técnico do estado do Maranhão – Censo da educação básica de 2019 - mostra algumas informações importantes sobre a demanda de professores para educação básica, principalmente sobre os docentes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que é nosso foco de interesse.

No ano de 2019, nove anos após a criação das LI's, o censo mostra que o Maranhão tinha 39.419 docentes atuando no ensino fundamental maior, sendo que desse número, 65,2% possuem nível superior completo e 30,8% possuem apenas o ensino médio ou inferior. Segue abaixo o gráfico para melhor ilustrar os dados.

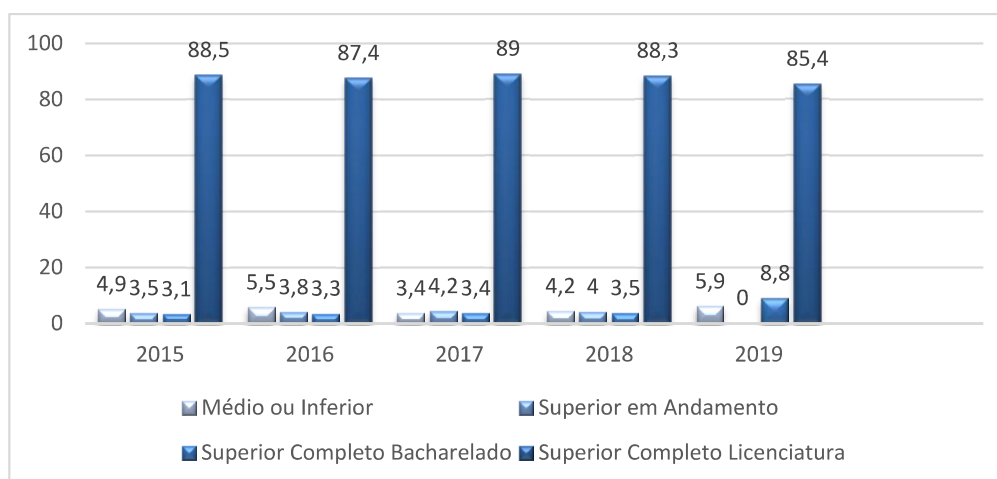
Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do ensino fundamental 2015-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As licenciaturas interdisciplinares também permitem dar aulas no ensino médio, observe o gráfico abaixo com as demandas de 2015 a 2019.

Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes do ensino médio 2015-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

É pertinente observar que depois de nove anos que as licenciaturas foram implantadas em diversas cidades do Estado, há uma demanda de professores qualificados para atuarem principalmente nos anos finais do ensino fundamental, um percentual de 30,8% de docentes, correspondendo a 12.141 professores nas escolas públicas que não tem formação superior, o ensino médio é o que mais tem resultados positivos sobre a formação dos professores com 85,4%, de docentes aptos ao exercício, um dado positivo comparado ao ensino fundamental.

Acreditamos que isso deve-se ao fato de o ingresso desses professores para atuarem no ensino médio é feito por concursos ou seletivos. O Estado é o responsável, contribuindo para que os professores sejam qualificados ao exercício do magistério, já o ensino fundamental são as prefeituras as principais responsáveis. Em muitas cidades há muito tempo não acontecem concursos públicos e o aspecto político fortalece os contratos, por vezes, feito sem uma devida adequação desse profissional.

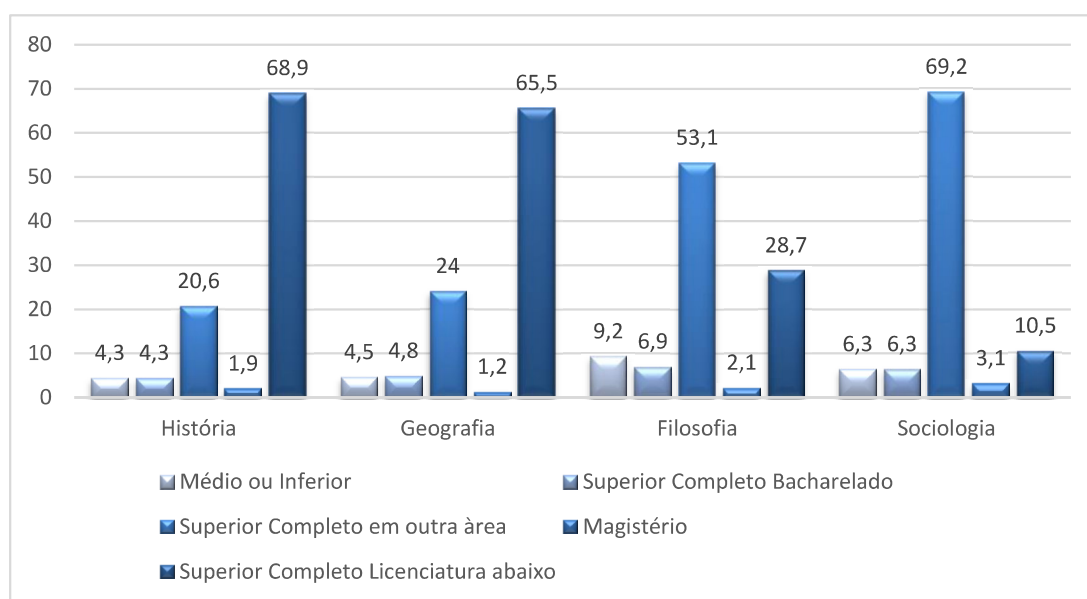
O relatório também apresenta indicadores sobre a adequação da formação desse professor e a disciplina ministrada, um curioso resultado é que na disciplina de sociologia apenas 10,5% dos professores que ministram aulas possuem a formação em sociologia.

Dos campi que receberam as LI's com habilitação em sociologia, Bacabal e Imperatriz foram os responsáveis por formar essa habilitação, pela lógica, desde 2014 deveriam haver turmas formadas em sociologia, por outro lado é observado uma falta de adequação desse professor principalmente nessa disciplina em todo o Estado. O que pode justificar essa falta de adequação pode ser a grande evasão sofrida nesse curso, as reformas que o ensino médio sofreu e por um tempo a não obrigatoriedade da sociologia nos currículos, trazendo certa instabilidade aos futuros professores da área. Outros elementos se juntam para o agravamento desse quadro de falta de adequação, pouca atratividade para a carreira do magistério e ausência de políticas

de valorização do professor.

O número de evadidos no campus Bacabal é de 322 alunos, ao longo de 11 anos houve cerca de 660 alunos no total, tendo 237 matriculados e apenas 124 concluintes, essas informações são até o segundo semestre de 2021. Observe o gráfico abaixo com adequação da formação desses professores para o ensino médio.

Gráfico 3 - Indicativo de adequação da formação docente para o ensino médio – 2019



Fonte: Organizado pela autora com dados do censo de educação básica- INEP.

Os dados mostram a necessidade de adequação desses professores, acredita-se que questões políticas influenciam bastante, por meio dos contratos precários, o que pode corroborar para o não cumprimento da meta 15 do PNE que previa que depois de um ano de vigência do plano, que os professores atuantes deveriam ter formação específica em licenciatura da área na qual atuavam.

Por isso, no sentido de problematizar a questão não somente do acesso, mas da permanência, da posterior inserção dos egressos desses cursos, e tendo em vista sanar uma deficiência da própria instituição formadora, que não dispõe de estudos sistematizados sobre o acompanhamento de egressos, propomos essa pesquisa a ser desenvolvido no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, no sentido de problematizar e fornecer contribuições sobre os egressos das licenciaturas interdisciplinares.

Essa dissertação, toma como foco de estudo, de forma específica, o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas oferecido pela Universidade Federal do Maranhão, na Cidade de Bacabal, a partir de 2010, quando se iniciou a oferta do referido curso,

porém, só a partir de 2014 ocorreu os primeiros egressos, o que nos forneceu material para a referida pesquisa.

O curso de Ciências Humanas do Campus de Bacabal foi criado pela Resolução CONSUN nº. 126/2010 e modificado pela Resolução CONSUN nº. 177/2013, quando passou a ofertar a habilitação específica para a docência no ensino médio, na disciplina de Sociologia, trata-se de um Curso de Licenciatura Interdisciplinar presencial, noturno, funcionando em regime letivo semestral e com entrada anual de 60 vagas. Com período de Integralização mínima de 08 e máxima de 12 semestres, sua carga horária total contabiliza 3.315 horas, distribuídas: 2910h em componentes curriculares e práticas de ensino e 405 h destinadas ao estágio obrigatório. O curso conta com 237 discentes ativos, 13 docentes efetivos das diferentes áreas, formou 124 professores até 2021 e conta com 322 alunos que abandonaram o curso.

Considera-se então, a necessidade de estudos qualitativos sobre a inserção profissional através da trajetória dos licenciados egressos do curso de Ciências Humanas do campus de Bacabal, no sentido de entender a relevância social que tal formação tem alcançado, ao possibilitar a esses egressos oportunidades de inserção social e laboral, cumprindo, assim, o papel social resguardado aos cursos de graduação. Desse modo, quando nos referimos a trajetória nesse estudo, estamos partindo do conceito de trajetória como caminho percorrido, itinerário, trajeto feito pelos egressos.

Frente à discussão em pauta, nas últimas décadas temos testemunhado o crescimento do número de matrículas na Educação Superior, sobretudo nas instituições privadas, e por outro, uma tendência à mudança de sentido da própria concepção de universidade, uma vez que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e legislação complementar que a regulamenta, vem consolidando uma distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino.

Os efeitos destas mudanças na Universidade pública são perceptíveis. A ampliação na oferta de vagas e no quantitativo de matrículas durante as duas últimas décadas, sobretudo no turno noturno, e a participação de segmentos outrora excluídos desse grau de escolarização e do acesso a esta instituição, são indicativos dessas mudanças que conduzem a uma reconfiguração do espaço universitário, assim como da sua formação.

O estudo realizado por Nascimento e Melo (2011) analisou a expansão do ensino superior no Maranhão a partir da década de 1990, apontando a diversificação de cursos e o predomínio de faculdades e outros formatos institucionais, com predomínio de instituições privadas, e a sucessiva perda de espaço das instituições públicas. Os dados levantados pelas autoras apontaram o crescimento no número de IES no Brasil de 118,3% entre os anos de 1996

e 2004, sendo 254,6% no Nordeste e de 425% no Maranhão, com destaque para o setor privado, que, em 2008, já apresentavam um crescimento de 2.400%, em relação ao número de IES.

Segundo Sousa (2019), o quantitativo de matrículas na graduação presencial, no Maranhão apresentou um aumento de 1.015% no setor privado e 113% no setor público, entre os anos de 2000 e 2013. Dentre as cinco mesorregiões do estado, a região Norte maranhense (capital) concentrou mais de 66% das matrículas, e as regiões mais distantes e menos desenvolvidas economicamente, como o Sul e o Centro apenas 2,17% e 4,82% das matrículas.

Essa expansão recente da Universidade pública, sobretudo das federais, se deu por indução do poder público, através de programas de expansão e reestruturação que se efetivaram no período de 2003 a 2012, a exemplo dos Programas EXPANDIR e REUNI, assim como, por meio da instituição do Sisu e das Leis de Cotas⁴.

A Universidade Federal do Maranhão experimentou esse processo por meio da expansão de cursos, vagas e matrículas e da criação e revitalização de *campi* situados no interior do Estado, dado fundamental para a história desta universidade, que conta com 8 *campi* em funcionamento no continente, Imperatriz, Chapadinha, Pinheiro, Bacabal, Codó, São Bernardo, Grajaú, Balsas e 23 polos distribuídos em outras cidades do Estado.

Mediante isso, reconhecemos a complexidade da tarefa de formar professores. Ao situar a pesquisa dentro desse debate, queremos analisar também a existência de um debate mais profundo sobre a formação de professores no curso, que contribua para valorização da formação e profissão docente.

O que estamos cogitando pôr em relevo, é a criação e oferta de cursos de graduação pertencentes, majoritariamente, nas áreas das licenciaturas, pois, a implantação das LI's nos *campi* do continente, na aparência, é justificada no sentido da ampliação do acesso à Educação Superior, porém, pode ser uma adequação à lógica de mercado, de custo-benefício, que no momento atual demanda universidades operacionais voltadas para a produtividade e eficiência, o que passa pela viabilização de mecanismos de expansão de baixo custo. Então, pretendemos discutir, a partir da trajetória desses egressos, se a mesma teve o alcance de uma qualidade socialmente referenciada.

Quando falamos em qualidade na educação, aqui nesse trabalho teremos como base os conceitos a partir da visão de Silva (2009) e Almera e Lima (2017), cuja qualidade educacional

⁴ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, resguarda o direito a ingresso no ensino superior em 50% das vagas para candidatos de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

deve ser respaldo para o preparo do aluno para o mundo do trabalho, mas não deve limitar-se a isso, proporcionando uma formação que dê condições de viver em sociedade, uma educação integral.

A qualidade na educação é complexa e a lógica que existe sobre qualidade no campo econômico não se aplica igualmente, pois esse conceito de qualidade no campo econômico dispõe de parâmetros de hierarquização, comparação, utilidade, praticidade e padrões, já a qualidade no contexto educacional “deve ser construída e avaliada enfrentando as tensões e contradições próprias do fazer social” (ALMENARA; LIMA, 2017 p. 40), não devendo se limitar a medidas lineares descontextualizadas, pois diversos fatores internos e externos influenciam nesse fazer educacional, trazer critérios mercadológicos para se pensar a qualidade educacional é compactar a diversidade de caminhos que a educação pode possibilitar, para além da inserção no mundo do trabalho.

Com isso, quer-se ressaltar a importância de pensar os processos formativos que construirão e desenvolverão um perfil profissional, uma identidade humana. Compreende-se que os processos formativos de professores são também de construção da identidade desse ser (GATTI, 2009; NÓVOA, 1992). A identidade profissional do professor materializa-se no exercício, na ação.

Deste modo, discutir como a formação obtida através do curso de Licenciatura Interdisciplinar possibilitou a inserção profissional do egresso ou que outros percursos profissionais/formativos foram despertados por meio da graduação se faz necessário.

Pretendemos ainda, estabelecer um perfil do graduando do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, levando em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais, assim como seu percurso na graduação, a fim de verificar se, de fato, tal curso possibilitou uma boa formação universitária, proporcionado a desejada inserção laboral.

Dentro desse contexto, a finalização do ano 2020 marcou os primeiros 20 anos do século XXI, momento oportuno para questionarmos o que tem sido publicado acerca da trajetória dos egressos de licenciaturas, sendo esse, apenas um viés de investigação dentro do grupo maior que é formação docente, uma área que ao longo dos anos tem apresentado diversas possibilidades de pesquisa e é um campo em constante crescimento.

Os docentes são um importante grupo profissional que contribui para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico de uma sociedade, apesar disso, alguns dados sobre o cenário do magistério na educação básica não parecem tão animador, principalmente nas escolas públicas brasileiras (GATTI; BARRETO, 2009).

Algumas pesquisas sobre egressos nos cursos de licenciatura no Brasil, denotam um

significante abandono da carreira docente nas mais diversas áreas de conhecimento, esses egressos nos primeiros anos de atuação apontam que a baixa remuneração é um dos principais fatores para desistência da carreira (AGOSTINI 2017; COELHO, 2017; SILVA, 2020).

Outrossim, as pesquisas sobre egressos ao longo dos anos são um importante retorno às instituições de ensino superior (IES), trazendo um *feedback* sobre seus egressos. Silva (2020) afirma que em decorrência de algumas exigências normativas dos processos de avaliação institucional como por exemplo a Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foram criados alguns instrumentos avaliativos para as instituições, com objetivo de medir a qualidade das IES, bem como, o desempenho estudantil. Na Portaria MEC nº 1.382, de 31 de outubro de 2017 é explicitado que esse retorno sobre os egressos é um mecanismo que ajuda na indicação da qualidade das instituições, avaliando seu perfil socioeconômico e sua inserção no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, “considerando a educação como uma fonte fecunda para a mudança social e como oportunidade de desenvolvimento da criticidade e de autonomia” (MAIA; HOBOLD, 2014, p. 06), a trajetória é um aspecto que deve ser considerado.

As pesquisas sobre egressos são importantes não só para as universidades, mas também para a comunidade a qual está inserida, permite avaliar e analisar a formação oferecida pela IES, uma vez, que educação é direito. É por isso que estudar sobre os egressos é necessário “à medida que possibilita o levantamento de informações em relação à situação dos egressos no mundo do trabalho e o resultado que dela advém é imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais das instituições” (PATRÃO; FERES, 2009, p. 10).

Com o crescimento e a variedade de instituições que oferecem educação superior no Brasil e mundo, agências de regulamentação e controle foram criadas e modernizadas a fim de estabelecer exigências mínimas que comprovem a qualidade dos cursos oferecidos. Tal necessidade de avaliação da qualidade dos cursos, segundo Paul (2015), suscitou a importância de se considerar o acesso dos alunos egressos ao mundo do trabalho, assim, muitos países iniciaram pesquisas, com objetivo de estudar a inserção e a trajetória dos alunos egressos das instituições de ensino superior no mundo do trabalho.

Um dos estudos sobre egressos mais famoso foi o CHEERS (Ensino Superior e Emprego dos Graduados na Europa), um projeto que começou na década de 1960 e por meio do qual foram analisados nove países no que se refere ao emprego e ao trabalho de formados em instituições de ensino superior.

Os Estados Unidos também se destacam nesse tipo de estudo, pois realizam, há muito tempo, pesquisas de grande abrangência, como é o caso do *TALENT* e dos *National Longitudinal Surveys*, ambos com foco na trajetória profissional dos graduados nas instituições de ensino superior estadunidenses.

Já sobre as pesquisas brasileiras sobre egressos, podemos citar a Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo que fez uma pesquisa com 122 graduados e foi analisado a trajetória profissional desses egressos dos anos de 1958 a 1976. Outro destaque foi que em 1982, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) fez uma pesquisa sobre egressos de cinco cursos (Administração, Biologia, Educação, Medicina e Química) de 48 instituições de ensino superior de diversos estados do país. Temos também, a Universidade do Ceará (UFC) que em 1986, realizou um estudo sobre graduados de 17 cursos.

Atualmente no Brasil, há os portais dos egressos. Paul (2015) fez um levantamento de 32 IES que possuem esse portal, porém algumas falhas são apontadas como um simples cadastro “[...] as informações recolhidas visam mais a obter opiniões sobre os cursos seguidos do que a conhecer a situação profissional dos egressos. Nota-se um interesse restrito das instituições em saber se os seus graduados atuam profissionalmente na área do curso em que se formaram” (PAUL, 2015, p. 321).

Sobre isso, mesmo com algumas inconsistências, pode-se perceber que as pesquisas sobre a trajetória dos egressos vêm ganhando espaço, e não devem ser apenas pesquisas que se limitem a uma simples coleta de dados com o desejo de satisfazer os anseios das autoridades, essas pesquisas servem de instrumento para a partir dessas informações traçar estratégias para melhoria da educação superior e isso precisa ser considerado.

Ademais, esses mapeamentos são importantes, pois nos possibilitam acompanhar o processo de desenvolvimento na área do conhecimento, bem como a de fornecer elementos para aperfeiçoar a pesquisa no campo do saber (ANDRÉ, 2009).

Com o intuito de salientar o já exposto, foi feito um estado da arte sobre inserção profissional, o que apresentou diversas possibilidades de investigação sobre o tema, a partir de um levantamento de teses e dissertações da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) entre os anos de 2016 e 2020.

O trabalho de cunho bibliográfico se caracterizou como estado da arte, “reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 258). O processo de seleção dos dados se deu por um levantamento de teses e dissertações, utilizando os descritores: inserção profissional, trajetória profissional de egressos e licenciatura interdisciplinar, foram selecionadas as pesquisas que

abordam esses temas utilizando título e resumo, delimitado na categoria ciências humanas, foram feitos análise de 10 teses e 9 dissertações, com ênfase no resumo, metodologia e resultados.

As pesquisas de estado da arte, podem significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção dos trabalhos, apontar as restrições, suas lacunas e identificar experiências inovadoras de investigação (ROMANOWSKI, 2006).

O estado da arte tem se mostrado uma importante ferramenta para a construção científica, aproximando pesquisador de trabalhos já realizados sobre o tema de análise, familiarizando com as metodologias e fundamentos teóricos sobre o assunto. Nesse sentido “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

O estado da arte é uma fonte básica para todo pesquisador, “Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco” (ROMANOWSKI, 2006, p.41).

Sobre isso, “estudos acerca do estado da arte são construídos e publicados em diversas áreas do saber, evidenciando um inventário significativo de conhecimentos que foram produzidos e socializados em pesquisas, em tempos e espaços em que se desenvolvem as discussões” (MEDEIROS; DIAS, 2015, p.117).

Em termos metodológicos, foram considerados alguns elementos, traçados para a construção, análise e interpretação dos dados, que apresentaram alguns resultados. A partir dos descritores e da leitura dos títulos e resumos, foram consideradas 19 pesquisas. Essa amostra possibilitou uma visão das produções como por exemplo, a quantidade de produções por região geográfica, observou-se que a distribuição por regiões é bem desigual. O sudeste se sobressai no que se refere a produção de trabalhos nesse período de 2016-2020, ocorrendo o empate entre as demais regiões, nordeste e centro-oeste com 19% cada e norte e sul com apenas 12%, ambas as regiões.

Na apreciação dos 19 trabalhos, foram observados os autores mais citados “Os autores e obras referenciadas nas produções não traduzem simplesmente seus elos com as temáticas, presentes nas investigações, sua vinculação diz da coerência dos escritos e estudos” (MEDEIROS; DIAS, 2015, p. 128).

É notório que nas últimas décadas existe um crescimento do conhecimento científico, a globalização que nos interliga a diversas fontes de pesquisa, como sites, bibliotecas virtuais, e-

books, bases de dados e outros, esse suporte permite aos pesquisadores acessarem fontes de diversos países e pode contribuir para o desenvolvimento das investigações. Ao analisarmos o aporte teórico das teses e dissertações, existe uma variação muito grande e, poucos autores se repetem, como exceção de Pierre Bourdieu (2003), Bernardete Angelina Gatti (2009), Dermeval Saviani (2009), José Carlos Libâneo (2010) e Antônio Nóvoa (2011), apenas esses autores forem citados em mais de um trabalho.

A fundamentação teórica é uma parte importante em todo o trabalho científico, dos 19 trabalhos analisados apenas 08 trabalhos fazem referência ou citam seu aporte teórico no resumo, os demais apenas no decorrer do trabalho vão sinalizando suas referências.

Considerando a metodologia utilizada, observou-se que o tipo de pesquisa documental é a que mais se repete, em 08 dos trabalhos, seguida do estudo de caso e estudo de campo repetidos igualmente em 07 dos trabalhos, vale lembrar, que muitos trabalhos se apropriaram de mais de um tipo de pesquisa.

Com intuito de entender a relação entre o tipo de pesquisa, métodos e análise utilizadas na obtenção dos resultados, obtivemos a seguinte conclusão:

Os instrumentos de coleta de dados foram informados na maioria dos trabalhos, apenas em um dos trabalhos pesquisados não havia especificado como foi feito a coleta dos dados. A técnica mais utilizada foi a entrevista, desde a semiestruturada ou a estruturada, em segundo lugar temos os questionários, abertos, fechados, *on-line*, que foi bastante utilizado e por vezes mesclado com a entrevista.

Sobre o tratamento dos dados, não foram informadas em 08 dos trabalhos como procederam, como analisaram os dados coletados, os demais restringiram-se a análise documental e de conteúdo.

Outro elemento importante são as palavras-chaves usadas para sintetizar o conteúdo dos trabalhos, observou-se que nos 42 trabalhos que foram selecionados previamente, muitos pesquisadores não usam da melhor forma as palavras-chaves, diversos trabalhos não têm ligação alguma com os descritores, dificultando bastante a pesquisa, pois essas palavras servem para descrever em termos ou sínteses o conteúdo da pesquisa.

Os descritores mais citados foram: formação docente em 30% dos trabalhos, seguida de trajetória profissional e inserção, correspondendo a 19% e 14% respectivamente, outras palavras que foram 23% dos trabalhos, foram palavras que não se repetiram, ao total 13 descritores.

A partir da investigação feita, pode-se concluir, que pesquisas sobre as trajetórias profissionais de egressos das licenciaturas vem crescendo, e existe perspectiva que trabalhos

dessa natureza sejam mais recorrentes, o portal do egresso é uma ferramenta que poderá contribuir para isso, porém alguns ajustes precisam ser efetivados.

Neste sentido, o estudo pretendido, como já citado, situa-se na problematização em torno da formação docente das licenciaturas interdisciplinares, a partir da inserção profissional dos egressos do curso. A evidência de um campo de embates e de disputa de projetos de formação de professores reforça a importância de discussões sobre concepção de formação de professores e fundamentos que permeiam os processos formativos. Por outro lado, o estudo sobre as Licenciaturas Interdisciplinares é importante no contexto atual, tendo em vista que esse foi o projeto de formação de professores privilegiado pela UFMA no seu processo de expansão para o interior do Estado.

Deste modo, colocamos como questão problematizadora, uma questão que será desdobrada nos objetivos desse estudo: **A formação ofertada por meio da LI possibilita a inserção profissional do egresso na docência para educação básica?**

Abraçando tais concepções, entendemos que os trajetos profissionais desses egressos vão nos dizer as possibilidades de inserção no mundo do trabalho que a graduação propôs a cada um, sob isso o objetivo geral desta pesquisa é:

- Analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas no campus de Bacabal, por meio do estudo das trajetórias acadêmica e profissional entre 2014-2021.

Essa intencionalidade traduziu-se nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares no contexto da expansão universitária;
- Discutir as contradições entre avanços e limitações das Licenciaturas Interdisciplinares enquanto proposta de formação para professores da educação básica;
- Refletir sobre a inserção profissional dos egressos do campus de Bacabal por meio das trajetórias.

1.2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que fundamentou esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, que nos subsidiou para interpretação e compreensão do objeto estudado. Esta opção metodológica justifica-se por nos possibilitar perceber além da aparência do fenômeno, buscando explicações a partir da dinâmica que o mercado, o capital impõe sobre o homem.

Dando ferramentas para compreensão das diversas determinações que compõem a inserção profissional desses egressos, pois, olhando de longe as Licenciaturas Interdisciplinares eram novidades, interessantes no papel, mas trazendo para prática, pode-se ver as possíveis limitações dessa formação de professores.

A escolha do método, bem como do objeto de estudo, não se constituiu atos mecânicos e neutros, o materialismo histórico-dialético foi o método que utilizado na construção desta pesquisa, segundo Masson (2012, p. 02), o “marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca aprender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade”.

De acordo com Rodríguez (2014), a pesquisa no materialismo histórico-dialético deve ocorrer em três etapas, correspondendo a uma análise do que se tem produzido sobre o tema escolhido com objetivo de identificar o referencial teórico e a familiarização dos conceitos que reverberam o objeto de pesquisa, em um segundo momento o pesquisador deve entender as diversas e múltiplas determinações do objeto, historicizá-lo, e por fim, esse pesquisador não é um mero observador, mas um agente político e comprometido com a sociedade, por isso, produzirá uma pesquisa que contribua para transformação social.

Inspirada na orientação de Rodriguez (2014), traçamos caminhos que nos permitam seguir essas três etapas, o estado da arte realizado nos aproximou com as pesquisas em torno do tema, e alinhando o objeto estudado com as questões que emergiram dessa proposta de investigação, contemplamos as categorias do materialismo histórico-dialético, como a totalidade, a historicidade e suas contradições em torno do objeto, por meio das fontes bibliográficas, estudando as políticas públicas voltadas para a expansão universitária via REUNI, e as resoluções de criação das Licenciaturas Interdisciplinares.

Neste sentido, problematizamos na intenção de superar a “filosofia fácil” que se apoia no imediato, no aparente. Para Marx e Engels (1989), há que se buscar a superação da aparência em direção à essência dos fenômenos, através da captação das múltiplas determinações que os constituem. As diversas partes que compõem este objeto estão distribuídas nas políticas públicas destinadas à educação superior, resultantes das influências do organismo internacionais, articuladas a um Estado neoliberal e um sistema econômico capitalista que demanda um professor polivalente.

Dito isso, na aparência as LI's fazem apelo à “novidade”, ao “pioneirismo”, podendo proporcionar inserção no mundo do trabalho com um curso superior, ressaltando ainda a potencialidade na resolução dos problemas que historicamente caracterizam a formação de professore(a)s, um professor versátil, ao passo que esconde, a contradição de um curso de baixo

custo, com altos índices de evasão, o que pode ser comprovado com um número de apenas 124 formados e 322 abandonaram o curso em um período de 11 anos que o campus de Bacabal está em funcionamento, destaque que esses números correspondem apenas ao curso de licenciatura em ciências humanas.

A evasão discente não é um problema restrito a um único curso, ela pode atingir qualquer nível de ensino, não sendo restrita à educação superior, sendo a interrupção do curso antes da conclusão. Para o Ministério da Educação “é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa”. (MEC/SESU, 1996, p. 19).

As principais causas de evasão, segundo a Comissão Especial para o Estudo da Evasão pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC), podem ser agrupadas em três grupos: características do estudante, que muitas vezes não tem afinidade com o curso; fatores internos da instituição, desde a infraestrutura, corpo docente, assistência sócio educacional; também tem o fator externo à instituição, que podem ser problemas de ordem pessoal e aspectos socioeconômicos.

A evasão é um fenômeno complexo, sobre isso Martins, Melo e Utta (2015) apontam algumas características, por exemplo a migração que ocorre dentre de uma IES, muitos alunos mudam de curso dentro da mesma instituição, deixando a vaga ociosa, ou em outros casos, mudam de instituição por terem conseguido passar no curso desejado, de maior prestígio, ou a relação trabalho e estudos, que pode influenciar numa possível evasão, sobre isso Andriola (2003, p. 337) afirma: “Trabalho e estudo é um binômio que resulta, quase sempre, em desmotivação, reprovação e, por último, evasão discente”.

A terceira etapa que Rodríguez (2014) salienta será a pesquisa em si, devolveremos para os agentes participantes da pesquisa os resultados encontrados, a própria universidade vai ter acesso à pesquisa, fazendo parte da história da UFMA.

O educador deve promover o trabalho intelectual que permita a reflexão e a indagação, como ferramentas sociais para transformar a realidade, além de superar as teorias do discurso e linguagem que mascaram o real. [...] desvende as contradições de classe e evidencie os mecanismos e instrumentos adotados pela classe dominante que o discurso da pós-modernidade e a ideologia neoliberalismo pretendem ocultar. (RODRÍGUEZ, 2014, p. 150).

1.3 A COLETA DOS DADOS

Para coleta dos dados, utilizamos alguns instrumentos e técnicas que nos forneceram embasamento necessário para a construção dessa pesquisa, dividido em quatro etapas. Inicialmente utilizamos fontes bibliográficas (teses, dissertações, artigos e livros) e documentos

legais (leis, decretos e diretrizes) para entendermos as políticas públicas voltadas para a expansão universitária por meio do REUNI, bem como as implicações desse programa na UFMA e o processo de implementação das Licenciaturas Interdisciplinares por meio das Resoluções de criação e reestruturação desse curso em Bacabal.

Na segunda etapa da pesquisa, recorreremos à coleta de dados quantitativos acerca da dinâmica de ingressos, matrículas e concluintes nas Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas da UFMA em Bacabal de 2010 a 2021.

Aliado a estas estratégias e fontes de pesquisa, seguimos para o terceiro momento da pesquisa, no qual foi aplicado questionários *on-line*, realizado com o auxílio do *google forms*, com questões abertas e fechadas que estarão divididas em blocos de perguntas sobre o perfil geral, processo de formação e inserção profissional.

Como meio de obter informações complementares, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os egressos do curso, correspondendo à quarta etapa desta pesquisa. Para realização das entrevistas foram elaborados três roteiros, o primeiro roteiro destinado aos egressos que nunca ingressaram na carreira docente, o segundo para os egressos que abandonaram a docência, e o terceiro para os egressos que estão atuando na docência.

Foram aplicadas perguntas que buscaram relatar a trajetória profissional pós conclusão da licenciatura, destacando as limitações na inserção profissional desse egresso, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, o questionário *on-line* foi enviado a todos os 124 formados, com perspectiva que 30 alunos respondessem, porém em pouco tempos tivemos respostas de 42 egressos, desses respondentes foi selecionada uma amostra de dois alunos de cada grupo e realizado a entrevista, dois alunos que nunca ingressaram na docência, dois alunos que abandonaram e outros dois que estão atuando como professores.

Esta pesquisa prezou por princípios éticos. No Brasil, a revisão ética nas pesquisas que envolvem seres humanos é realizada no sistema CEP/CONEP Compete à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), tendo por fundamentos a integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados, sendo esta submetida a um comitê.

Foram enviadas mensagens/ convite via e-mail para todos os 124 concluintes do curso, com explicações sobre a referida pesquisa e o link para acesso ao questionário *on-line*. Em arquivo anexo foi encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), nele continha todas as informações da pesquisa, como desenvolvia-se a participação, explicando também que ao enviar o questionário respondido significaria que a pessoa estaria de acordo com o TCLE. Dentro do questionário *on-line* havia também uma caixinha de pergunta em que

o participante sinalizava que leu o TCLE e estaria de acordo, bem como, colocando-me, enquanto pesquisadora, à disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa e número de contato caso o egresso quisesse ter mais esclarecimentos.

Posterior a isso, foi enviada uma mensagem convite apenas para os participantes selecionados para a entrevista, explicando como ocorreria a entrevista, o motivo por ter sido selecionado e deixando ciente que ele seria livre para responder apenas ao que fosse conveniente, e que a qualquer momento poderia encerrar a entrevista e que sua participação seria anônima, além do consentimento para gravar a entrevista, e que ao final da pesquisa devolveria para os informantes, o resultado.

1.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados dentro das pesquisas materialistas histórico-dialético, seguimos as etapas, que segundo Minayo (2000) devem compreender três momentos, a seguir: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final.

Seguimos então, para a ordenação dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas, tendo um suporte teórico suficiente para conseguir perceber a essência do fenômeno, podemos prosseguir, transcrevendo as entrevistas e releitura das respostas do questionário *on-line*.

A ordenação dos dados que engloba tanto as entrevistas como o conjunto de material observado [...] Essa etapa inclui: (a) transcrição de fitas cassetes; (b) releituras do material (c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação; (d) organização dos dados de obtenção dos dados de observação [...] Essa fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo (MINAYO, 2000, p. 235).

Posteriormente, seguimos para a classificação dos dados, faremos uma leitura transversal, recortando cada unidade de registro, a partir do resultado do questionário e das entrevistas. Conforme Minayo (2000, p. 236) “é elaborado como em gavetas, onde cada assunto, tópico ou tema é cuidadosamente separado e guardado”, para depois conseguir ‘enxugarmos’, destacando os temas mais relevantes a partir das falas recorrentes dos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, a análise final é esse movimento incessante entre o empírico e o teórico, visando o concreto pensado, atribuindo significado aos resultados.

O presente trabalho está organizado em quatro seções. A primeira seção há a contextualização do objeto desta pesquisa, os objetivos, o método e as justificativas em torno do tema escolhido. A segunda seção constitui-se da historicização em torno do objeto, pontuando as partes que compõem o fenômeno estudado, explicitando os aspectos políticos

e econômicos na expansão universitária que resultará na criação das licenciaturas interdisciplinares.

Na terceira seção abordaremos a formação de professores e as licenciaturas interdisciplinares, destacando os modelos formativos das licenciaturas brasileiras, o trabalho docente, situamos o *lócus* da pesquisa que é a educação básica e a cidade de Bacabal que é onde ocorre o desenrolar da pesquisa.

Na quarta seção, há o aprofundamento dos dados obtidos pelos sujeitos da pesquisa, caracterizando os egressos por meio do seu perfil socioeconômico, seu histórico escolar e acadêmico, trazido as considerações finais e a inserção profissional dos egressos, abordando as diferentes trajetórias profissionais que a licenciatura interdisciplinar em ciências humanas – campus Bacabal possibilitou a cada egresso.

2 REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nesta seção, faremos uma historicização das políticas públicas voltadas para a reforma da educação superior no Brasil, considerando os agentes responsáveis por ela. Em seguida, pontuamos os dois governos que atuaram na sua implantação, focando na expansão universitária por meio do Reuni que interiorizou a UFMA, culminando na criação das LI's, relacionando os limites e possibilidades dessa licenciatura enquanto proposta de formação docente.

Tratamos assim, as determinações históricas que constituem o objeto, tendo por base de análise alguns pesquisadores e estudiosos como GREGÓRIO, 2012; LIBÂNEO, 2016; CARVALHO, 2016; OLIVEIRA, 2018. Buscou-se compreender que a totalidade deste fenômeno é resultado do contexto político da época, dos interesses econômicos e do poder de influência de várias agências internacionais.

2.1 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O delineado traçado pela educação superior na contemporaneidade, está associada às mudanças ocorridas nos anos finais do século XX, partindo das novas configurações que o Estado assumiu articulado ao capitalismo.

A evolução histórica de Estado tem influência direta nos caminhos que a educação percorrerá, acompanhada das mudanças tecnológicas, sociais e culturais que cada período histórico representará, impactando diretamente nos avanços e retrocessos da educação, sobretudo do ensino superior.

O momento atual é marcado pelo neoliberalismo, palco do capitalismo exacerbado, que possui como característica as crises cíclicas, e para a superação de tais crises se reorganiza, se reinventa, o que por vezes, culminará na reformulação do Estado, demandando um Estado mínimo, privatização dos serviços sociais, e a redução dos gastos públicos de assistência, em áreas como a saúde e educação.

Com efeito, durante o desenvolvimento da história da educação o lugar da formação do professor foi sendo desenhado de acordo com o viés predominante da época, a depender da ideologia, da economia ou política. Assim, cada vez que há um reordenamento em alguma dessas estruturas (Estado ou capitalismo), surge também um novo jeito de alinhar a educação, uma nova forma de formar os docentes, por isso, compreender a atuação do Estado em diferentes momentos da história da humanidade é fundamental para entendermos o papel da educação, o conceito de currículo e a função da universidade.

Sob essa ótica, a globalização e esse Estado minimalista olham a educação prioritariamente como um mecanismo para que as pessoas se mantenham no trabalho, cuja função básica é criar bons trabalhadores, adequados às regras do mercado. E, nesse aspecto, a educação é vista como mercadoria, a formação de professores adquire uma nova performance, e uma vez controlada, esses profissionais da educação, minimizam os processos pedagógicos e maximizam os treinamentos e adestramentos.

Em diversos estudos⁵ sobre o tema da reforma da educação superior, os mesmos remetem que esse processo está intrinsecamente ligado ao reordenamento econômico promovido pelo capitalismo, sobre isso, essas pesquisas mostram que as transformações ocorridas em âmbito mundial nas décadas finais do século XX contribuíram para as novas faces que o Estado assumiu, isso no contexto político, além das mudanças de cunho econômico e social, que influenciaram na ascensão das agências transnacionais.

Sobre os aspectos apontados, dois momentos merecem destaque, o primeiro é concernente ao papel da ciência e da tecnologia que se tornaram fortes aliados no campo das forças produtivas e da lucratividade, o que contribui para que os diversos governos quisessem expandir a educação superior, outro ponto é o suporte que o Estado tem dado a essa educação, uma vez que foi alterado sua forma de intervenção no conjunto social, principalmente nas políticas educacionais. Segundo (OLIVEIRA, 2018, p. 17), “assiste-se a emergência de um novo paradigma para a orientação educacional que responda aos processos de globalização”.

Doravante, os organismos internacionais se destacam, a exemplo, o Banco mundial (BM)⁶, Fundo monetário Internacional (FMI) e outras agências, que atuarão como mediação entre a lógica da eficiência e o desenvolvimento estatal, o mundo globalizado demanda um alinhamento dos países e nesse meio econômico globalizante, os países em desenvolvimento seguem a lógica de pedir empréstimos e concomitante a isso, a assimilação das orientações dadas por esses organismos no que tange as políticas públicas.

Os organismos internacionais são importantes agentes nesse processo de difusão e ascensão do capitalismo (GREGÓRIO, 2012). O Banco Mundial foi criado em 1944 nos EUA, inicialmente com intuito de ajudar na reconstrução da Europa no pós II guerra mundial, essa função foi cedendo espaço para a tarefa de conceder empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas,

⁵ Carvalho (2016); Libâneo (2016); Nunes e Braga (2016); Gregório (2012).

⁶ Concebido em Bretton Woods, Estado de Hampshire, com o nome de Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento.

sociais e ideológicas desses países (LIBÂNEO, 2016).

Nesse contexto, a expansão da educação superior vai adquirindo uma importante estratégia nas políticas neoliberais difundidas pelo Banco Mundial. Nunes e Braga (2016, p. 55) afirmam que “restringem a educação o papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, de (con)formar ideologicamente de acordo com os seus interesses e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado”. Sob esse aspecto afirma Libâneo (2016, p. 44).

Desse modo, os organismos internacionais criam estratégias ligadas a globalização da economia: empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócios a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para mercantilização da educação.

O Banco Mundial vai destinar à educação uma importante tarefa, a de resolver os problemas econômicos, restringindo o papel da escola em formar pessoas capacitadas para o mundo do trabalho, com facilidade para se adaptar às mudanças do mercado. As prioridades educacionais devem estabelecer-se tendo em conta os resultados, utilizando análises econômicas, estabelecendo normas e medindo resultados através da avaliação da aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 1995).

