

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)**

LAURA AUGUSTO DE SOUZA

**Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a
influência da graduação em sua prática profissional.**

Porto Alegre

2017

Laura Augusto de Souza

**Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a
influência da graduação em sua prática profissional.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Augusto| de Souza, Laura

O mal-estar e a formação de professores: o olhar dos egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional. / Laura Augusto de Souza. -- 2017.

74 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino Superior. 2. Formação de Professores. 3. Profissão Docente. I. Kieling Franco, Sérgio Roberto, orient. II. Título.

“Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quantos as quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há tempo, são a educação e o gozo (Freud, 1996, p.265).”

Agradecimentos

À minha querida família, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas e amigos que fiz ao longo do curso, pelo companheirismo e energia positiva.

Aos egressos entrevistados nesta pesquisa, agradeço imensamente pela colaboração.

E ao Orientador Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pelo auxílio e disponibilidade.

Laura Augusto de Souza

O mal-estar e a formação de professores: o olhar dos egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS

Profa. Dr. Tânia Marques - UFRGS

Profa. Dr. Adriana Thoma - UFRGS

Profa. Dr. Pricila Kohls dos Santos - PUCRS

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa o pensamento de professores egressos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no que toca ao seu processo de formação acadêmica e a influência exercida na prática profissional. Buscou-se identificar, com base nos aportes teóricos e metodológicos fornecidos pela Educação, Psicologia e Sociologia, como se deu o processo de formação inicial de professores, circunscrito no desejo de ser professor na contemporaneidade e no papel do professor no mundo do trabalho enfocando o caso específico de egressos de licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi aplicado um questionário a egressos dos cursos de licenciatura da UFRGS que atuam como professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Partiu-se da hipótese de que as lacunas nas licenciaturas estão essencialmente relacionadas à área pedagógica dos cursos, principalmente no distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade escolar. O referencial teórico utilizado para a análise de dados é sustentado pela obra de Sigmund Freud intitulada “O Mal-estar na Civilização” que elucida a ideia do mal-estar gerado pelo processo de civilização do indivíduo, e nas contribuições de teóricos críticos como Zygmunt Bauman e Antonio Novoa. Os dados obtidos na pesquisa revelam que não há consenso entre os licenciados sobre a influência da formação docente na prática profissional. Identificam-se convergências, como a satisfação com o curso de licenciatura e as lacunas deixadas pela graduação. A falta de horas práticas foi referida como fator significativo para o sentimento de mal-estar. No que toca ao apreço pela carreira docente, muitos dos egressos se sentem desmotivados a seguir com a profissão. Os respondentes ainda abordaram a discrepância entre o que foi aprendido e a realidade das salas de aula nas escolas públicas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação de Professores; Profissão Docente.

ABSTRACT

This master's thesis analyzes the thought of the teacher egressed from the undergraduate courses of a public university in what concerns to his process of academic education and the influence to their professional practice. This work tried to find, based on the theoretical and methodological contributions provided by Education, Psychology and Sociology, to identify how the process of initial teacher training was given, circumscribed in the desire to be a teacher in the contemporary world and the role of the teacher in the world of work, focusing on the specific case of graduates from UFRGS. The investigate technique applied in this research was the use of a questionnaire for graduates from UFRGS courses of education teachers. It was hypothesized that the gaps in the courses are essentially related to the pedagogical area of the courses, mainly in the distance between the theories studied and the school reality. The theoretical reference used for the analysis of data is supported by the work of Sigmund Freud entitled "Civilization and its Discontents" that elucidates the idea of the malaise generated by the process of civilization of the individual and in the contributions of critical theorists as Zygmunt Bauman and Antonio Novoa. The data obtained in the research reveal that there is no consensus among the interviewees about the influence of teacher training in professional practice. We identify convergences, such as satisfaction with the degree course and the gaps left by the undergraduate degree. The lack of practical hours was referred as a significant factor to the feeling of malaise. As for the worth of the teaching career, many of the graduates feel unmotivated to continue their profession. Respondents also reached the issue of the discrepancy between what was learned and the reality of classrooms in public schools.

