

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SABRINA MALINOSKI

**PROFESSOR POR ESCOLHA?** UM ESTUDO SOBRE COMO OS  
ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SABRINA MALINOSKI

**PROFESSOR POR ESCOLHA?  
UM ESTUDO SOBRE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS  
CONSTRÓEM SUA CARREIRA DOCENTE**

LINHA DE PESQUISA: Pessoa e Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos  
Orientadora

Porto Alegre  
2019

## Ficha Catalográfica

M251p Malinoski, Sabrina

Professor por escolha? : um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente / Sabrina Malinoski . – 2019.

84.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

1. Educação. 2. Educação Superior. 3. Licenciatura. 4. Carreira. 5. Construção da carreira. I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.

*“Assovia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contravento, e sou o vento que bate em minha cara.” (Eduardo Galeano).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Arno Rubens Malinoski e Marisa Lourdes Malinoski, por todo o incentivo recebido.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e colegas da PUCRS, por todo o apoio.

À minha orientadora, Professora Andreia Mendes dos Santos, pela permanente acolhida, orientação e suporte.

Às professoras da Banca Examinadora, Marília Morosini e Manuela Ziebell de Oliveira, pelas importantes contribuições.

Aos professores do PPGEduc da PUCRS, por me proporcionarem tantos aprendizados.

À PUCRS, por todo o acolhimento, infraestrutura e por viabilizar a realização deste estudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa NEPIEI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil da PUCRS pelas reflexões, trocas e colaboração constantes.

À CAPES, fundação financiadora desta pesquisa.

E, a todos que também contribuíram para realização dessa pesquisa, minha gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

## RESUMO

Após a conclusão do bacharelado, alguns alunos retornam às Universidades para cursar licenciatura. Esse movimento foi o aspecto motivador do presente estudo, que investigou como se desenvolve a carreira docente e se a escolha por tornar-se professor foi planejada em termos de constituição de carreira. Autores como Arthur (2005), Huberman (1995), Imbernón (2010), Libâneo (2001), Nóvoa (1995 e 2008), Savickas (2015), Super (1985), Tardif e Lessard (2008), entre outros, serviram como referência para a pesquisa realizada, que analisou a narrativa sobre a construção da carreira docente de estudantes egressos do bacharelado. A problemática que norteou a investigação foi: de que forma os alunos egressos do bacharelado constroem a carreira de professor? Esse estudo qualitativo foi realizado por meio de entrevistas individuais com doze discentes egressos do bacharelado, que cursam licenciatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A análise de dados foi desenvolvida a partir dos princípios da análise de conteúdo, de Bardin. Buscando atender aos objetivos dessa pesquisa foram definidas, a priori, cinco categorias de análise: expectativas, experiências, motivações, construção da identidade de professor e construção da carreira de professor. Na primeira categoria, que objetivou identificar as “expectativas” dos participantes em relação à carreira de professor, foi detectado que: transmitir o conhecimento, explorar outras possibilidades (sendo a licenciatura uma delas), fazer a diferença e seguir a carreira de professor foram as expectativas relatadas. Contudo, a ausência de expectativas e expectativas negativas também foram reveladas. Na segunda categoria, apresentamos as “experiências” que influenciaram os participantes na escolha pela licenciatura. Constatou-se que o convívio com os alunos foi referenciado pela maioria dos participantes, o que evidencia a importância da prática docente durante a formação e a sua influência no processo de escolha profissional. Nas “motivações”, foi possível verificar diferentes aspectos que motivaram a escolha pela licenciatura, sendo a empregabilidade mencionada por muitos participantes. Outros aspectos citados foram o currículo da licenciatura, a possibilidade de compartilhar o conhecimento, as experiências prévias com os alunos, a licenciatura como uma alternativa de formação contínua e de desenvolvimento de competências e a influência familiar. A categoria “construção da identidade de professor” apresentou o que consiste a carreira de professor e como torna-se professor, sinalizando as distintas percepções entre os participantes. A “construção da carreira de professor” expôs como se constrói a carreira de professor, como os estudantes planejam a carreira, quais seriam os próximos passos a serem trilhados e quais as vantagens e desvantagens de ser professor. A análise de dados foi enriquecida por duas categorias emergentes, oriundas de aspectos inéditos e particulares das narrativas de cada um dos entrevistados. A categoria “contribuição para a sociedade” contempla os discursos de transmissão de conhecimentos e valores para a sociedade e a possibilidade de mudar as pessoas, por meio do ensino. A “complementaridade” integra falas convergentes em relação à licenciatura e o bacharelado serem formações complementares uma à outra. O estudo concluiu que a maioria dos participantes da pesquisa buscou a carreira de professor como mais uma opção de trabalho e não por uma real identificação com a profissão. Contudo, esses participantes desejam seguir a carreira de educadores, evidenciando que a licenciatura e outras experiências de convivência com os alunos possam ter influenciado em uma posterior identificação profissional e escolha pela carreira de professor.

**Palavras-chave:** educação; educação superior; licenciatura; carreira; construção da carreira; carreira de professor; carreira docente.

## ABSTRACT

Upon completion of the baccalaureate, some students return to university to attend a degree. This movement was the motivating aspect of the present study, which investigated how the teaching career develops and whether the choice to become a teacher was planned in terms of career formation. Authors like Arthur (2005), Huberman (1995), Imbernón (2010), Libâneo (2001), Nóvoa (1995 and 2008), Savickas (2015), Super (1985), Tardif and Lessard as a reference for the research carried out, that analyzed the narrative about the construction of the teaching career of students graduating from the baccalaureate. The problem that guided the investigation was: in what way do the graduating students of the baccalaureate build a teaching career? This qualitative study was carried out through individual interviews with twelve undergraduate students graduating from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Data analysis was developed from the principles of content analysis, by Bardin. In order to meet the objectives of this research, five categories of analysis were defined a priori: expectations, experiences, motivations, teacher identity construction and teacher career construction. In the first category, which aimed to identify the "expectations" of the participants in relation to the teaching career, it was detected that: transmitting knowledge, exploring other possibilities (being one of them), making a difference and following the teacher career were the expectations. However, the absence of negative expectations and expectations was also revealed. In the second category, we present the "experiences" that influenced the participants in the choice for the degree. It was verified that the contact with the students was referenced by the majority of the participants, which shows the importance of the teaching practice during the training and its influence in the process of professional choice. In the "motivations", it was possible to verify different aspects that motivated the choice for the degree, being the employability mentioned by many participants. Other aspects mentioned were the curriculum of the degree, the possibility of sharing knowledge, previous experiences with the students, the degree as an alternative of continuous training and skills development and family influence. The category "teacher identity construction" presented what the teacher's career consists of and how he becomes a teacher, signaling the different perceptions among the participants. The "teacher career building" set out how to build a teacher's career, how students plan their career, what the next steps to take, and what the advantages and disadvantages of being a teacher would be. The analysis of data was enriched by two emerging categories, resulting from unpublished and particular aspects of the narratives of each of the interviewees. The category "contribution to society" includes the discourses of transmission of knowledge and values for society and the possibility of changing people through education. "Complementarity" integrates convergent speeches in relation to undergraduate and baccalaureate courses being complementary to one another. The study concluded that the majority of the research participants sought a career as a teacher rather than a real identification with the profession. However, these participants wish to follow the career of educators, evidencing that undergraduate and other experiences of coexistence with the students may have influenced in a later professional identification and choice for the career of teacher.

**Keywords:** education; college education; graduation; career; career building; teacher's career; teaching career.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
EAD	Ensino à Distância
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIPESQ	Sistema de Pesquisa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta Brasil



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	17
1.2.1 <i>OBJETIVO GERAL</i> .....	17
1.2.2 <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i> .....	17
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1 O QUE VOCÊ VAI QUERER SER QUANDO CRESCER? CONVERSANDO SOBRE CARREIRA.....	18
2.2 PROFESSOR POR ESCOLHA? A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	25
2.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS: O CENÁRIO DO BRASIL.....	32
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	43
3.1 LUGAR DO ESTUDO, SUJEITOS E AMOSTRA.....	44
3.1.1 <i>O LUGAR DO ESTUDO: A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL</i> .....	44
3.1.2 <i>SOBRE OS SUJEITOS E A AMOSTRA</i> .....	45
3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	47
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	47
3.4 CUIDADOS ÉTICOS.....	50
<b>4 PROFESSOR POR ESCOLHA? UMA ANÁLISE DE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE</b> .....	52
4.1 EXPECTATIVAS.....	53
4.2 EXPERIÊNCIAS.....	55
4.3 MOTIVAÇÕES.....	58
4.4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR.....	61
4.5 CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DE PROFESSOR.....	63
4.6 CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIEDADE.....	69
4.7 COMPLEMENTARIDADE.....	70
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	74
<b>ANEXOS</b> .....	79
ANEXO A - CARTA DE CONHECIMENTO DO RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE	

REALIZAÇÃO DO PROJETO.....	79
ANEXO B – PARECER DO SIPESQ.....	80
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	81
<b>APÊNDICES</b> .....	84
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	84
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	85

## 1. INTRODUÇÃO

A cada semestre, Instituições de Educação Superior encaminham para o mercado de trabalho estudantes recém-formados, que se somam a outros tantos profissionais já habilitados em suas profissões. De acordo com o Ministério da Educação, somente em 2014, mais de 837 mil estudantes concluíram a Educação Superior no País (PORTAL BRASIL, 2016). Segundo Polidori e Araújo (2012), Fonseca e Tim (2012), entre outros autores, o acesso à Educação Superior aumentou, mas a crise no mercado de trabalho também cresceu. A partir desse dado, pode-se inferir que, muitas vezes, a busca por uma colocação profissional, na sua área de atuação pode ser dificultada, pela falta de oportunidades e a concorrência, entre outros aspectos. O que se passa, a partir de então, é a procura por diferenciais que melhor habilitem ao mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. E, assim, a formação continuada torna-se uma opção. Alguns buscam Cursos de Especialização *Lato Senso* ou optam pela Pós-Graduação *Stricto Senso* (Mestrado e Doutorado). Há, ainda, outros jovens profissionais que, dependendo da área de formação, optam por retornar à Universidade para cursarem Licenciatura, grau universitário que habilita ao exercício do Magistério dos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Observa-se que a procura pelas Licenciaturas como principal opção de carreira tem sido cada vez menor. Segundo as informações da Agência Brasil (2017), a cada 100 estudantes que ingressam nas Graduações de Pedagogia e Licenciatura no País, 51 concluem o curso e apenas, 27 manifestam interesse em seguir a carreira docente. Conforme, os dados do INEP (2016), o índice de concluintes é de 21%.

De acordo com Diniz-Pereira (2015), Aranha e Souza (2013), o desprestígio da profissão de professor é uma das causas centrais da baixa procura pela profissão. A questão é tão séria que o déficit de professores nas escolas pode ser considerado o elemento fundamental que levou o Governo Brasileiro a distribuir incentivos para estimular a busca pelas Licenciaturas, como o Sistema UAB<sup>1</sup> – Universidade Aberta do Brasil A UAB tem como meta prioritária contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e, por isso, as vagas ofertadas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da Educação Básica. Há, também, o PIBID<sup>2</sup> – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que visa incentivar a formação de docentes em Nível Superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do Magistério. Mais

---

<sup>1</sup> Criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

<sup>2</sup> Criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

recente, o Programa de Residência Pedagógica<sup>3</sup> é outra ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos Cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do estudante na Escola de Educação Básica. Além desses, o PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica<sup>4</sup> disponibiliza formação superior para os professores em exercício nas Redes Públicas de Educação Básica que ainda não possuem a licenciatura na área em que atuam em sala de aula. Por meio desse programa, os professores obtêm a formação específica exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Ainda é possível citar outros programas governamentais que também operam, mesmo que indiretamente, em prol da formação e qualificação docente, como o Obeduc, o Novos Talentos, o Life, o ProDocência, o Stem e o ProF Licenciatura (CAPES, s/d).

Com tantos incentivos governamentais é possível fazermos, pelo menos, duas reflexões: por que, mesmo com tantos incentivos, ainda há falta de professores? As pessoas que cursam licenciatura querem, de fato, construir uma carreira como professoras?

Essa Dissertação versa sobre a escolha de ser professor. O estudo baseia-se nessas evidências e parte dos questionamentos: seria isso mesmo, o que esses estudantes gostariam de fazer? É tornarem-se professores o que eles desejam? Eles imaginam-se em uma sala de aula, ensinando? Foi dessa forma, que eles idealizaram a sua carreira? Aliás, eles planejaram a sua carreira? Enfim, eles serão professores por escolha ou por falta de escolha? Dessa forma, o principal objetivo é analisar a narrativa dos estudantes egressos do bacharelado sobre a construção da carreira docente, tendo como questão central de pesquisa: **“De que forma os alunos egressos do bacharelado constroem a carreira de professor?”**.

De antemão, é preciso anunciar que, quando falamos sobre construção de carreira, estamos falando de escolhas. Quando elegemos um curso universitário - seja bacharelado, tecnólogo ou licenciatura<sup>5</sup> - podemos não perceber, mas estamos iniciando uma trajetória de carreira e essa opção é, também, repleta de aspectos subjetivos. Desde a genuína ansiedade gerada pela necessidade da escolha, incluindo as questões da(s) juventude(s), podendo, inclusive, não ser a predileção do próprio indivíduo, mas dos seus pais, por exemplo. E, estas escolhas, nem sempre estão tão claras ao sujeito.

Tais questões, de diferentes formas, têm sido objeto de estudo de diversas áreas, como

---

<sup>3</sup> Criado pela Portaria nº 38 da CAPES, de 28 de fevereiro de 2018.

<sup>4</sup> Criado pela Portaria nº 82 da CAPES, de 17 de abril de 2017.

<sup>5</sup> O curso de bacharelado capacita o profissional para atuar em diversas áreas da sua formação. O curso tecnólogo capacita o profissional para trabalhar em uma área específica. A licenciatura habilita para a docência na Educação Básica.

a Psicologia, a Educação e outras. Na construção do objeto de pesquisa desta Dissertação, foi necessário investigarmos “o que” e “a partir do que” o tema “carreira e profissão docente” vinha instigando a comunidade científica. Para tanto, foi necessária a construção do estado de conhecimento realizado, através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD do IBICT. Optou-se por este banco de dados, porque o mesmo integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas Instituições de Ensino e pesquisa de todo o Brasil, de acordo com o site da BDTD (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>). A consulta revelou carência de estudos nessa temática ou a adoção de diferente viés, o que, portanto, fomenta a necessidade de produção de novas investigações e justifica a relevância desta pesquisa. Conforme Morosini (2015) e Morosini e Fernandes (2014), a construção de estado de conhecimento é uma importante etapa em um estudo, pois consiste na identificação, síntese e reflexão, sobre o conteúdo já produzido acerca de um tema, em um determinado período de tempo e, sendo assim, permite ao pesquisador conhecer o campo de estudo, podendo contribuir na própria pesquisa.

Com base nisso e com o objetivo de dimensionar o campo a ser explorado, a partir do tema da investigação, foram definidos os termos dessa pesquisa, sendo eles: educação, carreira e educação para carreira. Como resultados, na busca geral na BDTD do IBICT, sobre o descritor “educação” foram encontradas 53.338 pesquisas; sobre o descritor “carreira” foram localizados outros 2.827 trabalhos e, para “educação para carreira” foram levantados 909 registros. Após, essa primeira busca foram definidos filtros, que aproximassem os descritores do objeto desse estudo, os quais foram ajustados para: educação para carreira, carreira de professor, carreira docente, formação profissional docente, construção da carreira de professor e construção de carreira docente. Dessa forma, ainda nessa etapa, o tipo de busca realizada foi avançada, utilizando-se o filtro “formação de professores”, no recorte temporal de 2012 a 2017, com exceção do descritor “formação profissional docente”, que foi adotado um recorte temporal menor, de 2014 a 2017, devido ao grande volume de produções nesse tema, especificamente. Após a adoção dos filtros, constatou-se que, em algumas buscas, várias pesquisas se repetiam. Contudo, foram encontradas 23 pesquisas sobre “educação para carreira”, 28 sobre “carreira de professor”, 25 sobre “carreira docente”, 68 sobre “formação profissional docente”, 10 sobre “construção da carreira de professor” e, por fim, 8 estudos sobre “construção de carreira docente”, totalizando 162 trabalhos de relevância para este estudo. A partir de uma análise prévia, 8 estudos foram destacados, indicando 5% de aproveitamento, sendo que, 7 deles são referentes ao descritor “educação para carreira” e 1

concerne ao descritor “formação profissional docente”. Os critérios de seleção dessas pesquisas foram os temas das mesmas, que estavam relacionados à formação docente e à construção da identidade de professor. Quanto aos demais descritores, nenhuma pesquisa foi selecionada, indicando que há um campo de estudo a ser explorado sobre a temática “construção da carreira de professor”.

Tomando-se os 8 estudos encontrados, percebe-se um equilíbrio, entre os tipos de pesquisas, pois 4 delas eram Teses e as outras 4 eram Dissertações. Na sua maioria, foram desenvolvidas nas Regiões Sul e Sudeste, sendo apenas uma delas, realizada na região Centro-Oeste do Brasil e nenhuma nas demais Regiões do País. Identificou-se que as pesquisas da Região Sul eram provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, da Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS e da Universidade Federal de Pelotas – UFP e os estudos da Região Sudeste eram originados na Universidade de São Paulo – USP (2 pesquisas), Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Em relação à região Centro-Oeste, o único trabalho analisado era oriundo da Universidade Federal de Goiás – UFG. Ainda, destaca-se que, dos 8 trabalhos selecionados, 6 eram provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação, um foi originário da área de Educação Física e outro, de Letras. Em relação ao ano dos trabalhos, a maioria das publicações concentrou-se em 2014. Esses aspectos são relevantes e do interesse desse estudo, pois instigam uma importante reflexão, uma vez que, a temática formação de professores tem sido explorada em pesquisas e o tema carreira tem sido debatido em diferentes campos. Assim, através da construção de estado de conhecimento da temática “construção da carreira de professor”, foi possível identificar que esse é um campo fértil para outras investigações, pois muito pesquisa-se sobre formação docente, mas pouco se explora sobre a construção da carreira de professor.

Em uma tentativa inicial de conceituação, a formação docente baseia-se nas competências, questões pedagógicas e curriculares de formação, enquanto a construção da carreira de professor refere-se aos aspectos subjetivos atrelados à identificação e à escolha profissional, o significado desse trabalho para o sujeito e suas estratégias na construção de sua carreira. Nessa perspectiva percebeu-se que, apesar de o tema formação docente ser recorrente, e de a sociedade, cada vez mais, debater sobre carreira - devido às mudanças no mundo do trabalho - poucas pesquisas têm focado a construção da carreira de professor, especialmente, nos últimos dois anos, conforme identificado pelas publicações.

Corroborando com os aspectos acima, André (2011), na sua abordagem sobre o tema

“formação de professores”, sob o ponto de vista das pesquisas realizadas nos anos 90, identificou que os aspectos mais investigados nos estudos sobre licenciatura apontavam o funcionamento do curso e a pouca atenção recebida pelo estudante de licenciatura. Da mesma forma, foram encontrados poucos trabalhos sobre identidade profissional.

A partir desses elementos, é preciso assumir que os aspectos que motivam a autora nessa investigação estão diretamente relacionados à sua indignação quanto à constante desvalorização da profissão docente. Trata-se da falta de reconhecimento da sociedade com o trabalho docente, do desprezo do Estado com escolas e educadores, da pouca ou inexistente qualificação profissional de alguns professores que atuam em sala de aula, da carreira docente vista como uma complementação de renda (“bico”), entre outros. Além disso, a autora atua como Consultora de Carreira - prestando assessoria às pessoas, quanto às suas escolhas profissionais e decisões de carreira - e possui grande interesse pelo assunto.

Para Duarte et. al. (2010), a carreira é constituída, por meio de experiências vivenciadas e de escolhas que expressam o autoconceito de cada indivíduo. Contudo, tais autoconceitos podem ser modificados por novas experiências e, sendo assim, os interesses e as identidades profissionais estão em permanente reconstrução. Para ampliar o referencial teórico que guia esta pesquisa são também considerados os estudos de Arthur (2005), Huberman (1995), Imbernón (2010), Libâneo (2001), Nóvoa (1995 e 2008), Savickas (2015), Super (1985), Tardif e Lessard (2008), entre outros.

Nesse estudo, tais teorias dialogam com a realidade e, para compreender mais a fundo a realidade, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com uma amostra de doze estudantes egressos do bacharelado que cursam Licenciatura. De antemão, cabe agradecer o apoio e a colaboração da Universidade que, atenta à sua comunidade, autorizou a publicação dos resultados, confiante que este estudo colabora para a melhoria da Educação Superior, em especial, das Licenciaturas. A coleta de dados foi realizada, através de entrevista individual, por entendermos que a carreira é constituída por meio de experiências e escolhas pessoais, consistindo em uma narrativa singular. A análise, por sua vez, foi baseada nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Para atender os objetivos dessa investigação foram definidas, a priori, cinco categorias de análise, sendo elas: expectativas, experiências, motivações, construção da identidade de professor e construção da carreira de professor. Na primeira categoria, que objetivou identificar as “expectativas” dos participantes em relação à carreira docente foi detectado que:

transmitir o conhecimento; explorar outras possibilidades, sendo a licenciatura uma delas; fazer a diferença e seguir a carreira de professor foram as expectativas relatadas. Contudo, a ausência de expectativas e expectativas negativas relacionadas à carreira, também foram reveladas.