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Nessa perspectiva, as medidas tomadas pelos governos sobre o aporte para a educação, tem suas influências nesse órgão, que traz consigo alguns conceitos sobre as políticas educativas, formação docente, avaliação do índice escolar, balizando que o repasse de alguns recursos financeiros que esses órgãos fornecem, estão condicionadas ao cumprimento de algumas metas e adequação a alguns perfis estabelecidos por ele.

A assinatura de alguns acordos internacionais também influencia nas decisões que esses países deverão se adequar, uma vez que esses documentos e acordos vão ser determinantes na construção de políticas educacionais nesses países, principalmente aquelas dirigidas à expansão do ensino superior (CARVALHO, 2016).

O BM tem algumas características que podemos analisar, uma vez que o aumento da pobreza teria efeito prejudicial à globalização. Evangelista e Shiroma (2006) afirmam então, que para controle da pobreza e do desemprego estrutural é necessário investimento na educação,

a fim de superar essas questões, apontando para a educação básica, tecnicista e por último o ensino superior, colocando a educação como fator de inclusão social e inclusão no mundo do trabalho, uma vez que sem um aparato os países teriam dificuldade na inserção da lógica de competitividade que o capitalismo exige, dentro dessa perspectiva surge o conceito de sociedade do conhecimento, que será abordada posteriormente.

Analizando os documentos e relatórios do BM ao longo dos últimos vinte anos, alguns textos merecem destaque, a segunda edição desse relatório é traduzida do inglês para o espanhol em 1995 um documento intitulado “*la enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*”, é explicitado nesse documento uma série de orientações e apontamentos, é dividido em seis capítulos com diferentes propostas para a educação superior, o primeiro capítulo aborda a crise no ensino superior e as estratégias de reforma, e os quatro seguintes capítulos abordam as atitudes e instruções que o Banco Mundial indica para que os governos adotem; por último, o sexto capítulo mostra as contribuições que o Banco tem feito para o desenvolvimento do ensino superior.

No início do texto, o documento diz “as universidades educam os futuros líderes e preparam as capacidades técnicas de alto nível que constituem a base do crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 07), denotando que a função da universidade é a capacitação para o econômico, bem como o compromisso do BM em assegurar o crescimento da expansão universitária.

Algumas recomendações mostram que há uma necessidade de uma reforma na educação pós secundarista, de forma a considerar as melhores estratégias e apoio para melhorar os resultados do sistema educacional pós secundarista, por meio de quatro orientações centrais:

- Encorajar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
- Fornecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos alunos nas despesas e a estreita ligação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- Redefinindo o papel do governo no ensino superior;
- Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11, tradução nossa)

O relatório deixa claro a importância da reforma no ensino superior, para melhorar o desempenho econômico e social, esclarecendo em vários trechos do texto que para um bom desenvolvimento social, o desenvolvimento econômico precisa ocorrer e será primeiro que o social.

Outro destaque trazido pelo relatório é o ensino terciário, tanto por via pública, como

privada, incluindo ensino politécnico, as instituições profissionalizantes de curto prazo, programas de ensino a distância e instituições não universitárias que agem de forma flexível as demandas do mercado, logrando êxito e atraído muitos estudantes.

Na primeira meta/recomendação, baseia-se na otimização dos gastos estatais, o relatório faz um comparativo entre os continentes, a Ásia tem se destacado por sua variação de instituições que oferecem ensino pós secundarista, além de relatar que a educação à distância pode ser eficaz para aumentar o acesso de grupos desfavorecidos, que muitas vezes são sub-representações entre os estudantes universitários.

O Banco Mundial entende o modelo tradicional de universidade oneroso e inapropriado às nações em desenvolvimento (CARVALHO, 2016), reconhece a importância do ensino superior, porém a finalidade e como deve ser oferecido a população é que é a questão, sobre isso Chauí (2003, p. 7) fala da universidade operacional “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual”, endossada pelo conceito trazido pelo BM, o objetivo das instituições de ensino superior dos países periféricos deve ser apenas o de transferir, adaptar e divulgar conhecimentos gerados em outras partes (BANCO MUNDIAL, 1995).

Em 1996, outro documento “*Prioridades y Estrategias para la Educacion*” é lançado pelo BM, nesse documento a educação é colocada como capaz de resolver problemas do mercado de trabalho, contendo três partes e onze capítulos distribuídos entre eles. No primeiro momento, o texto esclarece que a educação produz conhecimento, capacidade e valores essenciais para a ordem social, cidadania, crescimento econômico e sustenta a redução de pobreza, o texto deixa explícito a urgente necessidade de uma reforma no sistema educacional dos países periféricos para alavancar seu crescimento econômico e conseguir acompanhar a economia mundial.

Sobre o ensino superior, é feito pelo BM “*Construir Sociedades de conocimiento: nuevos Desafios Para la Educación Terceciaria*”, cuja característica principal são alguns conceitos que o mesmo aponta, colocando a educação terciária dentro do âmbito da educação superior, expressando que o principal foco dessa educação é a redução da pobreza pela via do crescimento educacional, argumentos que giram em torno da ideia de produtividade e o poder de competitividade dos países está ligado ao nível de capacitação que a massa trabalhadora tiver.

Ademais, “a compreensão sobre educação superior e sua relevância sustentava-se no argumento que o mundo se encontrava na denominada sociedade do conhecimento”

(CARVALHO, 2016, p. 26-27), que é uma sociedade regida pela lógica do mercado, “pois ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passa a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução” (CHAUÍ, 2003, p. 8). É dentro desse contexto que a sugestão para a variedade de itinerários formativos vai surgir, outrossim, a perspectiva neoliberal aponta que para o enfrentamento da crise no sistema educacional, cujo Estado com sua “ineficácia” precisa ser reordenado.

Nunes e Braga (2016, p. 56), em estudos apontam que “o neoliberalismo procura por meio de suas políticas e ideologias ressignificar o contexto pedagógico, pregando uma individualização alienante e cada vez mais desumanizada, pautada em princípios meritocráticos” relacionando o crescimento escolar com o crescimento produtivo.

Sendo assim, ocorre um momento empresarialmente da educação superior, com destaque para a globalização, um incentivo para a educação a distância⁷, privatização do ensino superior. É por meio desses processos que a BM traz o conceito de educação terciária, uma forma de tentar suprir a lógica do mercado, além desse conceito está ligado diretamente ao de sociedade do conhecimento.

Segundo o documento, a educação terciária é tudo que vem no pós-médio, Gregório (2012, p. 14) destaca:

A formação aligeirada a fim de massificar a educação terciária proposta pelo BM, seria implementada através da criação de ciclos básicos, nos moldes dos Community colleges-cursos genéricos de dois ou três anos, podendo ou não ser vocacionais, seguida de uma segunda etapa que seria reservada apenas para os especialmente talentosos, de natureza profissionalizante. Dependendo do “talento”, o estudante [...] poderiam cursar as carreiras mais prestigiosas, ou mesmo dirigir-se à pós-graduação stricto sensu.

O documento destaca “a educação terciária e em particular, seu papel na capacitação, na pesquisa e na informação, é um fator vital para que os países possam se adaptar as mudanças de longo prazo (BANCO MUNDIAL, 2003, p. Xxiii, **tradução nossa**), por isso existe uma recomendação para que os governos impulsionem a criação de instituições de ensino terciário, bem como a inovar na construção do currículo⁸ dos cursos, para com isso poder responder melhor às necessidades do mundo globalizado e aos interesses do capital.

As instituições de educação terciária são coerentes com as estratégias de crescimento econômico baseado no conhecimento, assim como de redução da pobreza, já que contribuem para: a) capacitar força de trabalho qualificada e adaptável, de alto nível,

⁷ Educação a distância é a modalidade educacional onde alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

⁸ Para aprofundar sobre currículo, pesquisar Tomaz Tadeu da Silva em Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.

que inclui cientistas, profissionais, técnicos, professores da educação básica e secundária e futuros dirigentes governamentais, empresariais e da sociedade civil; b) gerar novos conhecimentos; e c) construir a capacidade de chegar ao conhecimento global e adaptá-lo ao uso local. As instituições de educação terciária são únicas enquanto a sua capacidade de integrar e criar sinergia entre as três dimensões citadas. (BANCO MUNDIAL, 2003; p. XX, **tradução nossa**)

Um destaque para esse documento é a recomendação de “flexibilização e os requisitos mínimos, a fim de não gerar barreiras de acesso ao mercado” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. XXII, **tradução nossa**), isso com respeito a formação docente, que é uma preocupação no documento, ademais, o foco nas recomendações é que para haver uma transformação e crescimento nesses países periféricos, é importante a implantação da educação terciária

Não se pode conseguir uma transformação e um crescimento sustentável nos diversos campos da economia se não existe um sistema de educação terciária inovador que contribua para construir uma capacidade de absorção necessária para que o investimento do setor privado e o recurso dos contribuintes produzam um impacto produtivo e duradouro (BANCO MUNDIAL, 2003; p. XXIV, **tradução nossa**)

Conclui-se que o foco dessas orientações é a estabilidade econômica que perpassa pela reforma no sistema educacional e independe da qualidade com que esse ensino é ofertado, partindo do conceito de qualidade educacional baseada no tripé entre ensino, pesquisa e extensão, Gregório (2012, p. 19-20) destaca:

Para tal, os organismos internacionais apontam o baixo nível de escolaridade nos países periféricos como sendo a causa destes não conseguirem uma devida inserção na “nova ordem mundial” globalizada. Para atingir tais objetivos recomendam uma educação voltada para atender os interesses dos setores produtivos do capital. Essa ampliação do acesso à educação superior deve se voltar, segundo estes organismos, para a “população mais pobre”, sob uma diversificação maior das instituições de ensino superior¹⁰ e dos cursos de graduação, e ainda com formas alternativas de captação de recursos externos [...] Segundo o Banco Mundial, o “modelo único” adotado para a educação superior no Brasil – o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – é muito caro, anacrônico e obsoleto.

Em 2020 foi lançado o resumo executivo do BM abordando primeiramente como as diversas mudanças tecnológicas impulsionaram o crescimento econômico em alguns países, a cerca disso demandando uma adaptação e mudança no perfil profissional desse trabalhador, por meio da educação, o relatório ainda destaca o interesse do BM em garantir que jovens e crianças possam adquirir habilidades e conhecimento necessário para terem vidas produtivas, reconhecendo que “o acesso à educação, é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 01).

O texto ressalta o interesse que todos possam ter acesso à educação que servirá de impulso e fortalecimento do mercado e é sobre isso que ele elege estratégias, uma das

estratégias é reformar o sistema de educação, outra é o desenvolvimento de uma base de conhecimentos de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas, com isso a implementação dessa estratégia, o resumo estabelece que o Banco Mundial “concentrar-se-á em três áreas: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e por último, parcerias estratégicas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 08); e para medir o êxito da estratégia, utilizará indicadores de desempenho, no intuito de acompanhar a efetiva adoção das ferramentas e das medidas de política educacional por ele “recomendadas” aos países “assistidos”.

Outro importante organismo internacional nesse contexto é a Organização para a educação, a Ciência e a cultura das Nações Unidas (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), orientadas pelo banco mundial, Unesco e FMI, tem o ideal da teoria de capital humano, eles defendem a ideia de que o conhecimento científico é um suporte para o desenvolvimento do mundo do trabalho e um mecanismo para ascensão social, que amplia as opções para empregabilidade e que a superação da pobreza e da exclusão social se dar por meio da elevação da escolaridade (FRIGIDITO, CIAVATTA E RAMOS, 2005), bem como associam a ideia de educação a de desenvolvimento econômico, abstraindo outras variáveis que afetam as desigualdades e que impedem o pleno direito a educação.

Sobre isso, todas essas transformações globais impactam diretamente os desdobramentos da educação superior, um entrelaço entre, expansão, massificação, lutas sociais, diversificação e democratização desse direito educacional.

No Brasil, a universidade nova foi apresentada como oportunidade para renovação desse sistema de ensino, uma aproximação dos modelos europeus de ensino superior, com características entre o menor tempo formativo, elevação dos índices de matrículas, certificação intermediária, a diversificação se dar também pelo aspecto das diversas vias que o governo utilizou para expandir, não só por via pública, mas também privada, além da modalidade a distância, que tem crescido bastante.

O governo brasileiro por meio de algumas estratégias diversificou o acesso ao ensino superior, através da isenção fiscal incentivou várias instituições privadas a aderirem o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), além da interiorização universitária em diversos municípios do país, tanto das Universidades quanto dos Institutos Federais e fomento para que os Estados ampliassem as vagas nas Universidades Estaduais, esse resultado pode ser acompanhado pelos números extraídos do Ministério da Educação dos anos de 2015-2019, tabela com o número de matrículas dos cursos de graduação no Brasil dos últimos dez anos.

Tabela 1 - matrículas dos cursos de graduação no Brasil dos últimos anos 2015-2019

ANO	VAGAS PÚBLICAS (Federais, Estaduais e Municipais)	VAGAS PRIVADAS	TOTAL
2015	1.952.145	6.075.152	8.027.297
2016	1.990.078	6.058.623	8.048.701
2017	2.045.356	6.241.307	8.286.663
2018	2.077.481	6.373.274	8.450.755
2019	2.080.146	6.523.678	8.603.824

Fonte: Organizado pela autora com base em dados do Inep (2019).

Embora esses dados sejam animadores, é imprescindível entendermos que a oferta de vagas precisa ser acompanhada por alguns elementos que corroborarão para uma educação de qualidade, como o apoio estudantil, desde restaurantes universitários, moradias, auxílios e bolsas, infraestrutura adequada, fomentos para que o tripé de uma boa educação seja estabelecido por meio do ensino, da pesquisa e extensão.

A despeito da expansão no Brasil, as licenciaturas ganham espaço nas universidades quando o assunto é expansão, pois existe uma oferta significativa desses cursos, o que caracteriza a massificação do ensino superior, a flexibilização de currículos e uso do ensino a distância, um crescimento acelerado das matrículas, porém a conclusão desses ingressantes é bem abaixo.

Tabela 2 - Ingressos e Concluintes de Licenciaturas ofertada no Brasil pela rede federal presencial -2015 a 2019

ANO	INGRESSOS	CONCLUINTES
2015	78.554	32.126
2016	80.247	34.928
2017	79.795	34.656
2018	85.453	35.355
2019	85.221	34.745

Fonte: Organizado pela autora com base em dados do Inep (2019).

Sobre isso, Mancebo, Vale e Martins, (2015) relacionam que a falta de política de permanência pode acarretar na evasão estudantil, mesmo entendendo que as políticas de expansão universitária são importantes para a ampliação da oportunidade de acesso para uma camada da população que em outros momentos foi negligenciada, é necessário que se apresente

essa oportunidade de forma coesa e que garanta um completo usufruto dos direitos educacionais, entendendo que o processo de massificação da educação ocorre quando não existe condições de permanência e conclusão dos estudos, em que não há perspectiva de um ensino de qualidade.

Sendo assim, um conceito que precisa ser explorado é o de democratização que não é a simples oferta de vaga, é estabelecer suporte, pois a negação do direito a educação não ocorre só com a exclusão do acesso, mas quando não existe condições de um verdadeiro usufruto de um ensino de qualidade, “os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afasta desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada” (GENTILI, 2009, p. 1062).

Ressalta-se que a democratização da educação superior requer, além da ampliação do acesso ao sistema de ensino, para a população historicamente destituída deste direito, a garantia de condições favoráveis para a permanência estudantil e a conclusão dos cursos. Esse sentido de democratização exige tanto maior participação estatal na promoção de políticas públicas de garantia de meios objetivos para dar continuidade aos estudos (assistência estudantil, infraestrutura adequada, recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento dos cursos, articulação com outros níveis de ensino, etc.) como o acesso a uma formação que ultrapasse tendências de mercado (CARVALHO, 2016, p. 36, grifo do autor).

Posto isto, inclusão seria o inverso, pressupõe a concepção de educação enquanto bem público, direito social e responsabilidade do Estado, é “um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem exclusão” (GENTILI, 2009, p. 1062), o que nos faz perceber que a democratização como meio para superação da exclusão deve ser um processo articulado e contínuo, assim:

[...] além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceito e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da “democratização” da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226, grifos do autor).

Sendo a exclusão um fenômeno complexo ramificado em diversas instâncias da sociedade, exclusão educacional inter-relacionada a exclusão social, com reflexos como evasão, analfabetismo, repetência, e outros, já no ensino superior como já exposto pode ocorrer a falta de acompanhamento ocorrido no processo da expansão universitária.

É importante observar que a expansão do ensino superior, mesmo com inúmeras limitações, criou oportunidade de estudos nas cidades afastadas da capital, o questionamento

não é sobre sua importância, mas sobre as condições e os reflexos dessa expansão, se conseguiu sanar as demandas locais, gerando oportunidade de inserção laboral e desenvolvimento pessoal.

2.1.1 A expansão da educação superior no Brasil sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva compreendeu um período de oito anos, de 2003-2010. Podemos caracterizar como um período de desenvolvimento de algumas políticas públicas que contemplaram a expansão da educação em nível superior, sob duas vias, a pública e a privada.

No ano de 2003 existiam no Brasil um quantitativo 3.936.933 do número de matrículas no ensino superior no Brasil, incluindo presencial e a distância, e rede privada, sendo apenas 1.176.174 da rede pública, segundo dados do INEP, podemos acompanhar o crescimento da oferta de vagas por meio desta tabela.

Tabela 3 - matrícula (presencial e a distância) por categoria Administrativa-2003 e 2010

Ano	Total geral	Matrícula Pública				Privada	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2003	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759	
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001	

Fonte: Organizado pela autora com base em dados do Inep (2019).

A rede privada é a grande responsável pela educação superior no Brasil nesse período, mesmo com o aumento de 1.176.174 para 1.643.298 estudantes matriculados nas IES públicas, não foi suficiente para superar o predomínio⁹ das matrículas em instituições privadas que saltou de 2.760.759 para 4.736.001, um aumento de 71,55%, enquanto que na rede pública só ocorreu um crescimento de 39,71%.

Algumas explicações podem ser formuladas sobre essa pequena expansão do setor público e do avanço do setor privado. Em estudos Sguissardi (2009) salienta para o grande avanço das instituições privadas é um dos motivos, a facilidade da legislação sobre a abertura de instituições particulares e incentivo de isenção de impostos são alguns dos motivos.

Concernente às matrículas na rede federal podemos observar um crescimento de

⁹ Para aprofundar sobre a expansão superior na rede privada, pesquisar Roberto Leher em O Financiamento da Educação no Brasil Pós golpe de 2016.

583.633 para 938.656, atingindo um crescimento de 60,83%, já nas instituições estaduais temos um crescimento de 29% entre os anos de 2003 a 2010.

Ainda sobre a ascensão da rede privada, Oliveira, Dourado e Amaral (2006) ressaltam que desde 2001, o governo manteve a tendência inicial da década, desde o governo FHC, em que o setor privado contou com o apoio financeiro do governo para seu crescimento.

O fato é que a partir de 1990, e com maior intensidade nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-20002), as políticas para a educação superior se inserem no contexto de subordinação do país à economia global, à agenda neoliberal e as ideias disseminadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Dentre outras coisas, tal lógica difundiu uma concepção de universidade calcada em princípios mercantilistas e produtivistas. (BARROS 2015, p. 368)

Nesse sentido, a oferta privada foi uma alternativa para acelerar a oferta de vagas, trazendo também o rompimento de uma universidade pautada no ensino, pesquisa e extensão, dando espaço para instituições com padrão mínimo de qualidade.

Algumas ações durante os governos de Lula explicam como a educação superior foi contemplada, dados obtidos por meio de pesquisas nos mostram dois momentos de expansão da educação superior, o primeiro ocorre como o programa Expandir e o segundo momento com a implantação do Reuni e a expansão dos cursos à distância, no quadro a baixo analisaremos as principais ações governamentais com respeito a educação superior.

Quadro 1 - Atos normativos sobre educação superior no governo de Luiz Inácio

Dispositivo legal	Objetivo
Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.	Instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, concedendo bolsas de estudos em instituições privadas.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Regulamenta o art. 80 da LDB nº 9.394/1996, falando da educação a distância, possibilitando a oferta de cursos nessa modalidade, incluindo, graduação e pós-graduação.
Programa Expandir, instituído no ano de 2005 pelo MEC	Expansão universitária por meio da interiorização, criação dos campi.
Desde 08 de junho de 2006.	Criação o Sistema Universidade Aberta (UAB), o programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.
Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos

	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), considerando os Institutos como instituição para educação superior.
Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2007.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.	Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos: BRASIL (2005a; 2005b; 2006; 2007a; 2007b; 2007c); BRASIL/MEC (2005; 2010).

Essas ações imprimiram uma nova face no ensino superior no Brasil, ocorrendo de fato uma aceitação dos modelos internacionais de expansão universitária.¹⁰

A reforma universitária¹¹ no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu de diversas iniciativas, contemplando vários vieses, um destaque é o Prouni que é uma iniciativa do governo federal para facilitar o acesso de alunos com baixa renda no ensino superior, oferecendo bolsas integral ou parcial em instituições privadas, em troca de isenção fiscal para as instituições que participarem, foi instituído por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Outro setor que teve muito crescimento foi a modalidade EAD, principalmente no setor privado, mas a setor público também criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que por meio de parceria com instituições formadoras, como as IFES e IES estaduais oferecem cursos a distância, com finalidade de expandir e interiorizar, focando em cursos de licenciaturas.

Cabe salientar que alguns programas de fomento à educação ganham espaço, como por exemplo o programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID), regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, oferecendo bolsas aos estudantes das licenciaturas presenciais, uma oportunidade de inserção no espaço escolar, antecipando esse vínculo desse futuro professor e a escola, outro exemplo é o Programa de Educação Tutorial (PET), que foi criado pela Lei 11.180/2005 oportunizando a efetivação de projetos com a mediação de um professor-tutor.

¹⁰ Ressaltamos que durante todo o processo de expansão universitária o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) se manteve e se mantém resistente diante das pressões que os governos e empresas privadas querem fazer à educação.

¹¹ Destacamos que a primeira grande expansão do Ensino Superior privado no Brasil, se deu nos Governos da Ditadura Militar e também usou do “Crédito Educativo” uma espécie de financiamento para educação superior.

2.1.2 Políticas Públicas para educação superior no Governo de Dilma Vana Rousseff

Já sobre o mandato de Dilma, observamos ainda o aumento nas vagas de acesso ao ensino superior, a continuidade de programas favoreceu tal crescimento, seguindo a mesma lógica do governo anterior, a rede privada manteve sua hegemônica na oferta de vagas, a rede pública teve um pequeno crescimento, observe a tabela abaixo.

Tabela 4 - matrícula (presencial e a distância) por categoria Administrativa-2011 e 2016.

Ano	Total geral	Pública					Privada
		Total	Federal	%	Estadual	Municipal	Privada
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936		619.354	121.025	4.966.374
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324		623.446	117.308	6.058.623

Fonte: Organizado pela autora com base em dados do Inep (2019).

Esse crescimento na oferta de vagas foi estimulado por algumas medidas normativas regulatórias de expansão, utilizando a parceria entre público e privado e a modalidade EaD. Outrossim, a partir de 2011 o governo continuou no poder, por meio da ex presidenta Dilma Vana Rousseff, pertencente ao mesmo grupo político, houve uma continuação e ampliação dos programas de expansão e de consolidação da educação superior, abaixo podemos observar as ações que o governo de Dilma trouxe para o campo da educação superior.

Quadro 2 - Atos normativos sobre educação superior no governo de Dilma

Dispositivo legal	Enfoque
Decreto nº7.642, de 13 de dezembro de 2011.	Institui o Programa Ciência sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros.
Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012.	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, definiu no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e levará em consideração o percentual de vagas para estudantes, autodeclarados, negros, pardos e indígenas.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

Fonte: Organizado pela autora com base nos documentos: BRASIL (2011; 2012; 2014);BRASIL/MEC (2012a; 2013).

Um importante destaque nesse governo foi a continuidade do sistema de seleção unificada (SISU), que proporcionou acesso, a vagas nas Universidades e Institutos Federais através das notas obtidas no ENEM, e se tornou uma das principais fontes de acesso ao ensino superior no Brasil.

No geral o governo possibilitou a construção de forma participativa do plano nacional de Educação-PNE 2014 a 2024 com algumas propostas desde a valorização dos profissionais do magistério, equiparando o rendimento médio às demais profissões com escolaridade equivalente, também fala do objetivo de assegurar que os professores da educação básica tenham curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam, e elevar a oferta de vagas na educação superior no segmento público.

O programa Ciências sem Fronteiras deu acesso a intercâmbios e a mobilidade internacional, e se encerrou em 2014. O governo fez uma campanha seguindo a lógica do governo anterior, tivemos de modo específicos políticos de continuidade.

2.2 A REFORMA E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA VIA REUNI

O Reuni foi um conjunto de medidas para reformar o ensino superior, em que o governo incentivou as instituições a firmarem acordos de gestão, assumindo compromissos para cumprirem metas em prol da utilização máxima da capacidade de operação das IFES, aumentando a oferta de vagas (SOUSA; COIMBRA, 2015).

Art. 2 O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Assim, de forma geral, o Reuni tem como meta a elevação da taxa de conclusão média dos cursos, a Relação Aluno-Professor (RAP) de 18:1, esse decreto aponta a necessidade de redução da evasão e a ocupação de vagas ociosas, prioritariamente no período noturno.

Para uma atração maior das universidades, o Reuni não preconiza adoção de um modelo único de graduação, as universidades teriam autonomia para criarem cursos “dados do relatório do primeiro ano do Reuni mostram que das 542 Universidades Federais existentes ao final de 2007, 533 aderiram ao programa” (BARROS, 2015, p. 374).

O Reuni representou uma das principais políticas públicas direcionadas à expansão das Universidades Federais, na qual “o governo oferecia às universidades recursos adicionais para desenvolvimento de ações de recuperação da infraestrutura física e de pessoal, desde que optassem pela participação no programa” (CARVALHO, 2016, p 83). Vale salientar que nos documentos orientadores desse programa (BRASIL, 2007b, BRASIL/MEC, 2007b), mostram a necessidade de uma formação rápida e adaptável ao mercado, as seis diretrizes são carregadas de orientações nesse sentido.

Esse programa se insere no quadro político de reformulação da educação suprir brasileira em tempos de neoliberalismo, promove alterações na carreira dos profissionais, na forma de financiamento e gestão das universidades federais [...] apesar do argumento de liberdade de decisão das universidades quanto à participação e criação de estratégias da expansão, o Reuni feriu a autonomia das universidades de diferentes maneiras. Entre estas formas, ela acentua: a criação por meio de decreto; a operacionalização através de contratos de gestão; a determinação de diretrizes de criação dos projetos de expansão e a forma acelerada como foi aprovado pelas universidades [...] se inserindo em um contexto de privatização da educação superior pública (CARVALHO, 2016, p. 88-89).

Os resultados de um curso são seus egressos, independentemente de estarem no mundo do trabalho atuando na profissão escolhida, o curso deve possibilitar de alguma forma um crescimento a esse egresso, afinal, em média quatro anos dedicados a isso, além do investimento financeiro que cada aluno demanda da universidade, existe o investimento de tempo dessa pessoa, são sonhos.

As Universidades Federais aderiram ao que chamamos de “termo de pactuação de metas”, é um documento contratual de gestão junto ao MEC, em que o governo assumia o compromisso de injetar verba na universidade para a expansão e em contrapartida, a universidade iria gradualmente realizando ações para a concretização do crescimento universitário.

A primeira fase do programa de expansão foi do período de 2003 a 2007, com objetivo principal de interiorizar o ensino superior público federal, de modo a “promover a inclusão social, reduzir as desigualdades regionais e reorientar a organização do ensino superior no Brasil” (SOUSA, 2019, p.131), sendo assim, foi implantado no Brasil 10 novas universidades, criando ou consolidando 49 campi em todo o território brasileiro.

2.3 REUNI e a UFMA

A Universidade Federal do Maranhão, aderiu ao REUNI em 2007, por meio do plano de reestruturação com a resolução nº 104/CONSUN de 30/11/2007, que previu a captação de R\$ 121 milhões até 2012, a distribuição desse recurso seria feita por categorias, em investimento na infraestrutura, bolsas e contratação de novos funcionários. Sobre as metas assumidas pela universidade, podemos ressaltar a ampliação de vagas por meio de novos cursos ou dos cursos já existentes, e da contratação de professores, servidores e técnico-administrativos.

Sousa (2019) destaca os agravantes do REUNI na UFMA, considerando o crescimento de matrículas e o crescimento dos professores e técnico-administrativos que não respeitou a meta da UFMA, que era a relação professor/aluno (RAP) em 1:18, os números expressos na tabela abaixo demonstram que a relação estava em 1:20 no ano de 2013.

Tabela 5 - Expansão da UFMA de 2007-2013

	2007	2013
Técnico- administrativo	1477	1579
Docentes efetivos do ensino superior	907	1300
Alunos matriculados na graduação presencial	11.345	18.588
Número de curso de graduação	46	77
Número de programa de pós-graduação	12	25
Número de matriculados na pós-graduação Scripto Senso	404	990

Fonte: Organizado pela autora.

A UFMA tem 56 anos, completados no ano de 2022, o Reuni representou uma significativa expansão, pois até 2010, ela possuía apenas 3 campi ativos. Os números mostram que pós REUNI, a UFMA estava expandida, passando de 43 cursos de graduação e 13 mil alunos, para um quantitativo de 139 cursos e mais de 23 mil alunos, incluindo licenciatura, bacharelado e os cursos a distância.

O REUNI é pensado sob a égide de promover mudanças sem gastos, orientando a utilização máxima da capacidade de operação das IFES, o que pode comprometer a qualidade de um movimento há muito reivindicado, ou seja, a ampliação do acesso, com condições de permanência e sucesso, à Educação Superior em universidades públicas. (PRAZERES, 2015, p. 04).

Concernente a isso, o Reuni apontava para as chances de captação e ampliação dos recursos destinados às universidades mediante adesão (SOUSA, 2019). A UFMA não ficaria de fora, observe abaixo algumas metas do Reuni.

Quadro 3 - Metas do REUNI-UFMA

Dimensão	Metas
Ampliação no número de vagas	Oferecer, até o final do Programa, 1.580 novas vagas, nas diversas modalidades, sendo: a) 920 vagas em novos cursos noturnos de graduação; b) 180 vagas em novos cursos diurnos de graduação; c) 130 novas vagas em cursos existentes noturnos de graduação; d) 350 novas vagas em cursos existentes diurnos de graduação. Elevar até o final do Programa, a relação professor/aluno até 1:18;
Reestruturação Acadêmico-Curricular	Elaborar o projeto pedagógico institucional para nortear a graduação, pós-graduação e as inter-relações com extensão; Elaborar uma nova base normativa do ensino de graduação (princípios da flexibilidade, da racionalidade e da indissociabilidade); Certificar níveis intermediários de formação; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos para construção de itinerários formativos Atualizar os PPP, com atenção à revisão curricular (certificações intermediárias).
Renovação Pedagógica	Promover programas de formação continuada (docentes e técnico-administrativos) para utilização de práticas pedagógicas modernas e uso de tecnologias de apoio à aprendizagem; Implementar programas de inclusão digital (docentes, técnico-administrativos e discentes).
Compromisso Social da Instituição	Fortalecer as políticas de ações afirmativas e de inclusão social nos processos seletivos para ingresso; Implantar novas ações de ampliação do acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; Implantar Programas de Assistência Estudantil nos campi de Imperatriz e Chapadinha, voltados ao atendimento de, no mínimo, 10% de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica;

Fonte: Organizado pela autora com base em UFMA (2007).

As metas estabelecidas vão desde a elevação da taxa de conclusão à reorganização dos cursos. Na época tinha-se a ideia de diversificar as modalidades dos cursos de graduação, com a elaboração de novos projetos pedagógicos e uma certificação intermediária.

Carvalho (2016), em seus estudos, mostra que é nesse processo de expansão que as licenciaturas interdisciplinares são incluídas no quadro de cursos da UFMA, que os tipos de cursos oferecidos no interior foram bastante diferentes dos oferecidos na UFMA até então.

No primeiro momento, seriam ofertados cursos de licenciatura específica, porém, as

articulações de âmbito nacional junto com a comissão de elaboração substituíram por cursos de licenciatura interdisciplinar, o que fomentou a ideia de flexibilização curricular que os organismos internacionais projetam.

[...] a universidade deveria aproveitar o compromisso assumido com as metas qualitativas do Reuni para avançar firmemente no sentido de uma ruptura com os modelos pedagógicos e de formação que não atendem mais às necessidades educacionais de nosso tempo (UFMA, 2010, p. 07).

Consequente, Carvalho afirma:

Em relação à expansão unicamente de licenciatura no interior maranhense, vale ressaltar que, muitas vezes, estes cursos têm sido utilizados pelos governos para fomentar a elevação de índices quantitativos em educação superior sem as devidas condições físicas e estruturais para funcionamento. Assim, se por um lado, essa opção pode ser entendida como uma política de valorização da formação docente e atenção a demandas do estado do Maranhão, por outro, também indica certa vinculação com uma política de restrição de recursos destinados à educação pública (CARVALHO, 2016, p. 105).

É evidente que existem contradições nas escolhas dos cursos oferecidos na interiorização/expansão, principalmente quando os interesses regionais não são considerados, mesmo considerando a demanda por professores em todo o território nacional, foram ofertadas licenciaturas interdisciplinares somente no continente. O campus de São Luís também cresceu nesse período com mais oferta de vagas. A expansão da UFMA na capital ocorreu apenas com os cursos já existentes. Se é uma demanda do Estado, do país, por que as licenciaturas interdisciplinares não foram implantadas na capital? Desse modo:

Há o reconhecimento de contradições no processo de seleção dos cursos, especialmente quanto a interesses regionais, nem sempre considerados. No caso específico da criação das LI's, estes cursos foram implantados em todos os cinco campi revitalizados nos anos de 2010, com proposta e caracteres idênticos, sugerindo contradições no levantamento de demandas regionais (CARVALHO, 2016, p. 105).

Sobre isso, Prazeres ressalta:

Caso a expansão da UFMA seguisse por esse caminho, mais próximo de uma proposta articulada às “vocações regionais” de acordo com as orientações do programa Expandir, talvez concretizaria uma política mais condizente com uma das funções precípuas da universidade, qual seja, propiciar o acesso, a produção e a difusão do conhecimento e tecnologia, por meio de atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, de modo a contribuir com o desenvolvimento local e regional (PRAZERES, 2015, p. 03).

Reafirmamos então, o tipo de curso que foi ofertado nessa expansão quando falamos de interiorização universitária. Foram apenas as LI's. Porém, o campus de São Luís se expandiu apenas com a oferta de vagas dos cursos já existentes. Não foram inseridas licenciaturas interdisciplinares, a interdisciplinaridade ofertadas em São Luís foram nos cursos de

bacharelado, ofertados a partir de 2013. Nos *campi* do continente, majoritariamente na primeira fase de expansão foram ofertadas apenas cursos de Licenciatura Interdisciplinares, e o argumento utilizado foi:

[....] a universidade deveria aproveitar o compromisso assumido com as metas qualitativas do Reuni para avançar firmemente no sentido de uma ruptura com modelos pedagógicos e de formação que não atendem mais as necessidades educacionais de nosso tempo (UFMA, 2010, p. 07).

Com relação à expansão no continente utilizando apenas licenciaturas, alguns pontos merecem uma reflexão, assim como a restrição a recursos destinados à educação pública, o processo de contradição das escolhas regionais dos cursos, uma vez que as LI's foram implantadas em todos os *campi*, cursos esses que na época eram generalistas, não havia uma habilitação específica, não foi realizada uma pesquisa regional.

A UFMA priorizou atender as influências dos organismos internacionais, uma vez que a LI's previa a formação mínima de três anos, com certificação intermediária, seguindo a ideia da otimização do tempo de formação, com intuito da elevação do número de matrículas e de concludentes, além da renovação do currículo.

Assim, esse foi o contexto histórico da expansão universitária através do Reuni, que contemplou a cidade de Bacabal e a criação da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas. Na sequência abordaremos alguns conceitos importantes para compreensão desta pesquisa.

3 ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo desta seção é discutirmos as contradições entre avanços e limitações da licenciatura interdisciplinar enquanto proposta de formação para professores da educação básica, abordaremos aspectos históricos sobre as licenciaturas, pontuando os modelos formativos, contemplando sobretudo as licenciaturas interdisciplinares como modelos formativos, seu surgimento no Brasil e as características de seu currículo.

Abordaremos também, o conceito de inserção profissional e a importância do trabalho docente. Dedicamos também espaço para discutirmos a educação básica, que é *locus* dessa pesquisa. Situamos o município a qual a pesquisa foi desenvolvida, destacando a educação básica bacabalense, o ensino fundamental nos anos finais e o ensino médio que é a área que o professor egresso das licenciaturas interdisciplinares está apto a atuar profissionalmente. Para a discussão das temáticas nos apoiamos em alguns teóricos: Trottier (1998), Tanuri (2000), Saviani (2009), Nunes (2011) entre outros.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS LICENCIATURAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

A história da formação de professores no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, o contexto das escolas primárias responsáveis por formar docentes apresentou mudanças de acordo com os interesses econômicos e políticos de cada governo.

Por meio dos estudos de Tanuri (2000) e de Saviani (2009; 2010), e alguns documentos normativos elaboramos um breve histórico da construção das licenciaturas no Brasil.

Saviani (2009) concebe o início da formação de professores para educação básica em seis períodos históricos, a seguir:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Assim, após a revolução francesa, a instrução das pessoas se torna necessário, é imprescindível que haja pessoas encarregadas dessa função. No Brasil, o preparo de pessoas para a docência emerge após a promulgação da independência, quando se pensa na ideia da instrução da população, com efeito, é promulgada a Lei das escolas das primeiras letras em 1827. A educação brasileira ficou a cargo do ensino mútuo (lancasteriano), que era a utilização dos alunos-monitores, os alunos que se destacavam passavam a ensinar os demais.

Depois desse processo que durou em média 60 anos, no período imperial, as províncias brasileiras utilizam das escolas normais para o preparo dos professores. Rio de Janeiro foi a primeira província a instalar a primeira escola normal do Brasil, era uma escola com diretor, professores e um currículo com conhecimentos em aritmética, noções geográficas, religião e gramática nacional, passado esse momento, houve a necessidade de reforma nessas escolas normais. O Brasil deixa de ser império e entra no período republicano.

Nesse segundo período histórico há uma expansão das escolas normais, o Brasil agora é república e esses mestres só seriam considerados bons, se tivessem boas escolas normais para sua preparação. O Estado de São Paulo promoveu uma reforma, Caetano Campos assumiu a direção da escola normal nesse estado e algumas mudanças ocorreram, como por exemplo, novas cadeiras disciplinares e exercícios práticos no preparo para docência. Uma escola-modelo era um anexo da escola normal, os futuros docentes eram preparados na prática.

O estado de São Paulo, nesse primeiro momento, impulsionou essas mudanças que posteriormente são espalhadas para outros estados do país. Na década de 20, surge um movimento renovador que ganha força e busca a superação desse modelo que era baseado na escola-modelo como espaço de experimentação pedagógica.

Assim, o próximo período foi o de 1932-1939 caracterizado pelas organizações dos institutos de educação, começou a surgir uma preocupação com os conteúdos a serem ensinados, também abriu-se espaço para a pesquisa e um representante desse momento é Anísio Teixeira.

As reformas de 1932, ocorridas na capital do país, que na época era o Rio de Janeiro, tiveram Anísio de Teixeira encabeçando o movimento. Em 1933, em São Paulo temos Fernando de Azevedo, ambos inspirados pelo movimento renovador, em que os professores pudessem receber uma formação de cunho científico (SAVIANI, 2010).

Anísio Teixeira desenvolveu um programa de ideias que deveria ser implantado nas escolas normais para melhorar a formação desses futuros docentes, em 1935. A Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em São Paulo são os estados precursores na oferta de licenciaturas (SAVIANI, 2009).

Para Anísio Teixeira, mudar a Escola Normal para uma Escola de professores, com o intuito de oferecer desde o início do curso disciplinas como biologia educacional, história da educação, sociologia educacional, psicologia educacional, foi uma mudança que iniciou no Rio de Janeiro e depois repercutiu nos outros Estados.

Consequente, em 1939 a Lei Nº 1.190 de abril de 1939, criou as faculdades de filosofia, que foi a princípio das primeiras instituições de nível superior a assumir a oferta das licenciaturas.

A formação docente para o ensino das “primeiras letras” oferecidos em cursos específicos teve data de meados do século XIX por meio das Escolas Normais, posterior a isso, no início do século XX ocorreu uma preocupação com a formação dos professores para o ensino “secundário” que hoje equivale ao ensino fundamental e médio.

O processo de constituição das licenciaturas no Brasil ocorreu em meados de 1930 com a Reforma Francisco Campos. O governo por meios de Decretos-lei criou o Conselho Nacional de Educação e promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.850/31 e nº 19.851/31, respectivamente).

Sendo assim, foram instituídas as primeiras licenciaturas no Brasil, ligadas diretamente aos cursos de bacharelado nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, “o título de licenciado, portanto, não tinha origem em um curso em si, mas se tratava de uma complementação pedagógica justaposta ao curso de bacharelado” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 05).

A medida em que a educação ganhava importância “diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las” (TANURI, 2000, p. 74). O esquema 3+1 foi adotado, correspondendo a três anos de disciplinas gerais e um ano de didática para os que seriam licenciados, protagonizou o processo para ‘ser professor’, nisso o quarto ano foi composto de seis disciplinas de didática, dando a esse cursista o direito de exercer o magistério. No Art. do Decreto-Lei nº 1190/39, define as disciplinas que seriam oferecidas: “1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos biológicos da Educação; 6. Fundamentos sociológicos da Educação”.