Keywords: Higer Education; Teacher Education; Teaching Profession.

LISTA DE ABREVIATURAS

IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PPGEDU	Programa De Pós-graduação em Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução de matrículas de graduação no Educação Superior por grau acadêmico – Brasil, 2014.....23

Gráfico 2: Quantidade de matrículas em cursos de graduação em universidades públicas e privadas por modalidade de ensino – Brasil, 2014.....24

Gráfico 3: Total geral de ingressantes na UFRGS (N).....25

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. PANORAMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	15
2.1 Origens do Ensino Superior Brasileiro.....	15
2.2 Ensino Superior Brasileiro: dos anos 1990 aos tempos atuais.....	21
3. MAL ESTAR E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
3.1 Formação de Professores no Brasil: a origem do mal-estar.....	27
3.2 Mal-estar e o reflexo na prática profissional.....	30
4. OLHAR DE EGRESSOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA GRADUAÇÃO EM SUA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	41
4.1 Escolha e Satisfação Profissional.....	43
4.2 Percepções sobre a Universidade e os Cursos de Licenciatura.....	49
4.3 Influência da formação na atuação docente na rede básica de ensino.....	55
5. CONCLUSÃO.....	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE A	73

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado debruça-se sobre o pensamento do professor egresso dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no que toca ao seu processo de formação acadêmica e a influência exercida na prática profissional; parte destes elementos para propor uma discussão sobre o processo de formação inicial de professores, circunscrito no desejo de ser professor na contemporaneidade e no papel do professor no mundo do trabalho.

Para orientar o trabalho, foi proposto um problema de pesquisa que buscava identificar as impressões de professores egressos atuantes na rede básica de educação têm sobre sua escolha profissional, sua formação no Ensino Superior e a influência que essa formação exerceu na sua atuação profissional.

Para responder ao problema de pesquisa, conduziu-se uma pesquisa marcadamente qualitativa com professores egressos de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), universidade pública de referência no Brasil, atuantes em escolas públicas da rede básica do Estado do Rio Grande do Sul. A temática deste estudo está inserida no projeto “Os fatores de acesso e permanência que envolvem a formação docente na UFRGS e seus contrastes com as expectativas e demandas do mundo do trabalho em escolas públicas da rede básica no Estado do RS” coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco. As informações desse estudo estão presentes no banco de dados do projeto que está vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC). O OBEDUC, instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, resulta da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI e visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

O tema proposto nesta dissertação inscreve-se nos campos de estudo do Ensino Superior, mais especificamente a Formação Docente. O campo da Formação Docente está contemplado pelo próprio objeto da pesquisa, que visa a discutir o processo de formação de professores sob o olhar de egressos das

licenciaturas. Para a análise dos dados coletados, dando forma ao olhar que sobre eles se lança, buscou-se auxílio de autores na área da Educação, da Psicologia e da Sociologia. O estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Temática Individual Processo de Ensino / Aprendizagem, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em relação à formação inicial de professores, têm o compromisso de unir esforços em prol de licenciaturas de qualidade, assumindo, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), a execução de formação docente para melhorar a qualidade do ensino na educação básica. Nesse contexto foi publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, através do Decreto nº 6755/2009, prevendo como princípio “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado”, vendo a equidade no acesso como busca da redução das desigualdades sociais e regionais.

No entanto, apesar das ações encaminhadas para dar conta do incremento de acesso, a questão da permanência/evasão permanece recorrente. A evasão nas licenciaturas de todo o país é excessivamente alta, “por vários fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (MOURA; SILVA, 2007, p. 31). Fatores sociais e pedagógicos também devem ser pensados, afinal tornar-se professor é uma tarefa arriscada visto que a profissão tem um enquadramento social bastante negativo, com baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho.

Existem inúmeros caminhos que podem ser percorridos por alguém que deseja ser professor, mas o que não se pode, nem se deve, é ser professor “sem ser”. Entregar-se, envolver-se, vivenciar as relações, tudo faz parte desta construção em que há dois elementos dos quais não se pode abster: os professores e os alunos.