Na segunda, apresentamos as “experiências” que influenciaram os participantes na escolha pela Licenciatura. Constatou-se que o convívio com os alunos foi referenciado pela maioria dos participantes, o que evidencia a importância da prática docente durante a formação e a sua influência no processo de escolha profissional.

Em “motivações”, foi possível verificar os diferentes aspectos que motivaram a escolha pela Licenciatura, sendo a empregabilidade mencionada por muitos participantes. Outros aspectos citados foram o Currículo da Licenciatura, a possibilidade de compartilhar o conhecimento, de contribuir com a sociedade, as experiências prévias com os alunos, a Licenciatura como uma alternativa de formação contínua e de desenvolvimento de competências e a influência familiar.

A categoria “construção da identidade de professor” apresentou o que consiste a carreira de professor e como se torna professor, sinalizando as distintas percepções entre os participantes. A “construção da carreira de professor” expôs como se estrutura a carreira de professor, como os estudantes planejam a carreira, quais seriam os próximos passos a serem trilhados e quais as vantagens e desvantagens identificadas por eles nesta profissão.

Ao longo da análise dos dados, percebeu-se que as categorias estabelecidas a priori tornaram-se insuficientes para responder a questão de pesquisa levantada nesse estudo, pois o processo foi enriquecido pelo inédito, o inesperado e o particular, de cada uma das experiências dos entrevistados. Esses materiais de destaque constituíram novos estratos, denominados de categorias emergentes, que foram intituladas como “contribuição para a sociedade” e “complementaridade”. A primeira contempla os discursos de transmissão de conhecimentos e valores para a sociedade, e a possibilidade de mudar as pessoas, através do ensino. A complementaridade emergiu de falas convergentes entre alguns dos participantes, em relação à licenciatura e o bacharelado serem formações complementares uma à outra. Mesmo não sendo unânime, entre os entrevistados, essa categoria possibilita diferentes reflexões, que novamente nos instiga a questionar: a escolha em tornar-se professor foi decorrente de uma identificação com a carreira docente ou resultante da falta de trabalho?



## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De que forma os alunos egressos do bacharelado constroem a carreira de professor?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 *OBJETIVO GERAL*

▪ Analisar as narrativas sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado.

### 1.2.2 *OBJETIVOS ESPECÍFICOS*

- Identificar as expectativas dos estudantes quanto à carreira de professor;
- Descrever os aspectos, as experiências vivenciadas e as motivações que embasaram a escolha pela carreira docente;
- Compreender o processo de construção de identidade e carreira docente.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica dessa Dissertação é organizada em três tópicos: Carreira, Construção da Carreira Docente e Educação Superior e Licenciaturas. O primeiro tópico, intitulado como “O que você vai querer ser quando crescer?” discorre sobre carreira, planejamento e desenvolvimento de carreira, esta enquanto uma “narrativa de quem a pessoa é” (SAVICKAS, 2015), como um roteiro individual influenciado pelo contexto, a mudança de postura a ser adotada, pelos profissionais na Era da Informação, a construção de carreira, por meio de escolhas que expressam um autoconceito e a mudança de paradigma de desenvolvimento de carreira para trajetórias de vida. A segunda parte, denominada “Professor por escolha?”, aborda a construção da carreira docente, englobando aspectos como a construção da identidade profissional, a carreira docente como um compromisso social de transmissão de valores, as mudanças no papel e na postura dos professores, além de outras questões. O terceiro bloco, “Educação superior e licenciaturas”, contempla a Educação Superior, especialmente a Educação Superior Privada e as Licenciaturas contextualizando o cenário em que se desenvolveu esta investigação. Essa parte versa, sobre a evolução e a expansão da Educação Superior Privada no País, o panorama atual das Licenciaturas, a crise existente na profissão docente e o desprezo pela carreira de professor.

### 2.1. O QUE VOCÊ VAI QUERER SER QUANDO CRESCER? CONVERSANDO SOBRE CARREIRA

No século XX, a carreira era definida pelas normas sociais vigentes: primeiro, a educação, depois o trabalho e, por fim, a família. A integração e o reconhecimento social estavam sustentados desta forma. Além disto, a industrialização contribuiu para a multiplicação das profissões e a diversificação do trabalho assalariado. Este período foi caracterizado pelas relações estáveis de trabalho em que um profissional leal e dedicado permanecia na empresa pelo restante da sua vida, pois a mesma proporcionava segurança e estabilidade (DUARTE et. al., 2010).

A vocação centrava-se em como as pessoas podiam encontrar ofícios ou profissões adequadas e para as quais pudessem se capacitar, o que leva a uma questão fundamental que conduziu e ainda conduz as pesquisas científicas sobre carreira: como combinar indivíduos e profissões? Atualmente, vemos uma progressiva diversidade de realidades individuais,

opostas às tradicionais trajetórias profissionais. Em todas as idades, indivíduos retomam os estudos, perdem empregos e divorciam-se, sem perder, necessariamente, o reconhecimento social (DUARTE et. al., 2010).

Por tratar-se de um termo amplo, carreira pode ter várias definições, como mobilidade ocupacional, no sentido de um caminho a ser trilhado pelo profissional, ou ainda, como estabilidade ocupacional, no que tange a uma profissão. Contudo, em ambos os aspectos, carreira transmite a ideia de um caminho estruturado e organizado no tempo e espaço, que pode ser seguido por alguém. Outras definições sugerem “carreira”, como uma sequência de atitudes e comportamentos, relacionada às experiências e atividades associadas ao trabalho e, também, como uma sequência de posições ocupadas e de trabalhos realizados, envolvendo transições que retratam necessidades, motivos, aspirações individuais, expectativas, imposições corporativas e sociais. Não consiste em uma sequência linear de experiências e trabalhos, mas em transições que variam, conforme as pressões vividas pelo profissional, geradas por ele mesmo ou pelo ambiente que o cerca. Carreira ainda pode ser entendida como o fruto da relação estabelecida entre o indivíduo e a organização, englobando as perspectivas de ambos (DUTRA, 1996).

Segundo Duarte et. al. (2010), os principais conceitos das teorias de carreira precisam ser reformulados para adaptarem-se à economia pós-moderna. Suas abordagens atuais são insuficientes, pois se encontram radicadas em pressupostos de estabilidade das características individuais e dos empregos seguros em corporações bem delimitadas. Estas teorias conceituam os percursos profissionais como uma sequência ordenada e linear de estágios, pressupondo uma estabilidade do contexto e do comportamento individual. Todavia, aspectos individuais, como os interesses vocacionais, têm se mostrado instáveis, conforme algumas teorias e pesquisas realizadas. As atuais teorias devem abordar a carreira como um roteiro individual onde, em um contexto de trabalho estável, comporta-se a prerrogativa de estágios de carreira. Entretanto, em um mercado agitado e mutável, esta concepção perde a sua funcionalidade.

O que Duarte et. al. (2010) estão afirmando é que as atuais teorias de desenvolvimento de carreira enfrentam uma crise, na qual a previsibilidade baseada na estabilidade e na sequência dos estágios é inútil. O comportamento humano não é individual, pois sofre influência do contexto. Logo, não importa o quão estáveis podem ser as características das pessoas, o contexto muda, rapidamente. Portanto, são necessários modelos teóricos de carreira, que priorizem a flexibilidade, a adaptabilidade, a aprendizagem contínua e que se

adaptem à nova sociedade. Além disto, para Oyserman, Bybee e Terry (2006), os futuros métodos de aconselhamento de carreira precisam tornar-se dinâmicos, para estimular a criatividade da pessoa e a exploração de si mesma, em contextos diversificados.

Surgiram novas questões, em consonância com a emergência das empresas hierárquicas e burocráticas e a pergunta passou a ser: como os profissionais poderiam utilizar das suas diversas experiências para progredirem profissionalmente e desenvolverem as suas carreiras? Os profissionais precisam conscientizar-se que, as suas questões relacionadas com o percurso profissional são apenas parte de um conjunto muito maior de preocupações acerca de como viver em um mundo pós-moderno, marcado por uma economia global e apoiado pela tecnologia da informação (DUARTE et. al., 2010).

Questões como o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional estão tornando-se significativas nas reflexões dos sujeitos. Neste sentido, não falamos mais em “desenvolvimento de carreira”, mas em “trajetórias de vida”, nas quais as pessoas, progressivamente, projetam e constroem as suas próprias vidas, incluindo as suas trajetórias profissionais. Os adolescentes não são mais os únicos que se questionam: “o que farei da minha vida?” Todas as pessoas o fazem quando confrontadas com várias transições nas suas vidas, ocasionadas por mudanças diversas (DUARTE et. al., 2010).

É importante compreendermos como o indivíduo escolhe a sua profissão e como a carreira se desenvolve no tempo. Mas, também poderíamos entender como a pessoa constrói a sua vida, através do trabalho, pelo seguinte questionamento: como poderia melhor construir a sua vida na sociedade? Esta indagação foca nos diversos aspectos da vida e não, apenas, na esfera profissional. Ao engajarem-se em diferentes papéis, as pessoas identificam aqueles que estão em conformidade com o que é prioridade para elas. Por meio desses papéis, juntamente com as suas experiências, as pessoas constroem-se a si mesmas (DUARTE et. al., 2010).

Duarte et. al. (2010) complementam o exposto acima, afirmando que os profissionais constroem as suas carreiras quando fazem escolhas que expressam o seu autoconceito, o qual também é construído por meio de experiências específicas que eles vivem em seus contextos. Estes autoconceitos podem ser alterados por novas experiências e, até mesmo, pela observação do comportamento de outros. Logo, os interesses jamais se estabelecem, completamente, e o “eu” mostra-se em constante reconstrução. Portanto, as identidades profissionais devem ser consideradas mutantes e não estáticas.

As pessoas constroem as suas próprias vidas e carreiras através de ações, que consistem em narrativas repletas de intencionalidade, significado e importância. Elas utilizam

histórias para organizar suas vidas, construir a sua identidade e atribuir sentido aos seus problemas e, de certa forma, estas histórias acolhem as pessoas que as contam. Isto promove reflexões, facilitando uma consciência mais aguçada, que permite o início de um processo de escolha e, à medida que os indivíduos dão voz às suas histórias, eles escutam e conseguem encontrar as respostas que buscam. Por meio, do seu próprio conhecimento, surge uma nova perspectiva e uma história revisada. Partindo dessa nova perspectiva, as pessoas elaboram ou modificam as suas narrativas, para clarear as suas escolhas e propiciar ações transformadoras (SAVICKAS, 2015; SAVICKAS, 2017).

Algumas pessoas estabilizam-se cedo na carreira, outras tardiamente e há, ainda, aquelas que nunca se estabilizam. Alguns profissionais estabilizam-se apenas, para serem desestabilizados. Talvez, para estabilizarem-se novamente. Percebe-se então, que o desenvolvimento de carreira é um processo e não um evento. Para algumas pessoas, parece linear, para outras, podem ocorrer retrocessos e reciclagens (SUPER, 1985).

Enquanto um processo, o desenvolvimento de carreira constitui-se em etapas a serem atingidas – os estágios do desenvolvimento de carreira - e cada etapa possui tarefas específicas a serem realizadas. Contudo, tais etapas nem sempre são lineares, mas cíclicas. Ou seja, profissionais em uma etapa mais adiantada podem retornar aos estágios anteriores do desenvolvimento, movimento que o autor acima denomina de reciclagem (OLIVEIRA; GUIMARÃES; COLETA, 2006).

Pode-se identificar um maxiciclo constituído dos estágios de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, através do qual muitos profissionais progredem em uma sequência comum. Entretanto, alguns indivíduos nunca deixam de explorar. Outros podem ficar à deriva; outros podem desestabilizar-se por acidente, doença, recessões ou, até mesmo, pelo seu próprio desenvolvimento pessoal, à medida que seus interesses e valores mudam com a idade e a experiência. Portanto, as carreiras são caracterizadas por miniciclos particulares dentro de um maxiciclo (SUPER, 1985).

Há estudos que abordam o sucesso na carreira. A maioria dessas pesquisas baseia-se em variáveis-chave, como a quantidade de promoções no trabalho, os aumentos salariais ou as escalas de satisfação profissional. Na teoria de carreira, há a proposição de uma gama mais ampla de interpretações, alicerçadas, não apenas, no sucesso dentro de uma organização, mas também, no sucesso em outros contextos. O sucesso na carreira pode ser avaliado pelos grupos de pares dentro ou fora da empresa em que o profissional atua, ou pode ser crítico para a pessoa, não apenas em termos de preferências pessoais, mas também, em termos de

equilibrar a vida pessoal e profissional (ARTHUR; KHAPOVA; WILDERON, 2005).

Super (1985) questiona, se o sucesso deve ser medido pelas opiniões dos outros ou pelo próprio indivíduo. Sendo pelos outros, quem são os importantes - empregadores, colegas, pais ou cônjuges? Todos são importantes. Inclusive, o próprio “eu”, pois, as necessidades de sobrevivência, prestígio, altruísmo e auto-realização devem ser consideradas. Todavia, a importância varia de pessoa para pessoa. Tais questões nos levam ao próximo aspecto a ser discutido, que contempla planejamento e desenvolvimento de carreira.

Por não terem sido estimuladas a fazê-lo ao longo da vida, as pessoas naturalmente resistem ao planejamento da sua carreira. Além disso, normalmente, os profissionais tendem a guiar as suas carreiras por apelos externos, como remuneração, *status*, prestígio e não por suas preferências pessoais. Mas, este cenário tem se alterado em virtude de uma mudança de postura exigida dos profissionais pelas empresas e pela sociedade. Em momentos de crise e desemprego, os indivíduos ficam mais preocupados em planejar as suas carreiras. Além disto, as organizações também têm estimulado os profissionais a planejarem as suas carreiras, tornando-os mais empreendedores e competitivos (DUTRA, 1996).

Conforme Dutra (1996), muitos profissionais encaram a sua carreira, apenas como a identificação e o aproveitamento de oportunidades. Agindo desta forma, subordinam sua carreira a uma realidade apresentada pelo ambiente, perdendo a condição de atuar sobre esta realidade. As pessoas precisam, primeiramente, olhar para dentro de si e identificar do que, de fato, gostam, as estimulam e satisfazem profissionalmente. Entretanto, isto é muito difícil de ser executado porque diferentes aspectos estão envolvidos nas variáveis de escolha, como: a falta de consciência interior, a relação familiar, os compromissos assumidos, as necessidades econômicas, de reconhecimento, além de expectativas de desenvolvimento e realização. As decisões de carreira, portanto, são influenciadas por mudanças no ambiente e em nós mesmos. Para o autor, planejar a carreira visa desenvolver um espírito crítico nas pessoas com relação ao seu comportamento diante da carreira; estimular um processo de auto avaliação, objetivando o planejamento individual da sua trajetória profissional; propiciar reflexão sobre a sua realidade pessoal e profissional e, por fim, dispor de ferramentas para desenvolver objetivos de carreira e planos de ação, bem como, monitorar a carreira, ao longo do tempo.

Um estudo conduzido por Oliveira et. al. (2008) investigou como os jovens atendidos em um serviço-escola de orientação profissional ressignificam essa experiência. Tal ressignificação configura-se na capacidade do indivíduo de, a partir da reflexão sobre um acontecimento vivido, atribuir-lhe significados distintos ou semelhantes à significação

atribuída na época. A investigação constatou, dentre outros aspectos, que a possibilidade de ressignificar uma experiência vivenciada e a maneira como ela integra-se ao projeto de carreira oportuniza resultados mais duradouros. Além disto, o estudo concluiu que os jovens avaliaram este trabalho de forma muito positiva, devido ao autoconhecimento adquirido, pois foram estimulados a refletir sobre a sua história, preferências e interesses desenvolvidos ao longo da vida.

Outra pesquisa, conduzida por Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), que investigou trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e expectativas quanto à orientação profissional, em 391 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, identificou que o grande motivo para a satisfação com a profissão é a identificação pessoal com a área. Estar comprometido com uma escolha, em termos vocacionais, promove uma avaliação mais otimista das possibilidades, relativiza eventuais dificuldades para a obtenção de resultados e propicia maior bem-estar psicológico. Um mercado de trabalho favorável e uma boa estrutura do curso universitário são outros fatores que também geram maior satisfação com a escolha sendo, inclusive, para muitos alunos, os principais aspectos para a tomada de decisão. Tanto adolescentes quanto estudantes universitários e profissionais manifestam grande preocupação com isto. Quanto aos estudantes insatisfeitos com a sua escolha, 66,3% das razões de descontentamento estão relacionadas ao mercado, às condições do Curso de Graduação e defasagens de muitas Graduações. Pode-se considerar que esses sujeitos talvez fossem mal informados sobre a escolha e suas possibilidades ou, estivessem depositando expectativas irreais na formação recebida ou no mercado de trabalho. O estudo detectou ainda uma confusão entre a profissão escolhida e as características do curso, sendo o descontentamento com as condições do ensino generalizado para um desagrado com a carreira, de forma geral. Tal aspecto leva-nos a pensar em questões como mudança ou transição de carreira, conforme se relata a seguir.

No início do século XXI, com a globalização e o desenvolvimento das tecnologias de informação, as perspectivas profissionais tornaram-se indefinidas e imprevisíveis, caracterizadas por transições mais frequentes e difíceis. Estas mudanças passaram a exigir que os profissionais desenvolvessem competências que diferiam das aptidões requeridas pelas profissões do século anterior. Os precários profissionais da era da informação precisarão tornar-se aprendizes permanentes, capazes de manejar as sofisticadas tecnologias, assumir a flexibilidade, em detrimento da estabilidade, manter a sua empregabilidade e criar as suas próprias oportunidades de trabalho (DUARTE et. al., 2010).

Um estudo realizado pelo Departamento Americano de Estatística do Trabalho (U.S. Bureau of Labor Statistics) revelou que, a maioria dos jovens até 36 anos de idade havia mudado 9,6 vezes de emprego, desde os 16 anos. Se a maioria dos sujeitos troca de emprego, a cada dois anos, a escolha de uma única profissão na vida configura-se um mito. No século XX, muitos profissionais trabalharam sob contratos estáveis de longo prazo. Contudo, a relação de emprego está, cada vez mais, caracterizada por situações de mutualidade, conhecidas como “ganha-ganha” e de curto prazo (DUARTE et al., 2010).

Os tradicionais padrões de carreira tornaram-se questionáveis e incertos. As aptidões e os interesses não são mais suficientes, para garantir sucesso no trabalho, nem são permanentes e previsíveis. Algumas aptidões permanecem, relativamente, estáveis, mas os indivíduos projetam, vivem suas vidas e podem não considerar estes aspectos como imutáveis (DUARTE et. al., 2010).

Ao longo da história, muitas transformações acometeram o mundo do trabalho. Em especial, com a globalização e a inovação tecnológica, o mercado profissional passou por significativas reestruturações e os empregados tiveram que desenvolver novas competências para conseguirem manter os seus empregos. Este fenômeno passou a ser conhecido como empregabilidade (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004).

A empregabilidade consiste na capacidade do profissional de conseguir novas oportunidades de emprego ou manter-se empregado, através do desenvolvimento de competências. Sendo assim, a empregabilidade é importante não apenas na busca por um emprego, mas em toda a carreira do profissional (SILVA, 2016).

De certa forma, a empregabilidade sempre existiu. Mas, antes, tratava-se de uma exigência apenas aos profissionais de posições hierárquicas mais altas. Em consequência das grandes alterações no mundo do trabalho, a empregabilidade passou a ser exigida amplamente e, agora, espera-se que todos os profissionais se desenvolvam profissionalmente. Nesse contexto, o mercado de trabalho busca por profissionais com competências múltiplas, que os possibilitem atuar em ocupações diversas (SILVA, 2016).

Nos últimos anos, inúmeros casos de perda de emprego ocorreram no Brasil. Há uma escassez de vagas e excesso de candidatos. Devido um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, que exige profissionais cada vez mais preparados, tornou-se fundamental a busca constante por novas competências, atualização profissional e, principalmente, formação. Logo, o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade ganharam relevância. Contudo, para a efetivação desses aspectos, as pessoas precisam mudar o seu comportamento. É necessário



mudar o modelo mental de empregado para colaborador com potencial. Além disto, o profissional precisa passar a gerir a sua própria carreira, ou seja, deve administrar a sua vida profissional (SILVA, 2016).

Considerando que neste período de mudanças, as empresas estão modernizando os seus sistemas e processos produtivos e reduzindo o seu quadro de pessoal, a condição de ser empregável passa a ser mais importante do que o emprego, exigindo que os profissionais tenham maior capacidade de aprender e se adaptar a essa nova realidade. Com a redução dos postos de trabalho, surge uma nova alternativa, na qual as pessoas não procuram mais um emprego tradicional, mas sim trabalho, e passam a oferecer soluções para os diversos problemas que as organizações e a sociedade possam enfrentar (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004).

A empregabilidade está redirecionando as relações capital/trabalho na era da informação. Os profissionais que quiserem progredir deverão desenvolver novas competências, incluindo-se aqui o ensino formal. Nesse novo contexto, o conhecimento tornou-se o principal elemento do que se produz, faz, compra e vende (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004).

## 2.2. PROFESSOR POR ESCOLHA? A CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Formar professores em um País em que a educação não é considerada uma prioridade e os políticos não se comprometem, seriamente, com as questões básicas da área, é tarefa considerada por muitos, fadada ao fracasso. Além disto, na própria universidade preocupar-se com a formação docente supõe envolver-se com uma questão menor, que não integra o elenco daquelas de maior prestígio acadêmico (CANDAU, 1998).