Aos concluintes dos cursos das várias secções eram conferidos diplomas de “bacharel” (em Filosofia, Matemática, Química, Geografia etc., conforme o artigo 48 do Decreto-Lei 1190/39). Ao bacharel que concluísse o “Curso de Didática” é que seria conferido o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (Art. 49). Separam-se, pois, o diploma de bacharel e o de licenciado, embora o segundo supusesse o primeiro. (CASTRO, 1974, p. 634).

A institucionalização das licenciaturas no Brasil foi mediada por aspectos econômicos, políticos e sociais, as principais mudanças no contexto das licenciaturas ocorreu na década de 1960, propiciando a desvinculação das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, criando departamentos específicos para cada área de conhecimento (SANTOS; MORORÓ, 2019).

A criação da LDB nº 4024/61, dentre outros pontos determinou a desvinculação das licenciaturas dos cursos de bacharelado, nessa mesma época tiveram os cursos de licenciatura de curta duração, no qual o acadêmico poderia concluir o curso entre o tempo mínimo de um ano e meio ou máximo de três anos. Essa situação deu-se pelo caráter emergencial de suprir um déficit de professores para atuarem na rede pública.

Sobre isso, ainda devemos falar que a educação sempre teve influência dos acontecimentos políticos, econômicos, culturais e sociais, ao destacar o regime militar que em 1964 trouxe alterações para a sociedade brasileira.

A mudança política com o golpe militar em 1964 trouxe ajustes ao ensino. Em 1968, a Lei 5.540 reformulou o ensino superior fixando normas de organização e seu funcionamento, além de sua articulação com a escola média, que entrou em vigor no governo Costa e Silva, sob a gestão do ministro da educação Tarso Dutra (SAVIANI, 2010).

A Lei extinguiu a cátedra, que eram unidades de ensino, nas quais os professores deveriam ter dedicação exclusiva, introduziu o regime integral, separou o curso de graduação em dois ciclos, instituiu a estrutura departamental, créditos disciplinares, e os períodos foram divididos em semestres.

Nos seus primeiros capítulos, a Lei traz em seus objetivos, no Art. 1º que a educação superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário, já no Art. 2º mostra que o ensino superior, indissociável da pesquisa, deverá ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Assim, composta por 59 artigos, estabeleceu as mudanças que ocorreriam no âmbito educacional, o período militar durou de 1964 a 1985. Consequente, em 1971, a Lei nº 5.692 reestruturava o ensino de 1º e 2º grau, o que facilitou o crescimento da rede privada, abriu-se espaço para a criação de instituições particulares que oferecerem cursos superiores para formação docente.

Doravante, o quinto período ocorreu quando as escolas normais foram substituídas pela habilitação específica para o magistério.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Em decorrência dessa Lei, desapareceram as escolas normais e em seu lugar foi instituída as habilitações específicas para o magistério (HEM), previa-se duas modalidades básicas de curso, uma com duração de três anos, em que a pessoa poderia lecionar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos que poderiam lecionar até a 6ª série do 1º grau, o currículo era então composto com duas grandes áreas, um núcleo comum a todos e a parte diversificada que concedia a formação especial.

O núcleo comum, tal como fixado na Resolução n. 8, compreendia as matérias de comunicação e expressão, cujo conteúdo eram Língua portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, com os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, Ciências, envolvendo os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. A parte diversificada abrangia os fundamentos da Educação, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação; e Fundamento do Ensino de 1º graus; didática, incluindo prática de Ensino (SAVIANI, 2010, p. 20).

Essas habilitações por sua vez, descaracterizavam a escola normal, o lugar de formar professores, então o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) foi pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada. A Lei de 5.692/71 previa também a formação de professores em nível superior em cursos de licenciaturas, o curso de pedagogia que além de formar docentes para a HEM, conferiu o direito para serem diretores escolares, inspetores, supervisores e orientadores.

Dito isso, uma nova Lei foi criada trazendo significativas mudanças para todo o campo educacional em âmbito nacional, contemplando os eixos que constroem uma educação, a LDB de 96, representou uma mudança no cenário da educação por ser mais completa que a LDB de 61.

A LDB orientou os princípios gerais do ensino, tendo três finalidades que seriam contempladas nos seus 14 princípios, suas finalidades são o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e mundo do trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Lei nº 14.191, de 2021).

Esses princípios são de suma importância para os nortes que cada artigo apontam, auxiliando na tomada de decisões que estejam alinhadas a tais direcionamentos, o que também serviu de base para os demais documentos que compõem todo o suporte nacional sobre educação, desde as BNCC, PNE, DCN's e as demais resoluções, decretos sobre inclusão, educação especial, ensino médio, educação profissional etc.

Existem três princípios que foram inseridos posteriormente. A Lei já sofreu várias mudanças no sentido de aprimorar-se para conseguir efetivar direcionamentos alinhados com a sociedade brasileira e proporcionar novos caminhos que atendam às necessidades que vão surgindo ou direitos que vão sendo adquiridos. Os novos princípios tratam sobre a consideração com a diversidade étnico-racial, direito a educação ao longo da vida para o público EJA (educação de jovens e adultos) e por último, o respeito a diversidade linguística e identitária das pessoas surdas.

É dentro dessa Lei que encerra as licenciaturas curtas, além de explicitar que a formação de professores para a educação básica deverá ocorrer através de licenciaturas plenas e de nível superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Sobre a carga horária destinada à formação dos professores, temos três momentos, em que as licenciaturas sofreram alterações, o esquema 3+1 é a grande característica, durou no Brasil, de 1939 até 2002, as diretrizes nos anos seguintes pontuaram essas mudanças.

Desse modo, vários movimentos, comissões, congressos, relatórios, seminários, a

instituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) entram em defesa do aprimoramento da concepção de docência e resistem para modificar como a formação docente seria conduzida.

Originária de um movimento de educadores em meados da década de 1970 a ANFOPE, teve como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação, com a criação do Comitê Nacional Pró-Educador em 02/04/1980, completou seus 42 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação, que assegurassem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

Ao longo dos anos vem se engajando e resistindo em prol da educação. Nos anos 2000 avançou na discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, de forma ativa e propositiva, intensificou o debate sobre as Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia em 2006, depois de sete anos de enfrentamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e com o Conselho Nacional da educação (CNE), foi contemplado alguns princípios e concepções defendidas pela ANFOPE nessa diretriz, não cessando sua participação, avançou no desejo de construir as diretrizes para as licenciaturas que concretizou-se em 2015.

Nas últimas quatro décadas a ANFOPE demonstrou seu papel significativo, um compromisso historicamente assumido com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades, em torno de uma qualidade socialmente referenciada.

Atualmente seu estatuto tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas à formação dos profissionais da educação. Suas finalidades são:

- I. Congregar pessoas, entidades e instituições interessadas em educação e nas questões da formação e da valorização do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação para uma reflexão crítica de suas práticas.
- II. Defender as reivindicações de pessoas, entidades e instituições que comunguem princípios da ANFOPE no tocante à formação e à valorização dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional, para o desenvolvimento de ações comuns.
- III. Desenvolver estudos e pesquisas na área da educação, em particular, no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação.
- IV. Incentivar e fortalecer a estrutura organizacional das Comissões Estaduais de modo a congregar a educação superior e a educação básica a fim de examinar criticamente as questões mencionadas nos incisos II e III deste artigo.
- V. Propor e defender a educação como bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- VI. Promover estudos e pesquisas, produzir conhecimento, socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente e expressos nos documentos finais dos Encontros Nacionais.

Seus objetivos estão ligados diretamente a defender a educação como bem público, por meio da democracia, assim como a valorização e formação dos profissionais da educação, é acreditar que por meio de uma educação de qualidade poderemos construir uma sociedade com pensamento crítico e reflexivo, capaz de produzir transformação social.

Em 2002 foi aprovada a primeira Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/02 que criou as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e em seguida a CNE/CP nº 2/02 que instituiu a carga horária para os cursos de licenciatura.

Essas duas resoluções representam um avanço no âmbito das licenciaturas no Brasil, pois trata-se de conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que vão orientar o planejamento curricular da formação docente nacional, contando com 18 artigos.

A seguir, dois artigos merecem destaque no sentido de oportunizarem a concepção da interdisciplinaridade, que posteriormente será respaldado para a construção das licenciaturas interdisciplinares que é objeto de interesse nesse trabalho.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nela mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, 2002, p. 6).

Os critérios usados para construir a licenciatura interdisciplinar em ciências humanas passa por esse artigo. As instituições tem autonomia para construir currículos flexíveis e inovadores, e para a organização da matriz curricular como é descrita no texto da resolução, é imprescindível o uso das dimensões que contemplem as articulações de diferentes eixos. No Art. 11, no III ponto salienta que os eixos articuladores para a construção dos currículos deve conter a articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. A perspectiva da interdisciplinaridade é introduzida e dá abertura para que as instituições superiores de educação (IES) construam cursos dessa natureza.

Em suma, melhorar a qualidade na formação docente é conseguir atingir todos os processos educativos inerentes a atividade docente, principalmente o pedagógico, enfatizando que a teoria e a prática devem ser indissociáveis, porém a resolução CNE/CP nº 1/2002 não explicita como isso deve acontecer, deixando algumas lacunas. Doze anos depois uma nova resolução específica para a formação docente vai fomentar as diretrizes que orientarão a formação dos professores.

A nova Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituiu o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura de 2800 horas para 3200 horas, destinando 400 horas para práticas pedagógicas ao longo do curso, estabelecendo uma relação entre a formação inicial e continuada, parâmetros que ligam a teoria e a prática, e incluiu no texto a ideia de valorização docente.

Uma resolução com algumas considerações, desde entender que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica foi indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, foi a de que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superando a fragmentação das políticas públicas e que igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola são fundamentais para mudarmos o contexto social de direito a um ensino de qualidade.

As outras considerações foram: a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada; que o currículo deveria conter um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, assim como a educação como direito fundamental de todo indivíduo. Outro considerável ponto que essa resolução enfatizou foi a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

A resolução, portanto, estabeleceu 11 princípios para a formação de profissionais do magistério da educação básica, possuindo, ao todo, 25 artigos. No que diz respeito a inserção desses egressos no inciso 6º sobre os princípios, é destacado que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido em articulação com os sistemas de ensino para a qual o profissional deverá atuar, e que deve haver uma sólida interligação, para que os egressos possam adentrar o mundo do trabalho, além de criar cursos dentro da demanda, assegurando que essas instituições devam considerar o contexto educacional da região. Observe a tabela sobre a mudança de carga horária das CNE's.

Tabela 6 - Carga Horária das licenciaturas nas Resoluções de 2002 e 2015
Resolução CNE/CP n.2,
de 19 de fevereiro de
2002.
Resolução CNE/CP nº 2,
de 1º de julho de 2015.

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.	Art. 13. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico.
--	---

Fonte: Organizado pela autora a partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2002 e 2015.

Esse aumento na carga horária abriu espaço para as atividades formativas. O quadro abaixo expressa ainda como ficou essa nova distribuição.

Quadro 4 - Distribuição da Carga Horária das licenciaturas

Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
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.	I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se forem o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: Organizado pela autora a partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2002 e 2015.

Com efeito, a ampliação da carga horária das licenciaturas e o tempo mínimo de integralização que configurou-se ser de no mínimo 8 semestres, ou seja, 4 anos, foi considerado um avanço, evitando que algumas instituições oferecessem cursos aligeirados.

A última seção dessa Resolução trata sobre a valorização docente, enfatizando a importância da articulação entre educação básica e superior.

A articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica pretende promover organicidade no processo formativo e sua institucionalização em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam

novos horizontes às licenciaturas, possibilitando ainda o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica.(CARVALHO; GONÇALVES, 2017 p. 94)

Recentemente¹² o MEC elaborou a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), encaminhada ao CNE, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem caráter normativo e é destinada à educação escolar, com intuito de superar a fragmentação das políticas educacionais. Esta apresenta a ideia de integração, a partir dos três princípios norteadores, políticos, éticos e estéticos, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Ainda sobre a formação de professores, o governo instituiu em caráter emergencial pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 um plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo garantir que os professores em exercício da rede pública de ensino possam ter a formação mínima exigida para o cargo que estejam exercendo, os tipos de cursos são de 1ª licenciatura para os que não tem graduação; de 2ª licenciatura para os professores licenciados que atuam fora da sua formação e de formação pedagógica para os bacharéis que atuam como professores.

Outra ação governamental nesse contexto foi a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que trata-se do alinhamento das diretrizes de formação com as normas da BNCC, pois as aprendizagens essenciais que esses estudantes devem desenvolver demandará que esse professor esteja capacitado dentro do viés proposto pela BNCC, revogando a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, e fixando o prazo de dois anos para sua implementação nas instituições que ainda não haviam implementado a 02/2015, e para as outras que já haviam implantado deu-se o prazo de três anos.

Os pontos de destaque dessa Resolução 2/2019, foi que a carga horária permanece mínima de 3.200 horas e que devem-se considerar o desenvolvimento das competências: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

12 O contexto que ocorreram essas reformas, foram depois do processo de impeachment duramente sofrido pela presidenta eleita Dilma Rousseff, assim, os desmontes que a educação viveu vão ser assentados nos anos de 2017 a 2022. tais como as reformas educacionais sem a participação dos professores, cortes orçamentários na educação, mudanças frequentes de ministros da educação, descontinuidade de programas educacionais.

A distribuição das três dimensões fundamentais são:

Quadro 5 - Competências Específicas de cada Dimensão

Grupo I	Grupo II	Grupo III
Conhecimento Profissional	Prática Profissional	Engajamento Profissional
I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Organizado pela autora a partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2019.

Cada uma dessas dimensões tem uma carga horária específica, o grupo I é de 800 (oitocentas) horas, voltadas para os fundamentos da educação e articulações com sistemas e práticas educacionais; o grupo II é de 1.600 (mil e seiscentas) horas para os aprendizados, visando os conteúdos específicos de cada área e componente e aos objetivos de conhecimento da BNCC; já o grupo III é dividido em 800 (oitocentas) horas, sendo 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para as práticas como componente curricular.

De todo, o texto é alinhado, enfatizando a ligação da BNC-Formação com BNCC, o professor deverá ser formado para conseguir cumprir o estabelecido na BNCC, que é desenvolver as competências necessárias. Ao final da Resolução em forma de anexo existe a lista de habilidades que o professor deverá atingir em cada competência. Essa Resolução também restringe a autonomia das instituições universitárias quanto as propostas curriculares, outro quesito que constitui um retrocesso é a eliminação das diretrizes sobre a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação.

Sobre isso, podemos dizer que a formação inicial não é suficiente para conseguir contemplar todo o âmbito da educação que é, de fato, complexa, assim, a formação continuada é de extrema necessidade. Quando não se enfatiza ou mesmo retira esse processo da formação dos professores existe o fortalecimento de concepções ultrapassadas, um engessamento da educação.

A BNCC é referência nacional obrigatória para todos os currículos da educação básica,

bem como a adequação dos currículos, assimilando as especificidades locais e regionais, em busca do desenvolvimento das dez competências apresentadas no documento.

O texto traz o conceito de competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Já no conhecimento tácito se entende competência como capacidade, habilidade, aptidão, eficiência para conseguir executar alguma atividade.

Há que considerar também dentro das normas os aspectos de base comum e de currículo diversificado, as competências e diretrizes são comuns a todos, porém os currículos são diversos, os estabelecimentos de ensino têm uma certa autonomia na construção dos currículos.

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas (FILIPE, SILVA ; COSTA, 2021, p. 799).

Parafraseando o que já foi exposto sobre a BNCC, é necessário alguns esclarecimentos. A ideia da BNCC não é nova, ela é prevista em Lei pelos Art. 210 da Constituição 1988: “serão fixados mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” e pela LDB¹³ porém sua implantação sofre duras críticas por estudiosos da educação, a BNCC e as reformas do ensino médio pela Lei 13.415/2017 contaram com grande participação dos organismos internacionais, e presença de instituições financeiras nacionais.

A primeira versão da BNCC foi encerrada em 2016, porém haviam muitas discussões sobre a mesma, demandando uma reformulação. No mesmo ano foi publicada a segunda versão, contudo a versão final foi promulgada somente em 2017, depois de intensos debates e manifestações da sociedade civil e da comunidade educacional, professores e estudantes. As grandes críticas giraram em torno da ausência de diversos setores do campo educacional, a ANPED, por exemplo, promoveu críticas a metodologia para a criação dessa BNCC, visto que os intelectuais da educação, professores e sociedade civil, foram pouco a pouco sendo substituídos por representantes de empresas privadas.

¹³ LDB, 1996, artigo 26). Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Quanto a isso, houve o questionamento sobre os reais interesses da BNCC, a resolução de problemas do âmbito educacional ou uma relação direta com as forças econômicas e políticas, que queriam compactar a educação aos moldes neoliberais.

Essas afirmações podem ser percebidas pelo texto descrito:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BNCC 2017, p. 16).

Conforme exposto para Branco et al. (2018) fica claro que a BNCC está em consonância com organismos internacionais, não somente isso, que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, adaptáveis às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão, além do momento histórico que a sociedade brasileira havia acabado de sofrer, o *impeachment* da ex. Presidenta Dilma Rousseff.

Outra ação governamental que acreditamos relevante citar nesta discussão é o PNE (2014-2024) criado pela Lei 13.005/14, que trouxe algumas metas que contemplam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas metas a seguir:

- Meta 12:
- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
- Meta 15:
- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Meta 16:

- Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- Meta 17:
- Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

O PNE é previsto a cada decênio e deve ser elaborado, em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. As metas elencadas acima são apenas sobre a educação superior, esse planejamento é no sentido de ampliar as oportunidades educacionais de forma a diminuir as desigualdades sociais, daqui a dois anos um novo plano será posto em vigência, infelizmente as metas citadas ainda não foram efetivadas, estando em processo de concretização.

Em resumo, nossa legislação expressa os direitos dos professores, mas um texto sem conseguir ser efetivado é apenas um texto, é preciso garantir que os professores atuantes tenham formação continuada de qualidade, a valorização da profissão pode começar por meio de salários equivalentes a outras profissões de nível superior, condições adequadas de trabalho, progressão de carreira, concretização do piso salarial que muitas prefeituras conseguem burlar com contratos precários, precisamos de fiscalização.

Podemos então dizer, que o lugar que formam esses profissionais também é um local determinante para atrair ou não esses alunos. Atualmente a formação docente é feita em diferentes espaços e instituições, podendo ser feita na modalidade Ead, presencial ou semipresencial, é importante a garantia da qualidade desse ensino na universidade.

3.2 UNIVERSIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo da história a universidade que é espaço de formação docente, vem adquirindo diferentes funções de acordo com os interesses de seus ordenadores, a exemplo disso podemos citar a universidade na idade média, nesse período a igreja era tutelar, contribuindo para a perpetuação da hegemonia cristã, bem como a proteção e afirmação da fé, posteriormente com a ascensão do protestantismo, a universidade vai adquirindo novos tuteladores, desde os católicos aos reformistas.

O período histórico influencia no papel da universidade, pós golpe da burguesia, um

novo cenário se instala em sua função, apontando para uma universidade de ensino, pesquisa e de extensão, bem como uma universidade pública e laicizada; consequente a esse momento, o capitalismo vai ganhando espaço, mudando a lógica de mercado, o que influenciará diretamente na universidade, onde o mercado assume o posto de novo tutelar.

Acerca disso, Bianchetti e Sguissardi (2017) afirmam que, o capital é o responsável, um conjunto de instâncias e formas jurídicas compõem a universidade tanto a pública, quanto a privada, dando ênfase ao que teria incidido na sua metamorfose, subsumindo sua forma universalista à noção atual de Educação Superior, lideradas por grupos de empresas nacionais ou transnacionais, que se dedicam, em ofertar educação, com interesse em lucros, usando o ensino como mercadoria.

Alguns desdobramentos sobre a universidade podem ser observados pós-reforma do Estado, partindo de dois pontos de análise, o primeiro é quando o Estado exclui a educação como setor exclusivo do estado, abrindo espaço para que a educação deixe de ser um direito e passe a ser um serviço, sendo um serviço que além de público pode ser privado ou privatizado; O segundo ponto é sobre a mudança no conceito de universidade como instituição social, sendo agora uma organização social.

Outrossim, são as consequências desse novo conceito de universidade, pois o conceito influencia na atuação, e a forma como a sociedade vê, uma vez que a instituição social a sociedade era integrante, na organização apenas como referência, assim como:

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário na organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUI, 2003, p.06).

Os desdobramentos desse conceito se observam na influência que o currículo receberá, as possibilidades para uma definição de currículo são bem variadas, por tanto é preciso um olhar cuidadoso para identificarmos e selecionarmos o currículo, uma vez que é a partir desses direcionamentos gerais que alinharemos as bases da formação docente presente nesse contexto.

Sabemos que currículo é poder, dito isso, formação docente é ferramenta para perpetuação deste, orquestrada pela classe dominante, pois, para além das escolhas de conteúdos oferecidos, matérias, temas ou propostas pedagógicas, ele reflete os interesses de seus autores, não o sendo neutro.

As exigências do mercado, fruto de uma sociedade capitalista e de um estado neoliberal são cada vez mais complexas, um emaranhado de interligações para sustentar a classe

hegemônica e a manutenção desse sistema, pertinente a isso o acesso, domínio e produção do conhecimento vem por sua vez questionar a escola, seu currículo e consequentemente recai sobre o professor uma constante adaptação (FELÍCIO; SILVA, 2017).

Nesse contexto, o currículo integrado que nos últimos discursos sobre as políticas e práticas curriculares da educação, a integração do currículo tem sido posta em discussão como uma alternativa, com a ideia da superação da fragmentação e a compartimentação disciplinar, sendo assim, a formação inicial dos professores é o foco.

No currículo integrado, o graduando não seria especialista em uma ou outra disciplina, mas seria capaz de articular e mobilizar saberes, um professor polivalente, orquestrado por um currículo que foi desenvolvido pensando em unir disciplinas, entendemos que a interdisciplinaridade representa um horizonte importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e científicas, porém, entendemos também que existem contradições que merecem atenção, para não correremos o risco da banalização do conhecimento, ou a superficialidade dos conteúdos ofertados, é preciso um currículo que deixe claro suas pretensões, que profissional será formado e pra que mercado.

O conceito de universidade é estudado por diversos pesquisadores que lançam um olhar sobre sua finalidade, funcionalidade e as perspectivas que a mesma vai desenhando ao longo dos anos, a universidade da contemporaneidade nesse momento de mudanças nas diversas esferas da sociedade como um suporte para a parte econômica e do aspecto laboral, uma vez que o pensamento neoliberal nos impulsiona ao entendimento de que as instituições de ensino devem se alinhar com as necessidades do setor produtivo (CARVALHO, 2016).

Abordando ainda esses conceitos dessa universidade que se adéque às necessidades do mercado, um conhecimento que seja tecnicista, prático e imediatista, as universidades vão se moldando dentro desse contexto neoliberal, assimilando a sua identidade de universidade, papéis outrora que não estavam dentro de suas finalidades primárias, a respeito disso Ferreira expressa:

[...] têm sido levadas a abandonar, em grande parte, seu tradicional papel na construção do conhecimento e da formação como bens públicos para adotar o mercado como referência de sua produção e de sua gestão. O discurso ideológico da *economia da sociedade do conhecimento* é colocado como única realidade possível no mundo globalizado e a universidade, por ser um *locus* importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá adaptar-se e modernizar-se, tendo em vista ajustar-se a essa nova lógica de desenvolvimento, possibilitando maior competitividade do país no mercado global (FERREIRA, 2009, p. 243, grifos do autor).

Outro aspecto observado por estudiosos do tema, como, Carvalho (2016), Ferreira (2009), Dourado, Oliveira e Catani (2003), é que há uma prestação de contas rígida para que as

políticas e os ideais dos órgãos internacionais sejam impostos aos países periféricos. Com respeito ao Brasil temos uma ligação estabelecida por meio dos financiamentos e alcance das metas definidas, o que impulsiona o governo a dirigir propostas políticas que contemplem tais metas, o Plano de Reestruturação Expansão das Universidades (Reuni) é um exemplo disso, uma vez que os recursos estavam condicionadas a assinatura de um plano de reestruturação e ao cumprimento de metas.

Alguns estudiosos do tema como Gatti (2010), Saviani (2009), Krahe (2007), Luz (2018), tecem considerações sobre as Diretrizes em vigência, que ainda ocorre a manutenção da racionalidade técnica nos cursos, não superando esse problema na formação docente.

[...] é possível concluir que o sistema atual de estrutura da maioria das Universidades brasileiras, divididas em departamentos, continua fomentando a fragmentação e o isolamento das disciplinas e dos professores, criando barreiras à integração, consequentemente fortalecendo currículos técnicos/instrumentais (KRAHE, 2007, p. 34).

Contribuindo para a prevalência dos conhecimentos específicos em relação aos fundamentos teóricos da educação e a formação pedagógica, existem também outras questões que merecem atenção nesse processo da formação dos futuros docentes como a dissociação entre teoria e prática “a falta de integração entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, incidindo numa formação fragmentada que impacta na criação de uma identidade docente” (LUZ, 2018, p. 49).

No geral os destaques para essas diretrizes são “a concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo, a inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas” (CARVALHO; GONÇALVES, 2017 p. 94).

Em estudos sobre a formação de professores, alguns pesquisadores como Saviani (2010), Gatti (2010), Tanuri (2000) e Libâneo e Pimenta (1987), destacam alguns problemas que podem ser percebidos no propósito formativo desses docentes.

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, p 2010, p. 1359).

Diferentes estudiosos caracterizam os modelos formativos, podemos pontuar primeiramente que Diniz-Pereira (2000) apresenta três modelos formativos, a seguir: o modelo de treinamento técnico em educação, o modelo de formação do educador e o modelo de

formação do professor pesquisador.

Veiga (2006), também se debruça em caracterizar os modelos formativos em dois momentos, o modelo tecnólogo do ensino e o outro como agente social. Outro estudioso é Saviani (2009) que distingue os modelos formativos em dois, o modelo conteúdo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático.

A despeito desses estudiosos e como caracterizam os modelos formativos, escolhemos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) que falam sobre o tema, para além da carga horária das licenciaturas, pesquisas e debates respaldam essa concepção da formação de professores, esses autores apresentam dois modelos, o hegemônico e o emergente.

O modelo hegemônico seria o processo formativo pautado na técnica, no treinamento de habilidades e racionalidade, é a basicamente a forma de se passar os conteúdos aos futuros professores, que estava ligada ao treinamento de habilidades, seria uma mistura das tendências de racionalismo técnico, e da formação academicista e tradicional, o professor é “reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente”. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21).

Podemos cita também o modelo emergente da formação sob perspectiva de um professor como profissional, capaz de construir saberes, resolver situações-problemas, fundamentada na reflexão crítica, suscita-se que para uma formação completa o professor deve ser reflexivo, pesquisador e crítico.

O pesquisador deve tentar usar a pesquisa como forma de superação do conhecimento de senso comum, aprofundar-se em estudos científicos para construção de novos saberes.

Por fim, temos a crítica nesse modelo de formação, que seria “a conscientização das contradições sociais, do lugar que ocupa o professor como agente potencial de transformação na sociedade, na busca/construção de referências”. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 35) é ir além de falácias, são ações para tentar modificar a realidade.

3.3 AS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES

As licenciaturas no país são ofertadas por diversas instituições, públicas e privadas, de acordo com o censo da Educação Superior – INEP (2018) o Brasil tem cerca de 2.537 instituições que oferecem esse tipo de formação, sendo 2.238 privadas e 299 públicas, distribuídas entre Federal, Estadual e Municipal. O título de licenciado é atribuído aos estudantes dos cursos destinados a formação de professores.

No Brasil a educação superior abrangerá os seguintes programas:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

As principais diferenças entre os três graus de cursos superiores existentes no Brasil, bacharelado, licenciatura e tecnólogo, estão ligadas ao foco profissional e a duração.

O bacharelado são graduações com maior duração, em média quatro a seis anos, são voltadas para uma formação mais generalista, prestadores de serviços, como por exemplo, o curso de administração, ciências contábeis, engenharias etc.

O tecnólogo geralmente possui curta duração, entre dois e três anos, é uma formação essencialmente prática, como por exemplo, turismo, recursos humanos, marketing, gastronomia, etc.

As licenciaturas, como dito são os cursos destinados à educação, qual a principal diferença entre as licenciaturas específicas e as licenciaturas interdisciplinares? o que é licenciatura? É uma graduação superior, em qualquer área da educação, temos licenciaturas em história, geografia, letras, física, matemática e em diversas áreas do conhecimento, dizer que uma licenciatura é específica, significa dizer que o curso foi voltado para tal disciplina, determinada área.

Já quando nos referimos as licenciaturas interdisciplinares, é uma graduação onde tem a relação entre duas ou mais disciplinas, ramos do conhecimento.

A ideia de interdisciplinaridade surge como novo paradigma epistemológico, como um avanço entre as diferentes disciplinas, articulando-as, Georges Gusdorf em 1960 é um dos primeiros idealizadores do movimento interdisciplinar, em oposição à especialização, do conhecimento, a não fragmentação, propôs a UNESCO um projeto de natureza interdisciplinar ligada as ciências humanas na década de 60.

A interdisciplinaridade tem seu destaque em países como a França e Itália, já no Brasil apenas em 1976, tivemos produções ligada a interdisciplinaridade por meio de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Nas palavras de Fazenda (2007), a interdisciplinaridade é de modo geral a interação entre diferentes áreas do saber, disciplinas específicas.

Para Japiassu (2006) e Fazenda (2007), a interdisciplinaridade não seria uma categoria de conhecimento, mas a prática, é uma ligação entre as disciplinas, a interação gerada pelos conhecimentos que dialogam.

Sobre a formação de professores em licenciaturas interdisciplinares, segundo Fazenda (2011), existem muitos entraves que impedem uma prática interdisciplinar, elenca cinco dificuldades: a hierarquização disciplinar, o preconceito com a interdisciplinaridade, vista como fragilização dos conhecimentos, obstáculos metodológicos, conseguir desenvolver relações interdisciplinares; a dos formação dos educadores e os materiais didáticos.

Nesse aspecto, para que esses obstáculos sejam superados e ocorra uma formação de fato interdisciplinar, é necessário que três dimensões possam ser atingidas: a interdisciplinaridade curricular, didática e pedagógica.

A interdisciplinaridade curricular preza pela não hierarquização das disciplinas, estabelecendo uma conexão de complementariedade entre as disciplinas do currículo; A interdisciplinaridade didática trata da organização do currículo, articulando na prática como os conceitos serão mesclados; e a interdisciplinaridade pedagógica consiste na prática, como ocorrerá na sala de aula.

Desenvolvendo um currículo vertical e horizontal simultaneamente, interagindo entre os saberes e ao mesmo tempo aprofundando cada um, e nesse aspecto que o planejamento ganha destaque.

Desse modo, o currículo seria a organização dos conteúdos, em uma formação interdisciplinar, qual o currículo mais adequado, como conseguir integrar vários currículos em um? O campo educacional tem passado por diversas mudanças organizacionais, as reformas tem modificado a estrutura da escola, a formação dos professores, logo, do currículo é esse currículo integrado tem se tornado um desafio para as universidades, formar professores polivalentes.

Segundo Pinto (2020), a interdisciplinaridade seria um elo entre as disciplinas, não se trata de eliminar as disciplinas, mas torná-las comunicativas entre si, de forma que os aprendizados possam, ser desenvolvidos e ampliados.

A Interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Atualmente a BNCC (2017) é estruturada em componentes curriculares, direciona que os currículos sejam construídos por grandes áreas do conhecimento, as reformas educacionais

modificam também a formação de professores, o novo ensino médio que é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, recentemente sofreu alterações pela Lei 13.415/2017¹⁴, a BNCC, define agora os objetivos de aprendizagem devem estar ligados as áreas de conhecimento, na LDB foi incluindo em 2017 o artigo 35 A, que direciona sobre.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Assim, as licenciaturas interdisciplinares se articulam ao formato proposto pela reforma educacional, a BNCC (2017) modificou a proposta da educação básico, da educação infantil ao ensino médio, seu caráter é normativo, com foco no desenvolvimento das competências.

No ensino fundamental e Ensino médio, o foco é a interdisciplinaridade, a organização dos conteúdos será pelas grandes áreas, não necessariamente exclui as disciplinas específicas, e saberes próprios historicamente construídos, mas a proposta defendida pela BNCC é o fortalecimento das relações entre as disciplinas, contextualizando para apreensão e intervenção da realidade, demandando dos professores um trabalho cooperativo, tanto no planejamento como execução dos planos de ensino.

Apontamentos iniciais para a criação dessas licenciaturas, a formação de professores é tomada como base imprescindível “para o delineamento de uma nova subjetividade humana que melhor se adapte à sociedade atual e que, ao mesmo tempo, contribua na consolidação das mudanças necessárias à reprodução e acumulação ampliada do capital na sua fase atual” (MASSON, 2009, p.89), a licenciatura interdisciplinar foi proposta na perspectiva de melhoria

14 A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, a Lei foi alvo de diversas críticas e embates, que envolvem questões como a diluição de disciplinas, filosofia e sociologia não são obrigatórias, os itinerários formativos não são necessariamente escolhido por esse estudante, mas sim conforme as condições da escola em ofertá-los, o estudante de escola pública fica limitado diante das opções.

do déficit de professores para educação básica, sob a superação de dois problemas o “risco do apagão de professores e a má qualidade da formação recebida pelos professores” (LUZ, 2018, p. 244).

Dentro desse contexto, surgem as licenciaturas interdisciplinas, os primeiros cursos ofertados no Brasil são pelas universidades que aderiram ao REUNI, atualmente algumas universidades oferecem essas licenciaturas, como Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas (LICH), Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LICN) e Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos (LILC) UFMA, Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML) UFPA; Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música (LLC/Música) UFMA; Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) UNB; Curso de Ciências Licenciatura (CC-L) UNIFESP e Curso de Ciências Humanas – Licenciatura (CCHL) – UNIPAMPA; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (LINC) UFRPE.

Em estudos sobre o tema, Pinto (2020), ressalta que não existem diretrizes curriculares para as licenciaturas interdisciplinares, elas são estruturadas por base nas diretrizes curriculares gerais para formação docente, pelas diretrizes dos cursos de áreas específicas, bem como as diretrizes de cada universidade que oferta essa licenciatura, pelas demandas atuais da educação básica ou pela própria vivência dos professores que vão construindo caminhos nesse curso de formação interdisciplinar.

Diante das transformações globais a educação é uma estratégia indispensável para adaptação ao que o mercado de trabalho exige, tal licenciatura tem viés adaptável a essas mudanças, porém os limites que elas têm não podem deixar de ser evidenciados.

Elas são criadas num contexto de reforma do sistema educacional superior, da crise no âmbito de formação de professores, em estudos sobre o tema Luz salienta.

Nossa análise permite inferir que o discurso da crise da docência, pela falta de professores e pelo problema de qualidade da formação, favorece a formulação e a implementação das Licenciaturas Interdisciplinares. Como medida para contornar a falta de professores, encontramos ações com a finalidade de ampliar o acesso aos cursos de formação inicial ou continuada, tais como: a implantação do Programa REUNI, PROUNI, FIES, UAB, Plano Nacional de Formação de Professores, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre outros. Ou seja, as ações empreendidas seguiram no sentido de possibilitar o acesso aos cursos de licenciatura, com a abertura de novos cursos e novas vagas, como se a falta de cursos e vagas fosse o problema da falta de professores (LUZ, 2018, p 248).

Sendo assim são licenciaturas criadas em um contexto de expansão, que quantidade era valorizada, eis o perigo desse crescimento não ser apenas um inchaço das universidades, o projeto pedagógico diz: [...] se trata aqui de um projeto que vem procurando caminhos inovadores em sua prática para resultados que produzam concepções que não se limitem à transmissão de conhecimento (UFMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.11).

A Licenciatura interdisciplinar seria então, segundo o projeto político pedagógico:

A interdisciplinaridade permite que sejam atravessadas as fronteiras das disciplinas a partir de um trabalho integrado e solidário entre diferentes professores e áreas na formulação e realização de projetos de pesquisa, principalmente aplicados ao ensino (UFMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 34).

O curso de licenciatura em ciências humanas foi criado pela Resolução N° 126-CONSUN de 24 de maio de 2010, e teve seu nome mudado pela Resolução N° 177-CONSUN de 24 de abril de 2013, a proposta inicial era de formar interdisciplinarmente em ciências humanas para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, com duração mínima de 03 anos e máxima de 04 anos, com ciclo trienal de 2880 horas, garantia também uma segunda licenciatura.

Art. 5º O Curso está estruturado de modo a se constituir como ciclo de formação plena e independente, e também como primeiro ciclo de segundas licenciaturas, em História ou Geografia ou Sociologia ou Filosofia, estas visando à formação continuada, à complementação de estudos e à atuação mais qualificada no Ensino Médio. (RESOLUÇÃO N° 126-CONSUN, de 24 de maio de 2010).

Essa Resolução de criação do curso, tem 36 Artigos, várias orientações como deveria ocorrer o curso, o perfil do egresso descrito no Art. 8º é basicamente uma lista de domínio de quesitos técnicos, expressas pelos verbos, mostrar, demonstrar, possuir e manter.

- I. **Mostrar** disponibilidade e flexibilidade para mudanças;
- II. **Demonstrar** genuína curiosidade científica e filosófica, e interesse em pesquisa;
- III. Manifestar prazer na leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;
- IV. **Apresentar** segurança em suas intervenções;
- V. **Demonstrar** empenho em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- VI. **Possuir** zelo pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade;
- VII. **Manter-se** atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- VIII. **Demonstrar** sincero compromisso com a efetivação das aprendizagens sob sua responsabilidade, orientando sempre e não excluindo ninguém;
- IX. **Mostrar** respeito com relação à diversidade, aos valores democráticos e à cidadania republicana;
- X. **Demonstrar** genuíno interesse em inserir-se na realidade que o envolve, enquanto agente de conhecimento e de transformação da mesma, na perspectiva do desenvolvimento humano sustentável e da superação das desigualdades sociais;
- XI. **Apresentar** conduta ética, crítica e reflexiva, orientada por princípios de justiça e solidariedade. (Art. 8º, grifo nosso).

O currículo do curso foi desenvolvido por uma matriz de competências, alinhadas quatro disciplinas, geografia, história, sociologia e filosofia, as avaliações de aprendizado do aluno seria por competências, contemplando três eixos, Comunicação e Argumentação; Investigação e Compreensão; Contextualização Sociocultural, não há ordenação cronológica ou sugestiva das disciplinas a serem trabalhadas, no anexo II da resolução existe uma lista de temas e os conteúdos que deveriam ser trabalhados, a universidade tinha autonomia para construir um

currículo, desde que fosse alinhado aos princípios norteadores do curso, descritos a seguir:

Art. 6º São princípios norteadores do Curso:

- I. A flexibilidade curricular;
- II. A competência como concepção nuclear do curso;
- III. A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada (a simetria invertida e a aprendizagem em interação com a realidade e com os demais indivíduos);
- IV. Os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;
- V. A avaliação como parte integrante do processo de formação (Princípio da orientação acadêmica e da regulação das aprendizagens);
- VI. A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem;
- VII. A formação de docentes pesquisadores/reflexivos;
- VIII. A articulação interna e constante entre teoria e prática por meio da metodologia dos projetos de pesquisa e trabalho;
- IX. A orientação acadêmica e a regulação das aprendizagens (percurso diferenciado);
- X. IX. A utilização das tecnologias de comunicação e informação.

O curso então, passou por uma reestruturação pela Resolução 177 - CONSUN de 24 de abril de 2013, ao mudar o nome do curso, preservou o princípio interdisciplinar, porém conferiu uma habilitação em uma das quatro disciplinas, na época houvera manifestações estudantis e muito embate sobre esses cursos, os pioneiros dos cursos de todos os campi, se uniram e reivindicaram que a UFMA se responsabilizasse em organizar o currículo do curso o mais rápido possível, os alunos das turmas de 2010 já estavam na reta final do curso, o que causava instabilidade, pois não sabiam que curso no final das contas eles estavam fazendo, as turmas de 2010, 2011 e 2012 tiveram que assinar um termo aceitando a mudança do curso agregando uma habilitação.

Essa situação ocorreu em todos os outros campi, situados nos municípios de Codó, Pinheiro, Grajaú, Imperatriz e São Bernardo, o curso que antes era apenas licenciatura em ciências humanas, licenciatura em ciências naturais ou licenciatura em linguagens e códigos, agora agrega uma habilitação, o nome muda e toda a estrutura, currículo, objetivos, perfil do egresso e formas de avaliação.

Quadro 6 - Distribuição das habilitações por cidade

Cidade	Cursos
Bacabal	Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia Licenciatura em Ciências Naturais – Física Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia
Codó	Licenciatura em Ciências Humanas – História Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia
Grajaú	Licenciatura em Ciências Humanas – Geografia Licenciatura em Ciências Naturais – Química
Imperatriz	Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia
Pinheiro	Licenciatura em Ciências Humanas – Filosofia Licenciatura em Ciências Humanas – História Licenciatura em Ciências Naturais – Biologia

São Bernardo	Licenciatura em Ciências Humanas – Sociologia Licenciatura em Ciências Naturais – Química Licenciatura em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa Licenciatura em Linguagens e Códigos - Música
--------------	---

Fonte: Organizado pela autora com base nas resoluções de criação de cada curso disponível no site da Ufma.