O tema deste estudo é decorrente de uma inquietação que me acompanha há alguns anos, permeada pela ambivalência entre o ser e o não ser professora e a sensação de estar permanentemente em uma encruzilhada. Nesse constante mal-estar gerado pela impressão da falta de preparo para atuar em sala de aula e toda dinâmica que ela apresenta fui em busca de respostas que me auxiliassem

a compreender esse fenômeno.

Visto que o objeto de estudo parte de inquietações bastante particulares, penso ser necessário dividir um pouco da minha trajetória acadêmica que se constitui de idas e vindas na área da educação, entrecortada pela formação em Psicologia. Essa trajetória iniciou aos 15 anos quando entrei para o Curso Normal na E. E. Normal 1º de Maio. Depois de algumas frustrações e questionamentos, resolvi cursar a graduação em Psicologia. Ao longo de cinco anos estava muito feliz com a minha escolha profissional, no entanto, ao final do curso sentia falta das trocas que somente a sala de aula pode proporcionar. Então, busquei conciliar minhas duas vocações e, assim entrei para a Licenciatura em Psicologia na UFRGS. Mesmo antes de concluir a licenciatura eu já havia ingressado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação (PPGEDU) da UFRGS.

Optei por adentrar de vez o campo da educação e propor um problema de pesquisa com a consciência de que saí de outra área com tradição na área científica. Busquei com este trabalho aprofundar meus conhecimentos no campo do estudo acadêmico da educação e trazer uma contribuição, ainda que inicial, ao campo da formação de professores.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo a seguir, apresento um panorama histórico da ideia de universidade no Brasil para que se consiga refletir acerca da universidade que temos hoje no país. No capítulo 3, apresento o conceito de mal-estar para que se consiga refletir a respeito da formação docente na atualidade e o reflexo dessa formação na prática profissional. No capítulo 4, exponho o capítulo de análise de dados, em que analiso “*Como o professor atuante na rede básica percebe a influência da formação na Universidade em sua prática profissional?*” No capítulo 5, teço as conclusões acerca da pesquisa seguida das considerações finais expressas no capítulo 6.

2. PANORAMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico da ideia de universidade no Brasil para que se consiga refletir acerca da universidade que temos hoje no país. Para tanto, se propõe a trazer alguns momentos, considerados historicamente essenciais, para o entendimento das origens da ideia de universidade, porém sem o compromisso de reproduzir a história completa, cuja riqueza e complexidade já foi tratada, com propriedade, por muitos autores.

2.1 Origens do Ensino Superior Brasileiro

O surgimento e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil pode ser considerado um caso à parte do contexto latino-americano no que diz respeito a origens e características. O Brasil colonial não dispôs de um sistema de ensino superior em seu território, pois a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior (DURHAM, 2003; FÁVERO, 2006; OLIVEN, 1990). A formação da elite brasileira acontecia na Universidade de Coimbra, em Portugal, mesmo após a vinda de D. João VI e sua corte para o Brasil. Fundada em 1290 pelo rei D. Dinis, a Universidade de Coimbra não sofreu grandes alterações estruturais até o ano de 1720 (LISBÔA, 1993). Enquanto isso, em menos de um século da descoberta da América, cinco universidades tinham sido fundadas nas possessões espanholas, seguindo o modelo da Universidade de Salamanca, com quatro faculdades tradicionais: Teologia, Direito, Artes e Medicina. Tais instituições eram religiosas, que costumavam ter autorização do Sumo Pontífice.