Etimologicamente, docência origina-se do latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Formalmente, docência é o trabalho dos professores e formar professores implica em compreender a importância do papel da docência, capacitando-os a enfrentar questões da escola como instituição social. A formação de professores constitui o ato de formar o docente, desenvolvendo-o para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Este processo tem início, mas não tem fim, porque se trata de uma ação contínua e progressiva (VEIGA in VEIGA; d'ÁVILA, 2012).

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, consistindo em uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de origens variadas. O ensino é uma das mais antigas profissões e, durante muitos anos, foi considerado

uma vocação, que se baseava nas qualidades morais, que o educador tinha que possuir. (NÓVOA, 1995; TARDIF; LESSARD in TARDIF; LESSARD, 2008).

Nas últimas décadas, com a generalização e massificação da educação, o sindicalismo docente e as associações profissionais lutaram para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os professores, como trabalhadores qualificados. Mais recentemente, algumas políticas educativas nacionais consideram que este trabalho deve evoluir, segundo uma lógica de profissionalização, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e como desenvolvimento, pelo próprio educador, de competências e saberes específicos que oportunizem o sucesso no processo educativo (TARDIF; LESSARD in TARDIF; LESSARD, 2008).

Os docentes nunca viram seu saber específico, devidamente, reconhecido. Mesmo sabendo-se da sua importância, há uma tendência em considerar que lhes basta o domínio do conteúdo de ensino e certa aptidão comunicacional, dispensando-se outras competências. Isto leva ao desprestígio da profissão. Ou seja, a mais complexa das atividades profissionais encontra-se reduzida a algo simples e natural (NÓVOA in TARDIF; LESSARD, 2008). Logo, o ofício de professor continua sendo uma *semiprofissão*, em vias de profissionalização, aspecto que gera ambiguidade dos saberes (PERRENOUD, 2001).

Até os anos 70, as pesquisas versavam sobre a formação e a carreira inicial dos professores. Ao longo da década de 90, países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Austrália, Países Baixos, entre outros, desenvolveram muitos estudos sobre a carreira dos professores. Mas, focando apenas, sobre o destino profissional dos docentes e os aspectos que determinavam tal destino (HUBERMAN, 1995).

A formação dos professores preconizava quase que exclusivamente, uma sólida constituição teórica e os requisitos para a atuação docente resumiam-se ao domínio dos conteúdos disciplinares e à técnica para sua transmissão, em sala de aula. Em suma, naquele contexto, imperava uma formação, basicamente, conteudista. Com a complexidade da situação escolar atual, que objetiva formar cidadãos nas diversas instâncias em que a cidadania se concretiza, o saber escolar assume uma nova concepção. Assim, passa a dialogar com o saber dos alunos e com a realidade objetiva, em que se produzem as práticas sociais. Ou seja, com as transformações na escola, amplia-se, também, a complexidade da formação docente. O controle do conteúdo disciplinar e da técnica para transmiti-lo não são mais suficientes. Agora, é mandatório que os professores lidem com um conhecimento em construção e que compreendam a educação como um compromisso político - composto por

valores éticos e morais, - considerem o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre pares, sabendo conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2011).

Para Lima (2011), aprender a ser professor, portanto, não é mais uma tarefa que se conclua após os estudos de conteúdos e técnicas. Mas, uma aprendizagem, através de situações reais e problemáticas, que exigem uma atuação reflexiva competente. Logo, além de conceitos e procedimentos, é necessário desenvolver atitudes. A racionalidade técnica não mais dá conta da formação dos professores, mas sim, a racionalidade prática e a formação necessitam de um *continuum*, em um processo de desenvolvimento ao longo da vida. Apenas a prática, também não será mais suficiente. Esta deverá ser acompanhada da reflexão, que promoverá a integração, entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vivenciadas.

Articulado às concepções acima, Demo (2011) aponta que é essencial superar a marca histórica do professor como um profissional capacitado em ministrar aulas porque este aspecto não representa mais uma estratégia de aprendizagem. Ser professor é saber fazer o aluno aprender, partindo-se do pressuposto que o próprio docente é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Pois, somente faz o discente aprender, o educador que aprende e é capaz de reconstruir-se, constantemente.

Somente o processo formativo inicial não é suficiente para a aprendizagem da docência. É preciso uma formação contínua que oportunize, além de aprendizado, perspectivas de mudança. Corroborando com os autores supracitados, é o professor quem deve buscar fazer uma autorreflexão crítica. O educador que articula teoria e prática possui mais condições de conseguir as transformações tão desejadas, pois a formação e a atuação dos professores estão vinculadas ao contexto social, histórico, político, econômico e cultural que pertencem à educação e as suas práticas (FERREIRA, 2017).

A identidade profissional do docente constrói-se com base no significado dos movimentos reivindicatórios e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer e o que pode como professor. A construção dessa identidade é uma das condições para a sua profissionalização, baseada nas dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. A identidade docente torna-se uma construção que perpassa a vida profissional, desde a escolha pela profissão, estando em constante transformação, pois a identidade de professor faz parte de uma profissão, em permanente processo de revisão dos significados sociais. A docência envolve saberes específicos, pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência, sendo, portanto, uma atividade complexa (VEIGA in

VEIGA; d'ÁVILA, 2012).

Abrahão (2008), referente à sua pesquisa, sobre os ciclos profissionais de doze destacados professores gaúchos, identificou na amostra estudada, a existência de uma relevante influência familiar e religiosa na escolha, pela profissão de professor. Ademais, constatou uma construção de identificação profissional, com a carreira docente, desde a infância, com a representação, por meio de brincadeiras.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outras figuras sociais, pois exerce influência sobre outras pessoas. Logo, não pode ser uma profissão, meramente, técnica. O conhecimento pedagógico não é absoluto, pois estrutura-se desde o conhecimento comum ao conhecimento especializado. Na carreira docente, uma das funções mais importantes é propor valores, moral e ética (IMBERNÓN, 2010).

Huberman, em seus estudos, ao estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, propõe uma análise pela perspectiva de carreira e define as fases abaixo, caracterizadas por transições e crises. As primeiras fases representam o estabelecimento profissional, seguidas pelo estágio de avanço, pelo momento do balanço e do desinvestimento. Tais fases são (HUBERMAN, 1995; ABRAHÃO, 2008):

▪ Entrada na carreira: caracterizada pela sobrevivência e pela descoberta. A sobrevivência consiste na confrontação inicial, com a complexa situação profissional real, em que o professor se dá conta do distanciamento, entre o que idealizou, enquanto aluno e a verdadeira condição de trabalho. A descoberta diz respeito ao entusiasmo inicial, à exaltação e à experimentação. Conforme a literatura, ambos os aspectos são vivenciados simultaneamente, mas é o segundo aspecto que permite que o primeiro seja suportado pelo indivíduo. Contudo, percebe-se também, perfis em que há a existência de apenas um desses componentes, que se impõe como dominante ou ainda, perfis com outras características, como a indiferença ou o quanto-pior-melhor, referindo-se às pessoas que optam pela profissão a contragosto ou como algo transitório. Ademais, verifica-se a serenidade (relacionada àquelas pessoas que possuem muita experiência) e a frustração, que inclui os profissionais mais focados na formação ou motivação iniciais. A combinação, entre a sobrevivência e a descoberta oportunizará apesar de todas as possíveis fragilidades inerentes a essa fase, que o professor em começo de carreira consiga equilibrar seus sentimentos de insegurança e entusiasmo pela profissão;

▪ Estabilização: consiste em uma escolha subjetiva de comprometer-se com a

profissão, de ficar na carreira escolhida, o sujeito passa a ser professor. Contudo, esta escolha não é fácil. A opção por uma determinada identidade profissional requer a renúncia de outras identidades, pelo menos, por um determinado período. Essa ação de escolha e renúncia simboliza a transição da adolescência – em que tudo é possível – para a adultez, que exige compromissos. A estabilização, também representa independência e pertencimento a um grupo profissional. Essa fase é, ainda, acompanhada de um sentimento de competência pedagógica e de maior facilidade em administrar situações complexas e inesperadas. O professor sente-se mais seguro, confiante, descontraído e espontâneo;

- **Diversificação:** nesta fase, os profissionais vivem diferentes experiências pessoais, diversificando seus métodos de trabalho, a gestão das aulas e buscando novos desafios e inovações. Há uma ruptura na rigidez, até então, presente na atuação do professor;

- **Pôr-se em questão:** este estágio configura-se em múltiplas faces, como a monotonia do cotidiano e o desencanto subsequente aos fracassos. Pode ser considerado, como o período do meio da carreira, em que os professores fazem um balanço da sua vida e encaram a possibilidade de seguir outras carreiras. As pessoas refletem sobre a sua vida, sobre os seus objetivos e ideais iniciais, encarando a hipótese de continuar ou mudar sua trajetória profissional, mesmo na incerteza e insegurança de um novo percurso. Não há como afirmar que a maioria dos docentes passa por esta fase, entretanto, alguns aspectos podem ser determinantes para isto como, por exemplo, as condições de trabalho;

- **Serenidade e distanciamento afetivo:** pode-se alcançar a serenidade de diversas formas, sendo a mais comum, através de uma fase de questionamento. O professor enfim, se aceita como é, sendo menos sensível e vulnerável à avaliação dos demais. Há uma reconciliação, entre o eu ideal e o eu real. Neste momento, pode-se perceber uma diminuição na ambição e no investimento, pois o docente não precisa mais provar nada a ele, nem a ninguém. Nesta fase, o professor sente-se capaz de prever o que acontecerá, durante as suas atividades e desenvolve estratégias oportunas de manejo. O distanciamento afetivo é o resultado das diferentes gerações, pois aqui, velhos professores ensinam jovens alunos, minimizando a percepção dos alunos que enxergam os professores mais jovens como irmãos mais velhos;

- **Conservantismo e lamentações:** esta fase é caracterizada por atitudes mais rígidas, conservadoras e resistentes frente às inovações, com certo saudosismo do passado, normalmente, provenientes de determinada faixa etária;

- **Desinvestimento:** consiste em um recuo e interiorização no final da carreira, em que

o profissional dedica mais tempo a si mesmo, possivelmente, decorrente de um estágio de serenidade. Um eventual descomprometimento pode ser vivido nesta etapa. Pois, o conservantismo concorre para o desinvestimento, devido a certo isolamento, em que o professor se coloca ou é colocado, pelas suas discordâncias e resistências.

Inexiste uma ordem sequencial na vida profissional, pois, como visto cada fase sugere um novo estado, uma descontinuidade. É fato que, uma fase pode preparar a etapa seguinte, mas não determinar a sua sequência. Ademais, estas fases não são lineares ou estanques. Ao oposto disto, diferenciam-se conforme os indivíduos, suas épocas e contextos (HUBERMAN, 1995; ABRAHÃO, 2008).

Traçando-se um paralelo entre as fases de Super (1985) e Huberman (1995), é possível constatarmos que a fase de exploração de Super corresponde à fase de entrada na carreira, caracterizada pela descoberta, de Huberman. A fase de estabelecimento corresponde à estabilização. A manutenção pode ser associada à diversificação. O declínio, por sua vez, pode ser relacionado à etapa pôr-se em questão, caracterizada pela monotonia do cotidiano e pelo desencanto subsequente aos fracassos, ou ainda, pode ser atrelado à fase de desinvestimento, que consiste no período final da carreira, em que pode ocorrer um eventual descomprometimento (SUPER, 1985; HUBERMAN, 1995).

Super (1985) e Huberman (1995) também dialogam quanto aos estágios de desenvolvimento de carreira. Para ambos, não há uma sequência na carreira. Uma fase pode preparar para a etapa posterior, mas não determinar a sua continuidade. Portanto, as fases não são lineares. Elas distinguem-se conforme as pessoas e as suas circunstâncias. Logo, o desenvolvimento de carreira configura-se em um processo e não em um evento. Para alguns, poderá ser contínuo; para outros, poderão ocorrer retrocessos e reciclagens, onde os profissionais em uma etapa mais avançada poderão retroceder aos estágios anteriores, tornando-se um processo cíclico. Sendo assim, as carreiras passam a ser caracterizadas por miniciclos dentro de um maxiciclo, de acordo com os interesses e os valores dos indivíduos, que mudam com a idade e a experiência (SUPER, 1985; HUBERMAN, 1995; ABRAHÃO, 2008; OLIVEIRA; GUIMARÃES; COLETA, 2006).

Nas últimas décadas, tem-se afirmado que a profissão de professor está fora de moda e que perdeu o seu lugar para a tecnologia. Inclusive, muitos afirmam que a melhor escola é aquela que ensina, através de computadores. Logo, não haverá mais lugar para os professores e para as escolas. Mas, na verdade, a presença do professor é indispensável para a criação de condições cognitivas e afetivas, que auxiliarão o aluno a atribuir significados às informações

recebidas, através da tecnologia. O valor da aprendizagem está na capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais, promovidas pelo educador. Estas novas exigências pedem um novo professor, capaz de ajustar sua didática a esta nova realidade (LIBÂNEO, 2001).

Conforme Imbernón (2010), a renovação da escola e a nova forma de educar requerem uma redefinição da profissão docente, assumindo novas competências profissionais. Ou seja, a nova era exige um professor diferente. Além das competências tradicionais, como conhecimento das disciplinas e saber ensinar, é necessário ter autonomia, no sentido de tomar decisões, sobre os problemas profissionais da prática e adaptar-se, metodologicamente, às especificidades dos contextos educacionais, substituindo o ensino técnico e transmissor de conhecimento acadêmico, por um conhecimento em construção, que promova desenvolvimento e colaboração. Logo, a profissão desempenha outras funções, como motivação, inclusão social, participação e relações com estruturas sociais e a comunidade. Isto tudo acarretará mudanças, tanto na formação inicial, como na formação permanente dos educadores.

A formação permanente do professor deve:

- apoiar-se sobre a sua prática, permitindo que examine as suas teorias implícitas, os seus esquemas de funcionamento, as suas capacidades, habilidades e atitudes, entre outros aspectos, promovendo uma constante autoavaliação que oriente o seu trabalho;
- estimular o questionamento dos valores e concepções do educador e da equipe;
- descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria;
- desenvolver competências, formando profissionais reflexivos e investigadores, capazes de interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária;
- equilibrar os esquemas práticos e teóricos que sustentam a prática educativa;
- gerar um conhecimento profissional ativo e não passivo, independente de um conhecimento externo (IMBERNÓN, 2010).

Neste mundo, cada vez mais complexo, a formação docente transcende o ensino que visa, apenas, atualização científica, pedagógica e didática. A formação transforma-se em uma possibilidade de criar espaços participativos, reflexivos e que promovam adaptação para a convivência com a mudança e a incerteza. A formação deve enfatizar, não somente, o conhecimento, mas também, as atitudes, pois a aquisição de conhecimentos precisa ser mais interativa e focada em situações práticas e problemas reais, e a formação deve ser adaptada à

realidade do professor, favorecendo sua incorporação e aplicabilidade. Além disso, deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida, não se tratando, apenas, de aprender um ofício, mas de apreender os fundamentos de uma profissão (IMBERNÓN, 2010).

A profissão docente se desenvolve em uma sociedade com grande mudança tecnológica e significativo avanço do conhecimento. Por isto, a formação inicial precisa fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, dotando o profissional de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal; capacitando o educador para uma atuação reflexiva e interativa; obtendo um agente de mudança, individual e coletivo; que sabe o que, como e por que fazer algo. O professor se tornará um facilitador de aprendizagem, que estimulará a cooperação e a participação dos discentes. Enfim, a formação deve dotar os docentes de competências para desenvolver educadores reflexivos ou investigadores, capacitando-os a refletir sobre a própria prática docente, os interesses subjacentes à educação, à realidade social com o objetivo de emancipar as pessoas (IMBERNÓN, 2010).

### 2.3. EDUCAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS: O CENÁRIO DO BRASIL

O ingresso do Brasil na Educação Superior, comparado a outros países da América Latina, foi bastante tardio. Naquela época, a coroa portuguesa temia que o desenvolvimento da Educação Superior no país contribuísse com os movimentos pela independência e, além disso, o modelo agroexportador não exigia profissionais qualificados. Enquanto, esses outros países formavam profissionais em nível superior na sua própria nação, a elite brasileira buscava a sua formação no exterior, principalmente, na Europa (AZEVEDO; REIS; RODRIGUES, 2012).

Em 1808, com a vinda da família real, originou-se a Educação Superior no Brasil. Na ocasião, foram instituídas algumas faculdades, na Bahia e no Rio de Janeiro, fundamentadas nos padrões das escolas francesas, direcionadas às elites e valorizando mais o ensino, do que a pesquisa. A primeira universidade brasileira foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro e o Ministério da Educação foi implantando, apenas, em 1931, onze anos depois (FONSECA; TIMM, 2012).

Na concepção de Araújo e Polidori (2012), a Educação Superior no país esteve marcada por três estágios. Após a época colonial (1808) até a República Velha (1889 a 1930),



a Educação Superior era organizada em matérias e, posteriormente, em cursos isolados, ainda não universitários, mas profissionalizantes. A fase seguinte (1930 a 1996) constituiu a Universidade como Centro de Ensino Superior Acadêmico. Nesse período, a reforma universitária de 1968 ampliou as funções universitárias para o ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo um complexo sistema organizacional administrativo e acadêmico. Esta etapa de modernização prosseguiu até 1990 e foi marcada pelo aumento da quantidade e do tamanho das Instituições, pela privatização do setor, pela interiorização de novas Instituições e pela variação da comunidade acadêmica e de cursos. Por fim, o terceiro estágio, já no século XXI, é caracterizado pela internacionalização no Sistema de Educação Superior, correspondendo a uma conjuntura social, que exige uma universidade de massa, com a Educação Superior sendo considerada um meio de elevação social.

De acordo com a análise setorial da educação superior privada, realizada pela Hoper Estudos de Mercado, o Brasil é o país do mundo com o maior número de Instituições de Educação Superior Privadas, sendo quase mil Instituições nesta categoria. Outro aspecto de destaque, refere-se às fusões e aquisições entre as organizações educacionais, computando mais de duzentas, somente, na última década. A educação privada passou de um negócio pulverizado, para um negócio de grandes concorrentes e alta concentração. Há dez anos, as vinte maiores empresas possuíam 14% do mercado de Educação Superior. Atualmente, elas detêm mais de 40% (HOPER, 2012).

Nos últimos vinte anos, a educação privada tornou-se majoritária na Educação Superior do país, em face à incapacidade do sistema público, de atender a demanda de alunos existentes. Em 1994, a educação privada tinha 58,4% dos alunos matriculados na Educação Superior. Em 2009, este índice foi para 74,4%, recuando para 73,2%, em 2010, devido à expansão das universidades federais. De 2000 a 2010, o setor público ampliou suas vagas em 78,6%, enquanto as instituições privadas estenderam as mesmas a 175,6% (HOPER, 2012).

Conforme o último Censo, realizado em 2014, o Brasil conta com 2.368 Instituições de Educação Superior. Destas, 298 são públicas e 2.070 são privadas. Na Rede Pública, há 5.507 Cursos de Bacharelado, em detrimento a 13.102 da Rede Particular. As Licenciaturas são mais ofertadas nas Instituições Públicas, através dos seus 4.372 cursos, em relação aos 3.484 das particulares. Quanto aos Cursos Tecnólogos, mais uma vez, a Instituições Privadas são superiores à disponibilização, com 5.256 cursos, enquanto as públicas ofertam, somente, 1.157 deles. Estes dados totalizam quase 33 mil Cursos de Graduação. Em termos de vagas, no ano de 2014, foram disponibilizadas 8 milhões de posições na Educação Superior, sendo

que, a cada dez vagas, sete concentravam-se nas entidades particulares (INEP, 2016).

Polidori e Araújo (2012) também constatam a expansão da Educação Superior mencionada acima e acrescentam que, um dos principais aspectos que acompanha esse crescimento são as práticas avaliativas, nas quais o Brasil está, inclusive, conquistando espaço de reconhecimento. Ademais, esta expansão anuncia novos desenhos sociopolíticos. Apesar, de a região Sudeste dispor de quase metade das matrículas do país (49,2%), o Nordeste cresce e mantém a sua posição (19,9%) e a região Sul conquista a terceira classificação no *ranking*.

A partir de 1996, após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, houve um crescimento sem precedentes do número de Instituições de Ensino Privadas, assim como, um crescimento no número de vagas e, em decorrência disso, de alunos matriculados. Até então, devido à carência de vagas, havia uma significativa demanda represada. A maioria dos alunos egressos do Ensino Médio não conseguia aprovação nas Universidades Públicas e, até mesmo, Privadas, acarretando em um considerável estoque de candidatos à Educação Superior (HOPER, 2012). Alguns aspectos contribuíram para esta expansão, entre eles, segundo HOPER (2012), pode-se citar:

- a) a nova Constituição da República, de 1988, preconizando que a educação é livre à iniciativa privada;
- b) a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, que também regulamentou o processo da livre iniciativa privada à Educação Superior;
- c) a flexibilização das regras para a abertura de cursos e instituições, em 1997;
- d) o Decreto 2.306, de 1997, definindo que as empresas privadas mantenedoras de instituições de Educação Superior poderiam adotar qualquer forma jurídica, de caráter civil ou mercantil;
- e) a imensa demanda de alunos que não conseguiam ingressar nas faculdades;
- f) o aumento do número de jovens que terminaram o Ensino Médio;
- g) a interiorização das Instituições de Educação Superior, facilitando o acesso das pessoas e seu retorno aos estudos;
- h) o aumento da exigência do mercado de trabalho, obrigando os profissionais a se qualificarem;
- i) a queda no valor das mensalidades, proporcionando que os alunos de classe econômica baixa integrassem a Educação Superior;
- j) a democratização do acesso das camadas sociais mais carentes à Educação Superior, no período de 2003 a 2010, através do ProUni – Programa Universidade para

Todos, das cotas raciais e sociais, da ampliação e melhoria do financiamento estudantil e do Sisu – Sistema de Seleção Unificada.