Com exceção do curso de ciências humanas- biologia do campus de Bacabal, que foi criado em 2016, todos os outros foram criados em 2010 e reestruturados em 2013, como o processo de escolha das habilitações foi feito pelo diretor de cada campus, ainda houve resistência estudantil, o que fez com que alguns campi oferecessem duas habilitações, a exemplo dos campi de São Bernardo e Pinheiro.

O curso, foco deste trabalho, era denominado de Licenciatura em Ciências Humanas, passou a ser chamado de Licenciatura em ciências humanas/Sociologia, “amplia a área de atuação profissional do egresso para o Ensino Médio, adota o regime acadêmico existente na Universidade e se constitui numa formação interdisciplinar conexa a uma formação específica, fortalecendo o perfil profissional do egresso do curso” p. 07, o campus de Bacabal foi criado pela Resolução N°08/1981-CÔNSUL nos anos 1970, decorrente da política de interiorização universitária.

O livro “Histórias de Bacabal” escrito em 2002 por Raimundo Sergio de Oliveira, detalha algumas informações sobre a construção da UFMA na cidade, por meio de uma conversa ao passear no terreno que hoje é a UFMA, o empresário Esmerino Gomes, dono de usina de arroz e dono terreno desejava vende-lo por completo, não queria fazer loteamento, “Se eu encontrasse um bom negócio para este terreno sem ser preciso lotear, eu fazia”. (OLIVEIRA, 2002, p. 41) a partir de então, teve a ideia de levar a proposta de vender o terreno para ser uma área universitária, procurou o Vice Governador na época Dr. João Alberto Sousa e o Prefeito Dr. José de Sousa e Silva Filho que abraçaram a ideia e tomaram as providências para a instalação da universidade.

Na mesma época através da política de interiorização dos anos 70, foram criados os campi de Chapadinha, Imperatriz, Pinheiro, Balsas e Codó, o campus de Bacabal iniciou suas atividades em 11 de Junho de 1988, e os cursos oferecidos na época eram destinados a especialização de professores de Bacabal e Região (FILHO, 2021).

Prosseguindo no contexto do curso de licenciatura, é aprovado um novo projeto político pedagógico, o texto enfatizará em vários trechos que um dos seus principais objetivos é formar professores para educação básica de forma a trazer qualidade social de maneira a “atender as demandas regionais e locais em tempo hábil, contribuindo para a inserção relevante da

Universidade no âmbito da sociedade que a sustenta e desafia com seus problemas de diversas ordens” (UFMA, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p.9).

O cenário educacional de Bacabal, conforme dados do último Censo Escolar, aponta uma rede com razoável qualificação do corpo docente com formação em nível superior, porém com um baixíssimo nível de aprendizado dos alunos, conforme dados da Prova Brasil de 2011, somente 11% dos alunos aprendem o que deveriam quanto à língua portuguesa e 4% em relação à matemática. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 é de 3,8 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de 3,4 nas séries finais do Ensino Fundamental, bem abaixo da média nacional e estadual. O desafio posto à Universidade/Campus Bacabal e ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Sociologia em particular é, não só oferecer uma formação que possibilite aos egressos efetivamente contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica, mas, ao mesmo tempo, na implementação do projeto político pedagógico, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública. (UFMA PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9).

O PPP do curso ressalta que anteriormente o curso se baseava na matriz por competências, porém criava algumas dificuldades na sua efetivação “tendo em vista não haver conteúdo ou componente curricular, apenas indicativo de competências e temas, bem como, uma sistemática de avaliação que não previa aprovação/reprovação” p 07. A construção do curso deixa explícito que será por caminhos inovadores, que esse egresso seja capaz de transitar entre a especificidade para a generalidade, não seja apenas um transmissor de conhecimento “mas que na transmissão possam gerar a transferência de valores por meio do ensino, próprios da articulação de princípios inerentes às diferentes áreas”, p 10.

Quadro 7 - As diretrizes que deram embasamento foram de licenciaturas específicas:

Diretrizes Curriculares Nacionais específicas dos cursos de graduação que compõem a área de Ciências Humanas:									
História:	Parecer	CNE/CES	Nº	492/2001,	Parecer	CNE/CES	Nº	1.363/2001	e
Resolução CNE/CES Nº 13/2002									
Geografia:	Parecer	CNE/CES	Nº	492/2001,	Parecer	CNE/CES	Nº	1.363/2001	e
Resolução CNE/CES Nº 14/2002									
Filosofia:	Parecer	CNE/CES	Nº	492/2001,	Parecer	CNE/CES	Nº	1.363/2001	e
Resolução CNE/CES Nº 12/2002									
Sociologia:	Parecer	CNE/CES	Nº	492/2001,	Parecer	CNE/CES	Nº	1.363/2001	e
Resolução CNE/CES Nº 17/2002									

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto político pedagógico UFMA 2013.

O projeto político pedagógico do curso (PPPC) de licenciatura em ciências

humanas/sociologia de Bacabal tem por objetivo formar docentes para o ensino fundamental nas áreas de ciências humanas (geografia, história e filosofia) e para o ensino médio em sociologia, com carga horária de 3.315 horas, sendo dessas 405 horas para o estágio obrigatório (225 h no ensino fundamental e 180 h no ensino médio), observe como está estruturado o currículo do curso, a Resolução do CONSEPE, de 29 de novembro de 2013 que aprovou o PPPC diz:

Art. 5º O curso existirá para sua integralização curricular a carga horária total de 3.315 (três mil trezentas e quinze) horas, a ser cumprida em conformidade com a carga horária exigida em cada núcleo de compõe a organização curricular, conforme Anexo I desta Resolução com a seguinte distribuição:

- I. Núcleo de Formação Básica: 1.185 (mil cento e oitenta e cinco) horas;
- II. Núcleo de Formação Específica: 540 (quinhentas e quarenta) horas;
- III. Núcleo de Formação Pedagógica: 390 (trezentas e noventa) horas;
- IV. Núcleo Livre: 180 (cento e oitenta) horas;
- V. Prática de Ensino como Componente Curricular: 405 (quatrocentos e cinco) horas;
- VI. Núcleo de Estágio: 405 (quatrocentos e cinco) horas;
- VII. Atividade Acadêmico-Culturais: 210 (duzentas e dez) horas. (Resolução CONSEPE-1079 de 29/11/2013. p. 02)

Sobre o perfil do egresso:

O **Licenciado em Ciências Humanas/Sociologia** é o profissional habilitado para planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) nas séries finais do Ensino Fundamental e de Sociologia para o Ensino Médio. Sua atribuição central é a docência no Ensino Fundamental e Médio, que requer conhecimentos sobre os fundamentos da área de Ciências Humanas, domínio e reflexão sobre temas e questões relativas aos conhecimentos da Sociologia, bem como sobre a mediação didática destes conhecimentos em saberes escolares. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, elabora e analisa material didático, realiza pesquisa em educação e pode contribuir profissionalmente em outras áreas no debate interdisciplinar.

A organização curricular é composta por:

Quadro 8 - Resumo da estrutura da matriz

Descrição	Carga horária
Núcleo de formação básica	1185 h
Núcleo de formação específica	540 h
Núcleo de formação pedagógica	390 h
Núcleo livre	180 h
Prática de ensino como componente curricular (pecc)	405 h
Estágio	405 h
Atividades acadêmico-culturais	210 h
Total	3315 h

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto político pedagógico UFMA 2013.

A partir da reformulação do curso existe uma sequência aconselhada das disciplinas, uma organização por núcleos, a avaliação da aprendizagem ocorrerá por disciplina ou

componente curricular, observando a realização de mais de uma atividade avaliativa para a constituição da nota final.

3.4 A INSERÇÃO PROFISSIONAL NO TRABALHO DOCENTE

O lugar do trabalho na vida humana é importante, não só como meio para sua subsistência, mas como outras manifestações, como cultura, arte, lazer, desde o início da humanidade o homem trabalha, mediando as relações humanas, mesmo o mais solitário dos homens existe a necessidade de trabalhar para suprir suas necessidades básicas, o conceito de trabalho nesse contexto é entendido como esforço desenvolvido com objetivo de executar alguma tarefa. Para Marx.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1985, p. 50).

Nos primórdios os nômades trabalhavam de um jeito diferente do que temos hoje, a organização social era diferente, nós temos coletas de alimento, produção de ferramentas rudimentares, o não acúmulo de bens, depois com o sedentarismo, o desenvolvimento da agricultura e pecuária, a estrutura social começa a ser organizada com novas variáveis, o desenvolvimento de técnicas para aprimorar na agricultura e assim por diante.

A revolução industrial é um marco importante nesse processo de construção do conceito de trabalho, avançamos para a sociedade capitalista onde o trabalho agora é remunerado com salário.

Assim, diferente dos outros animais, que já nascem com instinto e todos os saberes necessários para sua sobrevivência, o ser humano não nasce com as habilidades necessárias para sua sobrevivência, ele vai adquirindo ao longo da vida, precisa aprender, desenvolver, eis que a educação é um meio indispensável nesse processo, para Tonet (2016) o trabalho é uma categoria que media o homem e a natureza, com função social de produzir bens materiais necessários para existência humana, podendo modificar a natureza e a si mesmo, e que a educação é a mediação entre os homens que interagindo conseguem influenciar entre si, assim o “processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2016, p. 122).

Com a redemocratização do país pós regime ditatorial, algumas mudanças são marcos que alinham a relação trabalho e educação, a atual LDB, explicita que as finalidades do ensino médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 13), desse modo, a educação vai preparar esse jovem para o mundo do trabalho.

A educação está diretamente ligada ao trabalho, um dos seus princípios é a vinculação entre educação escolar ao mundo do trabalho e as práticas sociais, tanto na Constituição de 88 no Art. 205, como na LDB no Art. 2, sob os princípios e fins da educação nacional, o preparo para o trabalho é uma das finalidades da educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 2º A educação dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreendemos que na sociedade capitalista o valor do trabalho ganha destaque no sentido que o setor econômico se sobrepõe aos demais setores, como educação, saúde, lazer, e que esses setores giram em torno do econômico, e que as tomadas de decisões pré dispõem os interesses do Estado.

Para Marx (1985), pensar esse currículo, essa educação desses jovens é poder questionar a relação, currículo, escola, sistemas produtivos, força de trabalho, alinhando sobre qual o papel da escola, como contribui para a manutenção das forças de trabalho e dos detentores dos meios de produção, logo, a formação desse agente que é o professor, que está diretamente na sala de aula é deve ser estudada.

Assim, o trabalho deixa de ser algo inerente ao homem e passa a ser um instrumento de manutenção do capital, podendo a educação ao mesmo tempo ser uma ferramenta de luta, acesso ao conhecimento, como ferramenta de alienação ou instrumento de formação de mão de obra, o professor tem papel fundamental nesse contexto.

O homem transforma a natureza a partir de seus interesses, a medida que os avanços tecnológicos crescem mais mudanças vão surgindo para suprir novas necessidades criadas pelo próprio homem, esse indivíduo também transforma a si, Marx (1985), para além da nossa natureza biológica o trabalho é histórico, é construído pelos homens, é modificado, faz parte da relação social dos homens.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho

obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149).

Dito isto, o processo de objetificação que usa da imaginação para criar coisas no ideário e depois executar demandando novas necessidades, novos trabalhadores, o trabalho é então parte integrante da história da humanidade, com dimensões sociais e coletivas e no capitalismo o trabalho torna-se uma atividade externa ao trabalhador, pois o que ele vende agora é sua força de trabalho, seu tempo, fazendo desse homem um ser alienado, pois o trabalho deixa de ser parte de sua essência e passa a ser mercadoria.

A educação tem papel de reprodução social, transmitindo os saberes adquiridos ao longo da história para as gerações seguintes.

No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria) (TONET, 2011, p. 142).

Então, a educação é dividida entre educação para a classe trabalhadora e educação para elite, se transforma em mercadoria, dito isso, o ser professor é a variante presente nesses dois contextos diferentes.

Assim, a formação docente e a inserção na docência são fases importantes no processo de construção de uma sociedade mais justa e equiparada, diversos estudiosos apontam que grandes desafios e incertezas permeiam esses momentos, assim, entendemos a necessidade e a função do trabalho na sociedade da atualidade.

Toda profissão tem seus desafios, e à docência não é diferente, Marcelo (2002), Nóvoa (1992; 2019), Tardif (2011) afirmam a existência de processos para inserção na profissão, divididas em fases, apesar das divergências entre os autores sobre quantas e quais são, a maioria dos estudos apontam três momentos distintos: a fase da formação, a inserção e a permanência na profissão.

Para Nóvoa (2019), o período de indução, ou seja, a fase da iniciação na carreira profissional seria o momento inicial, nos primeiros anos da carreira a presença de insegurança e incertezas, mas também é *locus* de aprendizado, desenvolvimento de habilidades marcando um tempo entre dois tempos, o fim da formação e o início da profissão.

Alguns estudiosos caracterizam a fase de professor iniciante em tempos diferentes, para Tardif (2005) seriam os sete primeiros anos, para Marcelo (2002) seriam os cinco primeiros anos e para Huberman (2000) seria até o terceiro anos de profissão.

A entrada na carreira docente ocorre um processo de assimilação da profissão, onde a formação teórica agora será colocada em prática, adaptada a realidade, a carreira docente e suas fases são: entrada na carreira que é até os três primeiros anos, a estabilização que é o quarto ao sexto anos na profissão, seguida da diversificação que se estende do sétimo ano de profissão ao vigésimo quinto ano e depois disso a serenidade e o recuo, Huberman (2000).

Mesmo não tendo consenso sobre as fases que permeiam a carreira docente, todos os estudiosos concluem que o início da carreira docente é desafiadora, (HUBERMAN, 2000; MARCELO, 2002; LIMA, 2007, 2006; TANCREDI, 2009; PAPI; MARTINS, 2010; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, entre outros). Sendo necessário apoio e um devido processo de estágio, residência pedagógica ou outras ferramentas que levem esse graduando a ter contato com a escola previamente para conseguirem se adaptarem a realidade escolar, demandando o apoio da instituição formadora, da escola, todo o corpo escolar, como professores e coordenação pedagógica, e apoio financeiro por parte das políticas públicas educacionais, que possam dar fomento a esse graduando.

Nóvoa (2019), destaca que a articulação universidade-escola é de suma importância, que o professor experiente deve apoiar o professor iniciante, no Brasil ainda tem poucas iniciativas voltadas ao acompanhamento desse professor iniciante, o que pode ser confirmado pelas produções sobre os estudos voltados aos professores iniciantes (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013; FABRI et al. 2018; GATTI et al. 2019).

Em estudos sobre os professores iniciantes, Fabri et al. (2018), destaca que uma das maiores dificuldades relatadas por esses professores no início de carreira está relacionada a gestão da sala, conseguir ministrar aulas para salas com mais de 30 alunos, ter esse controle sob a indisciplina de alguns alunos, a prática docentes “[...] gestão da classe, tanto em termos de acompanhamento da aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares como em termos de organização e controle do ambiente físico e moral”. (TANCREDI, 2009, p. 45).

Assim, a falta de apoio pedagógico e as condições de trabalho podem interferir no processo de desenvolvimento desse professor iniciante, as secretarias deveriam oferecer formações ou outras formas de apoio pedagógico para uma devida inserção profissional.

A exemplo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que tem um programa híbrido de mentoria (PHM), que promove o acompanhamento dos professores iniciantes, um trabalho coletivo pode auxiliar o professor em início de carreira a enfrentar os desafios da profissão, através da troca de experiências.

Conforme Nóvoa (2019), existe um certo silêncio em relação ao acompanhamento dos

professores iniciantes, o que pode favorecer a insegurança, a desistência e profissionais solitários, com práticas pedagógicas fragilizadas, é urgente a necessidade de medidas que acompanhem esses professores no início de carreira, centradas no dia a dia da sala de aula, no dia a dia do professor.

Em estudos sobre o tema André (2012), é importante o apoio, não só das escolas e instituições de ensino, como também dos professores já efetivos, os mais experientes, para com esse professor iniciante, no intuito de conseguir superar as dificuldades típicas dos primeiros anos de carreira, além da necessidade de construção de políticas públicas mais coerentes e contextualizadas com a realidade educacional brasileira, favorecendo a prática docente, valorizando o estágio, o contato do estudante com a escola.

A história da formação de professores nos conta que essa profissão não era reconhecida, os religiosos desempenhavam essa função, com o crescimento populacional, as revoluções industriais, a ascensão da burguesia, surge uma demanda de pessoas qualificadas, de pessoas instruídas para desempenharem as diversas funções que a sociedade vai criando.

O homem transforma a natureza para realizar sua sobrevivência, ele muda as paisagens, muda a natureza, que pode ser entendido como trabalho, ao mesmo tempo que esse trabalho muda a natureza, também modifica esse homem, na sociedade capitalista essa força de trabalho é um elemento de exploração, é uma mercadoria.

Outrossim, docência vem do latim que é ensinar, mostrar, instruir, pelas terminologias então, o trabalho docente seria o que se faz com a intenção de ensinar, “Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências”. (OLIVEIRA, 2010 p. 02)

O conceito de inserção profissional é central na pesquisa feita, afinal vamos discutir a inserção dos egressos das licenciaturas em ciências humanas/ sociologia, segundo Trottier (1998, p.142), inserção profissional é “um processo complexo que se desenvolve em um período em que se confundem situações de busca de emprego, de desemprego, de formação e inatividade”, é relevante destacar que inserção profissional não se limita ao momento de entrada em um emprego, é mais complexo que isso, é um processo.

Assim, o processo de inserção pode ser compreendido em três etapas: a preparação, a transição e a integração.

De acordo com Nunes (2011), essas três etapas são percebidas no período de aquisição de conhecimento, a formação é a etapa da preparação; assimilação dos conteúdos teóricos, já a transição é quando o indivíduo adentra o mercado de trabalho, analisa as opções e possibilidades de emprego; a integração é a concretização no emprego, possibilitando

estabilidade, mas também as situações de marginalização, precarização do emprego ou ainda a exclusão do mercado de trabalho é entendida como integração.

Outro aspecto da inserção é considera-la como processo de socialização, podendo o egresso conseguir desenvolver ou não uma identidade dentro da profissão escolhida “[...] remete à aquisição dos conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, à interiorização das normas e dos valores próprios à ocupação e à organização, às quais o indivíduo está integrado ou pretende pertencer [...]” (TROTIER, 1998, p. 154).

Em estudos sobre o tema, Machado (2005) discorre que inserção profissional pode ser considerada a maneira que esse indivíduo desenvolve as habilidades inerentes a profissão com intuito de se ajustar, é como se relaciona ao meio, sendo um fenômeno seletivo, vários fatores podem contribuir para uma inserção promissora ou fracassada.

É imprescindível que a teoria seja indissociada da prática para evitar que o egresso passe um período grande na transição ou que não se identifique com a vida laboral.

Franzói (2006), entende que esse fenômeno não deve se delimitar a um período de tempo, o que exista uma regra que determine que deve ocorrer em no máximo um ano após a conclusão da fase preparatória, apesar de compreendermos que seria o ideal conseguir se encaixar no mercado de trabalho o mais breve possível, nem que o primeiro emprego corresponda necessariamente a uma inserção, só depois de propiciar estabilidade no emprego é que de fato ocorreu uma inserção.

O período de inserção começa quando um indivíduo deixa de partilhar seu tempo entre o lazer, os estudos e o trabalho não remunerado para consagrar tempo a um emprego remunerado ou à procura de emprego e termina quando: a) o indivíduo deixa de consagrar tempo à procura de um emprego ou aos estudos destinados a permitir o acesso a um outro emprego; b) o indivíduo tem um emprego duradouro (isto é, não possui informação permitindo-lhe pensar que deverá trocar de emprego num futuro mais ou menos próximo); c) esse emprego corresponde a seu emprego de reserva, ou seja, o emprego que ele considera ter que manter ou aceitar considerando informações que adquiriu (no decorrer do emprego ou da procura do emprego), perspectiva que tem da concorrência para o acesso a um emprego, de sua situação no mercado de trabalho. (TROTIER, 1998, p. 151).

A partir do já exposto, o entendimento dessas duas autoras me parece pertinente como ferramenta teórica para a compreensão e discussões que virão ocorrer ao longo da pesquisa.

Dito isto, passo a entender que inserção profissional é um campo de luta, um processo complexo que envolve a formação desse indivíduo que é o sistema educativo e a efetivação laboral, que é o sistema produtivo, é a preparação, transição e integração.

Igualmente as considerações levantadas podemos alinhar ao que Karl Marx (1985) discute, sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, que não são necessariamente trabalho manual ou intelectual respectivamente, mas que caracteriza um trabalho produtivo que resulta

em mais valia, a sociedade capitalista tem seus meios de produzir trabalhadores adequados às suas necessidades.

Ora, o tempo de trabalho excedente, é chamado de mais-valia, é a mola propulsora que garante a riqueza do dono dos meios de produção e o salário do empregado.

O materialismo histórico tem a ideia que as sociedades são geradas a partir das relações sociais que os homens fazem para transformar a natureza e utilizar os meios de produção; Marx (1985) destaca que o capitalismo por sua vez, se apropriou do trabalho e o transformou em mercadoria, o comércio é baseado na venda e troca da força de trabalho.

Assim, o Estado neoliberal, cada vez mais tem pressionado a escola, os professores, a educação, esse fazer docente é ferramenta perigosa para o sistema capitalista, que precisa estar atento a todas as mudanças ocorridas.

Sobre isso, o trabalho docente não se restringe apenas à sala de aula, mas todas atos no processo educativo, o que temos acompanhado é que a escola, principalmente a escola pública vem desempenhando diversas funções “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras,” OLIVEIRA, 2004, p. 132), todos essas novas obrigações além de descaracterizar a profissão, pode dificultar a inserção profissional, esse egresso, recebe uma formação e na prática lhe são atribuídas muitas funções, a terceira fase que é a integração pode sofrer danos, além da perda de identidade desse profissional.

Sobre o trabalho docente na atualidade podemos dizer, que diversos fatores podem contribuir para a desvalorização dessa profissão, dentre os poucos investimentos governamentais se comparado a outras profissões e a remuneração salarial, principalmente quando o regime de trabalho é contrato.

O Brasil, por ser um país extenso com 26 Estados um Distrito Federal e 5.568 municípios, cada Estado com sua legislação, fontes de recursos e orçamentos diferentes, existe uma variação salarial dos professores, pois mesmo depois da criação do piso salarial¹⁵, ainda existe o não cumprimento dessa Lei, além disso, o piso salarial, se tornou o teto em muitas cidades, o salário médio dos professores da educação básica no Estado do Rio Grande do Norte é de 1.798,51 o menor de todo o país, o maior é do Distrito Federal em torno de 5.167,64, no Maranhão temos uma média de 4.223,44.

¹⁵ O piso salarial profissional do magistério é calculado com base no crescimento percentual dos valores mínimos do FUNDEB de dois anos anteriores, o valor para 2022 será de 3.845,34.

O desprestígio associado à profissão docente está tanto na procura, quanto na permanência na profissão, o abandono da docência é um problema do Brasil.

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

Conforme Silva (2020), apesar da questão salarial ser importante no aspecto social da carreira docente, outros fatores também, influenciam no desprestígio dessa profissão, como por exemplo, as condições de trabalho, plano de carreira, violência, massificação do ensino com sobrecarga de matrículas e a descaracterização do trabalho docente, esses fatores dificultam a inserção na profissão, precisamos de mais investimentos, de valorizarmos mais a categoria.

3.5 A EDUCAÇÃO BÁSICA O *LOCUS* DO TRABALHO DOCENTE

A educação básica teve seus contronos modificados depois que atual Constituição entrou em vigor em 1988, antes disso também podemos dizer que ela vinha sendo modificada ao passo que a sociedade ia se estruturando, afinal o que é educação básica? São multiplas as variáveis que a constituem e a modificam.

Os fatores que influenciam diretamente esse conceito, bem como seus objetivos, seus agentes, quem tem direito, como é estruturada, suas finalidades vão sendo construídas e reconstruídas a partir da influência do Estado, da mobilização popular, da economia, da cultura e outros.

O que muitos estudiosos do tema dissertam é a correlação de educação com sociedade, pois ambas estão relacionadas diretamente, uma vez que a principal fonte de instrução sistematizada que toda sociedade tem é acesso a educação formal, personificada na escola.

Existem outras formas de educação, estando dividida em três tipos: a educação formal, informal e não formal. No art. 1º da LDB a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação formal é aquela aplicada tradicionalmente nas escolas, universidades, envolve teorias de aprendizagem, métodos de ensino, tem estrutura de disciplinas, notas a serem

atingidas, um modelo sistematizado, além de ser organizada em níveis e hierarquias definidas. No Brasil a educação formal, está dividida em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico e educação superior que pode ser em licenciatura, bacharelado e tecnólogo, além da pós-graduação como especialização, mestrado ou doutorado.

Já a educação informal é aquela que não é sistematizada, que não segue regras, é tudo o que aprendemos ao longo da vida, saberes adquiridos, assimilados na socialização, vem da nossa família, colegas, amigos de trabalho, de todos os vínculos que vamos construindo ao longo da vida.

A educação não formal, é a que complementa a formal, ela é mais flexível que a formal, centrada no aluno, não foca em notas, em atingir uma média em si, mas que promova crescimento, emocional, profissional, como por exemplo, os cursos livres, treinamentos e capacitações, intercâmbios, atividades desenvolvidas por ONGs.

A educação básica aqui tratada é a educação formal, seu conceito e suas finalidades estão descritas na LDB, discriminado apenas sob a educação escolar.

No art. 22 estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Consequente, segundo Saviani (2001), o predomínio da cidade e da indústria em relação ao campo e a agricultura, demandando das relações que os meios de produção exigiam o conhecimento da escrita, da leitura para a consolidação dos contratos, da assinatura, incorporava-se, assim, à vida social a expressão escrita, consequente, para participar ativamente da sociedade nas diversas e múltiplas funções por ela desenvolvidas, se faz necessário a inserção do letramento.

O processo de instrução das letras só poderia ser atingido mediante educação sistemática, a sociedade demanda uma educação que conseguisse instruir, ultrapassando uma educação espontânea, assistemática e difusa, passando a requerer uma educação organizada de maneira ordenada, isto é, institucionalizada o que colocou a educação escolar como a forma principal e dominante de educação. No contexto exposto o acesso à escola passa a ser estimado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado.

A execução desse dever acontece no final do século XIX, assim, a organização dos sistemas nacionais de ensino, é mediado de forma vertical e horizontal, para conseguir erradicar o analfabetismo, construir trabalhadores capazes de exercerem as funções mínimas nas

industrias, através da universalização da escola primária.

A expressão educação básica é um conceito relativamente novo expresso na LDB, podendo ser vista sob duas óticas, como direito, e como a forma de organização do sistema de ensino, os fundamentos que serão ensinados, ou seja, a estrutura primeira da educação.

A educação básica analisada sob a etimologia da palavra “base” do latim *básis* quer dizer fundação, sustentação, raiz, é nesse sentido que essa educação inicial pode ser entendida.

No Art. 1º da LDB, a educação vai abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, ao situar a educação escolar dentro desse contexto é valorizar os aprendizados recebidos no seio da escola, assim, no item 2 a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho, logo, a escola tem uma função mais ampla que só a social, essa educação básica assume além do pleno desenvolvimento do educando uma intrínseca relação com o trabalho.

Como direito, a educação passa a ser um avanço na sociedade, é a ampliação da cidadania, é sob isso que implica a organização educacional da nação, unindo a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios em um pacto destinado a oferecer educação básica aos brasileiros, a Constituição de 1934 já entendia que a educação é direito de todos e dever do poder público, dividida em primário, ginásio e colegial, defendia também uma educação segregadora, meninos e meninas com grades curriculares diferentes e o ensino religioso fazia parte da educação, esse ensino primário na Velha República era de quatro anos, sendo ampliado para oito anos apenas em 1967.

A educação básica brasileira atualmente é a junção de três etapas constituídas pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Tabela 7 - Distribuição da Educação Básica Brasileira

ETAPA	IDADE	
Educação Infantil	Creche 0- 03 anos	Gratuito/opcional
	Pré-escola 04 e 05 anos	Gratuito/obrigatório
Ensino Fundamental	Fundamental I- 06 a 10 anos	Gratuito/obrigatório
	Fundamental II- 11 a 14 anos	Gratuito/obrigatório
Ensino Médio	15 a 17 anos	Gratuito/obrigatório

Fonte: Organizado pela autora.

Podemos então caracterizar que a educação básica inicia na primeira etapa que é a educação infantil com premissa segundo o Art. 29 da LDB sobre o desenvolvimento da criança em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, atrelado a ação da família e comunidade, ainda versando sobre essa etapa a BNCC salienta que é direito da aprendizagem

a criança poder brincar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se e participar.

Sobre os campos de experiência que a educação infantil vai trazer para as crianças, são cinco: o Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento, imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Embora a Constituição do país não expresse educação básica em seu texto, ela pontua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo custeada pelo poder público nas suas respectivas instâncias.

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

E por ser um direito o país tem uma série de mecanismos para conseguir efetivar aos seus membros tal premissa, são muitos os dispositivos legais que respaldam a educação básica, contudo as estatísticas apresentam dados negativos, o órgão responsável por essa divulgação é Instituto de pesquisa Econômica Aplicadas (IPEA).

Em suma, é desse direito expresso na Constituição, que se trouxe um elemento comum e universal para a sociedade, a educação é imprescindível, esperando que desse acesso possa ser caminho para outras dimensões da cidadania, da efetivação dos demais direitos, pois até então o *status quo* da educação não conseguia atender as demandas de um mundo em ascensão.

a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de “educação básica”, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática (CURY, 2008, p. 298).

Sendo assim, a dimensão básica ao ser incorporada à educação ganha aspecto de comum e universal, é uma educação base para todos.

Cabe ressaltar que temos muitas diferenças que devem ser respeitadas e que por Lei tem suas próprias características, como por exemplo a educação indígena, quilombola, especial, EJA que devem estar inseridas nessa base educacional de acordo com sua demanda, prevalecendo o direito de acesso à educação, sendo o respeito a diferença nessa etapa da escolarização um fator imprescindível para construção de uma sociedade mais equiparada, afinal é a base para os outros níveis escolares.

Por isso, deve haver um esforço contínuo em busca da inclusão, pois não é só a garantia do acesso ou direito a educação, mas condições de permanência que consiga respeitar as diferenças e valorizar cada pessoa de acordo com suas necessidades, devendo ser estendida a todas as etapas, níveis e modalidades.

Já sobre o ensino fundamental, visa a formação do cidadão, alinhada ao desenvolvimento da capacidade de aprender escrever, calcular, ler, conseguir compreender os sistemas políticos, ambiental, social, tecnológico, artístico, desenvolver valores, aprender a tolerar as diferenças e fortalecer os vínculos familiares.

Assim, em 2006 a Lei 11.274 aprovou o ensino fundamental com duração de nove anos, seguida Lei 11.494/07 que regulamenta a distribuição dos recursos para educação, esse financiar progressivo da União para a educação é uma tentativa de melhoria educacional.

Na educação básica os temas transversais são:

Quadro 9 - Temas Transversais para Educação Básica Brasileira.

TEMAS	
Educação Alimentar	Educação Ambiental
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Educação em direitos humanos
Educação financeira	Educação para o trânsito
Processo de envelhecimento e valorização do idoso	

Fonte: Organizado pela autora.

O ensino médio que é a última etapa da educação básica tem duração mínima de três anos, tendo por finalidade a consolidação dos aprendizados recebidos no ensino fundamental, a preparação para o mundo do trabalho, o aprimoramento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos.

Com a reforma do ensino médio, a articulação dessa etapa ganhou uma nova roupagem conectado a educação 4.0 e metodologias ativas, contempladas em duas partes a formação geral básica e os itinerários formativos, que é a parte flexível.

A formação geral é composta por quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências sociais aplicadas, e os itinerários formativos serão oferecidos por cada escola de acordo com suas condições, assim, o aluno poderá escolher de acordo com seus interesses um itinerário, além disso a carga horária até 2022 deve ser ampliada para 1000 horas mínimas anuais.

Em suma, conforme os documentos legais essa é a educação básica brasileira, que tem objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa que a recebe e o preparo para o trabalho, e exercício da cidadania, esses são os três principais pilares, de que modo as escolas conseguiriam atingir tal objetivo? Eis que Saviani (2001) expressa algumas críticas sobre o objetivo da educação levando em conta que com currículos que conferem competências para a realização de tarefas e atividades, que há uma mecanização do aprendizado, uma racionalidade técnica

Ao concluirmos, percebemos que existe um grande desafio no Brasil em termos educacionais, organizar um sistema de educação básica que seja capaz de universalizar essa educação, minimamente conseguir erradicar o analfabetismo.

O reflexo pós pandemia é assustador, mais de 41% da população entre 6 e 7 anos no ano de 2021 não sabem ler e escrever, a pandemia acentuou esse problema, dois anos de aulas remotas, uma grande parcela da população sem condições adequadas para o ensino *on-line*, a pesquisa ainda revela que 11 milhões de pessoas são analfabetas, pessoas de mais de 15 de idade (IBGE, 2021).

Outra situação envolvendo a educação básica na etapa do ensino fundamental é a promoção automática, possibilitando a criança de concluir essa etapa sem a retenção em nenhuma série, porém, convenhamos, a promoção automática não é a resolução do problema de repetência.

Como se infere da própria denominação, a passagem é automática, isto é, os alunos são promovidos independentemente do que fizeram ou deixaram de fazer. Quer se tenha atingido os objetivos quer não, tenham ou não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Coisa diversa é o empenho em se atingir a meta da "repetência zero", vale dizer, o objetivo de que todos sejam promovidos (SAVIANI, 2001, p. 04).

Mais importante que a promoção automática é criar condições para que o aluno consiga atingir o processo de aprendizado, estamos mencionando o mínimo que é a alfabetização, mas além da alfabetização um educação integral, que contribua para o desenvolvimento afetivo, emocional, social, cultural e intelectual, pois a promoção automática pode até eliminar do ponto de vista estatístico a repetência, mas o aluno permaneceria com deficiências no aprendizado, como adultos muitas vezes analfabetos funcionais.

Desse modo, segundo Oliveira, Dourado e Santos (2007) todas as dimensões intra e extraescolares afetam a forma de aprendizagem do aluno, exigindo uma devida articulação de políticas públicas educativas imprescindível para garantia do sucesso educacional.

3.6 SITUANDO O MUNICÍPIO DE BACABAL

Bacabal atualmente é um centro econômico regional, sua economia gira em torno dos setores de comércio e serviços que protagonizam a economia bacabalense, seguidas pela agropecuária, na agricultura é produtora de farinha de mandioca e feijão, a cidade também é produtora de gado bovino, se liga a BR-316 por uma ponte sobre o rio Mearim.

Figura 1 - Município de Bacabal-MA



Fonte: Bacabal (2020)

Desde 1950 Bacabal vem apresentando um surto demográfico, a população era de 54.949 naquele ano, passando para 91.823 em 2000, a área total do município é de 1.683.075 km², com população atualmente em 105.094 habitantes (IBGE/2021), apresentando densidade demográfica de 59,43 hab./km², com indicador de IDHM de 0,651 em 2010, desses habitantes 80.940 são da zona urbana e 24.154 da zona rural, sendo composta por 61 povoados.

Está localizado a cerca de 240 km da capital São Luís, tem limites com os municípios de Olho d'Água das Cunhãs, São Mateus do Maranhão, Lago Verde, São Luís Gonzaga do Maranhão, Bom Lugar, Alto Alegre do Maranhão e Conceição do Lago Açu, suas coordenadas geográficas são 4° 13' 23" latitude sul; 44° 46' 60" oeste, com altitude média de 27 metros acima do nível do mar.

O município de Bacabal foi fundado em 1920, pela Lei Estadual n.º 932, de 17-04-1920, desmembrando-se de São Luís Gonzaga. No ano de 1876 o coronel Lourenço da Silva cultivava arroz, mandioca e algodão, sobrevivendo a abolição, a fazenda foi vendida e o coronel Raimundo Alves d'Abreu, passou a comercializar juçara, sua mão de obra era índios e negros libertos, esse

comércio acabou crescendo, por ser uma rota fluvial que atraía muitas pessoas, e facilitava o transporte a comercialização dos produtos, além do terreno fértil, contribuiu para o crescente fluxo de pessoas, fez com que a fazenda prosperasse, imigrantes nordestinos impulsionaram a expansão agrícola, no século passado Bacabal alcançou a posição de primeiro centro produtor do Estado.

A origem do nome Bacabal é em decorrência da grande quantidade de palmeiras de bacaba que existiam aqui, Bacabal é o 9º município mais populoso do Estado, dentre os 217 municípios.

3.7 A EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO BACABALENSE

A cidade de Bacabal tem uma Universidade Estadual (UEMA), uma Federal (UFMA), um Instituto Federal (IFMA), e um Instituto Estadual (IEMA) que oferece apenas cursos técnicos, além de outros estabelecimentos privados de ensino superior, 15 escolas de ensino médio, dentre elas 3 privadas, 97 escolas de ensino fundamental, tendo 07 privadas e uma estadual e 68 pré-escolas, sendo 9 privadas, dados do IBGE 2021.

Conforme dados do IBGE 2019, o IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental público é de 5,3 e dos anos finais é 4,6, contando com 15.858 matrículas no ensino fundamental no ano de 2020, e 4.994 matrículas no ensino médio, 839 docentes no ensino fundamental e 326 docentes no ensino médio.

O cenário da educação bacabalense segundo pesquisas da UFMA na época da implantação da LI em sociologia, o IDEB era baixíssimo e segundo a Prova Brasil, apenas 11% dos alunos aprendiam língua portuguesa e matemática, assim a universidade assume o compromisso “não só oferecer uma formação que possibilite aos egressos efetivamente contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica, [...] contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública.(UFMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9), observe as tabelas com os dados dos IDBs atualmente.

Tabela 8 - IDEB do Ensino Fundamental de Bacabal – MA – Anos finais 2019

IDEB TOTAL		IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
ANO DE REF.		2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019
BRASIL		4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9	3,7	3,9	4,4	5,0	5,5	5,2
MARANHÃO		3,6	3,6	3,6	3,8	3,9	4,2	3,2	3,5	3,9	4,5	5,0	5,0
BACABAL		3,5	3,4	3,7	4,0	4,2	4,6	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7

Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

Tabela 9 - IDEB do Ensino médio Bacabal – MA- 2019

IDEB TOTAL		IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS					
ANO DE REF.		2009	2011	2013	2015	2017	2019	2009	2011	2013	2015	2017	2019
BRASIL		3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,5	3,7	3,9	4,7	5,2	5,0
MARANHÃO		3,2	3,1	3,0	3,3	3,5	3,8	2,9	3,0	3,3	4,1	4,6	4,6
BACABAL		-	-	-	-	3,5	3,8	-	-	-	-	3,7	3,9

Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

A UFMA em Bacabal tem 12 anos com o campus ativo, oferece seis cursos de graduação e uma pós-graduação, Ciências Naturais/ Biologia; Ciências Humanas/ Sociologia; Ciências Naturais/ Física; Educação do Campo/ Ciências Agrárias; Educação do Campo/ Ciências da Natureza e Matemática; Letras/ Língua Portuguesa e Mestrado em Letras.

Uma outra importante instituição pública de ensino superior em Bacabal é a Universidade Estadual do Maranhão, que completa seus 32 anos de atuação na cidade, oferecendo alguns cursos presenciais e a distância através da UEMAnet, os cursos presenciais são, pedagogia, letras português, letras – inglês, letras espanhol, matemática, ciências biológicas, engenharia civil, administração, enfermagem e direito, os cursos a distância realizados nos finais de semana são, licenciatura em filosofia, licenciatura em física, pedagogia, geografia, licenciatura em música e superior em tecnologia em segurança do trabalho.

O Instituto Federal do Maranhão completa 12 anos na cidade, oferecendo, curso

técnicos, graduações e pós-graduações, as graduações são, licenciatura em química, tecnólogo de alimentos e bacharelado em administração.

Ainda sobre o município, atualmente temos um quantitativo 326 professores do ensino médio e 1.313 professores atuando na educação infantil e ensino fundamental, dentre eles apenas 545 são efetivos, os demais são contratados pelo município, um total de 768 professores, desde o ano de 2009 não acontece concurso na cidade, atualmente existe uma mobilização popular que reivindica que ocorram concursos na cidade, infelizmente a justiça não se pronunciou a respeito, o que colabora para o grande número de contratados, não somente na secretaria de educação, mas em todas as secretarias, principalmente na secretaria de saúde.

Os salários dos docentes municipais variam de acordo com a carga horária, regime de trabalho e classificação, a Lei municipal nº 1.179/2012 de 2 de março, trata especificamente do plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação pública municipal, os dados apresentados serão apenas dos docentes efetivos para o ensino fundamental, veja a tabela abaixo com os valores.

Tabela 10 - Bases Salariais dos Servidores Efetivos de Acordo com a Lei Municipal nº 1.179/2012

Tempo de Serviço							
	Classe	0< 5 anos	5< 10 anos	10<15 anos	15<20 anos	20< 25 anos	A partir de 25 anos
Salário Base							
Docente Efetivo	C	R\$ 2.021,29	R\$ 2.122,35	R\$ 2.224,23	R\$ 2.326,53	R\$ 2.428,90	R\$ 2.530,91

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria municipal de educação de Bacabal.