Oliven (1990, pág. 59) destaca que “os Inconfidentes, que lutaram pela libertação da colônia do domínio português, ao final do século XVIII, tinham em seus planos, caso o movimento fosse vitorioso, a criação de uma universidade no Brasil”. As razões para a não criação de uma universidade no Brasil está diretamente associada a ideia de manutenção da dependência da Colônia Brasileira em relação à Metrópole Portuguesa. Isso justifica-se pelo sentimento de desenraizamento dos portugueses em relação à colônia, além de questões políticas e econômicas. A

monarquia portuguesa tinha a intenção de impedir a autonomia da Colônia Brasileira, assim, “para assegurar a dependência econômica, era fundamental a dependência política. E para a manutenção desta última era fundamental a dependência da inteligência e da cultura” (PAVIANI; POZENATO, 1979, P.66).

As primeiras faculdades brasileiras (Medicina, Direito e Politécnicas) surgiram apenas a partir da transferência da família real para o Rio de Janeiro em 1808. Caracterizadas por serem independentes umas das outras, essas escolas eram organizadas e estruturadas em forma de cátedras vitalícias. As faculdades, durante um longo período, seguiam, em geral, o modelo das grandes escolas francesas: eram altamente seletivas, principalmente no ingresso, e tinham como principal objetivo a formação do profissional liberal. Segundo Paviani e Pozenato (1979), o modelo adotado corresponde às necessidades da ordem social vigente e, no período imperial, essas faculdades isoladas foram uma espécie de embrião das universidades. Entretanto, as atividades científicas eram pouco desenvolvidas no país e, geralmente, realizadas em estações experimentais, museus, institutos especiais, etc. Ensino e pesquisa desenvolviam-se separadamente, com predomínio do ensino (DURHAM, 2003; FÁVERO, 2006; OLIVEN, 1990).

Durante o Império, foram feitas algumas tentativas de criação de instituições de ensino superior mais abrangentes, inspiradas num modelo de universidade bastante centralizador. Os projetos encaminhados ao governo nesse período não receberam o apoio suficiente para a sua concretização, permanecendo o sistema de ensino superior baseado em faculdades isoladas de caráter profissionalizante (OLIVEN, 1990, pág. 60).

Naquele momento, buscava-se adotar no país uma cultura similar a europeia. Dessa forma adotaram-se soluções compensatórias, ou seja, adotou-se o modelo de escolas profissionais, mas deu-se a elas o caráter de ensino universitário, distorcendo seu objetivo, dando-lhes ambição de universidade (ANÍSIO TEIXEIRA, 2005). Tal decisão acarretou em implicações históricas e culturais percebidas até a atualidade.

Durante o século XIX a cultura nacional era apenas baseada em escolas de direito, medicina e engenharias, submetendo o país a cultura imposta pela dominação portuguesa, já que a Universidade é a instituição principal responsável pelo cultivo e transmissão de cultura e conhecimento. Somente após a Proclamação da República iniciou-se um acordo sobre a necessidade de criação de uma verdadeira

independência em nível cultural no país. Assim, persistiu no Brasil o antigo propósito de resistência à ideia de Universidade, mantendo uma posição arcaica do final do século XVIII, da pedagogia utilitarista voltada ao preparo profissional no ensino superior.

No ano de 1915 foi promulgada a Lei Carlos Maximiliano, que tratava da reforma do ensino superior no país e facultava ao governo, quando julgasse oportuno, reunir em universidade a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma escola privada de Direito do Rio de Janeiro. Assim, a primeira universidade em território brasileiro foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída por decreto em 1920. O decreto apenas estabeleceu o vínculo administrativo entre três faculdades isoladas já existentes. O surgimento da universidade no Brasil acontece tardiamente e sem oferecer novas alternativas aos objetivos e à forma de funcionamento do ensino superior, conservando a orientação meramente profissional dos cursos e o caráter elitista do ensino. Apesar disso, a criação da Universidade do Rio de Janeiro “teve o mérito de suscitar, de forma conseqüente, o debate em torno da problemática universitária” (OLIVEN *apud* FÁVERO, 1990, p. 60; FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2010).