Morosini, Franco e Segenreich (2011), em seus estudos da Rede Universitas, referem que a expansão da Educação Superior no Brasil configura-se, em um fenômeno mundial. São poucos os países que atingiram o patamar universal nas taxas de Educação Superior. Os mais desenvolvidos situam-se no estágio da educação de massa, enquanto os emergentes ou subdesenvolvidos, ainda encontram-se no nível da educação elitista.

Os resultados da referida pesquisa apontaram que a expansão é uma tendência que se constrói, historicamente, na Educação Superior do país. Sinalizaram também, a complexidade do sistema, caracterizado por diferentes tipos de Instituições – como Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas, Institutos Superiores de Educação, Faculdades Tecnológicas e Universidades Tecnológicas - e pelo modo como os cursos são ofertados, como cursos presenciais, cursos a distância, cursos sequenciais e tecnológicos. Essa diversidade e diversificação de formatos e modalidades denotam estar em conformidade, com as políticas de regulação, com tendências de internacionalização, diversidade, diversificação, flexibilização e privatização. Pode-se supor que a expansão sinaliza distintas possibilidades de inserção. Entretanto, nem todos os formatos e modalidades de oferta de cursos poderão atender os quesitos de qualidade equitativa na Educação Superior (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011).

De acordo com Azevedo, Reis e Rodrigues (2012), em consequência da sua grande expansão, que ocorreu de forma descontrolada, a Educação Superior privada, ainda requer mais qualidade. Essas empresas de ensino particular visam lucro, através da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que são desenvolvidos, divulgados e consumidos, mais em virtude de uma sede publicitária de mercado, do que de uma necessidade formativa e qualificadora.

Para Chassot (2012), o fato do ensino ser um direito universal transformou-o em uma ínfima mercadoria, que busca satisfazer um mercado voraz, alimentando o capital. Em uma época, em que tudo parece mercantilizado, torna-se fundamental que os educadores não se transformem em mercadores, pois os alunos já se converteram em clientes.

De fato, a Educação Superior está crescendo e este processo é necessário para fomentar a formação da população. Contudo, ainda constata-se que as vagas ofertadas não são plenamente preenchidas, sobrando cerca de 40% delas. Um fator para este resultado pode estar associado aos custos das mensalidades, uma vez que estas posições encontram-se, quase

que totalmente, nas Instituições Privadas (ARAÚJO; POLIDORI, 2012).

Em 2010, a Educação Superior chegou a cerca de seis milhões de estudantes. Entretanto, há ainda a existência, de mais de sete milhões de jovens sem cursar uma Universidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, 72% dos discentes possuem crédito estudantil, enquanto que no Brasil, este número é de, apenas, 17%. Conforme as pesquisas, a solução para o país seria aumentar o financiamento público. Pois, o setor privado tem mais de 1,5 milhão de vagas ociosas e seu custo por aluno é cinco vezes mais baixo, do que o das Instituições Públicas (HOPER, 2012).

Para Araújo e Polidori (2012), o atual cenário da Educação Superior, caracterizado pela modernização, expansão e aumento de matrículas, mesmo com a existência de vagas ociosas, ainda não garante a qualidade acadêmica necessária à formação competente e comprometida, socialmente. Detecta-se um desequilíbrio na oferta de vagas de determinados cursos em regiões, onde não há alunos suficientes; há vagas oferecidas em Estados já favorecidos, enquanto outras regiões demandantes não são atendidas e existe uma grande concentração de vagas em cursos específicos que contemplam uma parte restrita de possibilidades de formação acadêmica.

Fonseca e Timm (2012) complementam o exposto acima, afirmando que, a expansão e a democratização do acesso à Educação Superior vem se mantendo, mas, ainda, perdura o desafio de reduzir a dificuldade de permanência dos alunos nas universidades. Para Reis (2012), ao mesmo tempo, que constata-se uma significativa quantidade de discentes concluintes do Ensino Médio adentrando a Educação Superior, percebe-se um contrassenso expresso pela pequena parcela de formandos, tanto nas Universidades Públicas, como nas particulares. Sendo, o primeiro caso, mais preocupante por tratar-se de investimento público mal gerenciado e mal aplicado para o progresso científico, tecnológico e social da nação. Segundo o INEP (2016), das quase oito milhões de vagas, apenas pouco mais de três milhões de alunos ingressam na Educação Superior e, destes, somente cerca de um milhão concluem a formação, sendo em sua maioria, originários da Rede Pública e dos Cursos à Distância. Em 2014, 58,8% dos alunos do bacharelado concluíram grau, 20,1% dos estudantes terminaram sua formação tecnológica e não mais que 21,1% de educandos findaram algum Curso de Licenciatura (INEP, 2016).

No Sistema Educacional Superior Brasileiro, ao finalizar um Curso de Graduação, o aluno recebe um determinado título, por meio de um certificado ou diploma. Tal diploma pode ser de licenciatura, bacharelado ou tecnológico. Cada formação possui características

específicas e refletem uma escolha profissional. Os títulos de licenciatura e bacharelado oferecem possibilidades diferentes para o estudante, apesar da base da estrutura curricular dos dois ser a mesma. Normalmente, existe um núcleo comum, o que possibilita que algumas Instituições ofereçam as duas modalidades. A formação do profissional bacharel é voltada para uma atuação ampla no mercado de trabalho. O foco é na atividade propriamente dita, de um ofício e representa a titulação mais tradicional entre as Universidades, com carreiras concorridas, como a de Direito, Medicina e Engenharia. Este tipo de formação pode levar, em média, de quatro a seis anos. A licenciatura, por sua vez, foca na formação de professores. Ou seja, na Licenciatura o aluno aprenderá a ensinar. O curso de Pedagogia habilita o professor a lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Para lecionar no Ensino Médio, existe uma série de formações mais específicas, como Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Ciências Biológicas. As licenciaturas, normalmente, têm a duração de quatro anos. O terceiro tipo de titulação é o Tecnológico. O Tecnólogo possui uma formação mais rápida, entre dois e três anos, e voltada, assim como no Bacharelado, para a atuação de um ofício. A diferença está no fato de o profissional tecnólogo não ser preparado de maneira ampla, mas de forma mais específica (UNIVERSIA, 2017).

Conhecer as particularidades de cada titulação é o primeiro passo para tomar uma boa decisão de carreira. Em caso de indecisão, é possível procurar Instituições que ofereçam cursos com as duas estruturas curriculares - nas quais, o aluno ingressa, cursa uma série de disciplinas base e, posteriormente, escolhe se prosseguirá com a licenciatura ou com o bacharelado. Em muitos desses cursos é possível concluir com as duas titulações, simultaneamente, e os benefícios são muitos para o currículo e para o potencial de atribuições (UNIVERSIA, 2017).

Em relação às matrículas por curso, de 2007 a 2010, constatou-se uma tendência de crescimento em cursos mais tradicionais, como Medicina, Direito, Administração, Engenharias e Enfermagem. Cursos como Letras, Matemática, Geografia, Educação Física, Ciências Biológicas e História apresentaram queda na procura pelos alunos (HOPER, 2012).

Segundo Hoper (2012), as licenciaturas têm apresentando um declínio constante nas Instituições de Educação Superior Privadas, o que, futuramente, refletirá de forma negativa na Educação Básica. Araújo e Polidori (2012) também relatam essa preocupação, em relação à formação dos professores que atuarão no Ensino Fundamental e Médio do país. De acordo com o Censo de 2014 (INEP, 2016), enquanto 68% das matrículas distribuí-se nos Cursos de Bacharelado e 13,2% nos Cursos Tecnológicos, os 18,8% restantes pertencem às

Licenciaturas.

De um milhão e meio de matrículas nas Licenciaturas, 54,4% estão concentradas, exclusivamente, em dois Cursos: Pedagogia e Educação Física. As matrículas restantes estão divididas, entre as dezoito Graduações. Com menos de 1% de procura, encontram-se as Licenciaturas em Ciências, Computação, Artes, Teatro e séries finais do Ensino Fundamental (INEP, 2016).

Diniz-Pereira (2015) refere que a situação das Licenciaturas, no Brasil, piorou muito. Há vinte anos, o autor já questionava-se acerca do descaso e do desprestígio relacionados ao ensino, especialmente, à formação de professores. Identificou que, tais aspectos eram consequências de alterações conjunturais no país e de transformações ocorridas no interior das próprias universidades brasileiras. Naquela época, a formação de professores ainda concentrava-se nas Universidades Públicas. Contudo, em um curto espaço de tempo, constata-se que, as Instituições Privadas - muitas delas, sem nenhuma tradição em formação de professores - passaram a responder, quantitativamente, pela formação de professores da Educação Básica.

Corroborando com o autor acima, Aranha e Souza (2013) afirmam que a profissão docente vive uma crise estrutural, sem precedentes, na história do ensino. Vários aspectos contribuem para isto, mas o principal elemento consiste no baixo valor do diploma de professor, sobretudo na Educação Básica, tanto em relação ao salário, quanto ao prestígio da carreira docente.

De acordo com o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, o piso salarial dos professores de escolas privadas, que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental é de R\$ 17,24 por hora-aula e dos professores do Ensino Médio é de R\$ 22,96 por hora-aula (SINPRO, s/d). O piso salarial dos professores da rede pública do Rio Grande do Sul é de R\$ 2.557,74, que equivale a R\$ 15,98 por hora-aula (RS.GOV, 2019). Segundo a pesquisa realizada, em 2018, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e divulgada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o salário mínimo do professor brasileiro da rede pública é um dos piores do mundo. Quando considerado o salário inicial anual de cada etapa, os professores do Brasil ficam em última posição, em quase todas, exceto na educação infantil. O país paga o salário mínimo de US\$ 13.971 por ano, enquanto a média salarial da pesquisa foi de US\$ 31.919. Luxemburgo, que ocupa o topo da lista, paga US\$ 70,192. O estudo envolveu 40 países e alerta para o fato de que a remuneração e as condições de trabalho são importantes para atrair, desenvolver e reter

professores qualificados. Quando considerada a média salarial e não o salário mínimo, considerando bônus e subsídios, os valores aumentam um pouco, mas ainda assim, o Brasil fica entre os piores (UNDIME, 2018).

O desprezo pela carreira docente leva as instituições formadoras a recrutar estudantes para os cursos de licenciatura, justamente, entre aqueles de escolarização básica mais carente. Tal aspecto evidencia que o acesso à Educação Superior não se dá do mesmo modo para os estudantes de todas as esferas sociais e a maioria, dentre aqueles que estão realizando o sonho de ingressar na Educação Superior, o fazem através dos cursos cujo valor do diploma é mais acessível, como o de Licenciatura (ARANHA; SOUZA, 2013).

Conforme Aranha e Souza (2013), na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, em 2000, dos 17 cursos mais disputados no vestibular, seis formavam professores. Nos vestibulares de 2012 e 2013, não houve um único Curso de Licenciatura, entre os quinze mais concorridos. Estes dados evidenciam uma tendência de, em poucos anos, não haver mais candidatos aos Cursos de Licenciatura. Há dez anos, Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, eram disputados em uma correlação de 12 a 30 candidatos por vaga. Em 2012, os mesmos cursos apresentaram, respectivamente, 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos por vaga. Situação similar ocorreu no vestibular de 2013, com queda ainda mais expressiva em alguns desses cursos. A generalizada queda da concorrência nos Cursos de Licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela carreira docente. A UFMG forma metade dos professores que formava há dez anos.

No presente, a formação de professores no país acontece, em grande parte, na Educação Superior Privada, em especial, nas chamadas universidades-empresas de massa e em faculdades isoladas e, crescentemente, através de Cursos à distância ou noturnos. A diminuição dos Cursos de Licenciatura e das matrículas em programas presenciais de formação de professores e o paralelo crescimento de matrículas na modalidade à distância podem indicar uma preocupante tendência na área: a gradual substituição dos programas presenciais de formação de professores por cursos à distância (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Em 2010, em São Paulo, o estado mais rico da federação, 94% de instituições e empresas de Educação Superior Privadas ofertavam Cursos de Licenciatura, contra, apenas, 6% da oferta nas Universidades Públicas. As “universidades-empresas”, ainda assim, vêm sofrendo com a pouca procura e a evasão de discentes nos Cursos de Licenciatura, devido à falta de prestígio social da profissão docente, no país. “Não tem sido tarefa fácil convencer os

jovens brasileiros que vale a pena ser professor da Educação Básica!” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 278).

Além da pouca atratividade dos Cursos de Licenciatura, para Aranha e Souza (2013), ainda existe outro problema: o alto índice de desistências da profissão. Grande parte dos alunos que concluem uma Licenciatura não querem as salas de aula, como o seu destino ocupacional. Em um estudo realizado entre 1998 e 2001, sobre alunos que cursaram História, dos 45 que ingressaram no curso, 38 se formaram. Desses, 7 estavam lecionando, na ocasião da pesquisa, sendo que, 4 revelaram que estavam em vias de abandonar a carreira docente. Portanto, apenas 3 pretendiam continuar em sala de aula.

A UFMG investiu muito, nas duas últimas décadas, criando cursos, exclusivamente, de licenciatura, em que a escolha precede o vestibular. A maioria dos discentes desses cursos mostra que a sala de aula não é a sua opção, apontando como um dos motivos a informação sobre o alto índice de abandono da profissão. Ou seja, professores experientes que se afastam por adoecimento ou por não tolerarem mais serem vítimas de violência física ou simbólica no cotidiano da sala de aula (ARANHA; SOUZA, 2013).

Os baixos salários, as precárias condições de trabalho e a relação professor-aluno cada vez mais complicada têm comprometido e continuarão a prejudicar a educação. Além disso, em muitas regiões com Índice de Desenvolvimento Humano mais baixo, há professores lecionando, sem a devida formação acadêmica. Tal aspecto, levou o governo a incentivar a qualificação dos professores da Educação Básica, e pouco mais da metade dos cursos oferecidos na modalidade EaD – Ensino a Distância são de Licenciatura. Em 2002, eram oferecidos 45 cursos de Licenciatura EaD, em Instituições Privadas e Públicas. Em 2010, este número passou para 521 cursos. Somente no setor privado, neste período, o crescimento foi de 7 para 190 cursos. Mesmo assim, as Licenciaturas concentram a menor média de alunos matriculados (HOPER, 2012).

De acordo com as informações disponibilizadas pelo próprio Governo Federal, por um lado, existe a necessidade de formar e certificar um grande número de professores, no país. Ou seja, há um déficit de professores da Educação Básica, especialmente, em algumas áreas do conhecimento e, particularmente, em algumas regiões do Brasil. Por outro lado, constata-se uma pequena ocupação de vagas nos cursos já existentes, o que, inclusive, tem acarretado no fechamento de Cursos de Licenciatura em diversas Instituições de Educação Superior, no país. Existe um número, relativamente, baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas. As dificuldades financeiras dos alunos para manterem o seu curso, a baixa



expectativa de renda, em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência provocaram que os Cursos de Licenciatura, tanto em Instituições Públicas como Privadas, apresentassem significativas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em crise permanente (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Diniz-Pereira (2015) refere que, para melhorarmos a qualidade da educação, é necessário adotarmos políticas, programas e ações que revertam estes cenários e suas tendências. Para isso, propõe algumas mudanças, em relação à formação docente, conforme ilustra, resumidamente, o quadro a seguir:

De:	Para:
Formação em nível médio	Formação em nível superior
Instituições privadas	Instituições PÚBLICAS
Instituições não-universitárias	Instituições universitárias (ensino, pesquisa e extensão)
Cursos à distância	Cursos presenciais
Cursos noturnos	Cursos diurnos (em tempo integral*)
Cursos de curta duração (incluindo a "formação expressinha")	Cursos de, no mínimo, 3.200 horas
Apêndices dos cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura com entradas separadas (identidades e terminalidades próprias)
Uma "dispersão" institucional	Papel central das Faculdades e Centros de Educação
Formação básica nos objetos específicos de ensino	Formação básica em conhecimentos pedagógicos ("base comum nacional")
Formação "apostilada"	Sólida base teórica (em conhecimentos pedagógicos, incluindo sobre os sujeitos da educação, sobre os objetos específicos de ensino...)
Formação distante da realidade concreta	Forte articulação teoria e prática (pressupõe uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino)

\*Com a garantia de bolsas de estudo para todos aqueles que não podem arcar com os custos de um ensino integral, mesmo este sendo totalmente gratuito.

Fonte: DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, 2015, p. 273-280.

Se observarmos o quadro acima, apresentado em uma publicação de 2015, que discorre sobre a situação dos Cursos de Licenciatura no Brasil, é possível verificar que tal realidade reforça as reflexões, que vem sendo desenvolvidas, pela área da educação. Questões como uma formação docente distante da realidade concreta, o incentivo aos Cursos à distância, entre outros aspectos, comprometem a qualidade da educação.

Pensando nisso, o Ministério da Educação instaurou uma Política Nacional de Formação de Professores e, através da Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior implantou uma série de programas. Dentre eles, há - por exemplo - o Programa de Residência Pedagógica, que objetiva aperfeiçoar a formação dos discentes de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo

da prática e conduzam o estudante a exercitar de forma ativa a relação, entre a teoria e a prática profissional (CAPES, s/d).

Apesar de todas as dificuldades reveladas anteriormente, a literatura também apresenta aspectos que motivam os estudantes a escolherem pela carreira docente. Em um estudo realizado por Santos (2016), com um grupo de estudantes de licenciatura, a autora identificou que a busca pelo reconhecimento e admiração de outras pessoas, a vocação como uma crença de que os indivíduos nascem com aptidões, à admiração pela carreira docente, o conhecimento e o interesse pelo aprendizado, a relação com os alunos e a possibilidade de auxiliá-los a mudarem de vida por meio do ensino, o engajamento político na luta por uma educação de qualidade, o desejo de transformar a sociedade e a importância do professor para a formação dos cidadãos, foram pontos que despontaram nas falas da amostra.

### 3. METODOLOGIA

O método adotado na investigação refere-se à pesquisa qualitativa, que segundo Michel (2009), considera a existência de uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo, necessitando, portanto, de uma interpretação à luz do contexto, do tempo e dos fatos. Nesta conjuntura, o ambiente real torna-se a fonte de coleta de dados e a habilidade do pesquisador de interpretar esta realidade é essencial para dar significado às respostas. Assim, esta experimentação empírica gera uma análise detalhada, abrangente, consistente e coerente, em que o cientista participa, compreende e interpreta. Para Laperrière (in POUPART et. al., 2008), na pesquisa qualitativa, existe uma interação repleta de subjetividade entre pesquisador e sujeitos. Entretanto, tais aspectos não são negligenciados, pelo contrário, as abordagens qualitativas investem na qualidade e na análise contínua deste caráter interativo.

Para Poupart et. al. (2008, p. 32), “a pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de técnicas, sem contar a própria multiplicidade dos objetos pesquisados”. Groulx (in POUPART et. al., 2008) complementa, afirmando que ela foca nos significados da ação, nas variadas perspectivas e na diversidade das construções sociais, opondo-se à racionalidade que tende a impor uma única concepção da realidade social. A pesquisa qualitativa visa tornar compreensível o que parece incoerente, inesperado ou complexo na prática social, atentando-se à construção social dos fenômenos e ao caráter relativo das categorias de percepção dos problemas. Portanto, a mesma contribui para a ampliação e a diversidade dos pontos de vista.

Nesta Dissertação, buscou-se compreender como os estudantes de licenciaturas, egressos de Cursos de Bacharelado, constroem sua identidade e futura carreira docente e, para isso, tornou-se imperativo ir em busca de respostas, junto aos protagonistas desta pesquisa - os estudantes. Caracterizamos este estudo como do tipo exploratório, pois nossa intenção foi buscar conhecer o fenômeno estudado. Segundo Perovano (2016), a pesquisa exploratória objetiva examinar um problema desconhecido ou pouco investigado, de conceitos ainda insuficientes. A sua principal característica é a exploração de variáveis contidas no problema de pesquisa e tais variáveis devem ser interpretadas, de acordo com o meio, em que estão inseridas, gerando explicações acerca do fenômeno estudado.

### 3.1 LUGAR DO ESTUDO, SUJEITOS E AMOSTRA

#### 3.1.1 O LUGAR DO ESTUDO: A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Este estudo foi desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, situada em Porto Alegre/RS, região Sul do Brasil. Sua criação remete a vinda dos Irmãos Maristas para o país, em 1900, na cidade de Bom Princípio/RS, permitindo que muitos outros religiosos maristas viessem da Europa e que, nos locais em que se estabeleciam, fossem abrindo escolas, conforme as necessidades de cada região (PUCRS, s/d).

A primeira escola marista em Porto Alegre foi fundada em 1904, denominada de Escola Nossa Senhora do Rosário, destacando-se também, por sua Escola Superior de Comércio. A pedido dos alunos, que desejavam continuar seus estudos em nível universitário, fundou-se, em 1931, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e este foi o primeiro passo para a constituição da atual PUCRS (PUCRS, s/d).