Observe que os dados acima são dos professores efetivos, sobre os contratados municipais, o valor que recebem por uma jornada de trabalho de 20 horas semanais é correspondente ao valor do piso dos efetivos no início de carreira, sendo R\$ 2.021,29 e não há plano de carreira para os professores contratados, assim, como não existe diferença salarial para os professores da educação infantil e ensino fundamental, quando se trata dos contratados, esses dados foram fornecidos pela secretaria de educação municipal, segundo a Lei nº 1.179/2012 a classificação C corresponde aos profissionais da educação com formação em licenciatura plena ou outra graduação correspondente, na área de conhecimento específico no currículo com formação pedagógica nos termos da legislação.

Segundo informações da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), a forma de ingressos desses docentes contratados é por meio da avaliação do currículo vitae, há uma

seleção desses currículos, que ao adentrarem recebem todo suporte de formação continuada, tanto a secretaria como as escolas por meio da coordenação pedagógica fazem acompanhamento com os professores iniciantes e os demais, porém ainda é observado no município um grande número de professores que não tem licenciatura, os números são de 25% desses 1.313 professores não possuem licenciatura, um número de 328 professores, esses dados são do ano de 2021.

Outro importante dado é sobre a repetência e evasão dos alunos do ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), os dados fornecidos pelo município.

Tabela 11 - Taxa de evasão escolar da rede municipal de educação ano de 2020- Bacabal
Ensino Fundamental 6º a 9º ano- 2020

Localização	6º ano	7º ano	8ºano	9ºano
Urbana	2,2%	2,0%	2,3%	2.5%
Rural	2,0%	3,1%	3,2%	4,0%

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria municipal de educação de Bacabal.

Os dados mostram que a evasão na zona rural no 9º ano é maior que em todas séries, esse fato pode ser em decorrência de que muitos desses jovens de 17 anos, que é a idade própria ajudam suas famílias trabalhando ou a gravidez na adolescência no caso das meninas, já o abandono na zona urbana é bem similar nas três séries.

Tabela 12 - Taxa de reprovação escolar da rede municipal de educação ano de 2020- Bacabal
Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental anos finais- 2020

Localização	
Urbana	1,0%
Rural	3,2%

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria municipal de educação de Bacabal.

No geral a reprovação urbana para os anos finais do ensino fundamental é bem pequena na zona urbana, porém a zona rural tem uma taxa expressiva, é um reflexo também das condições educacionais nos povoados, as dificuldades de acesso as escolas e a permanência.

Posto isso, a educação básica é *locus* da pesquisa, concluímos que Bacabal tem uma população de professores efetivos com um número bem abaixo da demanda local, os

contratados se sobrepõem em 58,5 % em relação aos efetivos, o que pode trazer uma dificuldade na inserção desses egressos do curso.

Assim, os critérios de seleção para esta pesquisa e esse curso específico em ciências humanas para ser discutido, foram dois motivos, a saber: o primeiro pautou-se na localização do curso, quando a universidade começou a oferecer graduação presencial, a interiorização da UFMA representa acesso a educação superior, gratuita, é dar condições a vários maranhenses ao direito a uma educação de qualidade, recursos federais sendo distribuídos por todo o território nacional, a Ufma agora é continente, assim, poder conduzir uma pesquisa em outros lugares é expandir a pós-graduação. E o segundo critério pautou-se no quesito relevância, a UFMA é uma das mais importantes instituições públicas de educação superior, depois de mais de 10 anos na cidade de Bacabal, discutir a inserção profissional desses egressos que são frutos universitários pode contribuir para a história da universidade.

Como proposta de pesquisa, queremos romper com uma perspectiva apenas teórica, mas esperamos que o campo empírico consiga nos fornecer outras informações para a compreensão da inserção profissional dos egressos do curso específico em ciências humanas/campus Bacabal.

Então, sobre a coleta de dados, utilizamos duas ferramentas, um questionário *on-line* com questões abertas e fechadas, e uma entrevista semiestruturada, combinando duas ferramentas para melhor compreensão do fenômeno estudado, entendendo as relações que permeiam o fenômeno no contexto da totalidade.

O questionário *on-line* foi uma das ferramentas escolhidas por este estudo, para as questões fechadas foi analisada por meio de estatística descritiva, representadas por gráficos, tabelas e quadros, já nas respostas abertas aplicamos a técnica de “ordenação dos dados” de Minayo (2000). Dessa maneira, a ordenação de uma parte dos dados de forma quantitativa possibilitou observar como em um mapa horizontal as descobertas do campo de pesquisa, observando as similaridades e diferenças entre os participantes, assim, nas questões subjetivas agrupamos as respostas em “gavetas” que é a fase de classificação dos dados, para posteriormente podemos fazer a análise final.

O segundo movimento feito para a realização desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada que foi transcrita e discutida a partir do aporte teórico escolhido.

4 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA

Como apontado anteriormente, o terceiro objetivo desta pesquisa é verificar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura em ciências humanas de Bacabal por meio da análise de suas trajetórias, isto é, a que se dedicam, profissionalmente esses licenciados.

Nesta seção, o levantamento das informações desses egressos, ocorreu em dois momentos, no primeiro com a aplicação de um questionário *on-line* e no segundo momento pela realização de entrevista semiestruturada. Serão apresentadas as informações obtidas por meio da aplicação do questionário *on-line* aos egressos, as respostas às questões denominadas “fechadas” (de múltipla escolha), passíveis de quantificação, serão apresentadas, em sua maioria em tabelas, contendo os números absolutos e os percentuais, podendo ser complementadas por meio de gráficos, quando necessário, já as respostas às questões abertas, serão analisadas concomitantemente às anteriores, desde que tenham relação.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas, depois alinhadas nos três grupos, egressos que nunca ingressaram na docência, egressos que abandonaram a carreira docente e os egressos que estão atuando na docência, analisadas a luz do referencial teórico desta pesquisa, com intuito de conseguir captar mais informações acerca da inserção profissional desse egresso sob cada trajetória.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de 05 a 20 de julho de 2022, pela plataforma *google meet* e apenas duas puderam ser realizadas presencialmente. Por conta do período pandêmico, e o aumento dos casos de covid-19, optamos por realizar as entrevistas de forma remota, identificamos os sujeitos participantes da pesquisa por códigos, substituímos seus nomes para manter o anonimato. São eles: para egressos que nunca ingressaram na docência (E1NI; E2NI), para os egressos que abandonaram a carreira docente (E1DC; E2DC) e para os egressos que estão atuando na docência (E1ID; E2ID), além disso específico o sexo masculino (M) ou feminino (F), aos egressos participantes da entrevista, foi enviado uma carta apresentação e termo de consentimento, depois disso agendamos a entrevista e realizamos em horário previamente combinado com os mesmos.

4.1 PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA-BACABAL

Conforme abordamos anteriormente, o curso em análise iniciou em 2010, a partir da expansão universitária feita pelo REUNI, na época a expansão universitária ocorreu

principalmente pela interiorização da universidade em diversas cidades do Estado, a cidade de Bacabal foi contemplada com dois cursos superiores de licenciaturas, LCH e LCN, ambos os cursos sofreram uma reestruturação em 2013, que alterou o nome do curso e as finalidades, a delimitação desta pesquisa se restringe apenas a LCH.

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos na pesquisa, um total de 42 egressos do curso de licenciatura em ciências humanas/ sociologia, formados no período de 2014 a 2021 se disponibilizaram a participar, respondendo ao questionário *on-line* enviado por e-mail.

Houve uma variação de participações por ano de conclusão, porém conseguimos a participação de egressos de todos os anos, dos 08 anos pesquisados (2014 a 2021), os percentuais mais baixos são de (2,4% e 4,8%) são observadas em anos com números de concluintes abaixo de 15 pessoas.

Os concluintes de 2018, foram os que mais participaram da pesquisa, 2014 é o ano com o menor número de participações, provavelmente os e-mails dos primeiros egressos não estão atualizados, o que dificultou o contato com esses egressos.

Tabela 13 - Distribuição de egressos participantes da pesquisa por ano de conclusão 2014-2021

Ano de conclusão	Nº de egressos	Percentual
2014	1	2,4%
2015	8	19%
2016	2	4,8%
2017	7	16,7%
2018	13	31%
2019	2	4,8%
2020	2	4,8%
2021	7	16,7%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pela autora.

A lista fornecida pela coordenação do curso dos concluintes da licenciatura contém 124 licenciados até o segundo semestre de 2021, segue abaixo a quantidade de concluintes por semestre.

Tabela 14 - Distribuição de Concluintes por semestre 2014.1 a 2021.2

Ano de conclusão	Quantidade de concluintes	Concluintes por ano
2014.1	05	15
2014.2	10	
2015.1	09	16
2015.2	07	
2016.1	02	07
2016.2	05	
2017.1	11	17
2017.2	06	
2018.1	17	23
2018.2	06	
2019.1	10	13
2019.2	03	
2020.1	07	10
2020.2	03	
2021.1	17	23
2021.2	06	
Total		124

Fonte: organizado pela autora.

O curso oferece 60 vagas anuais, com média de 15,5 concluintes por ano; já haviam sido identificados a partir da pesquisa bibliográfica os perfis de egressos, identificados em três perfis, o que será mais detalhado a seguir, no entanto entendemos ser necessário fazer uma caracterização geral desses licenciados.

O questionário *on-line* aplicado aos egressos, foi enviado a todos os concluintes do curso, não havia uma amostra determinada, visto que há uma oscilação na quantidade de concluintes por semestre, assim, houve uma variação na quantidade de participações na pesquisa, decidimos utilizar todos os respondentes.

Desse modo, com intuito de recolher informações o questionário *on-line* foi subdividido em cinco partes, sendo a primeira relativa ao perfil do egresso, contendo questões para caracterizá-lo: sobre: sexo, idade, etnia e estado civil. A segunda parte referente a trajetória escolar e acadêmica do egresso. Essas duas partes são comuns a todos os participantes da pesquisa, composta por 23 perguntas. A terceira é relativa ao perfil profissional, subdivididas

em três grupos: Perfil 1) os que nunca ingressaram na carreira docente; Perfil 2) os que abandonaram a carreira docente; Perfil 3) os que estão atuando como docentes.

4.1.1 Perfil dos egressos

a) Sexo

Estudos recentes de Gatti et al. (2019)¹⁶, apontam que o corpo docente para educação básica é composto principalmente por mulheres, os estudantes de licenciaturas são na sua maioria mulheres, utilizando dados do censo sobre educação superior realizado pelo INEP (2019), 72,2% das matrículas nos cursos de licenciaturas são de mulheres nas áreas sociais e humanas, no curso de pedagogia é de (92,5%), os cursos de licenciaturas em que há uma predominância masculina são matemática, física e química.

Já nos bacharelados nos cursos de serviço social (89,9%), nutrição (84,1%), enfermagem (83,8%) são observados a participação em grande maioria das mulheres nas áreas voltadas ao Bem-Estar e saúde.

No estudo em questão, dos 42 egressos que responderam ao questionário temos, 40,5% homens e 59,5% de mulheres, observe a tabela abaixo.

Tabela 15 - Distribuição de egressos segundo o sexo

Sexo	Nº de egressos	Percentual
Feminino	25	59,5%
Masculino	17	40,5%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

A presença mais acentuada das mulheres no curso estudado é apenas reflexo da presença feminina em tais cursos, mesmo as mulheres representando uma maioria nas matrículas dos cursos superiores, há uma segmentação do ponto de vista de gênero, “Sua presença tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração, as posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino” (GATTI, et al., 2019, p. 159).

A presença feminina no magistério é tema estudado por alguns estudiosos, desde a década de 90, estudiosos como Cramer, Neto e Silvia (2002 p. 26) assinalam que [...] Na educação, a participação da mulher é muito acentuada no ensino fundamental, no qual ocorre uma identificação com o processo de aprendizagem e o afeto, ou seja, há uma correlação entre

¹⁶ No decorrer deste trabalho recorremos aos estudos realizados por Gatti (2019), por representar uma pesquisa completa sobre o perfil dos professores brasileiros.

o “ensinar” e o “ofício de ser mãe”.

Sabemos que no início essa profissão era ocupada por homens, os jesuitas, no Brasil a Companhia de Jesus foi a principal responsável pela educação dos índios e da população em geral, porém com a expulsão deles e a reforma pombalina ocorre uma mudança nesse cenário.

Ferreira (2017) destaca, as mudanças promovidas pela reforma pombalina além de oferecerem uma educação laica, passa também a valorizar a ciência, demandando o recrutamento de profissionais para atuarem na área, assim, dando visibilidade a essa profissão, outro transformação ocorre com o processo de urbanização vivido no século XIX.

Ao passo que o trabalho escravo dá lugar ao trabalho assalariado, livre, as indústrias, o comércio, a feminização da profissão docente vai ganhando espaço, Ferreira (2017) salienta que o número de mulheres na carreira do magistério cresce drasticamente no decorrer do século XIX, ao final deste período, mais da metade da clientela das escolas que preparavam para o magistério era do sexo feminino e os motivos podem ser enumerados segundo (Yanoullas, 1994), falta de oportunidade para as mulheres, as outras profissões eram desenvolvidas por homens, as funções que as mulheres exerciam na época eram bem restritas.

Outro quesito estudado por (Apple, 2013) refere-se ao abandono dessa profissão pelos homens, para ingressarem em outras profissões, até mesmo em trabalhos com melhor remuneração.

Desse modo, acreditamos que essas duas explicações retratadas por tais estudiosos, representam as mudanças de ordem econômica, que está diretamente ligada ao capitalismo, e seu desenvolvimento.

Atualmente, segundo o censo escolar- INEP de 2020, as mulheres são a maioria do corpo docente que atuam na educação infantil, correspondendo a 96% dos professores nessa etapa, já no ensino médio o percentual diminui, 58% são mulheres.

Fanfani (2005) em pesquisas comparativas, analisou as condições dos professores em alguns países, como Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, tal pesquisa revelou que nesses países mais de 90% das mulheres tinham função docente nos ensino fundamental, e que gradativamente ao passo que aumentava as séries, a presença das mulheres diminuía, “a feminização do ofício docente não é um processo linear, não é geral em todos os níveis e modalidades do serviço educativo, e tampouco é um fenômeno estável no tempo.” (FANFANI, 2005, p.31).

b) Idade

De acordo com o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, publicado pelo INEP em 2009, o corpo docente brasileiro era constituído em sua maioria por mulheres com idade média entre 30 a 45 anos, os egressos do curso, em questão revelaram, um total de 25 participantes tem entre 30 a 44 anos, três pessoas têm entre 45 a 49 anos e 13 pessoas entre 25 a 29 anos e apenas uma com menos de 24 anos. Uma população extremamente jovem, nenhum dos egressos tem acima de 50 anos.

As informações obtidas com a aplicação do questionário sobre a distribuição por faixa etária apresentada na tabela, mostram que os egressos são jovens.

Tabela 16 - Distribuição de egressos por faixa etária

Grupo etário	Nº de egressos	Percentual
Até 24 anos	1	2,4%
De 25 a 29 anos	13	31%
De 30 a 34 anos	15	35,7%
De 35 a 39 anos	3	7,1%
De 40 a 44 anos	7	16,7%
De 45 a 49 anos	3	7,1%
50 anos ou mais	-	-
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pela autora

c) Aspectos étnico-racial

Dados do IBGE (2019), mostram que no ano anterior, em 2018, foi o primeiro ano na história do Brasil que a proporção de pardos e negros cursando o ensino superior em instituições públicas chegou a 50,3%, ultrapassando a metade das matrículas.

Ainda sobre o assunto, Gatti et al. (2019), expressa que esse avanço pode ser que as minorias estão entrando na competição por acesso à educação superior aceitando o caminho disponível, povoando os cursos menos prestigiados, uma forma que esses segmentos socialmente fragilizados encontraram de ter acesso ao ensino superior, pois ao analisar os cursos considerados melhores, cursos esses listados pelo ranking universitário baseado nos indicadores educacionais e mercado de trabalho, os cursos mais prestigiados tem uma participação de apenas 27%, de pardos e negros.

No questionário utilizamos a classificação para composição étnico-racial¹⁷ a autodeclaração sobre cor, segundo o IBGE, por meio das respostas obtidas podemos observar como os licenciados se percebem quanto a cor, as respostas revelam que 61,9% dos participantes se consideram pardos; 26,2% pretos; 9,5% de brancos e 2,4% não declararam.

Tabela 17 - Distribuição da totalidade de egressos pesquisados, segundo a cor

Cor	Nº egresso	Percentual
Preta	11	26,2%
Parda	26	61,9%
Branca	4	9,5%
Indígena	-	-
Amarela	-	-
Não declarar	1	2,4%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizada pela autora.

Nesta pesquisa apenas um participante não quis declarar sua cor, outro ponto observado é o número de negros se comparados aos brancos, a forma de acesso as instituições por meio do SISU, e as políticas públicas destinadas as minorias, como a Lei de Cotas está contribuindo para o ingresso da população negra à educação superior, tais políticas como mencionadas anteriormente foram criadas nos governos de Luiz Inácio e Dilma Rousseff, respectivamente.

Um outro ponto sobre essa presença de pardos e negros na UFMA do município é que segundo o IBGE (2019) através da base de informações geográficas e estatísticas sobre o indígena e quilombola o Maranhão está entre os três estados do Brasil com o maior número de comunidades quilombolas.

Em Bacabal temos 21 comunidades quilombolas, esse fato contribui significativamente para a composição étnica da população bacabalense, assim, os pardos e negros estarem presente na universidade é reflexo da própria composição étnica do município.

¹⁷ A população brasileira é composta essencialmente por três principais grupos étnicos: o indígena, o negro e o branco, dentro desse contexto tivemos a miscigenação que originou a população brasileira, segundo o IBGE que é o órgão responsável por pesquisar sobre cor, etnia da população, por meio da autodeclaração, o Brasil tem cinco categorias em cores (preto, pardo, branco, amarelo e indígena). Para aprofundar mais sobre o tema, pesquisar Monique Miranda em Classificação de raça, cor e etnia: conceitos, terminologia e métodos utilizados nas ciências da saúde no Brasil, 2010.

d) Estado civil

Em pesquisas sobre a população docente brasileira, Silva (2020) em suas pesquisas revelam que 55,2% são solteiros, 40,3% são casados, 2,6% união estável e 1,9% divorciados. Coelho (2017) destaca em seus estudos sobre o estado civil de egressos dos cursos de licenciaturas, os solteiros são maioria com 50%, e os casados somam 40%, já os de união estável somam 10% do total de docentes. Já nessa pesquisa os dados se assemelham, 59,5% são solteiros, seguidos de 31% de casados, e 9,5% de união estável.

Em relação ao estado civil dos participantes, 59,5% se declararam solteiros, 31% são casados e 9,5% declararam estarem em união estável, observe abaixo.

Tabela 18 - Distribuição dos egressos, segundo estado civil

Estado civil	Nº egresso	%
Solteiro (a)	25	59,5%
Casado(a)	13	31%
União estável	4	9,5%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizada pela autora

O perfil geral dos egressos participantes da pesquisa nos mostra que 59,5% são mulheres, 66,7% tem entre 25 a 34 anos e autodeclarados em quase 90% entre pardos e negros, além de serem em sua maioria solteiros, com 59,5%.

4.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACADÊMICO DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UFMA

A segunda parte desse questionário aborda à trajetória escolar e acadêmica de cada egresso, com questões sobre ano de conclusão do ensino médio, tipo de escola que frequentavam, se estão na pós-graduação e informações sobre a formação recebida na graduação.

De modo geral as informações obtidas nos permitem traçar um perfil desses egressos: a grande maioria deles cursou o ensino médio em escola pública, 78,6%, que em números absolutos são 33 dos egressos participantes, além disso esse egresso tem um perfil de estudante trabalhador, a maioria precisou trabalhar durante a graduação. Em relação a continuidade dos

estudos, positivamente 73,8 % dos egressos concluíram ou estão cursando uma pós-graduação do tipo especialização.

4.2.1 Natureza da escola dos egressos no ensino médio

Sobre o assunto, Gatti et al. (2019), ao pesquisar sobre o tema analisa que é comum que os estudantes de licenciaturas sejam oriundos de escolas públicas, Silva (2020) também registra em suas pesquisas sobre egressos do curso de licenciatura, que 57,1% provém de escolas públicas e que 42,9% são de escolas privadas. Outro importante dado é o ano de conclusão dessa etapa e posterior ingresso na graduação, os egressos participantes da pesquisa concluíram o ensino médio entre os anos de 1991 e 2017, sendo que a maioria 59,52% é entre os anos de 2008 a 2017. Constatamos também o tempo entre o término do ensino médio e o ingresso na graduação, além do tempo para conclusão da graduação.

Em relação ao ensino médio que é última etapa da educação básica, constatamos que 78,6% frequentaram escolas públicas, 11,9% em escolas privadas e 9,5% em ambas (pública e privada).

Tabela 19 - Natureza da escola dos egressos no ensino médio

Tipo de escola	Nº de egressos	%
Pública	33	78,6%
Privada	5	11,9%
Pública/Privada	4	9,5%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pela autora.

A idade própria para cursar a educação básica é dos 04 aos 17 anos, desde 2013 quando a LDB foi alterada¹⁸ sobre a obrigatoriedade das matrículas das crianças na educação básica, que será a partir dos 04 anos de idade, assim, a pré-escola que antecede o ensino fundamental, compreende dois anos de estudo, 04 e 05 anos, é obrigatória em todo o território nacional, conforme a art. 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. Anteriormente, os pais eram obrigados a colocar as crianças na escola a partir dos 6 anos.

Concluída a educação básica, ingressar na educação superior seria a partir dos 18 anos,

¹⁸ A alteração citada, foi realizada pela Lei nº 12.796/13 que mudou a obrigatoriedade e idade das matrículas para educação básica.

segundo Gatti e Barreto (2009), que pesquisam sobre as características dos estudantes universitários nos cursos de licenciaturas, a faixa etária ideal sobre o acesso à educação superior, seria dos 18 a 24 anos, a idade ideal pode ser entendida com idade regular, e que alguns entraves adiam o acesso desse estudante ao ensino superior, fatores como: econômicos, sociais e culturais, observe abaixo a dinâmica dos egressos participantes da pesquisa, por meio do ingresso e conclusão na licenciatura.

Tabela 20 - Ingresso e conclusão na educação de cada egresso

Nº de egressos	Ano de conclusão no ensino médio	Ano de ingresso na graduação	Tempo entre o ensino médio e ingresso	Ano de conclusão da graduação	Tempo entre ingresso e conclusão
01	1991	2012	21	2018	06
01	1993	2012	19	2018	06
01	1996	2011	15	2017	06
01	1997	2010	13	2014	04
01	1998	2012	14	2018	06
01	2000	2011	11	2017	06
01	2000	2010	10	2015	05
01	2000	2012	12	2019	07
01	2001	2012	11	2018	06
01	2001	2015	14	2021	06
01	2003	2014	11	2018	04
01	2004	2012	8	2018	06
01	2006	2011	5	2018	07
01	2007	2010	3	2015	05
01	2008	2010	2	2016	06
01	2008	2010	2	2015	05
01	2008	2013	5	2021	08

01	2009	2010	1	2015	05
03	2009	2011	2	2015	04
01	2009	2011	2	2016	05
01	2009	2011	2	2017	06
02	2009	2012	3	2017	05
01	2009	2012	3	2018	06
01	2010	2014	4	2021	07
01	2011	2012	1	2018	06
01	2011	2013	2	2018	05
01	2012	2013	1	2019	06
01	2012	2014	2	2020	06
01	2012	2016	4	2021	05
01	2012	2014	2	2020	06
01	2013	2016	3	2021	05
01	2014	2016	2	2020	04
02	2015	2016	1	2021	05
01	Não lembra	2012	-	2018	06
01	Não lembra	2011	-	2017	06
01	Não lembra	2012	-	2017	05
02	Não lembra	2010	-	2015	05

Fonte: Organizado pela autora.

A tabela acima mostra importantes informações sobre os egressos participantes da pesquisa, é possível caracterizar esse licenciado, como ano de conclusão no ensino médio até a conclusão da graduação.

Os egressos participantes desta pesquisa, concluíram o ensino médio em sua maioria em escola pública e entre os anos de 2008 e 2017, depois disso temos o tempo entre concluírem o ensino médio e ingressarem na graduação.

Nogueira e Flontino (2014), em pesquisa sobre o tema, ressalta que nos cursos de licenciaturas os alunos costumam demorar em média mais de dois anos para ingressarem nas licenciaturas, após terem concluído o ensino médio.

Outros estudiosos do tema como Coelho (2017), salienta que cerca de 60% dos alunos ingressantes nas licenciaturas demoram escolher esses cursos como primeira opção, que ao concluírem o ensino médio nos primeiros anos, costumam tentar o ingresso em outros cursos, só depois de dois anos é que geralmente optam pela licenciatura. Sobre isso, Diniz-Pereira (2011), constatou que em geral a média para o ingresso do jovem recém saído do ensino médio é de três anos.

Essas premissas podem ser confirmadas no estudo em questão, nesta pesquisa tivemos o maior contingente de pessoas que demoraram até 3 anos para ingressarem no curso, 52,38%, em segundo lugar temos 26,19% demoraram mais de 10 anos para ingressarem nessa graduação; 9,52% entre 4 a 9 anos e 11,9% não lembravam o ano de conclusão do ensino médio.

Depois do ingresso na graduação o tempo de permanência no curso varia, cerca de 40,4% permaneceram na instituição por 6 anos; 35,7% durante 05 anos; 14,2% durante 04 anos; 7,14% de egressos que demoraram 07 anos para concluírem sua graduação, e 2,39% que ficaram por 08 anos na instituição.

O curso pesquisado tem um período mínimo de integralização de 08 semestres letivo e um período máximo para integralização de 12 semestres letivos, assim, em números reais, temos 04 alunos que ficaram no curso por mais de 06 anos que seria o tempo máximo.

Ademais, o processo de escolha profissional é um momento desafiador, um campo de lutas, que envolvem questões familiares, interesses particulares, finanças, oportunidades de vagas, questões regionais, contexto cultural e outros aspectos; De acordo com Valle (2006), a escolha profissional leva também em consideração as características físicas e aptidões de cada indivíduo, que influencia na escolha de uma profissão, estamos falando do futuro.

Toda profissão influencia diretamente na vida do indivíduo, essa separação entre vida pessoal e vida profissional em muitos casos é indissociável, por isso, a escolha é um momento importante para cada jovem, o que para Bartalotti e Menezes-Filho (2007), vai estar diretamente ligada a lógica do mercado, assim, o status social que cada profissão tem, pode conferir aos ingressantes interesse ou não pela profissão, nisso, o magistério tem um desvantagem, pois a profissão tem pouco status se comparada a outras, e os motivos estão atribuídos, a remuneração, extensa carga horária e outros já citados anteriormente.

Dito isto, salientamos que para a maioria dos ingressantes, 90,5% o curso foi sua primeira graduação, apenas 9,5% já tinham outro curso superior, a vinda da UFMA para a

cidade representa oportunidade de acesso à educação superior gratuita, embora a cidade dispusesse da UEMA com alguns cursos, os possíveis motivos para a demora no ingresso pode ser por questões de escolhas, por questões financeiras, esse aluno vai ao mercado de trabalho, ou também por falta da presença da própria universidade, temos percentuais de 35,71% que demoraram mais de 4 anos para ingressar na universidade.

A cidade de Bacabal até o ano de 2010 só dispunha de uma instituição superior pública estadual, a UEMA, no ano de 2010, foram interiorizados o IFMA e a UFMA, lembrando que somente em 2012 o IFMA começou ofertar curso superior, até então eram apenas cursos técnicos e a UFMA quando começou funcionar, ofertou apenas dois cursos, Licenciatura em Ciências Humanas e Licenciatura em Ciências Naturais, a partir de 2013 foram incluídas as habilitações a esses cursos e em 2014 ofertou a licenciatura em Letras.

A principal forma de ingresso nas Universidades Federais desde 2009 é através do exame nacional do ensino médio (ENEM), ele foi modificado, passando a ter 180 questões, redação, além de ser aplicado em dois dias, as notas são aceitas para ingresso em universidades e Institutos Federais, por meio do sistema de seleção unificado (SISU), o ENEM também é critério para conseguir vaga na educação superior pelo ProUni e FIES.

Nas primeiras edições do Enem ele era um exame para verificar o desempenho dos estudantes do ensino médio, foi realizado em 1998.

No início de 2005 foi criado o ProUni, que concede bolsas de estudos em universidades privadas, essas bolsas podem ser parciais ou integrais, a base é a nota do Enem, essa situação atraiu muitos jovens, a se inscreverem no exame, em 2009 as provas foram reformuladas, divididas nas quatro áreas de conhecimento, ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e códigos e matemática, nesse contexto as questões são interdisciplinares, e bem mais longas

Quadro 10 - Estrutura do ENEM de 2005-2022

Até 2008	De 2009 a 2016	A partir de 2017
63 questões e uma redação	180 questões	180 questões
Um domingo	Sábado e domingo	Dois domingos
Único dia de prova de caráter interdisciplinar	1º dia de prova: ciências humanas e ciências da natureza 2º dia de prova: linguagens e códigos, matemática e redação.	1º dia de prova: ciências humanas, linguagens e códigos e Redação 2º dia de prova: matemática e ciências da natureza

Fonte: Organizado pela autora.

Dentre os quesitos para ingresso nas universidades, o SISU é um sistema eletrônico, gerido pelo MEC, destinado a todos os estudantes que desejam ingressar em instituições públicas superior, (Universidade, Institutos) sendo federal ou estadual, tais vagas são destinadas a quem fez o ENEM, utilizando a nota como mecanismo classificatório, o sistema executa a seleção dos candidatos, com base na nota, e de acordo com o curso escolhido e a modalidade de concorrência, no SISU é possível usar as políticas de afirmação, são políticas públicas que reserva um número de vagas para algum grupo social, os principais exemplos de cotistas existentes no SISU estão ligados aos estudantes de rede pública, pessoas com baixa renda, pessoas com deficiências (PdD) e pretos, pardos, indígenas (PPI).

Assim, dentre os tipos de cotas, os estudantes que pleiteiam uma vaga devem comprovar de acordo com a modalidade escolhida, os grupos que estão descritos são subdivididos:

- Estudantes¹⁹ que comprovem renda bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa, além de terem cursado todo o ensino médio em escolas públicas;
- Estudantes que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda familiar bruta;
- Estudantes que se autodeclaram como pessoas pretas, pardas ou indígenas, com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa, e que tenham estudado todo ensino médio em escolas públicas;
- Estudantes que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, que tenham estudado o ensino médio em escolas públicas, independente da renda familiar;
- Estudantes com deficiência com renda familiar igual ou inferior menor que um salário-mínimo e que tenham cursado todo ensino médio em rede pública;
- Estudantes com deficiência, com renda bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo por pessoa, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que tenham feito todo o ensino médio em escolas públicas.
- Estudantes com deficiência, que tenham feito o ensino médio em escolas públicas, independente da renda familiar;
- Estudantes com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham feito o ensino médio em escolas públicas, independente da renda familiar.

¹⁹ Ter acesso a educação superior é um direito de todos, mesmo não sendo obrigatória todo brasileiro pode concorrer a uma vaga, nos governos de Luiz Inácio e Dilma Rousseff foram abertas as oportunidades de acesso a educação superior pública para as minorias da população, que antes não conseguiam ocupar esses espaços, todas essas cotas representam conquista para as minorias, para a população mais pobre.

Ademais, cada universidade tem autonomia para oferecer vagas por meio de ações afirmativas, destinando vagas aos quilombolas ou pessoas com deficiências.

Sobre o exposto o SISU também disponibiliza opções de lista de espera, e as universidades também costumam chamar alunos que manifestaram interesse a ocupar vagas ociosas, ou até mesmo vagas que vão surgindo pela desistência de candidatos aprovados, alguns alunos apesar de passarem nos cursos, acabam migrando para outros cursos, desistindo da vaga, logística, interesse particulares, afinidade e outros motivos contribuem para que no início de cada semestre ocorra uma certa rotatividade de alunos, assim, o preenchimento das vagas dos cursos por meio do SISU tem essa flexibilidade.

4.2.2 Escolha da Profissão

O poder de escolhas está muitas vezes ligado a única opção possível no momento, a concorrência, a distância e as questões financeiras dificultam esse jovem a cursar o curso desejado, restando por assim dizer as licenciaturas que são cursos com menor concorrência, sobre isso ao questionarmos os critérios que os levaram a escolher o curso, os licenciados participantes da pesquisa nos forneceram algumas respostas.

Quadro 11 - Motivos Pessoais Sobre Escolha da Licenciatura

Motivos	Quant.	%
Desafio pessoal	1	2,4%
Questões financeiras	1	2,4%
Mercado de trabalho garantido	2	4,8%
Oportunidade de diploma independente do curso	2	4,8%
Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal	6	14,3%
Não obtive aprovação no curso que queria	8	19%
A dupla certificação que era permitido para os alunos das turmas de 2010, 2011 e 2012	8	19%
O curso que eu queria não estava disponível na cidade	14	33,3%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pela autora.

É imprescindível ocorrer uma pesquisa regional, antes da oferta de cursos, a maioria dos

egressos participantes, relataram que o curso que queriam não estava disponível na cidade, apenas 14,3% queriam a profissão, assim muitos estudantes não tem interesse prévio pela docência.

Gatti et al. (2009) e Nóvoa (2017), discutem a fragilidade que ocorre na captação de futuros professores, que o desprestígio na carreira docente começa antes mesmo da formação e conclusão do curso, começa no processo de escolha. Por outro lado, esses cursos foram criados no contexto da expansão e justificados pela necessidade de professores, exigência da LDB, que demanda que os professores tenham a formação mínima exigida para estarem atuando no magistério.

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

Esse momento inicial, onde ingressantes optam pela docência por falta de opção, por circunstâncias, sendo a segunda ou terceira escolha, pode representar um ônus para o prestígio da profissão, pois muitas das vezes esse ingressante “assumem uma postura de enfrentamento, negando-se a se comprometer com as atividades de formação, é como se a docência fosse menosprezada a partir do interior da própria licenciatura (COELHO, 2017, p. 155).

No entanto, todo esse contexto esconde algumas contradições, desde a falta de pesquisa regional, pois foram ofertados os mesmos cursos em todos os *campi*, é importante frisar que o Maranhão é um Estado com demanda para professores da educação básica, mesmo que não tenha ocorrido uma pesquisa regional por cidade sobre os interesses locais, o Estado necessita de professores, o que justifica a oferta de cursos de licenciatura, isso pode ser percebido a partir do resumo técnico do estado do Maranhão feito pelo Censo da educação básica INEP- 2019, ressaltando a falta de professores para diversas disciplinas, e com docentes atuando no ensino fundamental maior em 30,8% possuem apenas o ensino médio ou inferior.

É pertinente falarmos da habilitação em sociologia, que também é um curso segundo o Censo da educação básica INEP- 2019, com demanda a nível estadual, apenas 10,8% dos professores atuantes tinham formação adequada para ministrar tal disciplina, e no ano de 2013 quando o curso passou pela reestruturação a disciplina de sociologia era obrigatória nos currículos do ensino médio.

4.2.3 Experiência profissional durante a graduação

Para alguns estudiosos como Marquez e Silva (2017); Tavares (2010); Coelho (2017), o estudante trabalhador enfrenta algumas dificuldades próprias de quem não consegue dedicar-se integralmente aos estudos, o cansaço, a falta de tempo, esse desgaste pode refletir no desempenho acadêmico, elemento que pode dificultar a conclusão desse licenciando no tempo previsto.

Os egressos pesquisados, na sua maioria desempenharam alguma atividade remunerada durante a graduação, sendo que 78,57% afirmaram ter trabalhado durante o curso, e 21,42% não trabalharam, e puderam dedicar-se integralmente ao curso, os cursos noturnos possibilitam que os estudantes trabalhem durante o dia, pontuamos que as licenciaturas interdisciplinares ofertadas nessa expansão da UFMA, foi ofertada exclusivamente no período noturno.

Ainda sobre as atividades remuneradas que esses egressos exerceram, foi questionado se essas atividades seriam no exercício da docência, 52,3% não tiveram experiência no exercício da docência de forma remunerada, e 46% tiveram. É sabido que na profissão docente é comum que haja o exercício da profissão mesmo antes da conclusão do curso, a demanda por profissionais e outros fatores por vezes colabora para esse fato, inclusive a meta 15 do PNE é:

15-Formaçãodeprofessores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A respeito disso, observe o quadro abaixo.

Quadro 12 - Distribuição por experiência profissional na docência durante a graduação.

Experiência	Egressos participantes da pesquisa	%
Professor concursado	1	2,38%
Professor contratado	9	21,42%
Professor voluntário	4	9,52%
Professor substituto	6	14,28%
Não tive experiência profissional remunerada na docência	22	52,38%
Total	42	100,00%

Fonte: Organizado pela autora.

Sobre isso Silva (2020), ressalta que estar ativo na docência de forma remunerada com as mesmas responsabilidades que um profissional formado é comum ao magistério no Brasil, esse licenciando trabalha sob condições mais precárias tanto de salários como carga horária, que os já formados, muitas vezes submetidos a contratos sem direitos trabalhistas.

Essa situação por vezes, pode contribuir para que esse licenciando perca o interesse pela profissão, pois o ideal é que esse contato com a escola, com o fazer-se docente seja orientado, mediado por um profissional, é por isso a importância do estágio supervisionado, pois ao assumir salas de aulas, tentar construir uma identidade profissional sem estrutura pode surtir um efeito negativo nesse licenciando.

4.2.4 Participação no estágio supervisionado

Existe uma série de debates sobre como os cursos de licenciaturas devem investir no estágio, na junção da teoria e prática, o PIBID, a residência pedagógica, são exemplos de estratégias que os cursos de licenciaturas tem usado para envolver esse futuro professor na escola, e para que aja êxito nesse processo de contato desse licenciando com a prática da profissão é necessário alguns cuidados, a supervisão por um profissional experiente que possa direcionar esse professor em sua construção, “Não é recomendável colocar professores iniciantes, inexperientes, para lidar com turmas mais difíceis, sob pena de vê-los desistirem do magistério devido ao choque intenso e abrupto com uma realidade adversa, ainda que não resuma a profissão. (COELHO, 2017, p.170). Por isso, mesmo sendo comum como já dito, a inserção de licenciando no magistério com pouca ou nenhuma experiência, é imprescindível o devido cuidado, observe os relatos sobre as contribuições do estágio supervisionado.

Quadro 13 - Contribuições do estágio na formação profissional

Respostas	Quant.	%
Auxiliou na construção da minha identidade como professor/a	30	71,4%
Percebi que essa não era a profissão que queria	5	11,9%
Não influenciou na minha na profissão	5	11,9%
O estágio me proporcionou refletir sobre meus conhecimentos pedagógicos e a deficiência dela na conclusão do curso, isso me possibilitou buscar o mestrado. Me tornei uma professora-pesquisadora	1	2,38%
O estágio não foi bem o que Eu queria, pois faltou um melhor acompanhamento pelo docente.	1	2,38%

Total	42	100,0%
-------	----	--------

Fonte: Organizado pela autora.

O estágio representa uma parte significativa na formação inicial de um professor, esse momento permite contato direto com o espaço educacional, proporcionando vivências no ambiente escolar que a teoria recebida nas universidades não consegue transmitir, é através desse contato direto com a escola, com a sala de aula, com as vivências diárias entre aluno-professor que torna mais fácil a compreensão da dinâmica que a profissão demanda.

Entende-se o Estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009, p. 208).

Assim, a relação teoria e prática consegue fortalecer o aprendizado desse futuro docente, contribuindo para uma reflexão crítica das experiências vividas na escola e os ensinamentos teóricos recebidos no curso, facilitando essa relação.

O estágio é requisito fundamental para uma boa formação inicial, representa oportunidade de amadurecimento desse licenciando, além de uma integração entre universidade e escola.

Dos egressos participantes da pesquisa, 71,4% relataram que a experiência no estágio conseguiu ajudar na construção da identidade profissional docente, ao passo que para alguns a experiência foi momento de descobertas, permitindo entender que a profissão escolhida tem desafios a serem superados e que não seria a profissão que esse egresso gostaria de seguir, assim a pós-graduação se mostra um caminho para sair da educação básica, outros por sua vez, reconhecem as debilidades de um estágio sem o devido suporte.

Assim, o estágio em geral é composto por etapas: observação, participação e por último a regência, esse licenciando pode conseguir perceber ações que devem ser repetidas e outras não, refletir sobre as suas futuras ações pedagógicas, é nesse momento que a construção da identidade docente começa a ser assimilada.

Segundo Passerini (2007) Pimenta e Lima (2012) conhecer a complexidade da escola e das relações que permeiam esse ambiente é poder iniciar a inserção na construção dessa identidade docente,

Esse contato com a escola proporcionará a passagem do licenciando de aluno para professor. Esse contato é importante para que o licenciando possa conhecer todos os sujeitos envolvidos no processo escolar e todos os espaços onde ocorrem os processos

de ensino/aprendizagem. Assim, deve-se conhecer o espaço físico da escola, a rotina dos alunos, conhecer as metodologias de ensino utilizadas no ambiente escolar, entre outros. Conhecendo a realidade da escola o futuro docente adquire um leque de fundamentos e uma ampla preparação para lidar com as diversas situações complexas que ocorrem no ambiente escolar. A observação da estrutura escolar possibilita identificar a complexidade dos processos envolvidos no ensino escolar. (ADAMS et al. 2019, p. 24)

Assim, a função base do estágio curricular é integrar esse licenciando na futura profissão, momento de considerar o campo que atuação, com objetivos claros de análise, investigação, interpretação crítica, correlação entre teoria e prática, perceber as considerações sobre a profissão, enfim, é campo de experimentação.