Para Oliven (1990), a influência do positivismo na proclamação da república no final do século XIX foi um fator importante que contribuiu para o atraso da criação da universidade no Brasil. Os positivistas consideravam a universidade uma instituição decadente, que não estava em concordância com as necessidades do Novo Mundo, sendo, no entanto, favorável aos cursos técnicos profissionalizantes. A reação contra as ideias positivistas aparece na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nas primeiras décadas do século XX, reacendendo o debate dos objetivos do ensino superior. Como reflexo disso, a pesquisa passa a ser valorizada como parte integrante das atividades universitárias.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, desempenha um papel significativo no debate que se trava com relação à temática do ensino superior, pois desenvolve entre educadores a consciência da necessidade de uma definição mais ampla da função do sistema de ensino superior brasileiro: cria-se um censo em termos de priorizar as atividades de investigação científica na universidade. Apesar de uma de suas bandeiras ser a criação de um ministério para a educação, os educadores acabam desapontados com as políticas emanadas do ministério criado pelo governo central (FÁVERO, 2006; OLIVEN, 1990).

O primeiro Ministro da Educação do país, Francisco Campos, adota a universidade como forma de organização do ensino superior, decretando o Estatuto das Universidades Brasileiras vigente no período de 1931 até 1961. De acordo com o Estatuto, a universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal, estadual ou municipal) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares). A condição para a criação de uma universidade era possuir pelo menos três faculdades dentre as seguintes: direito, medicina, engenharia, educação ciências e letras. Essas faculdades estariam ligadas por vínculo administrativo, embora pudessem manter sua autonomia jurídica.

Francisco Campos dá prioridade ao ensino secundário e vê, na agregação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras às demais faculdades que fazia, parte da Universidade do Rio de Janeiro, uma função prática em termos de preparo de professores para o nível médio de ensino. Embora a Faculdade de Educação estivesse ainda por ser criada, a visão utilitária a ela atribuída pelo ministro frustra as expectativas da comunidade acadêmica, que se mobilizara em prol da institucionalização da pesquisa no âmbito da universidade (OLIVEN, 1990, pág. 61).

Não houve uma real definição de modelo de universidade estruturado a ser seguido, mas deu-se o início uma reflexão teórica sobre universidade (PAVIANI; POZENATO, 1979). O motivo mais imediato da reforma foi o surto desenvolvimentista deflagrado por Juscelino Kubitschek, o qual demandou a participação da universidade no sentido de colaborar com a elaboração de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Em 1935, Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal, voltada principalmente à inovação e ampliação da cultura. Isso se constituiu numa vitória do grupo de educadores liberais. No entanto, seu posicionamento político a favor da escola pública e gratuita e pela liderança que exercia sobre os educadores de orientação liberal, a iniciativa de Anísio Teixeira não contou com o apoio do governo federal, nem com o dos setores ligados à Igreja católica (DURHAM, 2003; OLIVEN, 1990; SAVIANI, 2010).

Em seu discurso inaugural, ele apresenta a nova universidade como “fiel às grandes tradições liberais do Brasil de ordem”, referindo-se aos que haviam lutado pela causa da liberdade. Os educadores católicos, por sua vez, confundindo liberalismo com comunismo, temiam que a nova geração a ser graduada pela instituição recentemente criada resultasse “inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia (OLIVEN, 1990, pág. 62).

O Distrito Federal, enquanto capital da República, foi um lugar importante no que se refere ao debate de diversos grupos, que lutaram por estabelecer a hegemonia quanto à definição do papel da universidade brasileira. Como consequência foram criadas três universidades (a Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil e a Pontifícia Universidade Católica). Duas polêmicas entraram em pauta: a maior ou menor centralização do governo federal como normatizador do ensino superior e as diferenças entre as lideranças na área educacional após 1930, referente ao papel da Igreja Católica na orientação do sistema de ensino e na formação.

Devido ao clima político e à influência direta do governo central, a Universidade do Distrito Federal durou apenas quatro anos, tendo seus cursos transferidos para Universidade do Brasil, posteriormente chamada Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No período 1934/45, Gustavo Capamena, Ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu “Grande Projeto Universitário” e tornou a Universidade do Brasil um modelo a ser seguido em todo território nacional. Assim a Universidade do Brasil, instruída por Getúlio Vargas em 1937, se constitui no mais perfeito modelo de centralização autoritária ao nível de ensino superior (DURHAM, 2003; OLIVEN, 1990).