A partir de então, em 1940, foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1945, a Escola de Serviço Social e, a seguir a Faculdade de Direito, em 1947. Com as quatro faculdades, em 1948, constituiu-se a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que foi a primeira Universidade no mundo criada pelos Irmãos Maristas. Enfim, em 1950, a Universidade obteve o título de Pontifícia (PUCRS, s/d), que, segundo consta no seu site ([www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)) é uma distinção outorgada pelo Papa a uma universidade católica pelo reconhecimento à contribuição de uma Instituição Universitária ao bem da Igreja, no que diz respeito à formação superior, tanto nas ciências, quanto nas artes. Explicitando-se aqui, a missão da Universidade: A PUCRS, fundamentada nos direitos humanos, nos princípios do cristianismo e na tradição educativa marista, tem por missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna (PUCRS, s/d).

Em permanente (re)construção, a PUCRS encontra-se atenta às demandas da sociedade contemporânea. Em 2018, a Instituição possuía 69 Cursos de Graduação, sendo 12 Licenciaturas; 24 Cursos de Mestrado; 22 de Doutorado e mais de uma centena de Cursos de Especialização em diferentes áreas do conhecimento, nas modalidades presencial ou a distância (EAD). Contava com, aproximadamente, 25 mil alunos, destes 1.000 mestrandos e 1.150 doutorandos, 165 mil diplomados, 1.200 professores (41% mestres e 59% doutores),

2.000 funcionários administrativos e 2.700 funcionários do Hospital São Lucas. A sua estrutura é composta por uma biblioteca com mais de 1 milhão de itens, 200 laboratórios para atividades de docência e pesquisa, Hospital Universitário (Hospital São Lucas), Parque Científico e Tecnológico (Tecnopuc), Museu de Ciências e Tecnologia, Parque Esportivo, Teatro e Centro de Eventos, dispostos em uma área de mais de 450 mil metros quadrados (PUCRS, s/d).

Dentre os seus reconhecimentos mais recentes, em 2018, pela segunda vez consecutiva, a PUCRS conquistou o primeiro lugar no Prêmio “Melhores Universidades” no Guia do Estudante Abril 2018, na categoria Universidade do Ano – Instituições Privadas. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) avaliou a Instituição como uma das cinco melhores Universidades Privadas de Ensino do Brasil. Ademais, ela foi a única Universidade Privada do Estado que esteve, entre as mil melhores Instituições de Ensino Superior do mundo, segundo o ranking da THE - *Times Higher Education* (PUCRS, s/d).

### 3.1.2 SOBRE OS SUJEITOS E A AMOSTRA

Os sujeitos deste estudo foram estudantes regularmente matriculados na PUCRS, em Cursos de Licenciatura, que já obtiveram o diploma de Bacharelado. O critério de inclusão adotado, em relação aos cursos foi o fato de eles terem ambas as modalidades de ensino, ou seja, Bacharelado e Licenciatura. Logo, os cursos que possuíam apenas a modalidade de Licenciatura foram excluídos.

A amostra foi constituída por estudantes de seis dos doze Cursos de Licenciatura oferecidos na Universidade, representando 50% do total dos cursos. Tal amostra foi definida, através de um mapeamento realizado pelas Coordenações das Licenciaturas, as quais identificaram, através dos seus registros, quais alunos já possuíam o Bacharelado concluído. Na condição de bacharéis e estudantes das Licenciaturas, foram identificados 21 sujeitos, que foram convidados a participar da pesquisa. Aceitaram 12 (57%) deles, sendo: sete discentes das Ciências Biológicas, um da Filosofia, um da Física, um da Geografia, uma da Matemática e uma da Química, constituindo a amostra desse estudo. Tais estudantes haviam concluído o Curso de Bacharelado há, no máximo, três anos, com exceção de um participante que findou há sete anos.

Cada curso possui suas particularidades. O curso de Ciências Biológicas tem a duração de oito semestres e oferece as modalidades curriculares de bacharelado e licenciatura, que

privilegiam um núcleo comum de formação básica, constituído por disciplinas oferecidas para ambas as modalidades. O bacharel em Ciências Biológicas atua no âmbito do estudo da vida e está apto a trabalhar em empresas, enquanto o licenciado está habilitado a lecionar como professor, no Ensino Fundamental e Médio, em disciplinas relacionadas às Ciências e à Biologia em geral, à saúde e ao meio ambiente (PUCRS, s/d).

O Curso de Filosofia tem a duração de oito semestres. O bacharel tem orientação para a pesquisa acadêmica e pode trabalhar em empresas e o licenciado tem orientação para atuar junto à Educação Básica (PUCRS, s/d).

O Curso de Física Médica possui oito semestres e as disciplinas desenvolvem competências para a formação de um profissional com perfil pesquisador e interdisciplinar. O bacharel pode trabalhar em Instituições de Ensino e Pesquisa, Instituições de Saúde e em empresas. A Licenciatura propõe a formação de um físico-educador dedicado à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja no Ensino Formal, seja através de novas formas de educação científica. Assim, o licenciado pode atuar na Educação Básica e em museus de ciências (PUCRS, s/d).

O Curso de Geografia tem a duração de oito semestres. O geógrafo pode trabalhar em pesquisa, consultoria e planejamento no âmbito da geografia, em empresas e consultorias. Como licenciado, leciona no Ensino Fundamental e Médio (PUCRS, s/d).

No Curso de Matemática Empresarial, o aluno poderá optar por cursar o bacharelado em seis semestres ou cursar a Licenciatura e o Bacharelado, simultaneamente, concluindo-os em oito semestres. O Bacharelado visa preparar profissionais para trabalharem em empresas, desenvolvendo atividades de pesquisa e resolução de problemas em gestão e produção. A Licenciatura forma professores de Matemática e o Licenciado encontra nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como, em Cursos Profissionalizantes e Preparatórios para Concursos, o seu principal campo de trabalho (PUCRS, s/d).

O Bacharelado em Química Industrial dura oito semestres e habilita para as atividades químicas da indústria, dos Centros de Pesquisa e dos Órgãos Públicos. O bacharel pode atuar em indústrias, no âmbito do desenvolvimento e da pesquisa de processos e produtos e da análise e do controle de qualidade. A licenciatura habilita para o ensino, em nível fundamental e médio (PUCRS, s/d).

### 3.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após o consentimento da PUCRS para a realização deste estudo na Universidade, foram realizadas reuniões com as Coordenações das Licenciaturas afim de obter-se o seu apoio e colaboração na coleta de dados. As Coordenações das Licenciaturas realizaram um mapeamento e identificaram em seus registros os estudantes que estavam cursando licenciatura e que possuíam o bacharelado concluído. Tais estudantes foram convidados a participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada, por meio de entrevistas individuais. Essa técnica foi definida porque se entende que a carreira é constituída, através de experiências e escolhas singulares, tratando-se, portanto, de uma narrativa pessoal. Nas ciências sociais empíricas, a entrevista é um procedimento de coleta de dados muito utilizado, versátil e valioso. Partindo-se do pressuposto, de que o mundo social é construído pelas pessoas em suas vidas cotidianas, logo, estas construções constituem a realidade essencial dos indivíduos. Nesse sentido, a entrevista oportuniza o mapeamento e a compreensão do mundo da vida dos respondentes. Ela fornece dados para o desenvolvimento e o entendimento das relações entre as pessoas e suas situações. Através da entrevista, busca-se uma apreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos dos indivíduos, em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002).

Para a condução das entrevistas, foi necessário formular um tópico guia que, como o próprio nome propõe, norteou as entrevistas. Contudo, o mesmo teve que ser utilizado com flexibilidade. Este guia foi elaborado para atender aos objetivos da pesquisa, servir de lembrete ao entrevistador e funcionar como um esquema preliminar para a análise das transcrições. Entende-se que um bom tópico guia cria um referencial para a discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível, através dos temas (GASKELL, 2002). As entrevistas, conduzidas pela pesquisadora, foram gravadas com a autorização dos entrevistados e realizadas na própria Universidade.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e deu-se início ao procedimento de análise dos dados, que foi realizado com base nos pressupostos do método de análise de conteúdo de Bardin, o qual, consiste em “um conjunto de técnicas de análise das

comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Sua intenção é inferir conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo a indicadores. Tais inferências podem identificar os antecedentes de determinada mensagem, bem como, seus possíveis efeitos e consequências. “Desde que se começou a lidar com comunicações que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 34).

Essa análise configura-se em um conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a discursos diversos, oscilando entre a objetividade e a subjetividade, entre o rigor e o ir além das aparências. Qualquer comunicação pode ser decifrada pelas técnicas dessa análise. Seus métodos visam superar a incerteza, ou seja, se aquilo que é percebido pelo pesquisador na mensagem, de fato, está contido nela; e enriquecer a leitura, através de uma leitura atenta à descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam ou infirmam o que se pretende demonstrar a propósito das mensagens, ou ainda, pela leitura atenta a esclarecer os elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos sobre os quais, *a priori*, não havia compreensão. A análise de conteúdo possui duas funções, que podem ser complementares ou dissociadas, dependendo da abordagem do pesquisador. A primeira função, conhecida como função heurística, enriquece a exploração e a propensão à descoberta, no sentido da análise do “para ver no que dá”. Já na função de administração da prova, afirmações provisórias serão verificadas e confirmadas ou infirmadas, tratando-se, portanto, de uma análise “para servir de prova” (BARDIN, 2011).

Segundo Bardin (2011), este método é estruturado em organização da análise, codificação, categorização e inferência. A organização da análise perpassa as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consiste na organização do material. Nesta ocasião, dá-se o contato inicial com a mensagem, sistematizam-se as ideias preliminares e estabelecem-se indicadores para a interpretação das informações. Compreende a leitura flutuante, a escolha do corpus de análise, a formulação de hipóteses e objetivos e, por fim, a elaboração dos indicadores (BARDIN, 2011, BARROS; LEHFELD, 2004). Na pré-análise, a pesquisadora leu as entrevistas transcritas e definiu cinco indicadores de análise, conforme os objetivos dessa pesquisa. Os indicadores foram: expectativas (expectativas em relação à carreira docente), experiências (experiências que influenciaram na escolha pela licenciatura e carreira docente);



motivações (aspectos que motivaram a escolha pela licenciatura e carreira docente), construção da identidade de professor e construção da carreira de professor.

Na fase da exploração do material, ocorre a análise propriamente dita. Os dados brutos são codificados, categorizados e quantificados para alcançar-se o núcleo de compreensão do texto. A codificação consiste na decomposição e classificação dos elementos, transformando-os em unidades que constituem o corpus de análise e categorias. A categorização é compreendida como classes que reúnem as unidades de registro agrupadas por características comuns. Na categorização deve-se estabelecer critérios, como: semânticos (relacionados a temas), sintáticos (relacionados a verbos, adjetivos e advérbios), léxicos (associados ao sentido da palavra) ou expressivos (associados a problemas da linguagem), aspectos que facilitam a análise da informação (BARDIN, 2011, BARROS; LEHFELD, 2004). Nessa etapa, a pesquisadora analisou as entrevistas transcritas e, através do critério semântico, escolheu as perguntas que seriam consideradas, de acordo com os conteúdos de cada categoria acima definida. Então, as respostas com conteúdo relacionado às expectativas quanto à carreira docente compuseram a análise da categoria “expectativas” e o mesmo processo foi adotado, em relação às demais categorias.

Por fim, no tratamento dos resultados, o pesquisador propõe inferências e faz uso da interpretação a propósito dos objetivos previstos ou outras descobertas. A fase relaciona-se com a determinação de um código qualitativo para a sua classificação e tratamento. Tal código consiste na definição das unidades do conteúdo – que são obtidas, através de um processo de desagregação da mensagem em seus elementos constitutivos - na escolha das regras de numeração (como ausência ou presença de determinados elementos, ou a frequência ponderada dos mesmos) e no estabelecimento das categorias de análise. No tratamento dos resultados, conectam-se os objetivos do estudo e a fundamentação teórica aos conteúdos que emergiram na investigação (BARDIN, 2011, BARROS; LEHFELD, 2004). A pesquisadora propôs algumas inferências, como a presença de respostas contraditórias, a ausência de expectativas, a frequência de determinadas respostas, como em relação à empregabilidade, por exemplo. Ainda nessa etapa, o conteúdo foi conectado aos objetivos do estudo e discutido com a fundamentação teórica.

Visando atender aos objetivos dessa pesquisa foram definidas, a priori, cinco categorias de análise:

- 1) expectativas,
- 2) experiências,

- 3) motivações e
- 4) construção da identidade de professor
- 5) construção da carreira de professor

A primeira categoria busca identificar as “expectativas” dos estudantes, quanto à carreira de professor. A categoria “experiências” descreve as experiências vivenciadas pelos participantes que embasaram a escolha pela licenciatura e carreira docente. Em “motivações”, apresentam-se os aspectos que motivam os bacharéis a cursarem Licenciatura. A “construção da identidade de professor” expõe o que consiste a carreira de professor e como se torna professor. Por fim, a categoria “construção da identidade e carreira docente” discorre sobre como os estudantes planejam a sua carreira de professor, como se constrói essa carreira na percepção deles e quais seriam os próximos passos a serem trilhados, profissionalmente.

A análise dos materiais foi tomada, a partir das categorias a priori e se apresenta no Capítulo 4 - Professor por Escolha? Uma Análise de como os Estudantes de Licenciaturas Constroem sua Carreira Docente. Contudo, essas se tornaram insuficientes para responder a nossa questão de pesquisa, pois o processo é enriquecido pelo inédito, o inesperado e o particular de cada uma das experiências dos entrevistados. A esses materiais de destaque denominamos de categorias emergentes, que nesse caso, focam-se na importância da “contribuição para a sociedade”, que contempla os discursos de transmissão de conhecimentos e valores para a sociedade e a possibilidade de mudar as pessoas, através do ensino. Outra categoria - a “complementaridade” - também emergiu de falas convergentes entre alguns dos participantes, em relação à Licenciatura e o Bacharelado serem formações complementares uma à outra. Entendemos que, mesmo não sendo unânime entre os entrevistados, esta categoria possibilita diferentes reflexões, que novamente nos instigam a pensar, sobre a escolha em tornar-se professor como decorrente de uma real identificação com a carreira docente ou resultante da falta de trabalho?

### 3.4 CUIDADOS ÉTICOS

Atentamos à Resolução 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta resolução” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 1).

A PUCRS consentiu com a realização do estudo, através da assinatura da Carta de Conhecimento do Responsável pelo Local de Realização do Projeto<sup>6</sup> e, somente após esta aprovação, foram realizadas reuniões com as Coordenações das Licenciaturas a fim de obter-se o seu apoio e colaboração. Posteriormente, o projeto foi aprovado pela Comissão do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ), sob o Parecer nº 8726<sup>7</sup>, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa, através da Plataforma Brasil, Parecer nº 3.098.116<sup>8</sup>.

Sobre os procedimentos, os participantes do estudo não foram identificados, os dados da pesquisa foram tratados com confidencialidade e seus resultados foram utilizados para fins científicos, conforme o inciso IV, do artigo 2, que define a confidencialidade como a “garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2). Na ocasião das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante do estudo, conforme preconizam os artigos 10 e 11 da Resolução 510/2016, os quais definem, respectivamente, que “o pesquisador deve esclarecer ao potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios” e que “o consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 6). Após a conclusão do estudo, o acesso aos resultados é garantido aos participantes, de acordo com inciso VI, do artigo 17, da referida resolução.

---

<sup>6</sup> Anexo A - Carta de Conhecimento do Responsável pelo Local de Realização do Projeto

<sup>7</sup> Anexo B - Parecer do SIPESQ

<sup>8</sup> Anexo C - Parecer Consubstanciado do CEP

#### 4. PROFESSOR POR ESCOLHA? UMA ANÁLISE DE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE

Nessa pesquisa, foram entrevistados doze estudantes de seis diferentes Cursos de Licenciatura, devidamente matriculados na PUCRS. Tais discentes já possuíam o Curso Bacharelado concluído há, no máximo, três anos, com exceção de um deles que concluiu o seu bacharelado há sete anos. Para fins de caracterização, a amostra foi constituída por cinco participantes do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre 21 e 30 anos, sendo: sete alunos das Ciências Biológicas, um da Física, um da Geografia, um da Filosofia, uma Química e uma da Matemática. A maioria deles não trabalha na área do bacharelado, com exceção de um participante que presta consultoria, esporadicamente. Na docência, apenas uma das participantes leciona. Outra participante trabalha em uma empresa e desenvolve uma função desvinculada da sua formação original. Os demais estão envolvidos com a formação em Licenciatura, estágios, projetos de iniciação científica ou cursam uma formação *stricto sensu* em paralelo.

No estudo, o objetivo foi verificar, de forma empírica, como os estudantes egressos do bacharelado constroem sua carreira docente, através da narrativa individual de cada um deles. A partir dos objetivos propostos, a análise das entrevistas foi dividida em cinco categorias a priori e duas categorias emergentes: expectativas, experiências, motivações, construção da identidade de professor, construção da carreira de professor, contribuição para a sociedade e complementaridade.



#### 4.1 EXPECTATIVAS

Nesta categoria, buscou-se identificar as expectativas dos estudantes quanto à carreira e profissão de professor. Os dados encontrados apontaram para aspectos distintos e, inclusive, para a ausência de expectativas.

Transmitir o conhecimento foi um aspecto convergente entre os participantes 1 e 3. Este aspecto inicial diverge da literatura, que enxerga o professor não mais como um transmissor de conhecimento, mas como um facilitador no processo de aprendizagem, segundo Imbernón (2010).

A exploração de outras possibilidades, sendo a Licenciatura uma delas, também foi uma expectativa constatada. Super (1985) afirma que, algumas pessoas estabilizam-se cedo na carreira e outras nunca se estabilizam. Enquanto muitos profissionais progredem em uma sequência lógica na sua carreira, outros nunca deixam de explorar, conforme ilustram os discursos abaixo.

...é necessário explorar os diferentes caminhos (Participante 1).

Hoje em dia nós não precisamos mais escolher algo para fazer o resto da vida, já podemos mudar de área, fazer outra faculdade, não ter sempre a mesma profissão. Da mesma forma, o professor, ele não precisa atuar para o resto da vida dentro de uma sala de aula. Eu me sinto bem motivada para ser professora, mas sei que se um dia eu quiser mudar, trabalhar em outra área ou até mesmo fazer outra faculdade, eu posso (Participante 2).

Huberman (1995) afirma que, a entrada na carreira é caracterizada pela descoberta e experimentação. Esta experiência pode influenciar na identificação do indivíduo com a carreira ou o contrário, fazendo com que o profissional siga descontente ou transitoriamente na profissão.

Fazer a diferença e mudar as pessoas foram aspectos mencionados por dois participantes, ilustrando o posicionamento de Ferreira (2017) sobre a necessidade de a formação docente oportunizar perspectiva de mudança. O educador pode transformar as pessoas, pois a sua atuação vincula-se ao contexto social. Imbernón (2010) complementa, destacando a profissão docente como um compromisso ético, moral e uma necessidade de dividir a responsabilidade com outras figuras sociais, pois exerce influência sobre outras pessoas. Logo, não se trata de uma profissão, meramente, técnica. Nessa carreira, a proposição de valores, moral e ética também são importantes.

Seguir a carreira de professor, tanto na esfera do Ensino Médio como na Educação

Superior e atuar em escolas mais holísticas, tradicionais ou públicas para conhecer tais realidades foram experiências relatadas por vários participantes. Conforme Lima (2011), para aprender a ser professor é necessário viver situações reais e problemáticas, que exigem uma atuação reflexiva permanente. Huberman (in HUBERMAN, 1995; ABRAHÃO, 2008) também refere que a entrada na carreira docente é caracterizada pela descoberta, pela experimentação e pela confrontação inicial com a complexa situação real e as verdadeiras condições de trabalho. Imbernón (2010) reforça, afirmando que a formação deve focar, além do conhecimento, em situações práticas e problemas reais.

... sei que tem um tipo de ensino que foi lançado por um alemão, que são as escolas Waldorf e eu me vejo mais nesse lado, mas aplicando também nessas escolas que a gente tem hoje, nesse sistema de ensino que a gente tem hoje no Brasil porque, não sei, eu acho que é importante. Eu preciso me inserir, eu preciso conhecer como é o sistema educacional hoje, todos os meios para poder transformar isso em alguma coisa mais sustentável (Participante 3).

Ademais, o nono participante espera lecionar na Universidade e formar bacharéis e professores, pois, segundo ele:

... quando um professor forma vários professores, a gente vai crescendo essa malha (Participante 9).

A ausência de expectativas ou expectativas negativas relacionadas à carreira difícil, dificuldades da profissão, desvalorização da educação e falta de incentivos, juntamente, integram esta categoria, conforme os relatos de cinco participantes. Esse dado confirma as afirmações de Nóvoa (1995) de que os docentes nunca viram o seu saber reconhecido e que existe um desprestígio da profissão. Para Diniz-Pereira (2015), a situação das licenciaturas, no Brasil, piorou muito devido, ao descaso e ao desprestígio com o ensino e com a formação de professores. Aranha e Souza (2013) também salientam que a profissão docente vive uma crise e a principal razão é o baixo valor do diploma de professor, o baixo salário e, mais uma vez, o desprestígio da profissão. Os aspectos acima, ainda podem ser relacionados ao que Candau (1998) pontuou acerca da formação de professores. Segundo a autora, formar professores em um país, em que a educação não é prioridade, torna-se uma tarefa fadada ao fracasso.