O estágio é uma importante ferramenta no processo de construção da identidade docente, é o contato com o futuro local de trabalho, para Tardif (2002), é uma das etapas no processo acadêmico dos alunos de licenciaturas que além de cumprir uma exigência da LDB, é a oportunidade de fazer com que esse graduando observe, pesquise, planeje e execute as diferentes atividades pedagógicas, um elo entre teoria e prática, sobre isso alguns estudiosos discutem o tema.

Desse modo, Scalabrin e Molinari (2013) expressa a importância do estágio supervisionado e outros fins para tal momento na formação de professores, como o desenvolvimento de habilidades, ações, atitudes e saberes próprios do exercício docente, criando nesse estagiário as condições para atuar com maior segurança no futuro local de trabalho, é um campo de experiências práticas, não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna um profissional.

4.2.5 Participação em programas de apoio estudantil

Ao passo que perguntamos se os alunos precisaram trabalhar, e a maioria respondeu que sim, dentro desse grupo tivemos os que trabalharam na docência como descrito acima, e como avaliaram o estágio supervisionada, além disso também questionamos se receberam alguma bolsa enquanto cursavam a licenciatura, apenas 07 alunos não foram contemplados com alguma bolsa no decorrer do curso.

Os processos seletivos para conseguir bolsas, auxílios e programas ocorrem por meio de edital, para que os universitários consigam concorrer é necessário o preenchimento do formulário de inscrição e o cadastro socioeconômico, cada edital tem um público alvo, tentando atender as diversas necessidades dos estudantes universitários.

A universidade conta com várias formas de apoio financeiro a seus alunos, como por exemplo:

Quadro 14 - Programas, Auxílios e Bolsas da UFMA

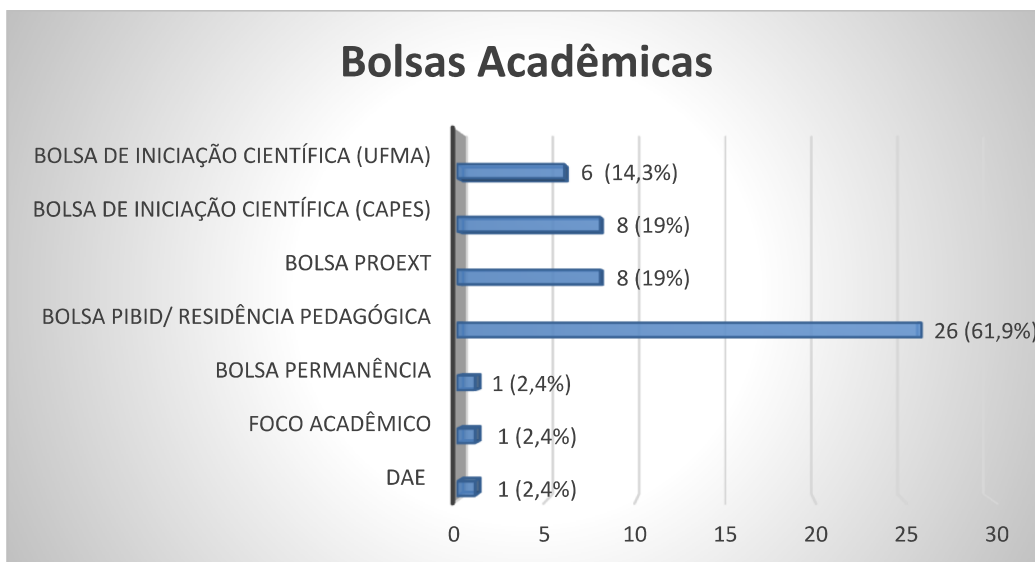
Programa de Moradia Estudantil: ofertado aos estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos de outros municípios, estados e/ou países, através de duas modalidades: Residência Universitária - consiste em conceder vaga em uma das Unidades Habitacionais da UFMA; Prestação Pecuniária – auxílio financeiro para subsidiar as despesas com moradia para estudantes dos campi do continente.
Programa de Alimentação: oferecido aos estudantes que comprovarem situação de vulnerabilidade socioeconômica, através de duas modalidades: Gratuidade no Restaurante Universitário do Campus São Luís/UFMA; Prestação Pecuniária – auxílio financeiro para subsidiar as despesas com alimentação para estudantes dos campi do continente.
Programa Bolsa Permanência/UFMA: auxílio financeiro aos(às) estudantes comprovadamente em situação de vulnerabilidade socioeconômica para custear despesas escolares, através da modalidade: Administrativa - para estudantes que cumprem horário acadêmico parcial, sendo inseridos em atividades administrativas nos setores da UFMA.
Programa Bolsa Permanência MEC: concessão de auxílio financeiro através de duas modalidades: Estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica -vinculados aos cursos de graduação com carga horária total igual ou superior a 5 horas diárias. (Novas inscrições suspensas.) Estudante indígena ou quilombola - não há restrição de carga horária, curso ou perfil socioeconômico.
Auxílio Acadêmico Odontologia: auxílio financeiro aos estudantes do Curso de Odontologia – Campus São Luís para subsidiar a aquisição de materiais e/ou equipamentos acadêmicos específicos.
Auxílio Transporte – diante da ausência de transporte público nos municípios onde estão instalados os campi do continente e com a finalidade de subsidiar o deslocamento do estudante no trajeto residência/campus/residência por meio do repasse de recurso financeiro de até R\$ 180,00 para desenvolver suas atividades acadêmicas na universidade durante o período letivo vigente, respeitando o calendário acadêmico oficial. Em São Luís o auxílio é disponibilizado aos estudantes moradores da unidade habitacional da residência universitária localizada fora do campus.
Auxílio Participação em Eventos Acadêmico-Científicos: apoio à participação de discentes com trabalho aprovado, em eventos externos à UFMA, em atividades de intercâmbio acadêmico, científico, tecnológico e cultural de abrangência nacional.
Auxílio Emergencial - para estudantes que apresentam dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, as quais colocam em risco a sua permanência na universidade. O auxílio é disponibilizado na modalidade pecuniária, de até R\$ 400,00, limitado a até três parcelas por ano.
Bolsa Foco Acadêmico - propósito de ampliar o significado da assistência estudantil e de possibilitar aos estudantes experiências com atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo com o fortalecimento da formação acadêmico profissional. O repasse financeiro para estudantes inseridos nessa modalidade de bolsa é de R\$ 400,00 mensais.
Auxílio Creche: consiste no pagamento de 12 (doze) parcelas mensais no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) para subsidiar despesas de discente no acompanhamento de dependente com idade inferior a seis anos. É obrigatório que o bolsista coabite com a criança sob mesmo teto.
O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. No âmbito da UFMA, o programa foi instituído no ano de 2018 após a submissão e aprovação da proposta institucional inscrita no edital da CAPES 06-2018. Com 33 subprojetos aprovados e implementados, o programa alcançou 33 cursos de licenciatura em 08 Campis desta IES e um considerável número de escolas-campos da educação básica. (substituiu o PIBID).
O Programa de Educação Tutorial foi criado pela CAPES em 1979, na época como Programa Especial de Treinamento. Atualmente, o PET é coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e é regido pela Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010. Trata-se de um programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação. Estes alunos, selecionados pelas Instituições de Ensino Superior que participam do programa, se organizam em grupos, e são orientados por professores tutores

Fonte: site ufma.

A UFMA conta com o apoio da Fundação de Amparo e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e CAPES para concessão de bolsas, a maior parte das

bolsas concedidas aos licenciados (egressos participantes da pesquisa) foi pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que foi atualmente substituído pela residência pedagógica.

Gráfico 4 - Bolsas Acadêmicas Durante a Graduação



Fonte: gráfico organizado pela autora.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de uma bolsa.

No PIBID, o estudante atua junto a escola, acompanhando um professor, possibilitando uma formação prática, está inserido no cotidiano da escola, conhecendo seu futuro local de trabalho, assimilando a realidade da educação básica, com suporte necessário para auxiliar na construção identitária, o ser professor.

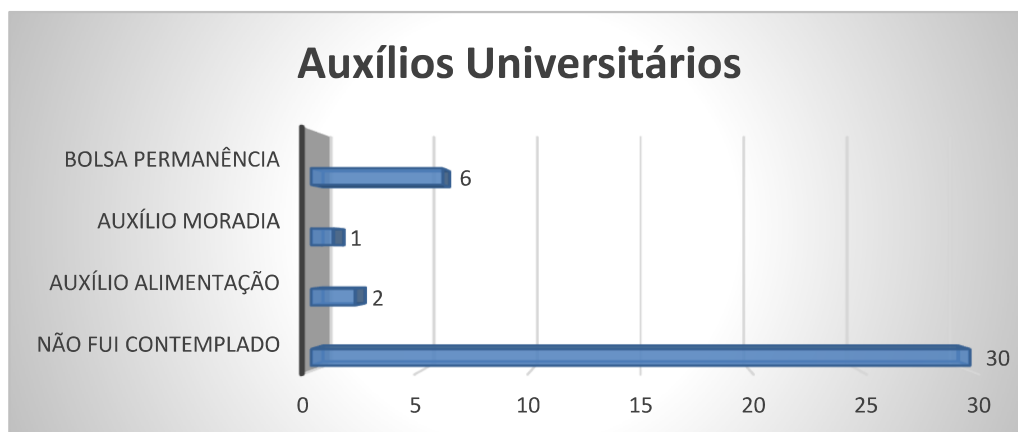
Alguns estudiosos do tema sobre formação inicial, como Martins e Romanowski (2015), Libâneo (2013), Pimenta (2012) e Veiga (1994), destacam que nas últimas décadas a formação inicial tem algumas lacunas que precisam ser sanadas, os pontos apontados por exemplo é a formação pedagógica, a inserção ou aprofundamento de mecanismos ou disciplinas de didática precisam ser mais trabalhadas, e nessa tentativa de suprir tal lacuna na formação inicial docente, temos por exemplo o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

São programas que tem por finalidade o estímulo desse graduando em conhecer a realidade do seu futuro local de trabalho, o enfoque do PIBID a exemplo, é que esse licenciando possa conseguir desenvolver um aprendizado junto ao professor, não é trabalhar para o professor, mas sim, com o professor, auxiliando-o, aprendendo com aqueles que já tem anos de experiência.

E das outras formas de auxílio universitário, na maioria são custeados com recursos

universitário destinados a assistência estudantil, a exemplo são os auxílios alimentação, moradia, creche, transporte, outros, na pesquisa 71,4% dos egressos não foram contemplados com esses auxílios.

Gráfico 5 - Auxílios Durante a Graduação



Fonte: gráfico organizado pela autora.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de uma bolsa ou auxílio.

Relacionando esses dados com as informações da experiência profissional durante a graduação, tivemos 78,57% de egressos que trabalharam durante a graduação, e ao todo apenas 07 egressos dos participantes da pesquisa não receberam bolsas de apoio estudantil, uma das possíveis explicações é que na cidade de Bacabal, existem muitos empregos informais, sem vínculo empregatício, subempregos, diante dessa situação seria possível que mesmo trabalhando os egressos tenham recebido bolsa, geralmente nos editais não é permitido receber bolsas alunos com carteira assinada.

4.2.6 Participação em programas de pós-graduação

A continuidade nos estudos em nível de pós-graduação nos mostra que 35,7% concluíram especialização e 38,1% estão cursando especialização, já no mestrado 7 alunos concluíram e 2 alunos estão cursando, 16,7% e 4,85 respectivamente, por outro lado o doutorado, apenas 2 alunos concluíram e 3 estão cursando, 4,8% e 7,1%, respectivamente.

O prosseguimento nos estudos, para se qualificar, atualizar-se, especializar-se é visto de forma positiva por essa pesquisadora, outros pesquisadores do tema (Rocha, 2013; Venture, 2015), ressaltam que alguns dos motivos que levam os licenciados a procurar por pós-graduação é a progressão na carreira, a oportunidade em lecionar na educação superior, onde os salários são mais atraentes.

Desse modo, a pós-graduação, além de ser uma oportunidade para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na graduação é uma ótima oportunidade para aquisição de títulos no intuito de progressão na carreira docente, tanto para concursos, seletivos, como pode ser também, uma saída para os graduados que desejam desviar-se da educação básica e irem a procura de outras oportunidades.

Tabela 21 - Os egressos e as pós-graduações

	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Nº de egressos	%	Nº de egressos	%	Nº de egressos	%
Não	11	26,2%	33	78,6%	37	88,1%
Sim, concluída	15	35,7%	7	16,7%	2	4,8%
Sim, em andamento	16	38,1%	2	4,8%	3	7,1%
Total	42	100%	42	100%	42	100%

Fonte: organizado pela autora

Cerca de 70% dos egressos já estão se especializando, já a proporção de mestrandos e doutorandos é menor, completamente compreensível, são cursos que demandam mais tempo, em média dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutorado, além das instituições que oferecem esses cursos são em menor quantidade e as vagas bem concorridas, tem programas que oferecem mestrados e não possuem doutorado. Em contrapartida, temos especializações a partir de 360 horas, ofertadas por meio da EaD, em muitos estabelecimentos de ensino, preços variados, existe uma facilidade em fazer uma especialização se comparado ao mestrado e doutorado.

4.2.7 Identidade profissional dos egressos

Quando falamos de identidade profissional, existem um conjunto de pesquisadores que discutem o tema: Nóvoa (1995); Gatti (1996); Pereira e Fonseca (2001); Pimenta e Anastasiou (2002); Libâneo (2004); Núñez e Ramalho (2008); Marcelo Garcia (2009), dentre outros, assim, conceituar identidade profissional é fundamental para compreensão do processo de inserção profissional.

O ser humano é um ser em constante construção e a identidade é uma ação contínua experienciada pelo tempo, dentro as diversas identidades que o indivíduo assume ao longo da vida, a profissional tem ganhado destaque, pois as profissões estão imbricadas no nosso dia-a-dia, assim, “ identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e

aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola” (MARCELO GARCIA, 2009. p.11).

Como afirmado, a formação inicial é fundamental para devida construção de uma identidade docente, não é algo que se possui previamente, não é fixa, mas um fenômeno relacional, sendo desenvolvida no terreno de interconexões, universidade (saberes teóricos), escola (saberes práticos), o PIBID é um programa que fortalece essa transição, desse aprendiz para futuro professor, assim, “o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”(MARCELO GARCIA, 2009. p. 12).

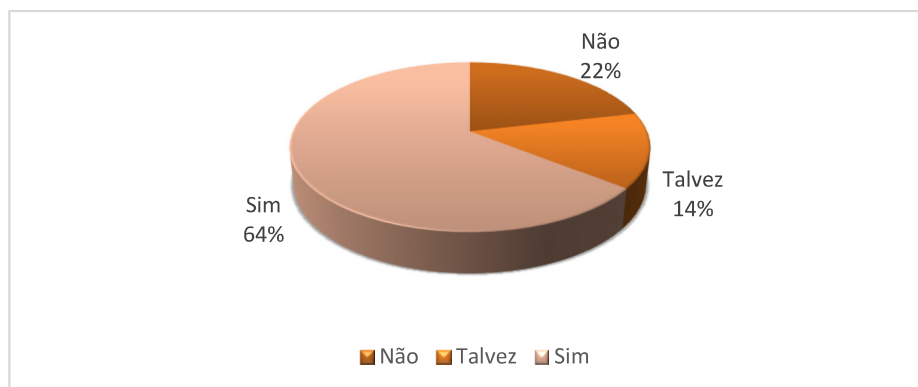
É a forma como os professores se veem, definindo a si e aos outros, uma realidade mutável que evolui e se desenvolve, individual e coletivamente, que passa a ser legitimado quando ocorre o sentimento de pertencimento ao magistério.

Ao questionarmos os egressos sobre a identidade profissional desenvolvida durante e ao concluírem a graduação, consideramos alguns pontos, o estágio curricular obrigatório, consideramos também que cerca de 60% dos egressos participaram do PIBID, duas ferramentas para ajudar esse licenciando nesse processo.

As respostas obtidas nos mostram que 64% dos participantes conseguiram desenvolver uma identidade docente de acordo com a proposta do curso, serem professores licenciados para os anos finais do ensino fundamental e com a habilitação em sociologia para o ensino médio; 22% disseram que não conseguiram contruir essa identidade docente e 14% estavam em dúvida.

Foi questionado aos egressos se haviam conseguido construir uma identidade de professores para educação básica, de acordo com o perfil do curso, professores para ensino fundamental nos anos finais (geografia, história e filosofia) e para professores do ensino médio (sociologia).

Gráfico 6 - Conseguiram desenvolver identidade Profissional durante o curso?



Fonte:organizado pela autora.

E ainda perguntamos sobre a conclusão do curso, qual das identidades docentes mais se aproximava da realidade desse egresso, e houve uma variedade nas respostas, estamos falando de um curso interdisciplinar, com duas finalidades específicas: formar docentes para o Ensino Fundamental nas áreas de Ciências Humanas e para o Ensino Médio na área de Sociologia.

Os egressos participantes da pesquisa relatam, um percentual de 35,7% conseguiram construir essa identidade docente está atrelada as duas finalidades do curso, outros por sua vez, tem motivos diversos para não se identificarem.

Quadro 15 - Identidade Profissional dos Egressos ao Concluírem o Curso

Identidade Profissional	Quant.	%
Professor/a qualificado/a para a educação básica (ensino fundamental e médio)	15	35,7%
Professor/a qualificado/a apenas para o ensino fundamental	1	2,4%
Professor/a qualificado/a apenas para o ensino médio	3	7,1%
Não sentia desejo em atuar na educação básica	3	7,1%
Sentia desejo em prosseguir os estudos (especialização, mestrado e doutorado)	11	26,2%
Professor/a pesquisador/a	6	14,3%
Não consegui construir uma identidade de professor/a	3	7,1%
Total	42	100%

Fonte: Organizado pela autora

Sobre essa questão (Silva; Mano, 2015), destacam que a identidade profissional recebe influências de aspectos socioeconômicos, as experiências com os professores, os conselhos

recebidos, a remuneração, as condições de trabalho, reformas políticas e educacionais, valorização profissional, são diversas as variáveis que podem influenciar negativa ou positivamente.

É um campo de lutas, e só a formação acadêmica não é suficiente, é por isso que a formação continuada é de extrema importância, pois auxilia que esses profissionais estejam ativamente sendo atualizados, recebendo saberes próprios da profissão.

Nóvoa (1992), registra em seus estudos que durante muito tempo a formação de professores era pautada apenas na formação inicial, porém hoje é imprescindível que esses licenciados estejam num *continuum* processo de formação, que começa na graduação e deve se estender ao longo da vida profissional.

A identidade docente aqui discutida não se constrói em um tempo determinado ou pré-estabelecido, pode ser construída em diferentes espaços, é conquistada em um processo de formação contínua, “o professor necessita atualizar-se em termos de sala de aula, com métodos, técnicas e estratégias globalizantes, praticando uma visão mais ampla do que é ensinar, do que é praticar verdadeira docência e o que o ato pedagógico quer dizer”(LIBÂNEO, 2003, p. 66).

Com efeito, os conteúdos científicos transmitidos na academia precisam vir de forma acessível para que a teoria consiga virar prática, e que essa prática consiga virar conteúdo de reflexão na academia.

[...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade” (PIMENTA, 1980, pp. 9-10).

Desse modo, a escola tem papel de formar alunos com pensamento crítico reflexivo, logo, esse docente que é agente na escola, mediador de conhecimento deve ter recebido uma formação de cunho crítico reflexivo, e ao considerarmos a globalização como aspecto importante para todas as áreas da vida humana. Portanto, as fronteiras físicas foram de certo modo superadas, pois as tecnologias interligaram todos ao mesmo tempo, facilitando a interação e acesso a diversas fontes de informações, na educação esse professor com formação contínua tem capacidade de dialogar melhor com outras disciplinas, colegas de profissão e seus alunos.

4.3 A QUE SE DEDICAM OS EGRESSOS LICENCIADOS DA UFMA CAMPUS BACABAL

Até aqui foi possível constatar o perfil geral desses egressos do curso de licenciatura em ciências humanas da UFMA em Bacabal, os participantes da pesquisa de modo geral são jovens,

oriundos da escola pública, sendo a maioria de mulheres, um grupo composto em sua maioria de cor parda e solteiras, que não ingressaram na universidade imediatamente mais que demoraram cerca de 3 anos para ingressar na graduação e concluíram o curso após 5 ou 6 anos.

Como respondido pelos participantes, a licenciatura não era a primeira opção, porém o curso desejado não estava disponível na cidade, a licenciatura interdisciplinar foi a opção disponível, além disso, mais de 70% dos egressos estão cursando ou concluíram uma especialização.

No próximo tópico, portando, discutiremos as trajetórias dos perfis de egressos sobre seu momento profissional, a que tem se dedicado esses licenciados, a trajetória profissional de cada um.

As informações apresentadas e discutidas agora são referentes a terceira, quarta e quinta parte do questionário *on-line* enviado aos egressos, tais questões tem objetivo de estabelecer os três perfis de egressos: 1) os que nunca trabalharam na docência; 2) os graduados que exerceram o magistério por um tempo e depois abandonaram; e 3) os egressos que estão atuando como docentes.

Um dos objetivos desta pesquisa é discutir a inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em ciências humanas sociologia, em média uma pessoa dedica quatro ou cinco anos de sua vida para conseguir concluir uma graduação, e os egressos participantes da pesquisa demoraram em média seis anos.

Dos 42 participantes da pesquisa, 47,61% declararam não estarem trabalhando no magistério no momento; em números absolutos 13 egressos nunca trabalharam e 07 abandonaram a profissão, assim, 22 egressos estão inseridos no mercado de trabalho exercendo o magistério.

Dos 52,3% que estão ativos na docência, 90,9% afirmaram terem à docência como sua principal fonte de renda, e 9,1% tem outras fontes de renda além da docência, os resultados abaixo também nos mostram as principais ocupações dos egressos não atuantes no magistério.

O quadro abaixo mostra as principais ocupações de todos os egressos.

Quadro 16 - Ocupação dos Egressos

Ocupação principal	Nº de egressos
Professores	22
Funcionário público	4

Secretária	3
Desempregado	3
Administrativo escolar	2
Autônomo	1
Construção civil	1
Consultora e bolsista	1
Analista de crédito imobiliário	1
Agente de pesquisa IBGE	1
Estética	1
Supervisor escolar	1
Coletor de dados do INMET	1
Total	42

Fonte Organizado pela autora

4.3.1 Perfil 1- Licenciados que nunca ingressaram na carreira docente

Pimenta e Lima (2008) esboçam que os aprendizados de toda profissão é prático. O homem se constitui homem na vivência, a capacidade humana é espetacular quando o assunto é criar, somos por natureza inventores, a nossa capacidade de raciocinar, de pensarmos e depois reproduzir, é admirável, assim, concretizar as ideias é uma atividade exclusiva do homem, essa habilidade é importante quando nos referindo ao estágio, esse homem observa e depois reproduz, cabe a esse estagiário depois reproduzir o que achou bom, adequar, acrescentar, avaliar todas as informações e experiências e é nesse momento que um professor vai sendo moldado.

Destacamos ainda, conforme Scalabrin e Molinari (2013), que os saberes adquiridos na academia são fundamentos para construção da prática em sala de aula, uma vez que a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se, uma aprendizagem contínua.

Nesse tópico iremos discutir sobre as trajetórias dos egressos que nunca ingressaram na carreira docente, correspondem como já mencionado a 31% (13 licenciados), são diversos os motivos que os fizeram não ingressar no magistério.

Dos 13 licenciados aqui apresentados, o principal motivo relatado é que não havia oferta

de emprego na área, outros fatores também são relatados.

“Durante o curso no início, eu não tinha problema em ser professora, até eu estagiar e ver que não tinha muita afinidade com a profissão, antes dos estágios, eu pensei em ser professora, até porque eu não estava trabalhando e pra mim era uma opção, sabe! trabalhar na área, né! mas quando fui estagiar, mudou esse pensamento, porque eu vi que não tinha aptidão pra essa profissão, o estagio foi um divisor de águas e me mostrou que essa não é a profissão pra mim. Minha maior dificuldade foi em relação, com o domínio de sala, assim, tem n motivos, assim, com relação o professor levar muitos trabalhos pra casa, assim! a gente não para, no estágio você tem que preparar aula, aquele monte de coisas, que você tem que fazer tanto em casa e na escola, todo tempo você ta fazendo alguma coisa em função da escola, se você trabalha mesmo, se dedica, todo tempo você ta fazendo alguma coisa em função da escola, ou é um projeto, ou preparando a aula, é uma prova, um trabalho, corrigindo, sempre tem alguma coisa, mas assim, o que mais me deixou decepcionada, é que eu vi que eu não consigo dominar os alunos, não consigo, por mais que eu tentasse estratégias, pra manter os alunos atentos, você consegue por um minuto e eles não te respeitam, em sala de aula, você se prepara tanto pra dar uma boa aula e ai eles não dão valor, não posso generalizar e dizer que todos são assim, mas uma boa parte, em escola pública, não tem regra, se você toma um celular de alunos por que ele fica com o celular, a mãe vai na escola, como eu vi caso de uma professora que foi minha preceptora, que a aluna ficava em sala de aula no celular, a mãe dela foi lá, não gostou, ai você não tem moral com alunos, ai você fica sem possibilidade de trabalhar, isso pra mim foi o que mais me deixou decepcionada, eu tava só me estressando, vi que não era pra mim isso aí.” (E2NI, F, 20-29 anos)

Inúmeras são as dificuldades que toda profissão enfrenta, se inserir em uma profissão demanda assimilação das características próprias de cada profissão, na docência não é diferente, e no transcorrer da formação por meio do estágio algumas dificuldades devem ser superadas ou suavizadas, garantindo que esse estagiário possa ter uma formação completa, como por exemplo a aproximação entre a teoria e a prática, os conhecimentos recebidos na universidade e o cotidiano escolar, ou até mesmo o entendimento que os recursos didáticos, financeiros das escolas públicas, muitas das vezes não são suficientes, além da diferença entre instituições públicas e privadas.

As instituições privadas costumam ter espaço físico privilegiado, zelado e com opções de utilização, já as estruturas das escolas públicas, na sua maioria demandam reparos, melhorias, esse entendimento é necessário, tais diferenças podem ser entraves para esse futuro professor.

Outra dificuldade para esses professores iniciantes, podem ser os professores experientes, que podem ver esse estagiário como alguém que atrapalha o desenvolvimento das atividades do cotidiano escolar, assim é importante a universidade conseguir desenvolver um bom diálogo entre a escola e universidade intermediando essa relação para uma boa troca de experiência e respeito, vejamos os motivos relatados pelos egressos.

Quadro 17 - Motivos alegados pelos egressos (perfil 1) para não ingressarem no magistério.

Motivos	Quant.
Decidi cursar outra graduação	3
Decidi ser empreendedor	1
Passei em concurso	1
Não havia ofertas de emprego na área	5
Não me identifico com a profissão	3
Total	13

Fonte: organizado pela autora.

Diferente do que se imaginava, por ser uma licenciatura interdisciplinar com várias frentes de oportunidade, esse graduado poderia atuar na educação básica no ensino fundamental, como professor de história, geografia ou filosofia e no ensino médio como a disciplina de sociologia, cinco desses egressos relatam não terem conseguido oportunidade de emprego.

Muito difícil de conseguir emprego na área específica, é questão de emprego mesmo, esse é o maior foco, de oportunidade, pra conseguir um contrato é daquele jeito, tem que balançar a bandeirinha, e tal, pra conseguir emprego aqui, um contrato tem que bajular alguém e tenho essa dificuldade, sabe! um vereador, de ter alguém grande dentro da semed pra ti dar emprego, foi essa a dificuldade, tu pode mandar 50 currículos, se tu não tiver uma pessoa que ti conheça lá, a questão é quem ti indica, pra você conseguir aquele emprego (E2ID, F, 20-29 anos)

O mais difícil é isso, ter a vaga de emprego, por que é assim, você formou, você tem seu diploma, ou seja você está apto a ir pra sala de aula, você estagiou, você fez tudo, mesmo que você tenha alguma dificuldade, mas se você tiver um emprego, a oportunidade de trabalhar, você vai seguir se virando e aprendendo, vai aprendendo na prática, na realidade, e talvez até gostar da profissão, permanecer, e aí se não tem vaga de emprego, tudo fica difícil, na prefeitura você vai se tiver alguém lá pra ti puxar, no estado a concorrência dos seletivos é muito grande e a maioria das vagas são pra cidade próximas, por que na cidade de Bacabal não tem vaga, e essas pessoas as vezes não tem transporte como ir, então a maior dificuldade é de fato a vaga no mercado de trabalho, nas escolas públicas, as particulares não tem tantas vagas assim, então é isso (E1ID, M, 30-39 anos)

Essa foi a dificuldade, sair e já conseguir emprego, sair e conseguir um político pra ti colocar lá dentro, no município só entra se for assim né!, e pra permanecer lá é por indicação, por força política, quem tem maior poder, dentro da política, essas questões chatas (E1DC, M, 20-29 anos)

Contrariando as informações dadas pela SEMED de Bacabal, os professores em início

de carreira têm muita dificuldade em conseguir emprego, a realidade relatada pelos participantes do estudo é que as questões políticas influenciam diretamente no acesso as vagas de emprego, quando o assunto são contratos municipais.

Então, sobre a dificuldade para inserção, dois fatores tem relação direta: evasão escolar das crianças da educação básica, tanto no ensino fundamental maior, como no ensino médio, esse fator diminui a quantidade de matrículas de alunos ativos, logo, essa evasão diminui a demanda por professores e outro aspecto é o elevado número de contratos em detrimento dos professores efetivos.

Dados do IBGE (2019) por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), apontada pelo levantamento “cenário da exclusão escolar no Brasil” mostram que no Brasil quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar própria e obrigatória estão fora da escola. Os números mais alarmantes são dos adolescentes com faixa etária de 15 e 17 anos, com cerca de 629.531 adolescentes fora da escola.

A região nordeste é a região como o maior número de crianças e adolescentes fora da escola, seguida pelo sudeste e norte.

O maranhão tem aproximadamente 1.752.100 crianças e adolescentes entre 04 e 14 anos, e desse total 49.370 não frequentam a escola, os motivos relatados para não estarem na escola varia de acordo com a idade, para as crianças de 06 a 10 anos é a falta de vaga nas escolas, já o principal motivo para as crianças de 11 a 14 anos é não terem interesse em estudar, seguida pela gravidez, que também é fator que exclui as meninas da escola; por isso reinteiramos a importancia da educação sexual nas escolas, promovendo conscientização e munindo de informação as mesmas.

Quando a faixa etária é dos 15 a 17 anos, para os meninos o motivo principal para estarem fora da escola é a falta de interesse e o segundo é por estarem trabalhando ou a procura de emprego, com as meninas os motivos se assemelham a faixa etária anterior, falta de interesse e gravidez. Todos esses dados representam turmas, possíveis vagas de emprego para esse licenciados, visto que uma das reclamações é a falta de oportunidade de emprego, de vagas.

Ainda nessa direção sobre aspectos que podem dificultar a inserção profissional desse egresso, é a questão dos contratos, se o município realizar concurso, conseguirá então, oportunizar para esses egressos vaga de emprego e estabilidade que o serviço público proporciona, uma inserção justa, sem mediadores, visto que os relatos dizem que as questões políticas e um intercessor é que facilita os contratos.

Assim, na LDB no Art. 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para

o exercício do magistério”, assim, esses critérios deveriam ser obedecidos, infelizmente ainda encontramos muitas irregularidades nesse assunto, o que o censo escolar (2019) realizado pelo INEP, mostra é que no Maranhão mais de 30% dos professores atuantes só tem o ensino médio completo ou inferior.

As vagas de emprego para o ensino médio são por meio de concurso ou seletivo, e um dos pré-requisitos é ter experiência comprovada, assim, esses egressos tem pouca chance de uma vaga, já pelo município, segundo a secretaria de educação, ocorre seletivo por meio da análise de currículo, acreditamos que a concorrência seja alta, o que dificulta o ingresso desse licenciado, além disso a não identificação com a profissão é um motivo apresentado e para alguns licenciados que já possuíam outros trabalhos financeiramente não é atraente se inserir na carreira docente.

“Ai é que tá, a minha dificuldade é que eu não quis um contrato, já trabalhava com outras coisas, então, só servia sair do meu serviço se fosse pra um concurso, de outro modo os contratos não me servem, financeiramente não compensava muito, com relação ao que eu tava fazendo.” (E1NI, M, 30- 39 anos).

Essa situação é de todo compreensível, deixar um emprego para se inserir na docência quando o retorno financeiro não é tão animador, além do mais, como dito, existe uma certa dificuldade em oportunidade de empregos.

Em pesquisas sobre egressos, Silva (2020) também identifica que a questão financeira é um fator que atrai ou não os futuros professores, influenciando diretamente no momento de decisão sobre seguir a profissão, os contratos temporários não são atraentes, a cidade de Bacabal não realiza concursos tem mais de dez anos.

Uma das questões é o salário, uma das, mas não é só, eu digo não a mais importante, é o salário, por que quem precisa vai atrás, independente, se submete mesmo, o salario pode não ser tão bom, mas dar pra sobreviver, mas acho que a maior dificuldade é as pessoas lidarem com uma sala de aula, lidar com 40 ou até 50 alunos numa sala de aula e todo dia aquela rotina, e não só é sala de aula a vida do professor, a sala de aula é uma das coisas, depois tem planejamento, tem os diários que você tem que dar conta, você tem que estudar pra poder dar sua aula, se você não estudar os alunos eles vão perceber que você não sabe, que você não tem domínio e vai ser pior ainda pra você, não ter controle da turma é difícil, não ter controle do que você vai dar é pior, não saber o que vai passar é mais ainda. (E1ID, M, 30-39 anos)

A não identificação com a licenciatura e também a decisão de cursar outra graduação, são motivos apresentados.

“Foi a opção que tinha pra mim, por que se me perguntasse se era o que eu queria antes, não! Não era o que eu queria, foi a opção que tinha naquele momento, visto que os outros vestibulares eram mais concorridos” (E2NI, F, 20-29 anos)

“acho que eu queria me formar em alguma coisa, não conhecia o curso, porque, as

vezes a gente não conhece os cursos antes de ingressar nele, e foi mais o que apareceu no momento, entendeu?” (E1DC, M, 20-29 anos)

“É a que tinha disponível na cidade e na época que eu terminei o ensino médio em 2009, aí em 2011 fiz Enem, o ensino médio de antes era difícil, não tinha essa explicação do que era licenciaturas, então eu fiz por fazer na época, mas sem saber o que eu tava fazendo, fui saber já na universidade” (E1ID, M, 30-39 anos)

O curso oferecido era no turno noturno, assim, consegue atrair pelo turno oferecido, muitos jovens trabalhadores e facilita o estudante trabalhar. Coelho (2017, p.181), “a maior oferta de cursos de licenciaturas no noturno certamente colabora para a escolha dos candidatos recaia sobre eles”.

Outros motivos também expressos foram a decisão de serem empreendedores e conseguirem passar em concurso público, duas opções que coloca esse egresso inserido no mercado de trabalho sem ser pela docência, o curso contribuiu na formação pessoal desse aluno, nas afirmações abaixo podemos perceber.

“O curso foi bem agradável pra minha vida, na verdade gostei muito da universidade, do curso, foi bem interessante eu fazer, foi até importante pra minha vida, apesar de não seguir a profissão, foi importante pra mudar alguns pensamentos políticos, não tem assim, nada que me desagradou, na verdade gostei muito” (E2NI, F, 20-29 anos)

“A graduação influenciou na visão de mundo, melhorou, a gente começa a ver as coisas com um olhar mais treinado, a gente começa a ver as coisas com um olhar mais científico, sem ser o jeito popular, que a gente via antes.” (E1NI, M, 30-39 anos)

“A licenciatura pode se dizer que serve pra minha vida profissional, ele serviu sim pra mim, até porque, talvez se eu não tivesse na ufma eu não tivesse conseguido meu emprego, entendeu? de certa forma ela me ajuda no meu dia a dia, na minha vida, hoje pra tu conseguir entrar no mercado de trabalho, tu sabe que vale muito um diploma, então pode ser que eu não venha exercer a minha profissão na licenciatura, mas de qualquer forma não foi inútil, nenhum conhecimento, nada é perdido, nada foi jogado fora, não sinto como se o meu tempo ali fosse desperdiçado, nunca senti isso, eu sinto assim, que não foi exatamente o que eles me prepararam, mas ela vai servir pra mim profissionalmente, porque se eu não tivesse a graduação eu não teria conseguido meu trabalho, então ela serviu sim profissionalmente, porque hoje muitas vezes pra tu conseguir, se tu for colocar teu diploma atrás de um emprego e tu tem diploma de nível superior e o outro tem de nível médio, provavelmente aquele com diploma de nível superior ele vai conseguir passar na frente do outro, então ela serviu profissionalmente, ela vai me ajudar, vai contribuir, não da forma que ela queria, exatamente pra eu seguir a área da docência, mas de outra forma sim” (E2NI, F, 20-29 anos)

Ademais, a pesquisa também revelou os interesses desses egressos em prosseguirem seus estudos, ou pelo desejo pela pesquisa por se sentirem mais atraídos pelos salários do magistério superior, até mesmo pela interação com os alunos adolescentes e jovens que consigam dialogar e discutir melhor que as crianças do ensino fundamental.

“eu pensava o seguinte, eu quero ser professor de ensino médio, se eu for professor, porque eu queria pesquisar em alguns momentos, entendeu? as vezes me pego pensando em pesquisar, apesar de não estar em nenhuma instituição de ensino superior, as vezes me pego pensando em pesquisar, assuntos que me vem a mente,

entendeu? que me causa algum desconforto dentro da sociedade, eu pretendo fazer, eu, eu, esse, se eu tiver um tempo, algum momento fazer uma pós ou um mestrado, o curso ele nos estiga, tu acredita? Em alguns momentos ele dar uma estigada e nos faz querer ser pesquisador, em outros momentos eles nos retrai pra ser professor, ainda acho que apesar dele ter sido construído assim, as vezes, eu acho que ele nos deixa assim um pouco balançado pra um lado, as vezes pra outro, as vezes depende da disciplina, entre ser pesquisador e ser professor, sim” E1DC, M, 20-29 anos

precisava de um diploma pra conseguir um concurso, a licenciatura não é algo atraente, quero é estabilidade. E1NI, M, 30-39 anos

quando o curso iniciou era o que eu queria, sala de aula pra mim é tudo, quando tu assume que tu ver o que o município te oferece, ele te oferece crianças pequenas, não é meu perfil, se eu for pra sala de aula quero alunos de ensino médio, alunos de nono ano, alunos de universidade, roda de conversas, alunos que fale a língua da gente, que possa dialogar, E2DC, F, 30-39 anos

O estímulo recebido durante a graduação influencia nos caminhos que esse egresso irá percorrer, suas trajetórias, a construção e formato do curso, tanto os que não foram inseridos, como os que abandonaram a carreira relatam que não se sentiram estimulados a exercerem o magistério para a educação básica.

Mota et al. (2012), discutem que as didáticas aplicadas pelos professores cada vez mais tem se transformado, uma tentativa de reduzir o método tradicional e tecnicista na incorporação de novos métodos de ensino, e que esse desejo por novas formas de ensino tem impulsionado esse professor a ser um pesquisador. Esse processo é chamado de pesquisa-ação, o professor busca aprimorar sua prática de ensino a partir da reflexão e pesquisa.

Em geral os pesquisadores têm usado o processo de pesquisa-ação para estudar suas próprias práticas, tendo em vista que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seu alunado. (MOTA et al. 2012, p. 05)

A LDB no Art. 43 salienta que uma das finalidades da educação superior é “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Assim, para Mota et al. (2012), um professor pesquisador agrega a profissão o benefício da teoria e prática, assumindo a responsabilidade de repassar o conhecimento acadêmico e aperfeiçoá-lo através da pesquisa, mediando o aprendizado do alunado.

Os estímulos recebido na graduação são para continuidade dos estudos, serem mestres, doutores, entrarem na pesquisa, contrariando o objetivo do curso expressa no PPP dessa graduação, que é: formar professores para educação básica, licenciados para os anos finais do ensino fundamental e professor do ensino médio.

Não me senti estimulada, eles incentivam muito a ser pesquisadora, por um lado, acho que eles, eles, tem esse incentivo, sobre a educação básica, não senti tanto incentivo não, parece que eles trabalham mais pra você ir pro campo, pesquisar, parece que é, é até mesmo o que a universidade quer dos alunos, prossigam seus estudos para mestrado e doutorado E2NI F, 20-29 anos

A formação não me preparou pra ser professor de educação básica, precisei fazer pós-graduação pra conseguir me encontrar, mais voltado pra essa área, não me senti estimulado. E1NI, M, 40-49 anos

Eu acredito que em todos os âmbitos de atuação, eles, ele forma mais pesquisador do que professor, a gente sente que ele fala mais de pesquisar do que lecionar, e eu acredito, que os professores da ufma, quase que 100% são pesquisadores, e nos deixam com essa vontade de pesquisar E1DC, M, 20-29 anos

Eu fui entender mesmo a questão de sala de aula, só mesmo nos estágios, mas na graduação em si ela te encaminha mais para as questões das pesquisas, né!, produzir artigos, fazer apresentações em eventos, né!, mais na linha da pesquisa E2ID, F, 20-29 anos

Ao tratar da trajetória profissional desses egressos e sua inserção no mercado de trabalho, tido aqui como a educação básica, que é o local destinado a esses licenciados, julgamos necessário contextualizar a formação inicial recebida, pois isso pode ter influência direta no futuro profissional desse licenciado, sobre isso Nóvoa 2017, p. 1114 expressa “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”.