Na contramão do Distrito Federal, o Estado de São Paulo deu vazão a um projeto político que abriu espaço para inserção e criação de uma universidade de alto padrão acadêmico. Sendo o Estado mais rico do país, São Paulo tinha à disposição recursos suficientes para a criação de sua própria universidade estadual sem sofrer interferência direta do controle federal. Oliven (1990, p.64) destaca que “a criação da Universidade de São Paulo se constitui numa tentativa de reconquistar hegemonia que o Estado, produtor de café, gozara até a Revolução de 1930”.

A Universidade de São Paulo, fundada em 1934, pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem-sucedida, de criar uma universidade no Brasil que expressasse uma definição mais ampla dos objetivos do ensino superior, bem como a forma organizacional da própria instituição. Em termos científicos, a USP se notabilizou como centro de pesquisa em diversas áreas do saber. Na esfera organizacional, no entanto, a ideia da Faculdade de Filosofia como eixo central da universidade, promovendo a integração entre os diversos cursos e entre as atividades de ensino e pesquisa, não teve êxito, pois a resistência das faculdades tradicionais era muito grande (OLIVEN, 1990, p. 64).

Enquanto isso, no mesmo ano, surge no Rio Grande do Sul a Universidade de Porto Alegre, atual UFRGS. Criada pelo Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934, assinado pelo Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, com a intenção de organizar de maneira uniforme e racional o ensino superior no Estado, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e concorrer eficientemente para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade (UFRGS, 2016).¹

A Universidade de Porto Alegre foi, inicialmente, constituída dos seguintes estabelecimentos: Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Escola de Engenharia, com os cursos de Veterinária e Agronomia; Instituto de Belas Artes e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Sob a influência do positivismo, esses cursos imprimiram uma identidade diferenciada do ensino superior gaúcho, voltado à pesquisa científica e técnica. Em 1947, torna-se Universidade do Rio Grande do Sul sendo federalizada em 1950 e passando à esfera administrativa da União (UFRGS, 2016; SAVIANI, 2010; SILVA FILHO, 2010).

Com a expansão da rede de ensino secundário e a maior aceitação do papel profissional da mulher, os novos cursos das Faculdades de Filosofia passaram a ser procurados em grande parte por uma clientela feminina, que ingressava, assim, pela primeira vez na universidade. Com o tempo, a tendência foi tornar a Faculdade de Filosofia um aglomerado de escolas profissionais. Cada curso se isolou dos demais: o curso de Matemática formava professores de Matemática, o curso de Geografia, professores de Geografia e assim por diante. Multiplicaram-se os cursos das Faculdades de Filosofia, muitos, inclusive, não vinculados à universidade. A escassez de fundos fez com que esses cursos fossem apenas voltados ao ensino, sem que se desenvolvessem neles núcleos de pesquisa.

Embora as faculdades tradicionais se constituíssem numa força que opunha resistência a mudanças, o período populista de 1945/64 caracterizou-se como uma fase de integração do ensino superior. Isso se deu tanto pela federalização de grande parte dos estabelecimentos de ensino de terceiro grau, quanto pela criação de

¹ Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>.

universidades através da vinculação administrativa de instituições já existentes. Muitas das atuais universidades resultam desse processo aglutinador. No final da República Populista, o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária, ou seja, 65% dos estudantes estavam matriculados em universidades. À medida que o ensino superior se expandia e integrava, aumentava o potencial político dos universitários (FÁVERO, 2006; OLIVEN, 1990).

Nessa época, o sistema de ensino superior recebia pressões, tanto da sociedade como do próprio sistema educacional, para se expandir. As pressões sociais refletiam as transformações profundas pelas quais passava o país: consolidação da sociedade urbano-industrial, através do processo de substituição de importações no âmbito de um projeto nacionalista. O crescimento médio anual das matrículas no ensino superior passou de 2,4%, no período 1932/45, para 12,5%, no período 1945/64 (OLIVEN, 1990; SAVIANI, 2010).