Eu não sou uma pessoa que cria muitas expectativas, mas imagino muitas dificuldades pela frente, com muitos desafios, principalmente, relacionados ao respeito pela figura do professor (Participante 2).

A participante 6 também não possui expectativas. Além disso, apresenta dúvidas sobre a escolha por essa profissão, o que evidencia uma indecisão, em relação à carreira docente. Percebe-se uma contradição, em relação à identificação com a carreira de professor. Ao mesmo tempo, em que escolheu a licenciatura, tem dúvidas em seguir nessa profissão e pensa

em conduzir a sua jornada profissional, para a pesquisa e não para o ensino.

Eu espero que eu goste de dar aula mesmo e é ... (silêncio), não tem muito (expectativas) ... É, eu estou em dúvida, mas acho que não vou seguir, estou indo. Acho que vou seguir mestrado nas áreas de pesquisa ... (Participante 6).

A participante 11, por sua vez, não possui expectativas sobre essa carreira, porque ainda não sabe o que é lecionar.

Por enquanto, não tenho muitas (expectativas) assim porque esse semestre é o semestre do meu primeiro estágio. Aí, eu vou começar a ter uma ideia um pouquinho melhor assim do que realmente é lecionar, que até hoje, eu só dei aula particular, dei monitoria. Mas, muita coisa que tu não tem numa sala de aula, só vendo né, só direto com o aluno (Participante 11).

Nesta categoria – expectativas – a transmissão de conhecimento na licenciatura foi apresentada como um caminho diferente a ser explorado, a possibilidade de seguir a carreira de professor e mudar a vida das pessoas são aspectos esperados dessa carreira e profissão. Contudo, a ausência de expectativas e expectativas negativas referentes à desvalorização da educação e falta de prestígio da profissão fizeram-se presentes.

#### 4.2 EXPERIÊNCIAS

Em experiências, apresentamos aquelas que influenciaram os participantes na escolha pela carreira docente. Constata-se que a vivência prévia em sala de aula, através de estágios ou outras formas de convívio com os alunos, foi referenciada pela maioria dos participantes. O sentimento de falta da prática docente também foi mencionado, o que evidencia a importância da prática durante a formação. Conforme os relatos, a experiência e a prática têm um peso significativo na formação docente e na escolha por essa carreira, como ilustram as falas abaixo.

Em 2016, comecei a dar aula de canoagem e comecei a gostar muito dessa coisa de dividir o conhecimento que eu tenho com as pessoas. Aí, ano passado, nos meus estágios obrigatórios do bacharel com educação ambiental, me apaixonei muito (Participante 3).

... eu tive uma experiência como professor particular e esse contato professor-aluno, ele me entusiasmou bastante porque eu estou transmitindo um conhecimento de algo que eu gosto e me interessa muito. Então, no momento em que eu posso fazer alguém se interessar por algo que eu me interessa, eu acho bastante legal (Participante 9).

Os participantes que ainda não obtiveram as suas próprias vivências relatam a importância das experiências dos demais e a influência nas suas escolhas.

Tenho colegas e amigos professores que me contam as histórias e eu fico pensando

que vou fazer diferente. Mas, eu não tenho a prática. Então, é bem difícil pensar nisso (Participante 8).

Uma colega minha que entrou no bacharel e se formou comigo fez junto a licenciatura e se apaixonou. Eu vi ela falando e eu sempre gostei muito dessa parte e eu nunca me imaginei dando aula. Nunca tinha me imaginado dando aula, mas eu sempre gostei assim, sabe? E eu ouvia ela falar e ah, quem sabe (Participante 10).

Pensei muito. Vendo muitos exemplos... Essa questão do salário, antes, tu passava num concurso e tinha aquela segurança financeira, estabilidade e, agora, tu não tem mais, assim e até é uma coisa que eu estava pensando... eu penso muito... será que eu devo mesmo? Antes, eu quero ver se eu vou gostar e eu sei que é difícil, mas... Qual que é a pergunta mesmo? Acho que o principal é isso, assim. E, que, agora, tá complicado ter estabilidade e (silêncio) deixa eu ver o que mais... Eu fiz a cadeira de políticas públicas na educação, entendi melhor, também, como funciona uma escola, o ECA. Eu vi que não é fácil (Participante 12).

Tais aspectos convergem com a literatura quanto à importância da experiência na formação docente e na escolha, pela carreira de professor. Para Lima (2011), aprende-se a ser professor, através de situações reais que promovam reflexão. Ferreira (2017) afirma que, somente a formação não será suficiente para a aprendizagem da docência. É necessário haver uma articulação entre teoria e prática, porque a formação e a atuação dos professores estão vinculadas ao contexto social. De acordo com Veiga (in VEIGA; d'ÁVILA, 2012), a docência envolve, além dos saberes específicos e pedagógicos, os saberes construídos nos espaços da experiência. Duarte et. al. (2010) complementam, dizendo que os profissionais constroem as suas carreiras, através das escolhas e das experiências. Também, o Ministério da Educação, através da Fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atento à necessidade de qualificar a formação docente, implantou o Programa de Residência Pedagógica, que visa o aperfeiçoamento da formação prática nos Cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na Educação Básica (CAPES, s/d).

Huberman (1995), em relação ao ciclo de vida profissional dos professores, expõe que a entrada na carreira é caracterizada pela descoberta, que consiste na experimentação. A experiência pode confirmar uma identificação profissional com a carreira ou o seu oposto. Ou seja, fazer com que o indivíduo opte pela profissão a contragosto ou como algo transitório.

Tenho a experiência de uma criança que me marcou. Eu falando para ela do lixo e, logo depois, ela saiu correndo e falou para o pai: “ôh pai, não pode mais jogar o lixo no chão porque cai no rio”. Falou tudo que eu falei para ela e aquilo mexeu bastante comigo. Poxa, é aqui que eu quero estar nesse momento (Participante 5).

Em um estudo sobre orientação profissional, foi constatado que experiências vivenciadas podem ser ressignificadas. Essa ressignificação consiste na capacidade do indivíduo, a partir da reflexão, atribuir novos significados à experiência. Abre, portanto,



possibilidade de ressignificar uma experiência e, ao fazê-lo, a forma como ela passa a integrar um projeto de carreira oportunizando resultados mais duradouros (LASSANCE et. al., 2008).

Em relação às experiências acadêmicas prévias, todos os participantes fizeram bacharelado na mesma área em que cursam Licenciatura. Mas, além desta formação, duas participantes haviam concluído um Mestrado. Uma delas está cursando Doutorado, simultaneamente com a Licenciatura e outro participante cursa Mestrado, em paralelo à Licenciatura. Há, ainda, um participante que realizou uma Especialização na área e outro que chegou a iniciar outra Graduação, mas desistiu. Alguns dos demais participantes projetam ingressar em um Mestrado, futuramente. Estes dados convergem rumo à constituição da carreira docente e formação continuada.

Os autores sinalizam sobre a importância da constituição teórica e o domínio do conteúdo disciplinar na formação docente. Mas, além disso, reforçam a necessidade do desenvolvimento de outras competências, como a capacidade dos professores lidarem com um conhecimento em construção, com a mudança, com a incerteza, com a necessidade de um aprendizado contínuo e de reconstruírem-se como professores (LIMA, 2011; DEMO, 2011; FERREIRA, 2017; IMBERNÓN, 2010).

Outro aspecto identificado foi a relação que uma participante fez entre como se vê, hoje, como professora e como enxergava esta figura no passado. A identidade profissional docente, de acordo com Veiga (in VEIGA; d'ÁVILA, 2012), constrói-se no sentido que o profissional confere ao seu trabalho e essa construção perpassa pela vida do indivíduo, desde a escolha pela profissão. A identidade de professor integra uma ocupação em permanente processo de revisão dos significados sociais, como exemplifica o extrato abaixo.

Eu refleti muito sobre como eu, quando aluna, via a figura do professor. Tentei fazer a comparação de como eu professora me vejo agora, que muitas vezes, eu aluna não valorizava aquele professor e hoje, como professora, eu entendo o valor que o professor tem (Participante 2).

Nas experiências, constatou-se que a vivência prévia em sala de aula, por meio dos estágios ou outras formas de convívio com os alunos foi destacada pelos participantes, assim como, o sentimento de falta da prática docente, reforçando a importância da experiência durante a formação. Ademais, observou-se que, quanto às experiências acadêmicas, muitos participantes prosseguiram ou pretendem prosseguir a sua formação voltada ao ensino. Por fim, a significação social da identidade de professor também foi revelada.

### 4.3 MOTIVAÇÕES

Esta categoria auxilia na identificação dos aspectos que levaram os bacharéis a ingressarem na Licenciatura. Torna-se importante, nesse estudo, compreender o que leva um profissional que fez bacharelado, ou seja, que buscou em um primeiro momento uma formação voltada ao mercado de trabalho, retornar à Universidade para cursar Licenciatura e desenvolver uma carreira docente. Algumas hipóteses, através dessa análise, poderão ser confirmadas ou não, como, por exemplo:

\*Estes sujeitos escolheram a Licenciatura por uma real identificação com a carreira docente, desejando, de fato, tornarem-se professores? Ou

\*Estes participantes não conseguiram um trabalho na sua área de bacharelado e buscaram a Licenciatura por questões de empregabilidade, ou seja, como outra alternativa de trabalho?

Foi possível identificar vários aspectos que motivaram a escolha pela Licenciatura. Muitos deles, também foram constatados em categorias anteriores. Portanto, percebe-se que expectativas, experiências e motivações contêm aspectos que se cruzam e definem a escolha pela carreira docente.

A empregabilidade foi sinalizada pela grande maioria dos participantes. Ela consiste na capacidade do profissional de conseguir novas oportunidades de emprego ou manter-se empregado, através do desenvolvimento de competências. Conforme a literatura, ao longo da história, muitas transformações acometeram o mundo do trabalho, em especial, a globalização e a tecnologia. Tais aspectos ocasionaram uma escassez de oportunidades de trabalho e um excesso de candidatos, tornando o mercado de trabalho cada vez mais competitivo (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004; SILVA, 2016), como ilustram as falas abaixo.

Logo que eu me formei, veio aquela coisa de trabalhar. Então, começa a procurar empregos ali... Biologia, bacharelado é, realmente, difícil de conseguir um trabalho... O mercado não absorve todo mundo (Participante 1).

... bacharel tá difícil emprego e, por questão da licenciatura, é bem mais fácil, pra ser professor, porque tem uma procura. Não tem muito professor e tem uma demanda e, também porque eu gosto (Participante 12).

Em virtude disso, os profissionais tiveram que desenvolver novas competências para conseguirem manter os seus empregos, pois o mercado passou a exigir profissionais cada vez mais preparados. Portanto, tornou-se fundamental a busca constante por novas competências,

atualização profissional e, principalmente, formação (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004; SILVA, 2016).

Eu sempre soube que queria fazer bacharelado e licenciatura, ter os dois diplomas e poder trabalhar em diversas áreas (Participante 2).

... o motivo, o principal, na verdade, é porque está muito difícil de conseguir emprego. É pouco tempo (a licenciatura). É um campo a mais que abre de oportunidades de emprego e é praticamente pouco tempo. É um ano e meio a mais (Participante 10).

Compartilhar o conhecimento foi outra motivação citada por alguns participantes, como verifica-se abaixo.

O maior emprego do conhecimento é ele ser passado adiante (Participante 1).

Certamente, trata-se de um tópico importante: gostar de ensinar e de compartilhar. Contudo, conforme Imbernón (2010), a nova forma de educar requer uma redefinição da profissão docente, assumindo novas competências profissionais. Além das competências tradicionais, como conhecimento das disciplinas e saber ensinar, é necessário ter autonomia, no sentido de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática e adaptar-se às especificidades dos contextos educacionais, substituindo o ensino técnico e transmissor de conhecimento acadêmico por um conhecimento em construção, que promova desenvolvimento e colaboração.

... sentia muita falta de quando eu iria passar isso para o público mais leigo, como vou passar isso de uma forma mais simplificada para as pessoas. Então, com a educação ambiental e os meus estágios obrigatórios, eu consegui fazer isso. E, me apaixonei, e pensei... eu quero mesmo fazer licenciatura. É isso que eu quero fazer (Participante 3).

A experiência como um importante aspecto motivador foi referida por vários participantes. Este aspecto também foi referenciado na categoria Experiências e, de acordo com a literatura, possui relevância na formação docente. Aprende-se a ser professor, descobre-se professor e certifica-se de querer ser professor através da articulação entre a teoria e a prática, ou seja, através da experiência (LIMA, 2011; FERREIRA, 2017; VEIGA in VEIGA; D'ÁVILA, 2012; HUBERMAN, 1995).

A gente fez oficinas no laboratório onde eu trabalhava e era sempre eu ou um colega meu que ministrava, os trabalhos em grupos, sempre eu que puxava a frente para falar e, como eu gosto de crianças, tenho esse interesse, foi o que me motivou a querer completar também (Participante 8).

A Licenciatura como uma possibilidade de formação contínua e de desenvolvimento de competências foi pontuada por dois participantes, indo ao encontro da afirmação de Veiga (in VEIGA; d'ÁVILA, 2012) sobre o caráter contínuo da formação docente, como um

processo que tem início, mas não tem fim. Lima (2011) destaca a necessidade do desenvolvimento de competências na formação docente. Segundo ele, a racionalidade técnica não contenta a formação de professores, mas a racionalidade prática e a formação contínua, em um processo de desenvolvimento ao longo da vida. Imbernón (2010) também enfatiza a importância de a formação preparar para uma profissão que exige uma formação contínua por toda a vida.

... para não parar de estudar, acho que isso de estudar é mais difícil no retorno ... também tem coisas que tu acaba aprendendo, dinâmicas de grupo e tal, são coisas que tu vai levar pra vida (Participante7).

A influência da família foi um aspecto destacado, como vemos abaixo.

Eu tinha planejado completar no ano que vem, mas um tio meu patrocinou e me deu a oportunidade de eu completar agora, fazer o que precisa e buscar essa nova área (Participante 8).

Super (1985), ao discorrer sobre as figuras importantes no processo de medição do sucesso na carreira, refere os pais como exemplos. Entretanto, pontua que a opinião de todos é importante, inclusive, a do próprio indivíduo. Deve-se considerar a necessidade de auto realização. Dutra (1996) complementa, afirmando que, muitas vezes, as pessoas guiam as suas carreiras por apelos externos, ao invés de priorizarem as suas preferências pessoais. Pontua que as pessoas precisam olhar para si e identificar o que, de fato, gostam de fazer, profissionalmente. Mas, isto é difícil de ser executado, porque diferentes aspectos estão envolvidos na escolha, como a relação familiar.

Primeiro, por incentivo dos meus pais porque eu me formei com bolsa, eu fiz todo o bacharel com bolsa. Aí, o meu pai ofereceu para mim: eu queria muito que tu fizesse licenciatura, se tu aceitar, eu pago pra ti... Mais foi por incentivo dele e também pra ter uma segunda opção de emprego... (Participante 11).

A importância da figura do professor e a carência de professores também emergiram nesta categoria, através dos seguintes relatos:

Pra mim, professor acho que é a principal profissão do mundo, assim, na verdade. Tá, não que seja a principal profissão do mundo, mas é uma das mais... Porque é o primeiro contato que a gente vai ter, fora da nossa família. É o primeiro profissional que vai estar em contato com a gente, no dia-a-dia, depois que a gente entra na escola, é o professor (Participante 3).

Libâneo (2011), afirma que o professor é uma figura indispensável para criar as condições cognitivas e afetivas para os alunos aprenderem. Nóvoa (in TARDIF; LESSARD, 2008), complementa, dizendo que a docência consiste na mais complexa das atividades profissionais.

... a falta de professor. Não só em número, mas também, eu acredito que muitos professores de Física que se formaram antigamente, eles caíram numa zona de conforto, pelo menos, na parte do ensino médio. Então não buscaram se atualizar. Foi um negócio que eu vi, muito, no meu estágio obrigatório... o professor não se dispunha a se atualizar, a procurar novos métodos de ensino em Física e tudo o mais (Participante 9).

A falta de professores, o declínio na busca pelas Licenciaturas e a crescente evasão dos alunos desses cursos são preocupações que têm sido sinalizadas por diferentes autores e Instituições. A maioria dos Cursos de Licenciaturas tem menos de 1% de procura, sendo o desprestígio da profissão o principal elemento causador do desinteresse pela carreira docente. No futuro, tais aspectos refletirão, negativamente, na Educação Básica (HOPER, 2012; ARAÚJO, POLIDORI, 2012; INEP, 2016; ARANHA, SOUZA, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2015).

Sintetizando, vários pontos como a empregabilidade, a possibilidade de compartilhar o conhecimento, a experiência prévia com a educação, a Licenciatura como uma alternativa de formação continuada e desenvolvimento de competências, a influência dos parentes, a importância da figura do educador e a carência de professores integraram a categoria motivações.

#### *4.4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR*

A quarta categoria permite identificar no que consiste a carreira de professor e como constitui-se professor, conforme a percepção dos participantes. No que tange ao conceito de carreira docente, percebe-se uma grande variação de compreensão de significados entre os participantes. Alguns inclusive, não têm clareza sobre o que consiste esta carreira, exatamente.

Para um participante, a carreira docente é uma construção para a docência superior, pois ele não tem clareza, se o fato de lecionar em escolas poderia ser considerado como docência. Sentido similar ao atribuído por outro participante, que nunca tinha visto a Licenciatura, por si só, como uma carreira docente.

Carreira docente (pausa)... Carreira docente eu acho que (pausa), eu acho que é uma construção né, uma construção de um, construção para chegar em uma docência superior. Assim eu acredito né. Eu acho que isso é uma carreira docente. Não pode estagnar em um nível assim, a não ser o máximo da docência, que seria... eu nem sei se a gente chama de docência ãhhh quando a gente dá aula em escolas (Participante 1).

Conforme a PUCRS (s/d), os Cursos de Licenciatura habilitam os licenciados a

lecionarem, normalmente, no Ensino Fundamental e Médio. E, de acordo com a literatura, docência significa ensinar e corresponde ao trabalho dos professores (VEIGA in VEIGA; d'ÁVILA, 2012). Logo, a carreira docente consiste em lecionar tanto na Educação Básica como Superior, divergindo das concepções acima, mas reforçando as percepções seguintes.

Outros participantes consideram a carreira docente como a carreira e a trajetória do professor, tanto na Educação Superior como em Escolas, em um plano de sequência lógico de como exercer a carreira. A docência consiste em lecionar e como lecionar, em conseguir fazer essa construção, como professor, como pessoa e educar, dentro do conteúdo pedagógico.

Entendo por carreira docente a trajetória do professor ensinando outras pessoas (alunos), dentro e fora da sala de aula (Participante 2).

Eu acho que seria a trajetória do profissional, da pessoa como professor, né (Participante 3).

É tu construir uma carreira voltada à educação básica ou superior. É tu conseguir fazer um plano de sequência lógico de como tu vai exercer a tua carreira. Tu vai te formar, vai dar tuas aulas e aí como vão ser essas aulas? Acho que isso é o mais importante do professor, é pensar como ele vai dar aula, como ele gostaria de receber e como ele vai dar a aula. É o que eu penso muito. Saber o conteúdo pedagógico é quase que o mínimo que o professor precisa, porque ele precisa muito mais criatividade, saber lidar com pessoas, principalmente crianças, que estão sempre mudando de opinião e características físicas e psicológicas. Então eu acho que é tu conseguir fazer essa construção como professor, como pessoa, e educá-las dentro do conteúdo pedagógico que tu tem (Participante 8).

Outros afirmam que o construir-se professor é participar da formação dos seres humanos, ensinando além de um conteúdo estipulado, trazendo-o para próximo da realidade dos alunos e ensinando o que eles querem saber. Especializar-se em saber as dificuldades da educação também foi relatado e, tal aspecto, dialoga com Veiga (in VEIGA; d'ÁVILA, 2012), ao afirmar que um importante papel da docência é enfrentar as questões da escola.

Carreira docente é você se construir professor (Participante 5).

Ai, eu acho que é tu participar da formação dos seres humanos mesmo, dos alunos. Não tratar eles como tu é um professor que está ali para aprender, para ensinar o conteúdo que está estipulado em um cronograma. Eu acho que é muito além disso. Eu acho que, principalmente, no ensino de Química, a gente tem que trazer o quanto mais para próximo da realidade do aluno. A Química, principalmente, é algo muito abstrato deles. E pra gente, também. Quando a gente consegue trazer isso para perto da nossa realidade fica tudo mais fácil e ensinar coisas que eles querem saber. Ah, não sei, o motor do carro, o produto de limpeza que tem no armário, por que se tu botar a Coca-Cola no ralo da cozinha, desentope? O vinagre com bicarbonato que tu põe no ralo da cozinha e desentope o ralo. Por quê? (Participante 10).

Carreira docente? Deixa eu ver (risos), não, é se especializar em saber... (silêncio) as dificuldades dessa área da educação? (Participante 6).

O ato de ensinar; estar com os alunos; transmitir o conhecimento e promover

mudanças, conscientização e educação, também foram pontos que emergiram nas falas dos participantes. A narrativa abaixo ilustra este ponto.

Acho que é quando tu tá ali, o tempo todo, com os alunos, sendo na Direção ou na Coordenação Pedagógica. Enfim, e tem esse contato sempre com os alunos e passar o teu conhecimento, transmitir o que tu sabe e tentar mudar um pouco também né, que é o nosso papel, levar conscientização, educação também. Acho que é isso (Participante 12).