A ufma eles te direcionam para pesquisa, se tu souber agarrar, só que tu agarra abandonado tudo que tu era, quando tu não consegue, tu fica no murro, a pesquisa consome muito juízo, o curso me preparou pra ser pesquisadora, avancei bastante, fui em vários eventos, congressos, eita! vai ser um marco, tinha aquele vislumbre, mas eu sou uma pessoa medrosa, ela nos preparou e tu percebe bem, agora que tu tá no mestrado, ela preparou pra essas discussões, quando a gente saía de lá a gente tava globalizando, questionando, gerando uma discussão, assim! como é que a gente diz? é globalizar, indagando, fazendo direcionamentos, tu tá no abstrato, tu nunca agarra o concreto e a nossa realidade de escola pública, sala de aula é aquele modelo de grade curricular tradicional, aquela ementa, pronto! é o que tu ver nas salas, quando tu vai pra universidade tu ver um campo muito vasto, de tu não tá condicionada ao livro didático, lá a gente é direcionado pra extensão, na uema é só ensino, veja a diferença de um aluno que se formou na uema, pra um que se formou na federal, veja as didáticas, pode ser o curso que for, ele pode assumir do sexto ao nono, ele pode assumir ensino médio, os pequenos, mas a didática é a mesma, são professores, de ensino, os da federal não é, não sai preparado pra ensino, o ensino ele aprende no dia-a-dia, quando o da federal vai pro estágio já pensa em ir pro mestrado, porque já quer discussões mais adultas, mais maduras. (E2DC, F, 30-39 anos)

Os egressos atuantes no magistério, relatam que se sentiram estimulados, 54% (12 de 22 egressos), dentro do perfil 2 que são os egressos que abandonaram a carreira docente, apenas

14% (01 de 07 egressos) se sentiram estimulados a se dedicarem à docência para educação básica, e do perfil 1, que são os que nunca ingressaram na docência 15% (02 de 13 egressos) não se sentiram estimulados.

Havia uma alternativa intermediária, os que se sentiram parcialmente estimulados somam um total de 04 egressos e 26 egressos não se sentiram estimulados a atuarem na docência como professores dedicados ao magistério da educação básica.

É um fator preocupante que mais de 50% dos egressos participantes dessa pesquisa não tenham se sentido estimulados a se dedicarem ao magistério da educação básica, esses estímulos são importantes, pois essa relação graduando, instituição fazem a diferença no processo formativo, “uma das funções da formação inicial deve ser incentivar, encorajar os postulantes, ainda que certo nível de dificuldade exista em todas as profissões” Coelho (2017, p. 224).

Assim, todas as profissões tem seus desafios, é necessário deixar o cursante ciente dos desafios, porém incentiva-los a superação, já sobre o formato interdisciplinar do curso para alguns se tornou uma vantagem e para outros uma dificuldade no processo de inserção profissional.

“Ele dificultou, quando tu pensa assim: letras, tu tem quatro anos pra te formar naquilo ali, é só português, tu ainda não sai bem preparado, logo essas gramática muda toda hora, o que é história? o que que é filosofia? Como é que vou levar filosofia pra esses meninos, a filosofia que aprendi na ufma, como é que eu transformo esse material? Se esse material já vem, vou falar assim do professor, não entendo como é isso, porque a gente tava lá na universidade e aprende de um jeito, e como é que você vai fazer isso pra botar pros meninos, quando tu chega lá, tu num sabe nem como fazer, tem nem apostila de filosofia, nem livro, aí vai criar, como que se fala desses filósofos, ia tu só fala de Platão, de Sócrates, só fala dos sofistas, ainda não fala certo, tu manda é o menino pintar um obra, que ele falou, tu num bota um livro, ele não tá lendo nem os paradidáticos, o mundo fantásticos de feiurinha, o formato interdisciplinar dificultou” (E2DC, F, 30-39 anos)

facilitou eu ser inserido, porque, é muito difícil, principalmente em contratos do Estado, que como a gente sabe o estado é responsável pela educação do ensino médio, num é, então muito complicado encontrar uma vaga pra sociologia, pra professor de sociologia, até por que o professor de sociologia tem uma carga horária bem reduzida, dessa forma não é preciso muitos professores, um professor ele dar conta de uma escola, um professor de sociologia, então o curso interdisciplinar, apesar de eu achar, eu pensar que ele não dar conta de nos formar, ter conhecimento, pra lecionar dentro das áreas de história, geografia, filosofia, mas ele é o que atualmente dar aos professores recém formados uma abertura pra entrar no mercado de trabalho, principalmente no ensino público, fundamental, do sexto ao nono ano. (E1DC, M, 20-29 anos)

Esses relatos acima são de egressos que desistiram da carreira docente, não existe consenso, há quem defenda que o formato interdisciplinar facilita a inserção no mercado de trabalho que é a educação básica, e há quem defenda que tal licenciatura não consegue dar conta

de preparar esse professor.

Os egressos que estão atuando, já concebem a interdisciplinaridade sob uma ótica diferente, como uma vantagem sobre as demais licenciaturas, ainda mais nesse novo formato do ensino médio.

Foi a melhor coisa que teve, na época a gente não via dessa forma, por que não tinha específico o ciências humanas, já na reformulação hoje em 2022 do ensino médio, já na prática, já inserido, implementado nas escolas, o ensino médio é dividido pelas grandes áreas, então, a interdisciplinaridade hoje é algo concreto no ensino médio e não só sendo no ensino médio, pra você dar aula, você já vai dialogar com as outras disciplinas, então, é muito bom, e hoje tem várias formações, especializações e tudo só focando nessa interdisciplinaridade que eu tive a chance de ter na minha graduação, você não se forma só pra sociologia, você se forma pra tudo, a interdisciplinaridade é isso, é um quebra cabeça que na sala de aula você vai montando, é discutir o conceito de trabalho em marx, mas pegar a história da época, como se apresenta na geografia o conceito de trabalho, e em filosofia. E1ID, M, 30-39 anos

É um grande facilitador, a gente ver muitos profissionais que não são formados na área dando essas aulas, né! Então, é um maior leque pra gente conseguir ser professor de história, de geografia, então é, é na verdade uma vantagem, na verdade essa interdisciplinaridade que a gente tem por que eles só tem uma disciplina só, e nós temos quatro. E2ID, F, 20-29 anos

Outro questionamento feito aos egressos, diz respeito aos estágios, PIBID e residência pedagógica, se essas ferramentas ajudaram ou não na construção da identidade docente, para posteriormente ajuda-los a se inserirem no mercado de trabalho, boa parte dos egressos esse contato com a prática oportunizou um estímulo para seguirem no caminho do magistério, uma fala recorrente é que o PIBID/ residência pedagógica foram importantes, até mais importante que o estágio, no preparo para o magistério.

No residência eu fui entender de fato como eu produzia um planejamento, como é que eu fazia um plano de aula, como é que eu produzia um slide para o ensino médio, para o ensino fundamental, né! Foi aí que fui entender essa questão de ser professor, foi bem ai que entendi, não na graduação. (E2ID, F, 20-29 anos)

Tive um acompanhamento perfeito de uma professora da escola, ela acompanhava a gente do início ao fim da aula, foi ela que nos apresentou como é que nós fazia um planejamento, plano de aula, o ppp da escola, né!, nos ensinou o que é esse ppp, nos ensinou de fato o que é escola. (E2ID, F, 20-29 anos)

Consegui construir uma identidade de professora, o residência que me proporcionou isso, de fato no ensino médio, eu me identifiquei mais no ensino médio, acho que foi a questão dos conteúdos, uma liberdade maior de falar, por que no fundamental a minha experinecia foi toda *on-line*, né! Então a gente só foi jogado no grupos, então né!, ai a gente mandava uns áudios, fazia uns vídeos, umas coisas, e os alunos só Deus, alguns visualizavam, mas pouco faziam as atividades. (E1ID, M, 30-39 anos)

Na minha formação eu vivenciei mais o ensino, sou da turma de 2011, o PIBID era bem ativo na época, pra mim o curso foi bom, até por que ele é interdisciplinar, dialogava, tem historia, tem geografia, tinha sociologia que é a habilitação e filosofia,

pra mim não faltou nada, teve coisa até demais. (E1ID, M, 30-39 anos)

Ademais a maior queixa dos egressos é esse distanciamento entre a formação recebida na sala de aula da universidade e a escola, esse distanciamento entre a teoria e prática, o que por vezes pode ser desestimulante, Diniz-pereira (2000), em estudos já havia constatado essa situação nos cursos de licenciatura e por isso a necessidade de um curso mais prático, com estágio que realmente aconteçam e com programas como o PIBID ou residência pedagógica, a resposta a seguir ilustra o que foi apresentado.

Assim, é! o curso ele não prepara, prepara, exatamente pra ser professora, quando você vai fazer estágio você ver que a realidade é diferente, que quando você tá na universidade e quando você tá na sala de aula, quando você começa estagiar você começa a ver os problemas, né!, os alunos, e tudo e assim, o curso ele não prepara você e o estágio so se fosse só um, aí eu nem teria me assustado, mas aí no residência pedagógica que você passa mais tempo, assim, o curso, o estágio, não prepara tanto, é mais quando você começa trabalhar, no dia a dia, eu tive mais contato porque eu participei do residência pedagógica, então, além do estágio eu fiquei, né!, um bom tempo no residência, aí posso dizer que fiquei um bom tempo em sala de aula, mas o curso em si mesmo, lá no curso, na sala de aula, não acho que fica tão preparado não. (E2NI, F, 20-29 anos)

4.3.2 Perfil 2- licenciados que ingressaram no magistério e abandonaram a carreira docente

A proporção de egressos que deixaram a docência é de 16,7% dentro do número de egressos participantes, e o abandono da profissão está ligada a diversos fatores, não há necessariamente um motivo único, cada um dos participantes relatou um motivo para abandono da profissão, o gráfico mostra os principais motivos que levaram ao abandono da profissão.

Quadro 18 - Motivos do Abandono profissional dos Egressos

Motivos	Quant.
Não consegui me identificar com a profissão	1
Baixa remuneração	1
Extensa carga horária	1
Decidi ser empreendedor	1
Pouco reconhecimento	1
Tive dificuldade em conseguir emprego na área	2
Total	7

Fonte: organizado pela autora.

Os diversos motivos que fizeram esses egressos deixarem a docência, as afirmações dos egressos exemplificam bem as afirmativas, a dificuldade em encontrar emprego e conseguir permanecer, os dissabores da profissão desestimularam esses docentes.

Não é nem que eu abandonei, a, deixa ver por onde posso começar, a licenciatura ela nos mostra, nos proporciona, um conhecimento teórico, que no entanto, o que acontece de fato na realidade, nas escolas, principalmente de cunho público é uma coisa totalmente diferente, a realidade mesmo nas escolas, o estágio, não é a mesma coisa quando a gente ta inserido, o tratamento dos profissionais da educação não é da mesma forma como no estágio, possamos dizer assim, o, a questão do salario também deixa muito a desejar, é muita cobrança, e nenhum retorno, questões políticas envolvem muito, no meu caso que eu trabalhei apenas em escolas públicas, entendeu? E eu me afastei por questões políticas, entendeu? Foi nem por que eu queria, apesar disso, de eu ter me afastado por essas questões, não pretendo voltar no momento como funcionário contratado. (E1DC, M, 20-29 anos).

Na verdade, assim! pra mim, a partir dessa ano não foi um abandono, foi uma decisão de não assumir uma sala de aula, porque assim, desde 2017 a 2021 eu vinha trabalhando no município, em 2017 consegui um contrato no município, fique morta de feliz, porque era do sexto ao nono, filosofia, ensino religioso e informática, não tinha sociologia, 2018 até metade de 2018, ai com mudança de prefeito, me tiraram, quando eu vim conseguir o contrato foi em 2019, e já foi com turma de pequenos, quarto ano, foi logo de cara, difícil! muito difícil, tinha um aluno que sugou minhas forças, tive um quadro de ansiedade gravíssimo por conta disso, ele já era uma criança expulsa de várias escolas, em 2020, teve o choque da pandemia, a gente teve que trabalhar de forma remota, foi outro desafio, mas eu dei o meu melhor, meu sangue, meu profissional, ai no final de 2020, eu engravidei, recém casada, ai em 2021 eu continuei, só que tive quadro de ansiedade, muitas tragédias, com gravidez, isolamento, não queria mais sala de aula, mesmo *on-line*, eu tava sendo obrigada, por isso tive pressão alta, ai começou a pressão da escola, a direção todo dia me perturbava, que eu tinha que pedir pra sair, injetavam que eu não tava dando conta, mas eu tava, a gota d'água foi quando eu pari, eu tive ele aqui, e nada de colocarem ninguém no meu lugar, nada de falarem de licença, e quando eu perguntava era sempre um conversa pra depois, depois, eu me preocupei com minhas crianças e perguntei, ai na semed eles disseram que eu podia muito bem assumir a sala de aula, porque era *on-line*, eu com 12 dias de parida, tinha sido cesária, com menos de um mês, então daí vi que não dava pra mim, fui pagar uma pessoa pra ficar, a pessoa ia ficar só um mês ficou mais tempo, quando terminou, queria que eu viesse dar plantão, paguei a coordenadora, ai quando deu no final do ano eu decidi, que no outro ano não vou assumir, não quero mais ser professora contratada, professora do município, sob essas condições desumanas. (E2DC, F, 30-39 anos)

Em relação ao tempo de permanência na docência, os primeiros anos da docência de fato são os mais difíceis e é nessa época que ocorrem as desistências da carreira, a maioria desses licenciados deixaram o magistério nos 3 primeiros anos.

Quadro 19 - Tempo Médio Para Abandono do Magistério

Intervalo de tempo	Nº egressos
Até 1 ano	3
De 1 a 3 anos	2
De 3 a 5 anos	-

Acima de 5 anos	2
Total	7

Fonte: Organizado pela autora.

Contextualizando isso, Huberman (2000), discorre sobre as fases dessa profissão, os ciclos da vida desse profissional da educação, que inicia com entusiasmo, a fase da descoberta, os anos iniciais da profissão, passando pela diversificação, estabilização, até o pôr-se em questão quando ocorre o declínio no entusiasmo por ensinar, o desencanto.

O que está ocorrendo com os egressos que abandonaram a docência antes de completar seis anos de carreira, é um declínio precoce com a profissão, esses professores iniciantes tem suas expectativas as vezes frustradas diante da realidade da escola pública com poucos recursos, por isso a troca de experiências com professores veteranos auxilia na inserção desse professor iniciante.

Todos os egressos do perfil 2, que abandonaram a profissão iniciaram a carreira docente na escola pública por meio de contratos, a responsabilidade por esses egressos não quererem seguir a carreira também está associada a remuneração e insubordinação dos alunos, falta de amparo da secretaria da escola.

Mesmo nas DCN's de 2015 sobre formação de professores, já discorrendo sobre a valorização de professores, formação continuada, plano de carreira, e condições dignas de trabalho, ainda precisamos efetivar isso na realidade dos profissionais da educação.

já estou em outro curso, a questão financeira, digamos assim, e também não sei a questão de Bacabal, o que acontece, mas assim, pra vim um concurso na área, ta muito difícil, muito difícil de conseguir emprego na área específica (E2ID, F, 20-29 anos)

Desse modo, alguns egressos, também atribuem a falta de apoio necessário pra esse professor iniciante, apoio vindo da escola, da secretaria de educação.

Acredito que a falta de reconhecimento em várias partes, vários âmbitos da carreira, e reconhecimento profissional, reconhecimento financeiro, e, falta de amparo, como posso falar, de apoio, da escola, da secretaria de educação, eu falo mais de escola pública porque eu não trabalhei em escola privada, então. (E1DC, M, 20-29 anos)

Deixar uma profissão, não é um processo que acontece tão rápido ou de forma abrupta, geralmente é o acúmulo de algum tempo, apesar de não dispormos de elementos suficientes para aprofundarmos nessa questão de abandono da profissão, salientamos a importância do suporte dado a esses profissionais no início da carreira.

Outro fato é que esses egressos que trabalharam na docência atuavam em sua maioria em escolas públicas e em regime de trabalho via contratos, e lecionaram principalmente no ensino fundamental, os contratos te privam de uma série de direitos trabalhistas, é um

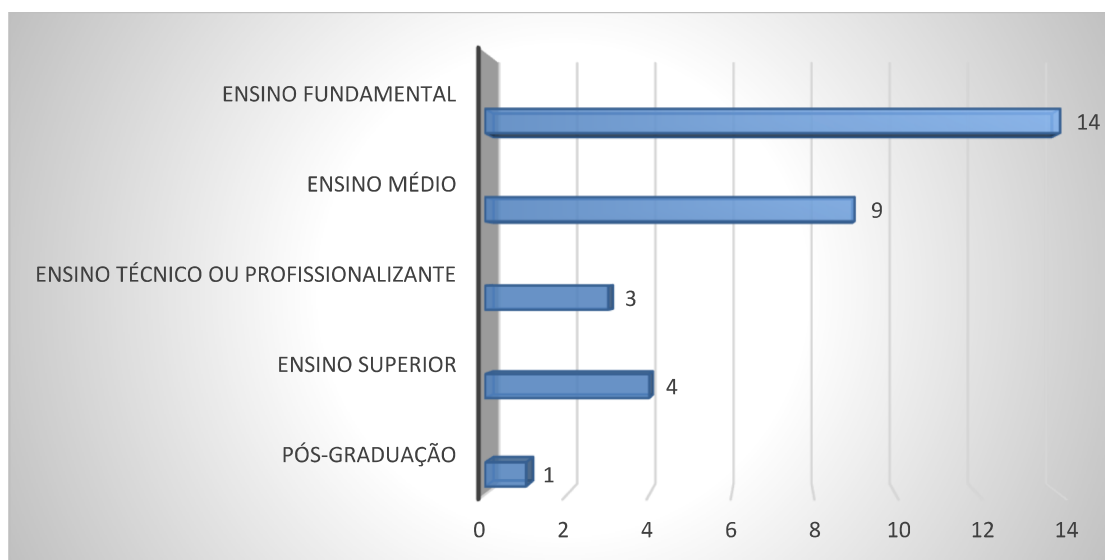
desestímulo, sobre o ensino fundamental, demanda mais do professor, é uma faixa etária que precisa de muitos recursos e estratégias, a escola pública, infelizmente as vezes não tem tantos recursos, dificultando o trabalho do professor.

4.3.3 Perfil 3- Licenciados que estão atuando como docentes

Os egressos pesquisados que estão atuando no magistério somam um pouco mais da metade de todos os participantes da pesquisa, 52,3%, em números reais 22 egressos dos 124 formados, lembrando que apenas 42 egressos responderam à pesquisa.

O gráfico abaixo mostra que os egressos estão atuando tanto na educação básica, educação profissionalizante como na educação superior.

Gráfico 7 - Atuação profissional na docência



Fonte: Organizado pela autora.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de uma modalidade ou nível.

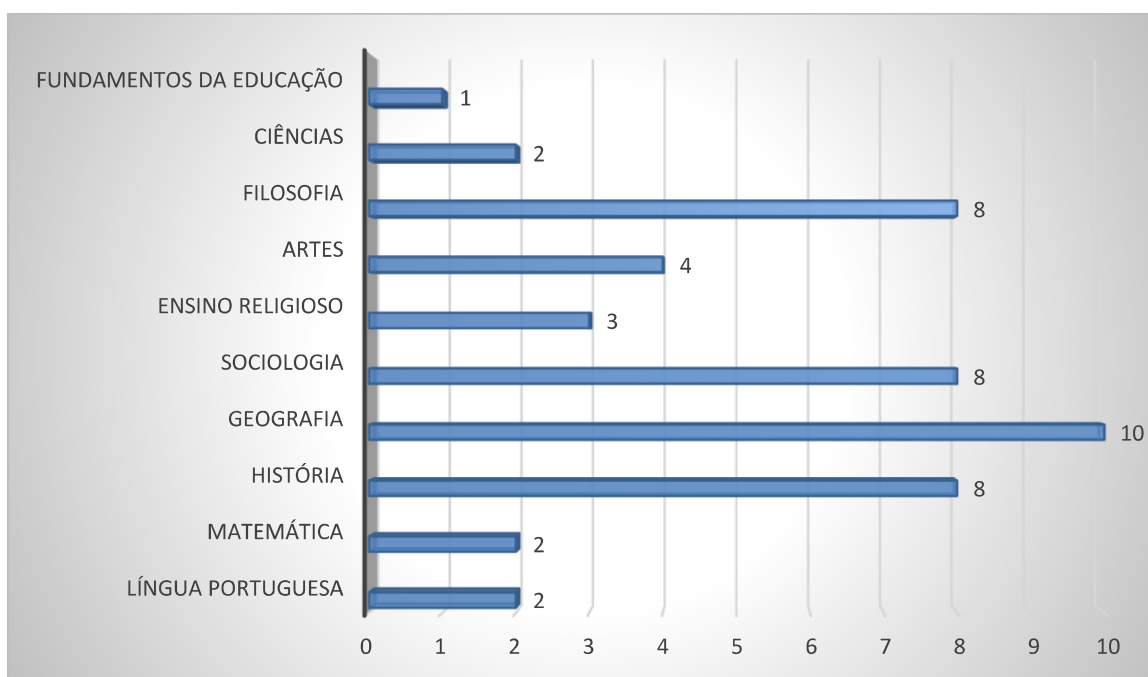
Sobres os egressos atuantes, a maioria trabalha em escolas públicas em regime de trabalho via contratos e leciona diversas disciplinas, até disciplinas fora da sua formação, para cumprir uma carga horária de 20 horas ou 40 horas, esse professor acaba ministrando outras disciplinas para cumprir a carga horária. Para simplificar, vejamos o relato do egresso.

O formato interdisciplinar facilitou eu ser inserido, porque, é muito difícil, principalmente em contratos do Estado, que como a gente sabe o estado é responsável pela educação do ensino médio, num é, então muito complicado encontrar uma vaga pra sociologia, pra professor de sociologia, até por que o professor de sociologia tem uma carga horária bem reduzida, dessa forma não é preciso muitos professores, um professor ele dar conta de uma escola. (E1DC, M, 20-29 anos)

O egressos relata que o formato interdisciplinar da licenciatura facilitou sua inserção, visto que se fosse atuar no ensino médio, somente a carga horária da disciplina de sociologia é pequena e apenas um professor às vezes consegue ministrar aulas para todas as turnas da escola, por outro lado o formato interdisciplinar pode confundir as pessoas e demandar desse professor disciplinas das quais ele não está apto para ministrar, são inúmeras as controversias, pois como já mostrado também, a disciplina de sociologia é uma das disciplinas com o maior índice de professores não aptos trabalhando nessa área, uma justificativa, pode ser sua carga horária pequena, e assim, a escola as vezes coloca outros professores de outras disciplinas para completar suas cargas horárias, porém só um estudo aprofundado pode confirmar ou refutar essa situação.

Veja abaixo as disciplinas que os egressos estão ministrando.

Gráfico 8 - Disciplinas ministrada pelos egressos

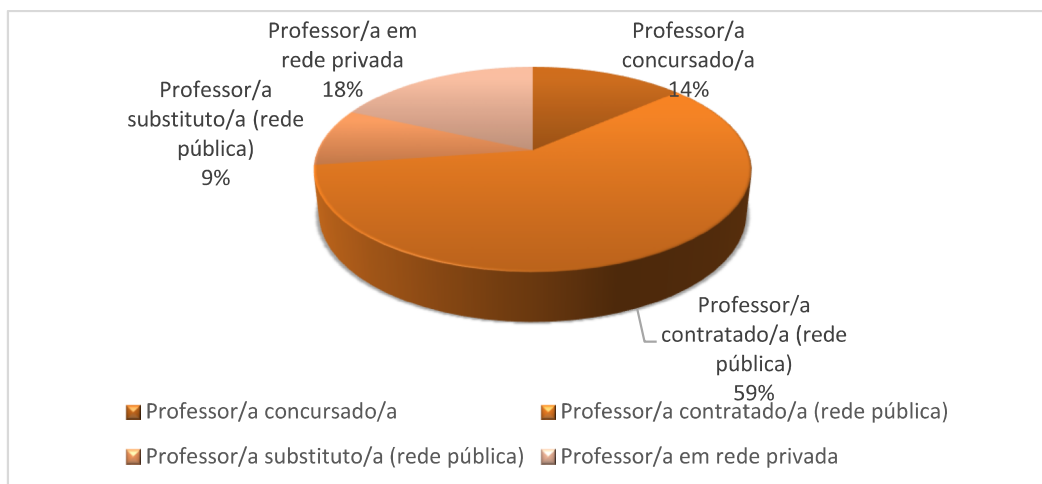


Fonte: gráfico organizado pela autora.

*Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de uma disciplina.

Como dito o regime de trabalho dos egressos é sob forma de contratos, tanto em rede pública como na privada, correspondendo a 59,1% de contratados, somente na escola pública, veja no gráfico abaixo.

Gráfico 9 - Distribuição dos egressos segundo seu vínculo empregatício



Fonte: Gráfico organizado pela autora

A estabilidade profissional é um aspecto importante para todo ser humano, o número de concursados é 14%, correspondendo em números exatos a 03 egressos, o concurso oportuniza plano de carreira, estabilidade, a LDB no artigo 67 expressa os seguintes direitos aos docentes do magistério público.

- a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos;
- b) Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- c) Piso salarial profissional;
- d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- e) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e
- f) condições adequadas de trabalho.

Sobre as condições de trabalho, é característico da profissão que os professores trabalhem em mais de uma escola, em diferentes turnos a fim de garantirem melhores salários ou até mesmo exercerem outra atividade remunerada para complementar a renda.

No que tange ao número de escolas que egressos lecionam, sua maioria cerca de 70% trabalham apenas em uma escola e 30% em duas escolas, nenhum professor relatou trabalhar em mais de duas escolas, e não tem outra atividade remuneradas.

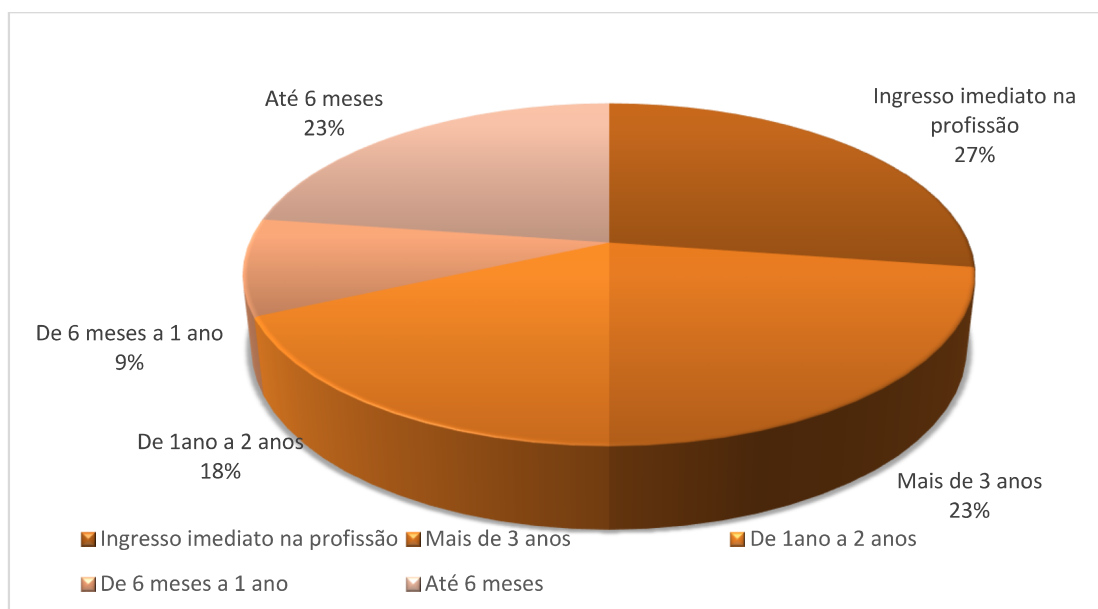
Fanfani (2005), ao estudar as condições de trabalho dos professores na América Latina, e focando nos professores brasileiros, observou que 57,2 trabalhavam em apenas uma escola e outras 31,5 em duas escolas, ademais, o autor defende que poder atuar em apenas uma escola pode ser positivo no sentido da identificação do professor com a comunidade escolar, poder se dedicar mais a apenas um grupo específico, e na pesquisa aqui apresentada é semelhante os dados, a maioria dos professores lecionam apenas em uma escola.

Dito isso, foi também questionado aos professores egressos, se pretendem continuar no

exercício da docência, no caso dessa pesquisa, 90% dos participantes que estão ativos na docência pretendem continuar nos próximos 05 anos exercendo o magistério, e apenas 10% desejam abandonar a docência e exercerem outras profissões nos próximos 05 anos.

Sobre o tempo para conseguirem emprego no magistério, os egressos que estão atuando na docência, 50% deles relataram que foi imediato ou até seis meses após a conclusão do curso, e apenas 05 egressos dos que estão atualmente atuando como professores demoraram mais de 03 anos para conseguirem um emprego na área, concluir um curso, pressupõe está apto para se inserir no mercado de trabalho, é importante ter vagas de empregos disponíveis para esse profissional, pois existem demanda.

Gráfico 10 - Tempo médio para conseguirem trabalhar como professores após concluírem o curso.



Fonte: Gráfico organizado pela autora

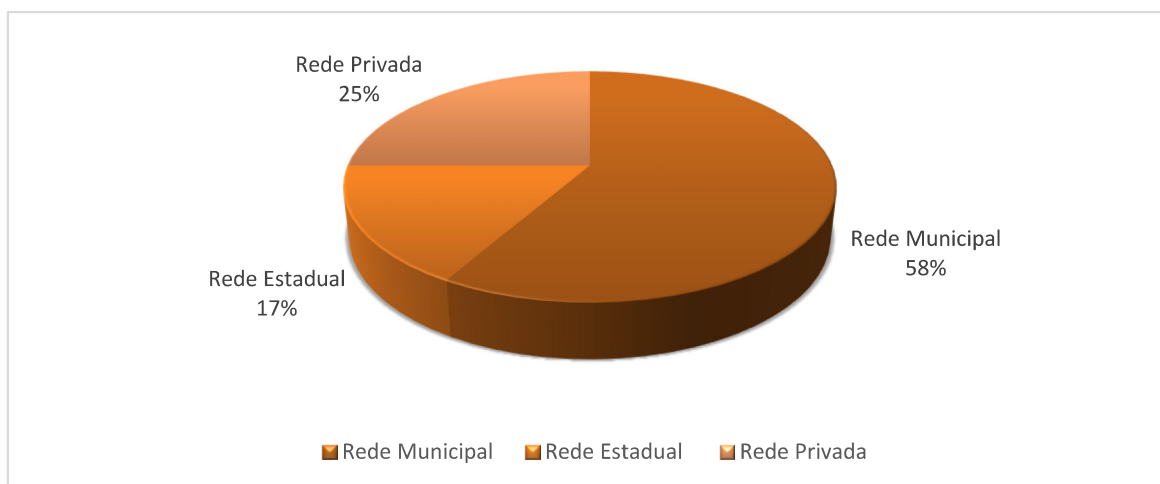
A demora em conseguir emprego pode instigar esse egresso a procurar outras fontes de sustento, levando-o a desistência do magistério, quando o mercado do trabalho para docência absorve esse egresso de forma rápida é mais fácil a permanência na profissão.

Uma das características percebidas nas entrevistas, é que os egressos atuantes, todos participaram de programas como o PIBID ou residência pedagógica, muitos permaneceram nesses programas quase o curso inteiro, mais de 4 anos de participação, esses egressos citam a importância desses programas para estímulo e construção da identidade docente, a maioria dos egressos conseguem se sentirem mais a vontade em serem professores do ensino médio, justamente o PIBID e residência pedagógica são voltados exclusivamente para o ensino médio.

O curso me preparou pra ser professor, fui bolsista do pibid por 4 anos, então já tinha experiência de sala de aula, prefiro ser professor de ensino médio, do que ensino fundamental, não tive muita experiência no ensino fundamental. (E1ID, M, 30-39 anos)

No residência eu fui entender de fato como eu produzia um planejamento, como é que eu fazia um plano de aula, como é que eu produzia um slide para o ensino médio, para o ensino fundamental, né! Foi aí que fui entender essa questão de ser professor, foi bem ai que entendi, não na graduação. (E2ID, F, 20-29 anos).

Gráfico 11 - Em que escolas iniciaram a carreira docente



Fonte: Gráfico organizado pela autora.

Sobre a importância da profissão e o papel do professor no intuito de ser transformador social essa foi a resposta mais recorrente entre os participantes da pesquisa, tanto os que abandonaram a carreira, como os que estão exercendo a carreira docente, que se sentiam úteis, poder ajudar na construção humana dos seus alunos, inclusive os egressos que estão ativos na docência, mencionam que esse é um dos principais motivos para ainda prosseguir na carreira.

Autores como Gazzotti e Vasques-Menezes (1999), Paz (2013; Coelho (2017) discutem que o gosto por ensinar, por ajudar os alunos é um dos motivos que ajudam os professores a superarem as dificuldades do magistério, e prosseguirem na carreira,

Amo poder contribuir com a formação humana e profissional, mesmo sem ter espaço pra fazer uma atividade específica, a escola é pequena, não tem recursos, mas ver os alunos sendo educados me dar satisfação, e a gente é tudo, professor, psicólogo, ajuda nas questões familiares, assistente social, os nossos alunos, nossos educandos vem de uma realidade muito pobre, de uma educação do ensino fundamental muito precária, quando chegam no ensino médio chegam praticamente sem saber de quase nada, isso pra base do conhecimento, como também pra base do respeito, com os colegas e com os professores, etiqueta, a gente ensina de tudo. E1ID, M, 30-39 anos

Eu gostava muito dos alunos, e de lecionar, pra os alunos, saber que eles estão adquirindo conhecimento, ver que eles estão compreendendo o conteúdo, me realizava. E2DC, M, 20-29 anos

Já pensei em abandonar a docência, pensar eu já pensei, mas nessa nossa realidade,

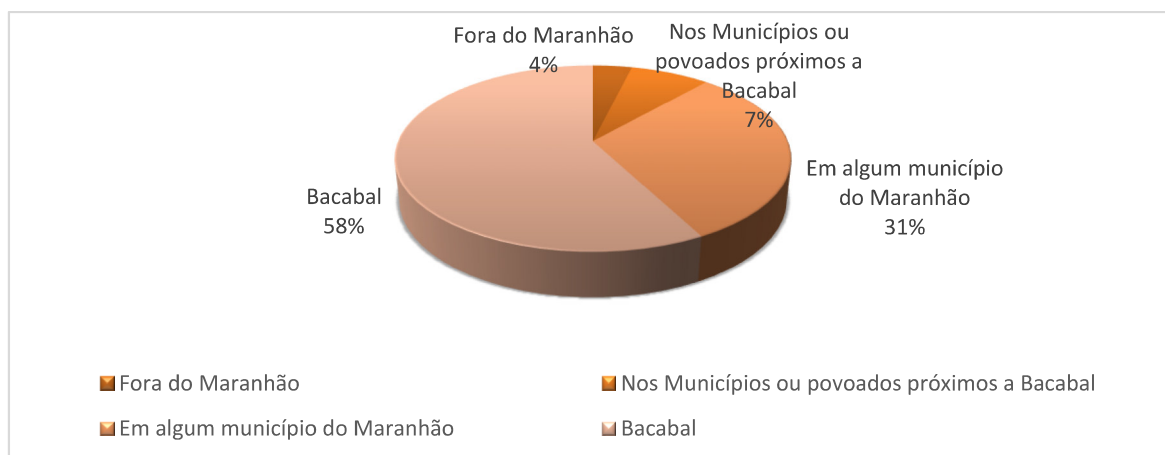
começar uma carreira do zero, não tenho tempo e nem dinheiro pra isso, e a docência tem uma necessidade grande, eu gosto de ser docente, e pra mim ta bom, o que preciso é só passar num concurso público. Me sinto realizado, gosto de ser professor, de ser referência pros alunos, de certa forma professor é uma certa referência, e quando a gente ajuda pelo menos um, que diz assim, eu consegui professor, obrigada, a gente se sente bem, se sente realizado, já que a gente não consegue mudar a vida de muitas pessoas, se o professor que ta todo dia com aquele aluno, que pode conversar, que pode aconselhar, e não ajudar, se a gente não se sentir bem fazendo isso, não sei mais como é que a gente pode ajudar essa sociedade. E11D, M, 30-39 anos

Amo dar aulas, ajudar cada pessoa no processo de amadurecimento, depois encontrar esse aluno trabalhando, evoluindo, saber que eu ajudei eles me faz feliz, essa é a profissão que quero exercer sempre. (E1DC, M, 20-29 anos).

Essa profissão é bem humana, lida diretamente com a construção de identidade, educar os indivíduos, como dito anteriormente, os animais tem instintos e nascem para uma determinada coisa, o ser humano é completamente diferente, se constrói, é modificado e influenciado pelas informações que vai recebendo ao longo da vida, e a escola tem esse papel de orientar o ser humano.

Sobre a cidade que esses egressos estão atuando, 12 licenciados estão atuando em Bacabal, 07 em municípios do maranhão, 02 nos povoados próximos a Bacabal e 01 fora do maranhão.

Gráfico 12 - Local de atuação enquanto professores



Fonte: Gráfico organizado pela autora.

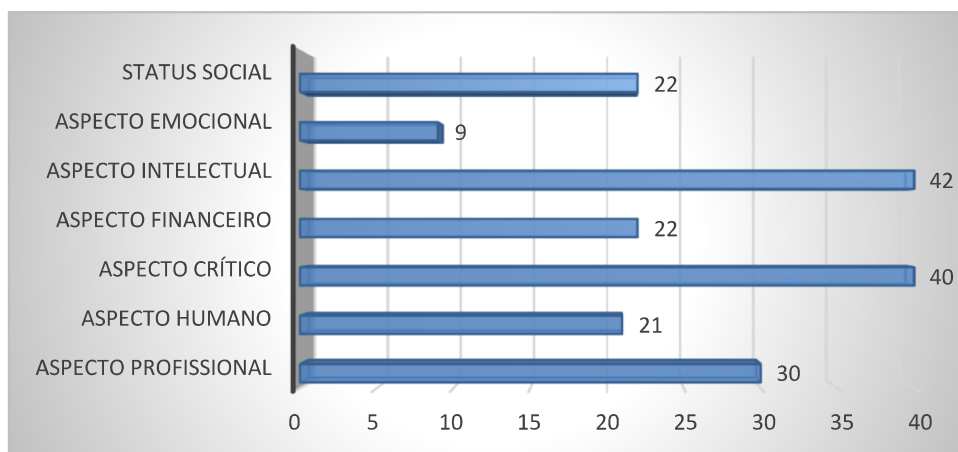
Ao serem questionados se sentem inseridos na carreira, na profissão:

Não me sinto inserido por que sou contratado e a qualquer momento posso sair sem nenhum direito, mas ao mesmo tempo me sinto inserido por que é essa a profissão que escolhi pra mim, mesmo que seja demitido vou continuar procurando emprego na área, e tô estudando pra concurso, a inserção de fato só acontece quando você consegue ter a certeza de um concurso, fora isso a gente sempre fica nessa instabilidade, todo fim de contrato é um pânico. (E11D, M, 30-39 anos)

Assim, a inserção profissional almejada pelos egressos do curso que estão atuando como docentes é concurso, que lhes possibilitem estabilidade, pois os contratos são incertos e sem os devidos direitos.

Concluimos então, mostrando as respostas sobre as contribuições do curso para vida de cada egresso, quais aspectos ela teve impacto, o gráfico pode melhor ilustrar as respostas.

Gráfico 13 - Contribuições do curso na vida dos egressos



Fonte: gráfico organizado pela autora.

* Os números expressos no gráfico referem-se à quantidade de citações. Os egressos puderam citar mais de uma bolsa ou auxílio.

Posto isso, um curso superior tem aspectos positivos na vida de qualquer egresso, mesmo quando não se inseriu no mercado de trabalho por meio da formação obtida, ele pode oferecer outros caminhos, reafirmamos então, acesso à educação pública superior é direito de todas (os).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa dissertação foi analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo das trajetórias de cada perfil de egressos, tomando como base temporal os anos de 2014 a 2021.

A licenciatura interdisciplinar pesquisada foi criada no ano de 2010 a partir do REUNI, quando ocorreu a expansão universitária, revitalizando e criando *campi* em todo o território nacional, a UFMA ao aderir o REUNI em 2007 se comprometeu em utilizar sua capacidade máxima de acordo com as orientações do plano de reestruturação universitária.

A Licenciatura em Ciências Humanas foi criada pela resolução nº 126-CONSUN de 2010, reestruturado em 2013 pela resolução nº 177-CONSUN, ganhando uma habilitação e mudando o perfil do licenciado desse curso, que até então seriam de professores para educação básica para os anos finais do ensino fundamental, com a reformulação passou a ter uma habilitação em sociologia para o ensino médio.

Os avanços e limitações desta licenciatura são percebidos nos egressos do curso, a interiorização universitária representa acesso a educação superior pública, é um fato relevante, mas que além do acesso a educação superior, a posterior inserção desses graduados no mercado de trabalho tem ligação com a formação recebida e podem destacar as limitações do curso.