Imbernón (2010) relata que, além do conhecimento e da didática, há outras funções essenciais da profissão, como a proposição de valores, moral e ética; motivação; inclusão social e relacionamento com a comunidade. Complementa, dizendo que o educador deve ter uma postura reflexiva sobre a realidade social e precisa atuar em prol da emancipação das pessoas. Nesta categoria, concluímos que a carreira de professor possui significados diferentes entre os participantes e que a construção da identidade de professor dá-se, igualmente, de forma distinta entre eles.

#### *4.5 CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DE PROFESSOR*

A quinta categoria concentra os aspectos que demonstram como os estudantes planejam a sua carreira de professor e quais serão os próximos passos a serem trilhados, além das vantagens e desvantagens constatadas por eles nessa profissão. Quanto à construção da carreira de professor, para um participante, esta carreira começa quando a pessoa decide que quer ser professor e essa construção nunca termina. Para outro, constrói-se, a partir de algo que você faz, continuamente, durante toda a vida, não bastando, apenas, a formação. Esses aspectos são reforçados, por mais um participante, ao afirmar que, na sua concepção, a carreira de professor se constrói, através de atualização constante, especializando-se e crescendo, gradualmente. De fato, a literatura confirma que a construção da carreira docente dá-se, através de um processo de contínuo aprendizado ao longo da vida (IMBERNÓN, 2010; LIMA, 2011; FERREIRA, 2017).

Acredito que a carreira docente começa a ser construída no momento em que a pessoa decide que quer ser um docente, começa a faculdade e, ela nunca chega ao final. Não é como uma casa, que construímos e acabou, ela vai sendo construída a cada dia, cada aula, cada planejamento (Participante 2).

Acho que o professor tem que estar sempre se atualizando. Essa é a maior base para tu fazer a tua carreira docente. É construir ela de uma forma que tu possa melhorar ela. Então, eu acredito que, como qualquer área que tu vai começar por baixo, então não adianta, sei lá, sair como professor, coordenador de curso ou alguma coisa assim. Não tem como. Demora um certo tempo e, nesse certo tempo, tu vai te especializando e vai crescendo. Então, eu acho que é mais ou menos por esse

caminho que se constrói a carreira (Participante 9).

Uma participante menciona que, para construir uma carreira docente, o profissional tem que gostar de estar em uma sala de aula, o que não é fácil. Tal aspecto é referido por Dutra (1996), quando afirma que as pessoas precisam identificar o que gostam de fazer, o que as motivam e satisfazem, profissionalmente.

Tem que gostar muito do que faz. Não fazer pelo emprego ou por dinheiro. “Vou se professor”, não. Tem que gostar de tá ali, todos os dias, numa sala de aula, eu sei que não é fácil. Então, acho que tu vai construindo assim (Participante 12).

Outra participante acrescenta que se trata de uma carreira difícil e desafiadora. Contudo, para um determinado participante, a carreira de professor é tranquila, mas exige grande responsabilidade. De acordo com a literatura, a profissão de professor tem se mostrado desafiadora e em constante mudança. Com a complexidade da educação e as transformações na Escola, a constituição teórica não é mais o suficiente e os educadores precisam desenvolver novas competências. Essas novas exigências pedem um novo professor (DEMO, 2011; FERREIRA, 2017; IMBERNÓN, 2010; LIBÂNEO, 2001; LIMA, 2011; TARDIF, LESSARD in TARDIF, LESSARD, 2008; VEIGA in VEIGA; d’ÁVILA, 2012).

Ainda acerca da construção da carreira de professor, para um participante, constrói-se ensinando e aprendendo, sempre. Um aspecto similar assinalado por outro pesquisando, ao dizer que é preciso ter experiência prática. Há outro participante que relata que as experiências contribuem nessa construção, todas elas: Ensino Público e Privado, Ensino Médio Regular e EJA (Ensino de Jovens e Adultos). O primeiro participante menciona, ainda, que aliar a experiência não docente favorece a construção dessa carreira, pois isso constrói o conhecimento sobre a profissão. Complementa, afirmando que a carreira constrói-se, através da possibilidade de se trabalhar com diversos públicos e que se trata de uma carreira que demora para ser plenamente realizada. Outro participante refere que a interação com o aluno, tornando interessante o que se ensina, também são aspectos importantes nessa construção.

Os pontos acima, relacionados à importância da experiência na formação e escolha pela carreira de professor, já foram abordados no tópico “experiências”. Mas, além disto, Veiga (in VEIGA, d’ÁVILA, 2012), afirma que a carreira se constrói, também, nos espaços da experiência.

A pesquisa revelou que os estudantes têm construído a sua carreira de professor de diferentes formas. Há os que vêm construindo desde o bacharelado, aproveitando as disciplinas porque entendem que as mesmas contribuem para a docência. Outros, através da



iniciação científica ou Programas de Mestrado, ou ainda, investem em estágios, congressos e cursos na área. Tais conteúdos dialogam com a literatura, no que tange à afirmação de que a formação docente é permanente, através de um processo que tem início, mas não tem fim (FERREIRA, 2017; IMBERNÓN, 2010; VEIGA in VEIGA, d'ÁVILA, 2012).

Quanto aos próximos passos a serem trilhados profissionalmente, alguns participantes (1, 2, 4, 5, 9) desejam seguir uma formação e carreira docente, através de Cursos de Mestrado, Doutorado, participando de eventos da educação e ingressando como professores em Escolas ou Universidades. Esse dado converge, parcialmente, com revisão bibliográfica consultada. De fato, a carreira de professor exige uma permanente formação teórica e a experiência, propriamente dita. Entretanto, com as transformações na Escola, amplia-se, também, a complexidade da formação dos professores. Além do domínio do conteúdo e da técnica para transmiti-lo aos estudantes, os educadores precisam saber lidar com um conhecimento em construção, compreender a educação como um compromisso político, considerar o desenvolvimento das pessoas, através da colaboração entre elas e conviver com a mudança e a incerteza. Os professores precisam desenvolver não apenas conceitos e procedimentos, mas também, atitudes, em um processo de formação, ao longo da vida. A prática, por sua vez, deve vir acompanhada de reflexão, promovendo uma integração entre a formação inicial, continuada e as experiências vivenciadas. O professor precisa ser capaz de reconstruir-se, constantemente, e a formação continuada deve oportunizar, além do aprendizado, perspectivas de mudança. Logo, apenas a formação acadêmica não é mais o suficiente para seguir a carreira de professor (DEMO, 2011; FERREIRA, 2017; LIMA, 2011).

As estudantes 3, 10 e 11, por sua vez, revelaram que não têm planejado a sua carreira docente, mas cogitam ações vinculadas à formação e à inserção no mercado de trabalho como professoras, sugerindo certo planejamento e contradição em suas falas. Uma destas participantes, inclusive, afirmou que não gosta de fazer planos e prefere ver as oportunidades que vão aparecendo.

Eu não gosto assim de fazer planos fixos por muito tempo. Eu gostou muito de ir fazendo assim, de ir vendo as oportunidades que vão aparecendo. Como, por exemplo, o intercâmbio, quando eu entrei na faculdade, eu não planejava fazer o intercâmbio. Mas, aí, surgiu o Ciência sem Fronteiras, daí eu vi: ah, é uma boa oportunidade. Então, eu vou por essa oportunidade e o estágio é a mesma coisa. Antes de conseguir o estágio, eu já tava assim, “então paciência, se eu não conseguir emprego e vou ter que fazer licenciatura e depois tenho que dar aula porque eu não consegui emprego na área do bacharel”. Aí, eu consegui estágio, fui efetivada e consegui ficar lá. Então, normalmente, eu vou sempre seguindo de acordo com as oportunidades que vão abrindo (Participante 11).

De acordo com Dutra (1996), por falta de estimulação, as pessoas resistem ao

planejamento das suas carreiras e tendem a guiá-las por questões externas, como remuneração, *status* e prestígio, ao invés de anteporem as suas preferências pessoais. Complementa, afirmando que muitos profissionais não gerenciam adequadamente as suas carreiras, delegando ao ambiente externo e às oportunidades, perdendo, desta forma, a condição de atuar sobre esta realidade. Para o autor, planejar a carreira requer o desenvolvimento de um senso crítico nas pessoas, com relação ao seu comportamento diante da carreira, estimula a auto avaliação e proporciona reflexões sobre a realidade pessoal e profissional. Há, também, os participantes que não se sentem motivados em construir uma carreira docente ou que apresentam dúvidas em relação à sua escolha de carreira, reconhecendo que poderão mudar de ideia ou de área, ou ainda, que a carreira como professor não será a sua única ocupação, havendo outras possibilidades, configurando, mais uma vez, certa indecisão no processo de escolha e identificação profissional, como mostra a fala da participante 7:

...a minha ideia de fazer licenciatura é, talvez, futuramente dar aula, né. Porém, futuramente, vai saber, eu posso não dar aula, talvez eu comece a dar aula e “não, eu quero fazer outra coisa”, ou trocar de área. Eu acho que a gente tem ideia daquilo que a gente quer fazer e conforme a gente vai fazendo a gente vai mudando de ideia... (Participante 7).

Uma participante fez Mestrado e cursa Doutorado, simultaneamente, à Licenciatura, e afirmou que deseja conseguir um emprego na área de educação ambiental, não em uma escola. Depois, referiu que pretende buscar emprego em uma Escola, contradizendo a sua declaração anterior. Mas, além disto, ela questiona se deveria mesmo ser professora, se está preparada para isto, se deveria estar fazendo Licenciatura ou se será, apenas, mais um diploma que não utilizará. Tais reflexões denotam, novamente, a presença da incerteza no processo de identificação e escolha por esta carreira.

...é uma coisa que eu tava pensando... Será que eu deveria estar fazendo, mesmo, licenciatura ou será apenas mais um diploma que eu não vou usar? Eu penso muito... Será que eu devo mesmo? ...Aí, isso tudo te faz pensar... Será que, realmente, eu tô preparada pra isso? Mas, vamo lá. Desafios (Participante 12).

Dutra (1996), conforme referido anteriormente, afirma que as pessoas devem olhar, primeiramente, para dentro de si, identificando o que gostam de fazer e as deixam realizadas. Entretanto, este movimento torna-se difícil pelos diferentes motivos que estão envolvidos no processo de escolha, como a (falta de) consciência interior, os compromissos assumidos, as necessidades econômicas e as expectativas de reconhecimento e realização. Logo, as decisões de carreira acabam sendo influenciadas por mudanças no ambiente e no próprio indivíduo. Duarte et. al. (2010) também afirmam que, o comportamento humano sofre influência do

contexto e, por esta razão, por exemplo, as teorias de carreira devem priorizar a flexibilidade, a adaptabilidade e a aprendizagem contínua, adaptando-se a esta nova sociedade. Oysermann, Bybee e Terry (2006), inclusive, mencionam que os métodos de aconselhamento de carreira precisam tornar-se dinâmicos para estimular a criatividade das pessoas e a exploração de si mesmas em diferentes contextos.

A afirmação final dialoga com os relatos de alguns participantes, no que tange a carreira de professor ser uma opção de carreira, dentre outras. Duarte et. al. (2010) propõem que as pessoas mudam, através de novas experiências e, em virtude disto, seus interesses também sofrem alterações, estando o indivíduo em constante reconstrução. Portanto, as escolhas profissionais devem ser consideradas mutantes e não estáticas.

Sobre a falta de motivação em seguir a carreira docente, identificada nas falas acima, a literatura evidencia que a procura pelas licenciaturas têm diminuído, o que, futuramente, refletirá de forma negativa na Educação Básica. Há, também, um alto índice de desistências, durante a formação e grande parte dos estudantes que concluem a Licenciatura, não desejam seguir a carreira de professor. O desprestígio da profissão e os baixos salários são alguns dos aspectos que têm contribuído para este triste cenário (ARANHA, SOUZA, 2013; ARAÚJO, POLIDORI, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2015; HOPER, 2012; INEP, 2016).

Os participantes da pesquisa também destacaram as principais dificuldades e vantagens relacionadas à carreira docente, conforme a percepção de cada um. Quanto aos desafios e obstáculos, emergiram nos seus discursos a desvalorização, o baixo salário, a falta de incentivo, a carente estrutura nas Escolas Públicas, o abandono da educação, o desrespeito dos alunos e dos pais, a concepção de aluno como um cliente, a dificuldade dos pais compreenderem que a educação é uma obrigação da família e não apenas da escola, a carga de trabalho pesada, a complexidade em manter um pulso firme em sala de aula e a dificuldade em manter o interesse e o foco dos alunos.

Quanto ao exposto acima, Aranha e Souza (2013) e Diniz-Pereira (2015) confirmam que a profissão docente vive uma crise estrutural sem precedentes na história do ensino e que vários aspectos contribuem para isto, como a depreciação do diploma de professor, o baixo salário, o desprestígio da carreira e a violência física ou simbólica no cotidiano da sala de aula. Além disto, os estudos da Hoper (2012) também apontam as precárias condições de trabalho, como mais um aspecto que têm prejudicado a educação.

No tocante às vantagens em ser professor, os participantes citaram vários pontos, como o ensinamento de algo importante, o dinamismo da carreira (os dias de trabalho nunca serão

iguais e rotineiros), o compartilhamento do conhecimento, a gratificação por ensinar, a empolgação dos alunos, a possibilidade de fazer o que gosta, a chance de lidar com o conhecimento e novas informações, a oportunidade de estar sempre se renovando, aprendendo e convivendo com os mais jovens, o salário, a realização, a contribuição para mudar as pessoas, o reconhecimento e o retorno dos alunos.

A principal vantagem é esse reconhecimento, é esse retorno que os alunos de dão. É muito sincero (Participante 10).

Tem uma pesquisa divulgada em 2015, por aí, que diz que uma das melhores profissões é ser professor acadêmico. Então, esse negócio de “ah, tu tá numa das melhores profissões que tem” é bastante importante. E a gente vai entender o porquê, porque é confortável, porque tu vai ter alunos que vão estar ali realmente interessados naquilo que eles estão pesquisando. Então, apesar de ser bastante trabalhoso, é uma profissão que te realiza (Participante 9).

Em um estudo conduzido por Santos (2016), com um grupo de estudantes de licenciatura, a autora identificou alguns aspectos similares aos citados acima, além de outros, que motivam a escolha pela carreira docente. Os achados apontaram que a busca por reconhecimento dos demais, a vocação, a admiração pela carreira docente, o conhecimento e o interesse pelo aprendizado, a relação com os alunos e a possibilidade de auxiliá-los a mudarem de vida por meio do ensino, o engajamento político na luta, por uma educação de qualidade, o desejo de transformar a sociedade e a importância do professor para a sociedade na formação dos cidadãos foram pontos que despontaram nas falas.

Nesta categoria, identificamos que a carreira de professor é construída de diferentes formas, sendo a construção permanente uma delas. Em relação ao planejamento da carreira de professor, evidenciou-se que, assim como alguns planejam através de uma formação voltada à educação e ao ingresso em instituições de ensino, outros resistem ao planejamento ou apresentam dúvidas em seguir nesta carreira. Tais aspectos foram confirmados, através dos próximos passos a serem trilhados, referidos pelos participantes. Os entrevistados mencionaram várias vantagens em ser professor, como fazer o que se gosta, compartilhar e ensinar algo importante, a rotina dinâmica, a realização por ensinar, a empolgação dos alunos, lidar com o conhecimento e novas informações, estar sempre se renovando, aprender e conviver com os mais jovens, contribuir para a mudança nas pessoas e o reconhecimento dos alunos. Todavia, também destacaram os obstáculos da carreira, como a desvalorização, o baixo salário, a falta de incentivo, a carente estrutura nas escolas públicas, o abandono da educação, o desrespeito dos alunos e dos pais, a excessiva carga de trabalho e o desafio em manter a atenção e o interesse dos alunos.

#### 4.6 CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIEDADE

Acredito que todos temos uma forma de contribuir com a sociedade e exercer a docência é uma das formas que considero mais nobre, ensinar o outro (Participante 2).

Conforme mencionado anteriormente, as categorias a priori mostraram-se insuficientes para responder à questão de pesquisa a que este estudo se propõe, pois o processo foi enriquecido pelo inédito, o inesperado e o particular de cada uma das narrativas. Por isso, esses conteúdos de destaque passaram a compor as categorias emergentes e, a primeira delas, denominada de “contribuição para a sociedade” contempla os discursos de transmissão de conhecimentos e valores para a sociedade e a possibilidade de mudar as pessoas, por meio do ensino. Portanto, contribuir com a sociedade através da educação - remetendo a questões de cidadania, como transformar a sociedade e mudar a vida das pessoas, tornando-os cidadãos melhores - foi um aspecto revelado por diversos estudantes, como por exemplo:

Passa vários medos e inseguranças, porque a gente vê a situação política do nosso país e a gente fala... “nossa, estou aqui tentando fazer um monte de coisa e não tenho incentivo nenhum”. Mas, ao mesmo tempo, a gente pára e pensa: “mas, eu estou fazendo a diferença para aquela/aquele que está ali, para aquele que um dia vai entrar na sociedade”. Então, minhas reflexões têm sido bem nesse sentido de não me deixar desmotivar com as coisas de fora e me motivar pelo que eu estou fazendo com eles, vendo aquele brilho no olhar, daquela criança que fica emocionada com uma minhoca. E, tentar sempre ir levando coisas para fortalecer e formar cidadãos melhores (Participante 5).

...acho que o maior uso do conhecimento pra nós como sociedade, não é dele ser empregado em (pausa) faturamentos e tal né. O maior emprego do conhecimento é ele ser passado adiante. De fazer um lugar interessante pra se viver assim né (Participante 1).

Imbernón (2010) aponta que o novo papel do professor engloba desempenhar funções, como a inclusão social, a relação com a sociedade e a comunidade e propor valores com moral e ética. Lima (2011), por sua vez, afirma que é mandatório que os professores compreendam a educação como um compromisso político, também composto por valores éticos e morais.

...tem uma responsabilidade muito grande também, né. Principalmente, sobre a ética dos teus valores, além do teu... isso que eu acho que é muito importante da gente ter. Não qualquer pessoa assim... Então (pausa), eu acho que é isso né. Quanto mais, quanto mais ferramentas tu tem para trabalhar numa determinada área, tu vai dar mais importância àquilo e acho que tu transmite valores mais profundos assim, em nível de sociedade... (Participante 1).

...tentar mudar um pouco também né, que é o nosso papel, levar conscientização, educação também (Participante 12).

Para Ferreira (2017), o educador que articula teoria e prática possui mais condições de conseguir as transformações tão desejadas, pois a formação e a atuação dos professores estão vinculadas ao contexto social, histórico, político, econômico e cultural que pertencem à educação e as suas práticas.

... (o professor é) alguém que tem a capacidade de mudar a vida de alguém, seja para melhor ou, infelizmente, para pior (Participante 4).

Em um estudo conduzido por Santos (2016), com um grupo de estudantes de licenciatura, a autora também identificou aspectos similares que se manifestaram entre a sua amostra, como a possibilidade de auxiliar os alunos a mudarem de vida por meio do ensino, o engajamento político na luta por uma educação de qualidade, o desejo de transformar a sociedade e a importância do professor na formação dos cidadãos.

Acho que, o professor, na formação da sociedade, ele é a figura mais importante de todas (Participante 9).

Nesta categoria, foram evidenciados os aspectos que contribuem para a sociedade, de acordo com a percepção e as narrativas de alguns participantes. Os discursos contemplam conteúdos de transmissão de conhecimentos e valores à sociedade, promoção de conscientização e a possibilidade de mudar a vida das pessoas, por meio do ensino, tornando-os cidadãos melhores.

#### *4.7 COMPLEMENTARIDADE*

...eu achei que o lado da educação seria mais interessante, assim pra, não mais interessante, mas eu acho que ele é totalmente complementar (Participante 1).

Outra categoria emergente - a “complementaridade” - também irrompeu nas falas de alguns dos participantes em relação à licenciatura e o bacharelado serem formações complementares uma à outra. Mesmo não sendo unânime entre os entrevistados, este tópico oportuniza diferentes reflexões, que novamente, nos instigam a questionar se a escolha pela licenciatura e em tornar-se professor foi decorrente da identificação com a carreira docente ou resultante da falta de trabalho. Abaixo, apresentamos algumas narrativas que visam elucidar estas questões.

Eu gosto, até por não ser uma obrigatoriedade. Assim, quando eu comecei no semestre passado, eu até comentei com os meus pais e falei assim: é muito diferente de ir pra aula de quando eu ia antes porque, agora, eu tô indo porque eu quero ir e eu tô indo sem uma pressão de que eu tenho que me formar porque eu já tenho uma formação, eu já sou graduada. Então, eu venho pra aula muito mais leve e cadeiras que eu, disciplinas que eu acho que se eu tivesse feito direto (no bacharelado), eu

provavelmente ia passar. Por exemplo, Psicologia da Educação... se eu tivesse feito lá (no bacharelado), com 18 anos, eu não ia dar a mínima para essa cadeira e hoje é uma das cadeiras que eu mais gosto (Participante 11).

É uma escolha. Tu não chega, assim “ah, vou fazer licenciatura porque, ah, vou fazer”. Não. Tu tem que escolher tá ali (Participante 12).

Foi difícil, assim, fazer essa escolha. Eu pensei muito. Mas, daí eu pensei, vou fazer agora, quero ter essa experiência porque, se eu for deixando, não vou fazer mais (Participante 12).

Completar a grade. No caso, ter duas formações. No caso, mercado de trabalho para a licenciatura... (Participante 8).

O currículo da licenciatura - no sentido de completar a grade curricular e contemplar questões mais humanísticas - foi mencionado por alguns participantes. Entendemos que tais aspectos podem ser atrelados à empregabilidade. Pois, completar a grade curricular significa cursar as poucas disciplinas faltantes para obter mais um diploma (no caso, o da licenciatura) e desenvolver competências mais humanísticas tornam os estudantes mais preparados para o mercado, como ilustram os próximos discursos.

Eu sempre soube que queria fazer bacharelado e licenciatura, ter os dois diplomas e poder trabalhar em diversas áreas. Optei por fazer licenciatura, após o bacharelado, porque a grade curricular do bacharelado é mais completa e, para ter o diploma de licenciatura, preciso fazer, somente, nove cadeiras a mais, o que leva apenas um ano, depois de já formada (Participante 2).

O que mais me motivou, sinceramente, ir para a licenciatura não foi nada profissional. Foi o currículo da licenciatura, que tem muito, justamente, a parte da psicologia, pra gente entender melhor como o ser humano se desenvolve e por que faz certas coisas (Participante 1).

Conforme visto na literatura, a empregabilidade redirecionará as relações de trabalho e os profissionais que desejarem progredir precisarão desenvolver novas competências, incluindo-se aqui o ensino formal. Neste novo contexto, o conhecimento tornou-se um importante elemento (RUEDA; MARTINS; CAMPOS, 2004).

No tópico “complementaridade”, constatou-se a presença da Licenciatura e do bacharelado como formações complementares uma à outra, que promoveram reflexões acerca desta escolha profissional. Assim como, alguns estudantes optaram pela Licenciatura motivados pela empregabilidade, outros revelaram a sua identificação com a carreira docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, que tinha como principal objetivo analisar as narrativas sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado foi possível perceber que, a maioria os estudantes de Licenciaturas buscam a carreira docente, como mais uma opção de trabalho. Ou seja, optam em cursar a Licenciatura por empregabilidade e não por uma identificação real com a carreira de professor, sendo a incapacidade do mercado de trabalho de absorver os bacharéis, o maior responsável por este fenômeno.

Quanto aos objetivos específicos, no primeiro deles - identificar as expectativas dos estudantes quanto à carreira de professor - constatou-se que, transmitir o conhecimento; explorar outras possibilidades de atuação profissional, sendo a Licenciatura uma delas; fazer a diferença e transformar as pessoas, através do ensino e seguir a carreira docente foram os aspectos destacados pelos participantes da pesquisa. Expectativas negativas e a ausência de expectativas, em relação a esta carreira também foram reveladas, nesse estudo. Ambas, resultantes do cenário de desvalorização da educação e desprestígio da carreira de professor, conforme visto na literatura.

Na descrição das motivações e experiências vivenciadas que embasaram a escolha pela carreira docente, percebemos que a empregabilidade foi a maior motivadora neste processo. Ou melhor, a falta de trabalho e a dificuldade para ingressar no mercado de trabalho como bacharéis foi o principal impulso que levou os participantes a cursarem Licenciatura. Além disto, outros aspectos emergiram, como o desejo de compartilhar o conhecimento com os alunos, a influência da família, a licenciatura como uma alternativa de educação continuada, a importância do papel do professor, a carência de professores e, em especial, as experiências prévias com os alunos. A convivência com os alunos, através de estágios ou outras formas de interação, foi identificada como um ponto relevante no processo de escolha, indicando o grande valor que a prática possui no processo de construção de carreira. Tal aspecto confirma a revisão bibliográfica consultada, acerca da importância da junção teoria e prática no processo de formação docente.

Por fim, quanto ao objetivo específico de compreender o processo de construção de identidade e carreira docente, verificou-se que a carreira docente possui diferentes significados para os participantes e a construção da carreira de professor dá-se de formas distintas, perpassando por questões como participar da formação dos seres humanos, o ato de ensinar em si e a possibilidade de promover mudanças, através do ensino. Alguns



participantes, concordando com a literatura, têm a clareza de que se trata de uma construção permanente, que tem início, mas não tem fim.

Para os participantes deste estudo, a construção da identidade e carreira docente constituem-se de formas variadas, percorrendo pelo bacharelado, projetos de iniciação científica, programas de mestrado e participação em eventos da área de educação. Grande parte dos estudantes deseja construir uma carreira de professor e planeja isto, através da consolidação da sua formação acadêmica e ingressando como educadores, em Escolas ou Universidades. Entretanto, esta investigação demonstrou também que alguns participantes não planejam a sua carreira, apesar de cogitarem uma formação e inserção no mercado de trabalho, como docentes. Há, ainda, aqueles que, em virtude da desvalorização e do descaso com a profissão de professor que, historicamente, mostram-se presentes na nossa sociedade, não se sentem motivados em seguir a carreira docente ou apresentam dúvidas em relação à sua escolha profissional. Este ponto, mais uma vez, dialoga com a revisão bibliográfica consultada, em que, por vezes, os estudantes de Licenciatura optam em não dar seguimento à carreira de professor.

Apesar de tudo, os participantes conseguem identificar aspectos positivos, em relação à carreira docente, como a possibilidade de compartilhar o conhecimento, a gratificação por ensinar e, principalmente, a contribuição do seu papel, enquanto professor para transformar as pessoas e a sociedade, por meio do ensino. Logo, podemos concluir que os estudantes de licenciaturas, que participaram deste estudo, buscam, na sua maioria, a carreira de professor, inicialmente, como uma alternativa de trabalho e não em consequência de uma identificação profissional com esta ocupação. Contudo, estes mesmos estudantes desejam seguir a carreira de educadores, evidenciando que a Licenciatura e outras experiências que proporcionaram convivência com os alunos possam ter influenciado, mesmo que de forma secundária, na identificação profissional e escolha pela carreira docente.

A conclusão deste estudo oportuniza que façamos à Universidade a recomendação de um projeto de trabalho de carreira voltado aos estudantes de licenciaturas. O projeto poderá ser desenvolvido junto à PUCRS Carreiras com o objetivo de proporcionar um espaço para informações, trocas e reflexões sobre a carreira de professor, sua construção, desafios, vantagens, desvantagens e apresentar o panorama atual do mercado de trabalho para os estudantes de licenciaturas, além de outros aspectos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 6 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 9-19.
- AGÊNCIA BRASIL. *Carreira de professor desperta cada vez menos o interesse de jovens*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/carreira-de-professor-desperta-cada-vez-menos-o-interesse-de-jovens>. Acessado em 16/10/2017.
- ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 77–96.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. Democratização e expansão da educação superior no Brasil. In: ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. (Orgs). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdPucrs: Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 17-32.
- ARTHUR, M. B.; KHAPOVA, S. N.; WILDERON, C. P. M. Career success in a boundaryless career worldy. *Journal of Organizational Behavior*, n. 26, p. 177–202, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227605031\\_Career\\_success\\_in\\_a\\_boundaryless\\_career\\_world](https://www.researchgate.net/publication/227605031_Career_success_in_a_boundaryless_career_world). Acessado em: 23/10/2017.
- AZEVEDO, J. C. DE; REIS, J. T., RODRIGUES, C. N. V. DE C. Democratização da educação superior no Brasil: o impacto das políticas públicas no último decênio. In: ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. (Orgs). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdPucrs: Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 83-112.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, n. 4 (1/2), 2003, pp. 153-166.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70, 2011.
- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CANDAU, V. M. *Magistério construção cotidiana*. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- CAPES – Ministério da Educação. *Formação de professores da educação básica*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acessado em: 08/01/2019.
- CHASSOT, A. I. Vende-se tabaco, perfume importado, educação e camisetas de marca. In: ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. (Orgs). *Análise dos sistemas de educação superior*

*no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdiPucrs: Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 67-81.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, 2016*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acessado em: 12/11/2017.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 113-127.

DICIO, Dicionário Online de Português. *Busca por pontifícia*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=pontif%EDcia>. Acessado em: 06/01/2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, 2015, p. 273-280.

DUARTE, M. E. et al. A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 2010, Vol. 44, N. 2, P. 392-406 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267373458\\_A\\_Construcao\\_da\\_Vida\\_Um\\_Novo\\_Paradigma\\_para\\_Entender\\_a\\_Carreira\\_no\\_Seculo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/267373458_A_Construcao_da_Vida_Um_Novo_Paradigma_para_Entender_a_Carreira_no_Seculo_XXI). Acessado em: 12/10/2017.

DUTRA, J. S. *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1996.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017.

FONSECA, D. G. DA; TIMM, E. Z. O público e o privado no crescimento da educação superior no Brasil. In: ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. (Orgs.). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdiPucrs: Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 53-65.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GROULX, L-H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 95-124.

HOPER, Estudos de Mercado. *Análise Setorial do Ensino Superior Privado – Brasil*. Foz do Iguaçu, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acessado em 16/10/2017.

\_\_\_\_\_. *Censo da educação superior 2014: resumo técnico*. Brasília-DF, 2016. 55 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acessado em: 25/02/2018.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 410-435.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-34.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação da UFSM*. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr., 2015.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Revista Educação por Escrito da PUCRS*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez., 2014.

\_\_\_\_\_; FRANCO, M. E. D. P.; SEGENREICH, S. C. D. A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 119-140. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15034/9320>. Acessado em: 17/04/2018.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 2017-233.

OLIVEIRA, M. C.; GUIMARÃES, V. F.; COLETA, M. F. D. Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 7 n. 2, dez. 2006, p. 11-18. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902006000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200003). Acessado em: 05/02/2019.

OLIVEIRA, M. Z. de et al. Ressignificação da experiência de orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 9, n.1, 2008, p. 75-86. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100007). Acessado em: 18/04/2018.

OYSERMAN, D.; BYBEE, D.; TERRY, K. Possible selves and academic outcomes: how and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 91, n. 1, 2006, p. 188 –204. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/6952144\\_Possible\\_Selves\\_and\\_Academic\\_Outcomes\\_How\\_and\\_When\\_Possible\\_Selves\\_Impel\\_Action](https://www.researchgate.net/publication/6952144_Possible_Selves_and_Academic_Outcomes_How_and_When_Possible_Selves_Impel_Action). Acessado em: 17/04/2018.

PEROVANO, D. G. Manual de metodologia da pesquisa científica [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?term=pesquisa%2520explorat%25C3%25B3ria&searchpage=1&filtro=todos&from=busca&page=5&section=0#/edicao/37394>. Acessado em: 06/01/2019.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTAL BRASIL. *Brasil teve aumento de 80% de concluintes do ensino superior em 12 anos*. Publicado em 26/04/2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/04/brasil-teve-aumento-de-80-de-concluintes-do-ensino-superior-em-12-anos>. Acessado em: 26/10/2017.

POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PUCRS. *Graduação*, s/d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/graduacao/>. Acessado em: 24/12/2018.

\_\_\_\_\_. *SIPESQ*, s/d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/pesquisa/sipesq/>. Acessado em: 12/11/2017.

\_\_\_\_\_. *Sobre a PUCRS*, s/d. Disponível em: <http://www.pucrs.br/institucional/sobre-a-pucrs/>. Acessado em: 16/12/2018.

REIS, J. T. Perfil do aluno da educação superior no Brasil. In: ARAÚJO, C. M. M.; POLIDORI, M. M. (Orgs). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais*. Porto Alegre: EdiPucrs: Editora Universitária Metodista IPA, 2012, p. 113-128.

RS.GOV – Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Estado confirma pagamento de reajuste do completo de professores*. 15/01/2019. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/estado-confirma-pagamento-de-reajuste-do-completo-dos-professores>. Acessado em: 25/03/2019.

RUEDA, F. J. M.; MARTINS, L. J.; CAMPOS, K. C. de L. Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto? *Psicologia: teoria e prática*, v. 6, n. 2. São Paulo, dez. 2004, p. 63-73. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872004000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200006). Acessado em: 24/12/2018.

SANTOS, R. H. M. dos. *O que pensam os professores de ciências sobre a profissão docente: concepções e motivações na formação inicial do professor*. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado). USP, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-05072018-125731/pt-br.php>.

Acessado em: 26/01/2018.

SAVICKAS, M. L. Designing projects for career construction. In: YOUNG, R. A. et al. *Counseling and Action*. New York: Springer, 2015, p. 13-22.

\_\_\_\_\_. *Manual de aconselhamento em projeto de vida: life design*. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2017.

SILVA, A. J. da (Org.). *Desenvolvimento pessoal e empregabilidade*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?page=5&section=0#/edicao/9788543017808>. Acessado em: 23/12/2018.

SINPRO - Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. *Ranking salarial: ensino privado RS*. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/salario/ranking-salarial/>. Acessado em: 25/03/2019.

SUPER, D. E. Coming of age in Middletown: careers in the making. *American Psychologist*. Vol. 40, n. 4, p. 405-414, abril, 1985.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 255-277.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Salário mínimo pago ao professor no Brasil é um dos piores do mundo*. 11/09/2018. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/11-09-2018-12-23-salario-minimo-pago-ao-professor-no-brasil-e-um-dos-piores-do-mundo->. Acessado em: 26/03/2019.

UNIVERSIA. *Hora de decidir: licenciatura ou bacharelado? Quais as diferenças?* 19/09/2017. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/cultura/noticia/2017/09/19/1155806/hora-decidir-licenciatura-bacharelado-quais-diferencas.html>. Acessado em: 11/12/2018.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, C. (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 13-21.



## ANEXOS

### ANEXO A - CARTA DE CONHECIMENTO DO RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

#### CARTA DE CONHECIMENTO DO RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

Porto Alegre, 26 de junho de 2018

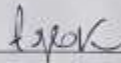
Ao Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS

Prezados Senhores,

Após o conhecimento do Projeto de pesquisa intitulado "Professor por escolha?: um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente", a ser desenvolvido como estudo de Mestrado em Educação pela aluna Sabrina Malinoski, sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos, em nome da Instituição, autorizo sua realização junto aos Cursos de Licenciatura da PUCRS. Em relação a divulgação da identificação da Universidade quando dos resultados do estudo, fica acordado que esta autorização

- PERMITE a divulgação do nome da Instituição  
 NÃO PERMITE a divulgação do nome da Instituição

Atenciosamente,



Adriana Justin Cerveira Kampff

Pró-Reitora de Graduação e Educação Continuada em exercício

Profª Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff  
Diretora de Graduação  
Pró-Reitoria de Graduação  
e Educação Continuada - PUCRS

## ANEXO B – PARECER DO SIPESQ

---



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 8726

Porto Alegre, 15 de junho de 2018.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "(M)PROFESSOR POR ESCOLHA?: UM ESTUDO SOBRE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE". Este projeto necessita da apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES



## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROFESSOR POR ESCOLHA?: UM ESTUDO SOBRE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE

**Pesquisador:** Andreia Mendes dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 01466018.8.0000.5338

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.098.116

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto analisado refere-se à pesquisa de mestrado do PPGEDU, orientado pela Profa. Andreia Mendes. O foco da investigação é verificar como se desenvolve a carreira docente e se a escolha em se tornar professor foi planejada, em termos de constituição de carreira. Os participantes do estudo são 20 estudantes de Licenciatura que retornaram à Universidade como Bacharéis, após a colação de Grau. A pesquisa propõe-se a analisar a narrativa sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado. O problema de pesquisa indaga de que forma os alunos egressos do bacharelado constroem a carreira de professor? A pesquisa é qualitativa e será realizada através de entrevistas individuais com discentes egressos do bacharelado, que estejam cursando licenciatura, em uma Universidade privada de Porto Alegre. A análise de dados será desenvolvida a partir dos princípios da análise de conteúdo de Bardin.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo principal do estudo é analisar a narrativa sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado. São objetivos secundários: Identificar as expectativas dos estudantes quanto à carreira de professor; descrever os aspectos, as experiências vivenciadas e as motivações que embasaram a escolha pela carreira docente; compreender o processo de construção de identidade e carreira docente.

Continuação do Parecer: 3.086.116

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são considerados mínimos, e em sendo experimentado qualquer desconforto, é assegurado o direito do participante interromper a participação a qualquer tempo.

Os benefícios são descritos como indiretos, decorrentes da contribuição para a produção de conhecimentos sobre como se constrói uma carreira, especificamente, a carreira de professor.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A amostra será constituída por estudantes egressos do bacharelado há, no máximo, três anos, e que estejam frequentando algum curso de licenciatura, como Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática ou Química. A coleta de dados será realizada em duas etapas: Primeiro, será administrado um questionário em sala de aula a fim de caracterizar a amostra, com questões como: sexo, idade, licenciatura que cursa, qual a graduação anterior e o ano de conclusão da mesma. A aplicação do questionário será precedida do consentimento prévio da Universidade e do docente. Após, com a amostra correspondente ao perfil desejado - de estudantes de licenciaturas, egressos do bacharelado, há no máximo, três anos - serão realizadas entrevistas individuais. As entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora, através de um roteiro elaborado, antecipadamente. As entrevistas serão gravadas e realizadas na própria Universidade, em um ambiente em que o participante seja preservado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O estudo será realizado com estudantes de licenciatura da PUCRS e é apresentada a carta de conhecimento e autorização para realização da pesquisa pela Diretora de Graduação da Universidade. O TCLE foi apresentado, contendo todos os elementos necessários para assegurar condições de participação informada e livre dos participantes convidados a integrar o estudo.

O Cronograma inicialmente apresentado estava sem detalhamento, não permitindo avaliar o período de coleta de dados, que somente poderá ter início após apreciação deste Comitê. A pendência foi sanada e o cronograma apresentado com detalhamento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto analisado atende os requisitos da ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais nos termos da Resolução 510 de 2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS n° 466 de 2012, n° 510 de 2016 e Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela

Continuação do Parecer: 3.056.116

aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1186853.pdf	17/12/2018 11:19:28		Aceito
Cronograma	Cronograma_detalhado.pdf	14/11/2018 10:30:09	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	cartaRespostaPendencias.pdf	14/11/2018 10:29:52	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	cartaRespostaPendencias.doc	14/11/2018 10:29:22	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	Carta.pdf	18/10/2018 11:38:12	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Outros	Links.doc	18/10/2018 11:37:46	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/08/2018 11:47:51	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	16/08/2018 11:45:20	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/08/2018 11:44:43	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documento_Unificado_do_Projeto_de_Pesquisa_1529084719860.pdf	16/08/2018 11:43:58	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Conhecimento_Autorizacao_do_Responsavel_pelo_Local.pdf	16/08/2018 11:43:05	Andreia Mendes dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	16/08/2018 11:39:00	Andreia Mendes dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você foi convidado a contribuir com a pesquisa “Professor por escolha?: um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente”, desenvolvida como Dissertação de Mestrado em Educação. Este estudo pretende analisar a narrativa sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado. Acreditamos que este estudo seja importante porque oportunizará reflexões sobre o entendimento de como se constrói uma carreira, especificamente, a carreira de professor.

Sua participação constará de submeter-se a uma entrevista individual, de forma voluntária. Neste tipo de pesquisa, habitualmente, os desconfortos ou riscos físicos são mínimos; porém, se houver, você poderá interromper a sua participação a qualquer tempo.

Durante todo o período da pesquisa, você terá o direito de esclarecer qualquer dúvida, bastando para isso, entrar em contato com Sabrina Malinoski, pelo e-mail: [sabrinamalinowski@acad.pucrs.br](mailto:sabrinamalinowski@acad.pucrs.br), a qualquer hora. Também, caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) por telefone: 51-3320.3345 ou, na Avenida Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS ou ainda, por e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira, das 8 às 12 e das 13:30 às 17 horas. O Comitê de Ética é um órgão independente, constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes, por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas, apenas, em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Eu, (nome completo do(a) participante), após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos, sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância, de espontânea vontade, em participar deste estudo.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

---

Assinatura de uma testemunha

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora

## APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Esta entrevista é para a pesquisa de mestrado intitulada “Professor por escolha?: um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente”, que objetiva analisar a narrativa sobre a construção da carreira docente dos estudantes egressos do bacharelado. Desde já, agradeço muito pela sua participação e gostaria de pedir o seu consentimento para gravar a nossa conversa. Podemos iniciar?

1. Na sua primeira graduação, comente o que motivou você àquela escolha profissional? Que pessoas, aspectos, circunstâncias ou experiências vivenciadas embasaram a escolha?
2. Você fez alguma formação para desenvolver-se, profissionalmente, entre o bacharelado e a licenciatura?
3. Que razões ou motivações levaram você a cursar licenciatura? Que pessoas, aspectos, circunstâncias ou experiências vivenciadas embasaram esta escolha?
4. Fale o que você entende por “carreira docente”?
5. Como você considera que se constrói a carreira docente?
6. Você deseja construir uma carreira docente? Por quê? Quais suas razões e motivações?
7. Como você imagina que será a carreira docente? Quais são as suas expectativas?
8. Quais os principais desafios e facilidades de ser professor?
9. Como você tem planejado a construção da sua carreira docente?
10. Na sua concepção, quais são os próximos passos para esta carreira?
11. Que reflexões você já fez ou têm feito acerca desta carreira?
12. Como você enxerga a figura do professor?
13. Como você imagina-se como professor? Você imagina-se em sala de aula?
14. Na sua opinião, o que leva o bacharel a fazer licenciatura?
15. Você acredita que está fazendo uma opção em tornar-se professor? Comente.
16. Você será professor por escolha? Como sente-se em relação a isto?
17. Você já pensou em desistir da licenciatura? Por quê?

Chegamos ao final da entrevista. Mais uma vez, agradeço pela sua disponibilidade e colaboração. As informações reveladas, durante a entrevista, serão tratadas de forma confidencial e utilizadas, apenas, para fins científicos. Obrigada!



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)