Ademais, também considermos outras variáveis que afetam a inserção profissional, esse egresso é fruto da universidade e contextualizar sobre o assunto é pertinente para a cidade de Bacabal e a própria universidade.

Dos 124 egressos do curso, 42 licenciados responderam ao questionário *on-line*, que foi dividido em cinco partes, sendo a primeira de conhecimentos gerais, a segunda possibilitou identificar algumas informações de cunho escolar e acadêmico de cada egresso, e a terceira, subdividida em três grupos, os que nunca ingressaram na carreira docente; os que abandonaram a carreira docente e os que estão atuando como docentes.

A partir dos dados levantados inicialmente, baseados em outras pesquisas sobre egressos e sua inserção, muitos licenciados não estavam exercendo a profissão, ademais, saber quais trajetórias estão percorrendo os egressos é importante, visto que o número de evadidos no curso é alto e o número de concluintes em cerca de 10 anos de interiorização da ufma na cidade, conseguiu formar 124 alunos no curso de ciências humanas- sociologia, podemos perceber semelhança com as demais pesquisas, mostrando que dos participantes do estudo 48% não estão exercendo o magistério e 52% estão inseridos na docência.

Sobre o perfil dos egressos, esses licenciados na sua maioria são mulheres (59,5%) e estão

ministrando aulas em todas as áreas do conhecimento, atuando como professores pela rede municipal. Sobre a cor dos egressos, a sua maioria se declara pardos 61,9% e 26,2% negro.

Concluimos, que nossa sociedade é marcada por desigualdades sociais, principalmente de acesso à educação pública superior e a expansão universitária chegando na cidade de Bacabal é expandir o direito ao acesso a educação superior pública, mesmo tendo críticas sobre a qualidade oferecida, é pertinente ressaltarmos o avanço social que representa ter uma instituição federal pública em uma cidade que a muitos anos só contava com uma instituição pública de educação superior.

A segunda parte do questionário *on-line*, traz ricas informações sobre a formação escolar e acadêmica, 78,6% dos egressos são oriundos de escolas públicas, cursaram o ensino médio na rede pública, e 78% desses egressos precisaram trabalhar durante a graduação, mesmo alguns sendo bolsistas, esses licenciados, durante o curso necessitaram trabalhar em algum momento da graduação, por ser um curso noturno tem essa abertura.

Os dados da pesquisa mostram que 73,8% desses graduados participantes dessa pesquisa ingressaram na pós-graduação *lato sensu*, na modalidade especialização, estão cursando ou concluíram, além de egressos que prosseguiram seus estudos, 21,5% (09 de 42 egressos) estão cursando ou concluíram mestrado e 11,9% (05 de 42 egressos) estão cursando ou concluíram doutorado. Assim, a aquisição do título de mestres e doutores, nos sugere o desejo por prosseguir no magistério, porém saindo da educação básica, ao que nos parece a docência superior é uma via para permanecer no magistério sob melhores condições, tanto salariais como de reconhecimento social, além da pesquisa que foi tema bem enfatizado pelos egressos neste estudo, isso é percebido nos relatos, o desejo por prosseguir seus estudos, uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino ou até mesmo do exercício da educação básica.

Posto isso, nas próximas seções do questionário, foi destinado aos três perfis de egressos previamente estabelecidos, cada um com uma trajetória específica após a conclusão da licenciatura, (perfil 1) os que nunca ingressaram na carreira que correspondem 31% (13 egressos); o (perfil 2) os que abandonaram a carreira docente 17% (07 egressos) e o (perfil 3) os que estão atuando como docentes 52% (22 egressos).

O resultado sobre esses egressos atuantes na docência, 90% deles pretendem permanecer no magistério, a natureza dos vínculos empregatícios é por contratos, os mesmos não se sentem devidamente inseridos, pois os contratos são incertos, não garantindo estabilidade e uma certa segurança, a falta de concursos na cidade é um fator revoltante para os profissionais da educação que ficam sujeitos a contratos temporários, sem nenhuma garantia de direitos.

Os docentes que abandonaram a carreira, tiveram principalmente experiências de

contratos em condições precárias, sofreram pressões do sistema de ensino público, com extensas cargas horárias e questões políticas, a falta de oportunidade de emprego e a falta de vagas foram os principais fatores relatados para o não ingresso na profissão ou o abandono. Muitos licenciados, não conseguiram contratos ou até mesmo não querem mais trabalhar na docência se o vínculo empregatício for por contratos, o que faria esses egressos retornarem ao exercício do magistério seria a aprovação em concurso público, foi a resposta única.

Há também os egressos que nunca se inseriram na docência, mas que estão trabalhando em outras carreiras, como funcionários públicos (04), secretárias (03), desempregados (03), administrativo escolar (02), autônomo (01), construção civil (01), consultora e bolsista (01), analista de crédito imobiliário (01), agente de pesquisa do IBGE (01), estética (01), supervisor escolar (01) e coletor de dados do INMET (01).

Embora o primeiro objetivo de um curso, seja formar pessoas para desenvolverem aquela profissão, que no caso é formar professores para atuarem na educação básica para o ensino fundamental e médio, todos dos participantes da pesquisa, tanto os egressos do perfil 1 e 2, afirmaram que os aprendizados recebidos na graduação contribuíram nos aspectos crítico, humano, financeiro, intelectual, emocional e status social, mesmo não estando inseridos na docência ou abandonando-a, que a graduação teve uma qualidade socialmente referenciada.

Uma das principais conclusão que a pesquisa revelou é que o formato do curso interdisciplinar é visto pelos egressos como uma ótima oportunidade empregatícia, ainda mais com a reforma do ensino médio, que esse formato do ensino médio tem contribuído para a ascensão dessas licenciaturas interdisciplinares, mesmo não sendo consenso entre os egressos, a maioria se sente satisfeita com o formato interdisciplinar.

Assim também, a maioria relata ter vivido mais a pesquisa, a extensão, do que o ensino durante a graduação, além disso, os programas PIBID e residência pedagógica são espaços para construção da identidade docente, que somente o estágio não consegue dar conta de mostrar a realidade escolar e que alguns estágios não foram realizados de forma adequada.

No mais, há consenso nas falas ao dizerem que o que a universidade entrega, mostra, forma, é completamente diferente da realidade escolar, que a teoria e a prática precisam ser mais alinhadas, a fim de dar condições desse egresso ao sair da universidade não sofrer um estranhamento tão abrupto.

No que tange a educação brasileira ela é dividida, entre educação básica e educação superior, a educação básica é muito importante na construção humana, no desenvolvimento de uma sociedade, porém, existe uma desvalorização desses profissionais.

É urgente a necessidade de conseguirmos traduzir essa valorização expressa nos

documentos oficiais, como PNE, LDB e nas DCN's, conseguindo efetivar o texto, tirar do papel a ideia e concretizar na vida, na realidade diária dos professores, desde equiparar os rendimentos médios as demais profissões, como plano de carreira, garantia de formação continuada, condições adequadas de trabalho, isso também aos contratados, a realidade é que, muitas prefeituras conseguem burlar a legislação e não pagam nem o piso salarial da categoria.

Se tais medidas fossem efetivadas poderiam surtir efeitos positivos nos profissionais da área, uma vez, que o abandono da profissão é significativo, é necessário começarmos a reconhecer a importância dos professores em todos os níveis da educação.

Posto tudo isso, é pertinente dizer que para além da aparência, os resultados da pesquisa apontam as dificuldades para inserção voltadas para a falta de oportunidade e desafios da profissão.

Entendemos que essa é uma questão complexa, é além da não realização de concursos na cidade, o que determina sobre a omissão da prefeitura e as condições precárias dos contratos, é um sistema, é a complexidade que envolve o capitalismo e as relações intrínsecas a ele, como política e economia.

Uma sociedade de classes dar aberturas para que mesmo formados enfrentem dificuldades para inserção profissional, mesmo os censos mostrando um déficit de profissionais qualificados na área.

Na aparência a dificuldade para inserção profissional é expressada na falta de concursos, mas na essência é um complexo sistema que permite ao longo dos anos a educação ser submetida a questões políticas e econômicas.

Desse modo, o que foi analisado nesta pesquisa de dissertação, não esgota a discussão sobre a inserção profissional dos egressos, mas os dados aqui apresentados podem servir de informação para a instituição formadora e a cidade pesquisada.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda Welter; ALVES, Scarlet Dandara Borges; NUNES, Simara Maria Tavares. Percepções de pibidianos após a elaboração de suas primeiras aulas: o programa tem cumprido seus objetivos?. *Revista Iluminart*, v. 17, 2019. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/349/328>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- AGOSTINI, Gabriela; MASSI, Luciana. Atratividade e permanência na carreira docente: um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciados em química. Florianópolis, SC, **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, 2017.
- ALMENARA, G.V.R.; LIMA, P.G. **A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática**. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017, p.39-46.
- ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago. /dez. 2009.
- André, Marli Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2012, v. 42, n. 145 [Acessado 9 Outubro 2022] , pp. 112-129. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.
- ANDRIOLA, Wagner B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar as causas e implantar um Serviço de Orientação a Informação (SOI). In: competências. ENSAIO: avaliação e políticas de Educação. Rio de Janeiro, v.11. n.40, p. 332 - 347, Jul/Set. 2003.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2013. P. 71-106.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro. ANPED, 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. Washington, D.C.: BIRD, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Educação Superior: lições derivadas da experiência**. Washington, 2020. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivados de la experiencia**. (El Desarrollo em la pratica). Washington, D.C.: BIRD 2ª ED. 1995.
- BARROS, A. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. *Educ.Soc*, Campinas, v 36, nº.131, p.361-390, abr.-jun., 2015.

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

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 2005b.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: DF, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: DF, 2011.

BRASIL. DECRETO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior;

altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DF, 2005a.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC, ago. 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 02/2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Resolução nº 1 CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 27 abr. 2021.

CARVALHO, E. F. de. **A expansão da educação superior na UFMA (2010-2014) no contexto do REUNI.** São Luís, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas. Revista Didática Sistemática, v. 19, n. 1, p. 83-97, 2017.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 31 ago. 2022.

Censo da Educação Superior (2016). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: 21 dez. 2021.

CHAUÍ, Marilena (2003) «**A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**», Conferência de

abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 5 de Outubro de 2003.

COELHO, Ana Maria Simões. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW9MEB>. Acesso em: 27 dez. 2019.

COELHO, Ana Maria Simões. **Destino profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CRAMER, L.; NETO, de P. A; SILVA, L. Á. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. Organ. Soc. vol.9. n.24 Salvador Mai/Agos. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 ago. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação e Sociedade. vol.31 nº. 113. Campinas, Out./Dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recente e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: . (org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. – São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FABRI, E.I.J; PEREIRA, A.G; ANUNCIATO, R.M.M; REALI, A.M.R. As dificuldades do início da carreira docente: algumas considerações. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2018). Águas

de Lindóia-SP. (Comunicação de pesquisa).

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani. Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2007.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos Manuel Ribeiro. **Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional**. Revista Diálogo Educacional, v.17, n.51, p.147-166, jan./mar. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”; **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n.79, ago. 2002.

FERREIRA, Suely. A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de educação, 2009. (Tese de doutorado).

FILHO, José Feitosa. A importância da Universidade Federal do Maranhão para a sociedade bacabalense e região- monografia / José Feitosa Filho. - 2021.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 783-803, july 2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2296>>. Acesso em: 04 oct. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>.

FRANZÓI, Naira Lisboa. Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise nogueira. **Educação profissional e desenvolvimento**. In UNESCO. Internacional Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany, UNIVOC, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul LTDA, p. 209-265, 2009.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>> Acesso em: 02 set. 2021.

GISI, M. L., MARTINS, P. L. O., ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In ENS, Romilda Teodora (org.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009.

Gregório, J. R. (2012). **O Papel Do Banco Mundial Na Contra Reforma Da Educação Superior No Brasil: Uma Análise Dos Documentos Que Precederam O Reuni**. *Revista Trabalho Necessário*, 10(14).

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE. Bacabal. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabal/panorama> . Acesso em: 10 ago. 2021 .

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: . Acesso em: 02 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KRAHE, E. D. Sete Décadas de Tradição – ou a Difícil Mudança de Racionalidade da Pedagogia Universitária nos Currículos de Formação de Professores. In: FRANCO, M.E.D.P.;

KRAHE E. D. (orgs.). Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX. EdUPucrs, v.1, 2007. p. 27-37.

LIBÂNEO, Jose C. Organização e gestão da escola – Teoria e Prática. 4ª ed. São Paulo: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educ. Soc.. Campinas, v. 20, n. 68, dez, 1987.

LUZ, Aline de Souza, As Licenciaturas Interdisciplinares no Cenário Nacional: implantação e processo/ Aline Souza Luz – 2018.

MACHADO, Marcela Rosa Lima. O papel da educação a distância na expansão da educação profissional no Brasil: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores através da Rede e-Tec. 2005.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da e HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. Psicol. educ. [online]. 2014, n.39, pp. 03-14. ISSN 1414-6975.

MANCIBO, Deise; VALE, Andrea Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). Revista Brasileira de Educação v. 20 nº. 60 jan. - mar. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Educar, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARTINS, T.JS; Maria Alice MELO; UTTA, Bergson. P. A EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: conhecendo algumas trajetórias. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (VII Joinpp), 2015, São Luís. Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas: para além da crise global. São Luís, 2015. p. 1-13.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. In: IX ANPED SUL, 2012.

MASSON, G. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 jan. 2021.

Matrículas no ensino fundamental: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

MEC/SESU. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas **Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1996.

Medeiros, E. A., & Dias, A. M. I. (2015). **O estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015)**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, 22(03), 115 – 132.

MINAYO, M.C.S. (org.). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2000.

Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2019.

MOTA, Allan Kadec Alves da et al. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Ano 17, n 168. Mayo 2012.

NASCIMENTO, I.V. do; MELO, M.A. A expansão da educação superior no Maranhão: cenário atual e tendências. IN CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V. do; CHAVES, V.L.J. (orgs). *Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, p. 65-80, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Martins ; FLONTINO, Sandra Regina . A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: MELO, Benedita P. et al. (orgs.) **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto, Portugal: Faculdade de letras/Universidade do Porto, 2014, p. 35-70 Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13010.pdf> Acesso em 20/07/2019. Acesso em: 30 jun. 2019.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem fronteiras, v.19, n.1, p.198-208, jan/abr.2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

NUNES, Edson Oliveira et alli. Parte II – Singularidades e características do Ensino Superior Brasileiro. In: **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p.157-244.

NUNES, Ivone Cristina Vieira; BRAGA, Lucelma Silva. **A reforma da Educação Superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula**. (2016). *DESAFIOS – Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, 3(1), 68-79.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação como campo de disputa de saberes e de afirmação social: para a construção de uma pedagogia latino-americana**. *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n. 3, p. 13-35, 2018.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, João F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

OLIVEIRA, Raimundo Sergio de. **Histórias de Bacabal**. 2002. Sem Edição.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PATRÃO, Carla Nogueira; FERES, Marcelo Machado. (coord.). **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003 – 2007)**. Brasília, 2009.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo:

Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.

Pinto, Josenilde Meireles. O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus de Imperatriz: A interdisciplinaridade na Formação do Professor. / Josenilde Meireles Pinto. Dissertação (Mestrado em Educação) - 2020.

PRAZERES, V. A. Política de Expansão/Interiorização da Ufma e Oferta de Licenciaturas Interdisciplinares: impasses e desafios para a democratização da Educação Superior pública e de qualidade. VII Jornada Internacional Políticas Públicas, 2015.

RAMALHO, B.L; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRÍGUEZ, M. V. O Método dialético na pesquisa em educação/organizadores Célio cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da silva.- Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Oliver MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de formação de professores iniciantes. *Pág. Educ.*, Montevideo , v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: . Acessado em: 03 set. 2020.

SANTOS, C. W. dos .; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40. P. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40. P. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar – Centro Universitário de Araras*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Mardem Michael Ferreira da, 1989- **Destino profissional de licenciados: quem são e onde estão os egressos do curso noturno de licenciatura em ciências biológicas da UFMG?** Mestrado-Dissertação. Belo Horizonte, 2020.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. p. 39- 83.

SOUSA, A. P. R. “Democratização” do Ensino Superior em Tempos Neoliberais: Análise do Processo de Expansão e Interiorização da Ufma a Partir do Reuni. (Tese) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2019.

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 141–159, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642702. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642702>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. *Pró-posições*, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

TANCREDI, R. M. S. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio./ago. 2000.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). *Trabalho e formação* e Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. P. 133-178.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário – CONSUN.

REUNI- UFMA, inclui Resolução nº 104 de 30 de novembro de 2007, UFMA, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução 1079- CONSEPE de 29 de novembro de 2013. Aprova o Projeto político Pedagógico do Curso de Ciências Humanas/Sociologia-Modalidade Presencial-No Campus de Bacabal. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/WaUYaQIJ7qNQG0z.pdf> >. Acesso em janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. RESOLUÇÃO Nº 126-CONSUN, de 24 de maio de 2010. Aprova a criação do Curso de Ciências Humanas – modalidade Licenciatura presencial – no Campus de Bacabal, e seu Projeto Pedagógico. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Gbi8CgJa0VRXc5B.pdf>>. Acesso em janeiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia. São Luís, 2013 b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Ensino. Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas. São Luís, 2010 b.

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

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG**; orientação: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Belo Horizonte, 2016, 297 p. Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais).

VEIGA, I.P. A. Professor: Tecnólogo ou agente social? In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L.(Org.). **Formação de professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2006, p. 65- 93.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE/UFMAMESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Jéssica Rodrigues do Nascimento
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“Inserção profissional de egressos das licenciaturas interdisciplinares: trajetórias de graduados em ciências humanas UFMA-campus Bacabal”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Dr^a. Maria alice Melo, a qual pretende pesquisar a inserção profissão dos egressos desse curso.

O motivo que nos leva a pesquisar sobre a inserção desses egressos é por entender a importância que esse tipo de pesquisa possui para a própria instituição formadora que despende esforços e recursos para a formação desses profissionais e para a sociedade, que sustenta as instituições públicas justamente para que forme os profissionais de que necessita.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo da trajetória acadêmica e profissional, respondendo questões como: Quais limitações dessa formação para a inserção profissional na educação básica? A formação ofertada por meio das LIs possibilita a inserção profissional do egresso na docência da educação básica?

A pesquisa pretende contribuir no sentido de diminuir a lacuna existente, até o presente momento, em especial, no caso das Licenciaturas interdisciplinares em Ciências Humanas/Sociologia, contribuindo para subsidiar a discussão sobre o destino das/dos profissionais preparadas/os para lecionar na educação básica, discutindo como foi o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares, situadas no bojo da expansão universitária por meio do Reuni, compreendendo essa licenciatura enquanto proposta de formação docente, e por fim, como deu-se a inserção desses egressos, de fato estão atuando como professores, que caminhos essa graduação possibilitou.

Os procedimentos ético-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa são os seguintes: em primeiro lugar foi feita a montagem de um banco de dados com os nomes e outros dados constantes da ficha de matrícula das/os egressas/os dos cursos de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, formados entre os anos 2014 e 2021. Num segundo momento essas/es egressas/os foram contatadas/os por correio eletrônico a partir de informações conseguidas através do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMA e também, eventualmente, por intermédio dos próprios licenciados, que poderão colaborar para a efetivação do contato com outros colegas. Nesse e-mail será enviada às/aos licenciadas/os em Ciências Humanas/Sociologia, no período referido acima, uma mensagem sobre a pesquisa a ser realizada e convidando-as/os a participarem. Aquelas/es que aceitarem participar da pesquisa deverão responder ao questionário enviado junto à mesma mensagem, que poderá ser acessado por meio do link fornecido e respondido *online*.

O envio do questionário respondido será considerado como prova de que você leu e está de acordo com os procedimentos ético-metodológicos informados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário é constituído de perguntas gerais – em sua maioria em formato fechado, de múltipla escolha – formuladas de modo que permitam traçar um perfil básico do público-alvo da pesquisa, além de outras que possibilitem a obtenção de informações mais específicas relevantes para a mesma. A validade do questionário foi verificada por meio de sua aplicação em um teste piloto com alguns poucos egressos, de modo que eventuais problemas pudessem ser corrigidos. As informações do questionário deverão ser tratadas estatisticamente.

Em um segundo momento deverá ser realizada uma entrevista, desta vez com um grupo menor de professores, a ser definido posteriormente, dependendo do volume de respostas obtido e também de outros critérios que serão fixados a partir das informações obtidas com o questionário, além, é claro, da aceitação do participante. A entrevista deverá ser gravada para garantir a fidelidade dos registros e posteriormente transcrita. O roteiro da entrevista procurará aprofundar principalmente os aspectos que dizem respeito a inserção profissional desses egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA campus Bacabal.

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa quanto a qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é inteiramente voluntária. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

A participação nesta pesquisa não acarretará custos para você, assim como não será disponível qualquer compensação financeira a título de ressarcimento de custos de qualquer natureza.

Uma cópia deste documento será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Fui informada/o dos objetivos da pesquisa “Inserção profissional de egressos das licenciaturas interdisciplinares: Discussão das trajetórias dos graduados em ciências humanas ufma-campus Bacabal” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão de participar, se assim o desejar. A professora orientadora Dr^a. Maria Alice Melo (E-mail: ma.melo@terra.com.br - Telefone: (98) 98806 – 5634 - PPGE/UFMA: Av. dos Portugueses, 1966, Vila Bacanga,- São Luís, Maranhão - MA, 65080-805) e a pesquisadora mestrande Jéssica rodrigues do Nascimento certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. E-mail: jessikadrigues@gmail.com- Telefone: (99) 98465 – 2010).

APÊNDICE B – Roteiro do Questionário *Online*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE/UFMAMESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Jéssica Rodrigues do Nascimento
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Prezado (a) Egresso (a), este questionário é parte fundamental da pesquisa: **INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas UFMA- Campus Bacabal**, sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo da trajetória acadêmica e profissional no Campus de Bacabal –MA de 2014-2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contextualizar como foi o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares, situada no bojo da expansão universitária por meio do REUNI, sob influência dos organismos internacionais;
- Discutir as limitações das Licenciaturas Interdisciplinares enquanto proposta de formação de professores para educação básica;
- Discutir a inserção profissional desses egressos por meio das trajetórias.

Questionário:

Projeto de Pesquisa sobre a Inserção Profissional dos Egressos da UFMA

QUESTIONARIO AOS ALUNOS EGRESSOS DE CIÊNCIAS HUMANAS-SOCIOLOGIA

Contato (E-mail ou Telefone) *

Prezada (o) egressa (o). Sou pesquisadora da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "Inserção Profissional de egressos das Licenciaturas Interdisciplinares: Análise da trajetória dos graduandos em Ciências Humanas- UFMA- Campus Bacabal", com o objetivo de analisar a inserção profissional que essa graduação pode oferecer. Esta pesquisa tem a ex aluna Jessica Rodrigues do Nascimento como pesquisadora e a profa. Dra. Maria Alice Melo como orientadora. Pedimos a sua colaboração no preenchimento do mesmo, assim como sua autorização para que os dados sejam utilizados para a referida pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. para maiores informações sobre a pesquisa, em si, podem ser encontradas descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, concordo em participar da pesquisa e autorizo o uso dos meus dados para esse estudo e estou ciente do termo livre esclarecido enviado em anexo.

1- Dados Socioeconômicos

3. Sexo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não descrever

4. Idade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 24 anos
- ☐ De 25 a 29 anos
- ☐ De 30 a 34 anos
- ☐ De 35 a 39 anos
- ☐ De 40 a 44 anos
- ☐ De 45 a 49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

5. Utilizando a classificação étnica do IBGE, você diria que é:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca (o)
- ☐ Parda (o)
- ☐ Preta(o)
- ☐ Indígena (o)
- ☐ Opção 5

6. Estado Civil?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteira (o)
- ☐ Casada(o)
- ☐ União Estável
- ☐ Divorciada(o)
- ☐ Viúva(o)

Trajetória Escolar e Acadêmica

7. Em que instituição cursou o ensino médio?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ parte na rede pública e na privada
- ☐ outro

8. Ano de conclusão do ensino médio?

9. Ano de ingresso na UFMA?

10. Ano de conclusão na UFMA?

11. Foi seu primeiro curso de graduação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Caso a licenciatura em Ciências Humanas da UFMA não tenha sido a sua primeira graduação, o que você cursou antes?

13. Você precisou trabalhar durante a graduação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Durante a graduação você teve alguma experiência profissional na condição de professor da educação básica? (não inclui estágio ou Pibid)

Marcar apenas uma oval.

☐ Professor concursado

☐ Professor contratado

☐ Professor voluntário

☐ Professor substituto

☐ Estagiário remunerado

15. Você cursou ou está cursando algum tipo de especialização (pós- graduação)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, em andamento

☐ Sim, concluída

☐ Não

16. Você cursou ou está cursando mestrado?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, em andamento

☐ Sim, concluída

☐ Não

17. Você cursou ou está cursando doutorado?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, em andamento
- ☐ Sim, concluída
- ☐ Não

18. Você foi contemplado com alguma bolsa acadêmica durante o seu curso? (É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Bolsa de iniciação científica (UFMA)
- ☐ Bolsa de iniciação científica (CNPq/ outras agencias de fomento)
- ☐ Bolsas PROEXT (projetos de extensão)
- ☐ Bolsa PET
- ☐ Bolsa PIBID/ Residência pedagógica
- ☐ Não fui contemplado.
- ☐ Outro: _____

19. Você foi contemplado com outros auxílios durante sua graduação? (É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Auxílio Alimentação
- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Auxílio transporte
- ☐ Bolsa permanência (NAE)
- ☐ Não fui contemplado.
- ☐ Outro: _____

20. Que critérios fez você optar pelo curso Licenciatura Interdisciplinar em ciências humanas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mercado de trabalho garantido
- ☐ Já atuava na profissão e necessitava do diploma
- ☐ Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal
- ☐ O curso que eu queria não estava disponível na cidade
- ☐ Não obtive aprovação no curso que queria
- ☐ A dupla certificação que era permitido para os alunos das turmas de 2010, 2011 e 2012
- ☐ Outro: _____

21. Que dificuldades você identifica em relação a sua formação na licenciatura interdisciplinar? (É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ O formato flexível do curso, sem disciplinas e organizado por competências
- ☐ A infraestrutura do campus
- ☐ O fato de o corpo docente não estar completo
- ☐ O não oferecimento de todas as atividades previstas no currículo
- ☐ O caráter interdisciplinar do curso
- ☐ O excesso de atividades
- ☐ A duração (3 anos) e a carga horária do curso (2880 horas)
- ☐ Outro:

22. Em relação a época que você entrou na licenciatura você considera que o curso?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ganhou prestígio
- ☐ Perdeu prestígio
- ☐ Manteve prestígio

23. Ao longo do curso, você conseguiu construir uma identidade de professor para a educação básica como é a proposta do curso? (anos finais do ensino fundamental: geografia, história e filosofia; para o ensino médio: sociologia)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez _____
- ☐ Outro: _____

24. Ao concluir o curso, sua identidade como professor/a se aproxima mais de qual das opções abaixo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor/a qualificado/a para a educação básica (ensino fundamental e médio)
- ☐ Professor/a qualificado/a apenas para o ensino fundamental
- ☐ Professor/a qualificado/a apenas para o ensino médio
- ☐ Não sentia desejo em atuar na educação básica
- ☐ Sentia desejo em prosseguir os estudos (especialização, mestrado e doutorado)
- ☐ Professor/a pesquisador/a
- ☐ Não consegui construir uma identidade de professor/a

25. Quais as contribuições do estágio supervisionado para você

Marque todas que se aplicam.

- ☐ auxiliou na construção da minha identidade como professor/a
- ☐ Percebi que essa não era a profissão que queria
- ☐ Não influenciou na minha na profissão

Trajetória Profissional

Em que perfil você se encaixa, responda apenas as perguntas destinadas a seu perfil.

PERFIL 1- NUNCA TRABALHEI COMO PROFESSOR DEPOIS DA CONCLUSÃO DO CURSO. (questões de 01 a 06).

PERFIL 2- ATUEI E ABANDONEI A CARREIRA DOCENTE. (questões de 7 a 15).

PERFIL 3- ATUO COMO DOCENTE. (questões de 16 a 28).

Perfil 1- Nunca trabalhei como professor (a) depois da conclusão do curso

1- Qual é o seu principal trabalho hoje (ou seja, aquele em que você gasta o maior número de horas, caso você não trabalhe seu sustento é por meio de auxílio governamental, familiar ou é estudante)?

2- Você já trabalhava com isso antes da graduação?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3- A graduação influenciou positivamente no trabalho que você exerce hoje?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

4- Qual é, aproximadamente, a sua renda mensal individual?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.212,00)
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos (de 1.212,00 a R\$ 3.636,00)
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.636,00 a R\$ 7.212,00)
- ☐ Acima de 6 salários mínimos

5- Por que você não ingressou na carreira docente? (É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Decidi cursar outra graduação
- ☐ Não me identifico com a profissão
- ☐ Decidi ser empreendedor
- ☐ Passei em algum concurso
- ☐ Não havia ofertas de emprego na área
- ☐ optei por não trabalhar fora de casa (dona/o do lar)
- ☐ Outro: _____

6- Os aprendizados do curso contribuíram para sua vida? (É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ No aspecto profissional
- ☐ No aspecto humano
- ☐ No aspecto crítico
- ☐ No aspecto financeiro
- ☐ No aspecto intelectual
- ☐ No aspecto emocional
- ☐ No status social
- ☐ Nenhuma das opções
- ☐ foram poucos as contribuições do curso para minha vida profissional

Perfil 2- Atuei e abandonei a carreira docente

7- Por que não está trabalhando como professor ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Optou por não trabalhar fora de casa (dona/dono de casa)
- ☐ Está estudando (mestrado/doutorado)
- ☐ Está desempregado/a (não encontra emprego)
- ☐ Está afastado/a por motivo de doença
- ☐ Outro: _____

8- Qual é o seu principal trabalho hoje (ou seja, aquele em que você gasta o maior número de horas, caso você não trabalhe seu sustento é por meio de auxílio governamental, familiar)?

9- Qual é, aproximadamente, a sua renda mensal individual?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.212,00)
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos (de 1.212,00 a R\$ 3.636,00)
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.636,00 a R\$ 7.212,00)
- ☐ Acima de 6 salários mínimos

10- Por qual motivo você deixou a carreira docente?(É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não consegui me identificar com a profissão
- ☐ Baixa remuneração
- ☐ Extensa carga horária
- ☐ Profissão perigosa
- ☐ Passei em um concurso
- ☐ Decidi ser empreendedor
- ☐ Pouco reconhecimento
- ☐ Tive dificuldade em conseguir emprego na área
- ☐ Outro: _____

11- Por quanto tempo você exerceu a carreira docente?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 1 ano
- ☐ De 1 ano a 3 anos
- ☐ De 3 a 5 anos
- ☐ mais de 5 anos

12- Em que tipo de escola você trabalhava?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Em ambas
- ☐ Outro: _____

13- Qual regime de trabalho você tinha?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor/a concursado/a
- ☐ Professor/a contratado/a rede pública
- ☐ Professor/a substituto/a
- ☐ Professor/a em rede privada
- ☐ Outro: _____

14- Quais disciplinas você lecionava?

15- Você lecionava para?(É possível escolher mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino fundamental
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior
- ☐ Pós-graduação
- ☐ EJA) Ensino Técnico ou Profissionalizante

Perfil 3- Atuo como docente

16- Você leciona para?(É possível escolher mais de uma opção)*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino Técnico ou Profissionalizante
- ☐ Ensino superior
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Educação de jovens e adultos (EJA)

17- Em quantas escolas você trabalha?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1 escola
- ☐ 2 escolas
- ☐ 3 escolas
- ☐ Mais de 3 escolas

18- Ao concluir o curso de licenciatura, você se sentiu preparado/a para iniciar a docência?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, muito preparado/a
- ☐ Sim, pouco preparado/a
- ☐ Não me senti preparado/a

19- Depois de concluir o curso de licenciatura, quanto tempo você demorou para conseguir trabalho como professor/a de ciências humanas- sociologia?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 6 meses
- ☐ De 6 meses a 1 ano
- ☐ De 1 ano a 2 anos
- ☐ Mais de 3 anos
- ☐ Foi imediato

20- Qual sua condição de trabalho atualmente?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor/a concursado/a
- ☐ Professor/a contratado/a (rede pública)
- ☐ Professor/a substituto/a
- ☐ Professor/a em rede privada

21- Você se sentiu estimulado pelo curso a se dedicar a docência na educação básica ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito estimulado/a
- ☐ Sim, pouco estimulado/a
- ☐ Não me senti estimulado/a

22- Você tem outra atividade remunerada além da docência?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23- Você pretende continuar na carreira docente nos próximos 5 anos?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

24- Ao longo de sua carreira docente você participa de formação continuada?

Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Sim, por iniciativa própria

☐ Sim, por iniciativa da escola

☐ Sim, por iniciativa própria e da escola

25- Quais tipos de atividade?

Marque todas que se aplicam.

☐ Cursos

☐ Eventos

☐ Palestras

☐ Participação de estudo dentro e fora da escola

☐ Participação em reuniões coletivas na escola

☐ Opção 6

☐ Outro: _____

26- Em que tipo de escola você iniciou sua carreira docente?

Marcar apenas uma oval.

☐ Rede municipal

☐ Rede Estadual

☐ Rede Federal

☐ Rede privada

☐ Outro: _____

27- Quais disciplinas atualmente você leciona?

28- Em que região você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

☐ Bacabal

☐ Nos municípios ou povoados próximos a Bacabal

☐ Em algum município do Maranhão

☐ Fora do Maranhão

Quais pontos positivos e pontos negativos da docência? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com egressos que não ingressaram na carreira docente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Jéssica Rodrigues do Nascimento
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM EGRESSOS DO CURSO QUE NÃO
INGRESSARAM NA CARREIRA DOCENTE

Prezado (a) Egresso (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: **INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas UFMA- Campus Bacabal**, sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo da trajetória acadêmica e profissional no Campus de Bacabal –MA de 2014-2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contextualizar como foi o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares, situada no bojo da expansão universitária por meio do REUNI, sob influência dos organismos internacionais;
- Discutir as limitações das Licenciaturas Interdisciplinares enquanto proposta de formação de professores para educação básica;
- Discutir a inserção profissional desses egressos por meio das trajetórias.

Roteiro da entrevista com os egressos que não ingressaram na profissão docente (perfil 1):**Perguntas sobre profissão:**

- 1- Qual o seu trabalho/profissão hoje?
- 2- Por que você decidiu cursar a lic. interdisciplinar em ciencias humanas ?
- 3- Você já tinha esse mesmo trabalho quando cursou a licenciatura?
- 4 -A profissão de professor lhe atraiu ou pareceu interessante em algum momento?
- 5- Por que motivo? Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.
- 6- Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?
- 7 -Por que você não ingressou na profissão docente?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

- 8- Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura interdisciplinar? Por que?
- 9- Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.
- 10 -Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência da educação básica? Por que?
- 11- Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.
- 12-Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura interdisciplinar? Por que?
- 13-Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de não ingressar na profissão docente?
- 14-Você considera que sua experiência no estágio supervisionado realizado durante a licenciatura foi positiva como preparação para a profissão?
- 15-Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.
- 16-Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.
- 17-Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?

18-Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

19-O que mais você gostaria de acrescentar a respeito do curso de lic. em ciências humanas-sociologia?

20-O que mais você gostaria de acrescentar a respeito da sua experiência como professor/a?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com egressos que ingressaram na carreira docente e depois abandonaram



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Jéssica Rodrigues do Nascimento
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM EGRESSOS DO CURSO QUE
INGRESSARAM NA CARREIRA DOCENTE E
DEPOIS ABANDONARAM

Prezado (a) Egresso (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: **INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas UFMA- Campus Bacabal**, sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo da trajetória acadêmica e profissional no Campus de Bacabal –MA de 2014-2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contextualizar como foi o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares, situada no bojo da expansão universitária por meio do REUNI, sob influência dos organismos internacionais;
- Discutir as limitações das Licenciaturas Interdisciplinares enquanto proposta de formação de professores para educação básica;
- Discutir a inserção profissional desses egressos por meio das trajetórias.

Roteiro da entrevista com os egressos que ingressaram na profissão docente e depois a abandonaram
(perfil 2):

Perguntas sobre profissão:

- 1- Qual o seu trabalho/profissão hoje?
- 2- Por que você decidiu cursar a licenciatura ?
- 3- Você trabalhou enquanto cursava a licenciatura? Em que?
- 4-A profissão de professor sempre lhe atraiu ou pareceu interessante? Por que motivo?
- 5-Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.
- 6-Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?
- 7-Por que você abandonou a profissão de professor/a?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

- 8-Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura? Por que?
- 9- Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.
- 10-Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência? Por que?
- 11-Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.
- 12-Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura? Por que?
- 13-Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de ingressar na profissão docente?
- 14-Você considera que sua experiência no estágio supervisionado realizado durante a licenciatura foi positiva como preparação para a profissão?
- 15-Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.
- 16-Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.

17-Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?

18-Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

Perguntas sobre o exercício profissional do magistério:

19-Durante quanto tempo você exerceu a profissão de professor/a?

20-Enquanto você exerceu o magistério, o que você fazia para se manter atualizado/a profissionalmente?

21-Como você avalia as iniciativas de formação continuada que frequentou?

22- Se em alguma coisa, em que elas mais ajudavam?

23-Na sua opinião, o que faz mais falta para ajudar o professor a se manter na profissão?

24-Do que você mais gostava na profissão de professor/a?

25-O que mais lhe desagradava no magistério?

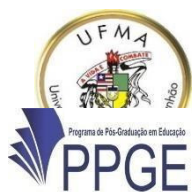
26-Como você se sente em relação ao fato de ter abandonado a profissão?

27-O que faria com que você voltasse a ser professor/a?

28-Você teve dificuldade de permanecer inserido no mercado de trabalho, quais motivos ?

29-O que mais você gostaria de acrescentar a respeito da sua experiência como professor/a?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada com egressos que estão atuando na docência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Jéssica Rodrigues do Nascimento
ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Alice Melo

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA **COM EGRESSOS QUE ESTÃO ATUANDO NA** **DOCÊNCIA**

Prezado (a) Egresso (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa: **INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: Trajetórias de Graduados em Ciências Humanas UFMA- Campus Bacabal**, sua colaboração é muito significativa. Desde já, agradeço!

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a inserção profissional de egressos do curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas por meio do estudo da trajetória acadêmica e profissional no Campus de Bacabal –MA de 2014-2021.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contextualizar como foi o processo de criação das licenciaturas interdisciplinares, situada no bojo da expansão universitária por meio do REUNI, sob influência dos organismos internacionais;
- Discutir as limitações das Licenciaturas Interdisciplinares enquanto proposta de formação de professores para educação básica;
- Discutir a inserção profissional desses egressos por meio das trajetórias.

Roteiro da entrevista com os egressos que estão atuando na docência (perfil 3):

Perguntas sobre profissão:

- 1-Por que você decidiu cursar a licenciatura ?
- 2-Você trabalhou enquanto cursava a licenciatura? Em que?
- 3-A profissão de professor sempre lhe atraiu ou pareceu interessante? Por que motivo?
- 4-Alguma coisa mudou em relação a isso? Explique sua resposta.
- 5-Você teve alguma experiência como professor antes ou durante a licenciatura? Qual?

Perguntas sobre a formação obtida na licenciatura:

- 6-Se alguma coisa, o que lhe chamou mais a atenção no curso de licenciatura? Por que?
- 7-Você diria que o curso lhe preparou para ser professor? Justifique sua resposta.
- 8-Se alguma coisa, do que você mais gostou no curso de licenciatura como formação profissional para a docência? Por que?
- 9-Você se sentiu inclinado/estimulado pelo curso de licenciatura a ingressar no magistério? Justifique sua resposta.
- 10-Se alguma coisa, o que mais lhe desagradou no curso de licenciatura? Por que?
- 11-Você considera que alguma coisa do curso de licenciatura influenciou sua decisão de ingressar na profissão docente?
- 12-O estágio lhe proporcionou uma experiência útil para sua inserção profissional?
- 13-Na sua formação o que mais você vivenciou, a docência ou a pesquisa?
- 14-Se alguma coisa, o que você acha que faltou no seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta.
- 15-Você se surpreendeu com alguma coisa a respeito da docência durante o curso de licenciatura? Explique sua resposta.
- 16-Você teve algum tipo de bolsa ou participou de algum grupo de estudo ou pesquisa durante a licenciatura?
- 17-Você diria que se dedicou ao curso da maneira como deveria? Explique sua resposta.

Perguntas sobre o exercício profissional do magistério:

- 18-Há quanto tempo você é professor?
- 19-O que você faz para se manter atualizado/a profissionalmente?

20-Como você avalia as iniciativas de formação continuada que já frequentou?

21-Se em alguma coisa, em que elas mais ajudam?

22-Na sua opinião o que faz mais falta para ajudar o professor a se manter na profissão?

23-Do que você mais gosta na profissão de professor/a?

24-Você pretende continuar no magistério? Pensa em algum limite de tempo para isso?

25-O que mais lhe desagrada no magistério?

26-Você já pensou em abandonar a docência? Por que? Por que não fez isso?

27-O que você acha que lhe ajuda mais a continuar no magistério?

28-Como você resumiria a maneira como geralmente se sente por ser professor/a?

29-O que mais você gostaria de acrescentar a respeito do curso de licenciatura ?

30-O que mais você gostaria de acrescentar a respeito da sua experiência como professor/a?