Após a década de 1960 continuam os debates em torno de um novo projeto de universidade para o país, sendo destacada pelos autores a importância da ideia de trabalhar conjuntamente com ensino, pesquisa e extensão, mas sem uma reforma efetiva no ensino superior brasileiro (FÁVERO, 2000).

2.2 O Ensino Superior Brasileiro: dos anos 1990 aos tempos atuais.

Durante a década de 1990, ocorreram algumas reformas no ensino superior em conjunto com outras reformas do próprio Estado (VIEIRA, 2015). Com o objetivo de formular propostas para mudanças no que diz respeito à produtividade e à eficiência, foi criado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Mesmo assim, as políticas voltadas ao ensino superior continuaram a ser realizadas de maneira fragmentada (MINTO, 2006).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) deixando clara a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. Também se destaca o estabelecimento oficial da tipologia das instituições de ensino superior, diferenciando a universidade de outras instituições, ou seja, os centros universitários, as faculdades isoladas, as faculdades, os institutos isolados e os centros de educação

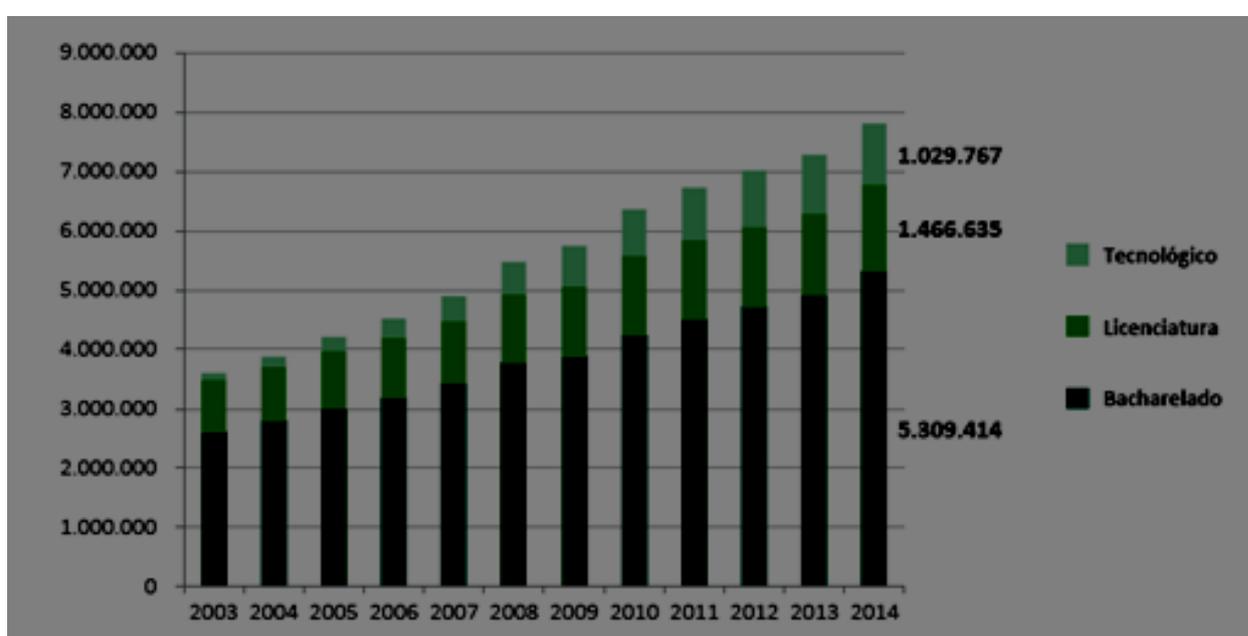
tecnológica.

No início do governo de Luís Inácio Lula da Silva são retomadas as discussões sobre a reforma universitária. Nesse período foi instituído, pelo Decreto Presidencial nº 6096/2007, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, o REUNI (BRASIL, 2007), que se constituiu em programa de ampliação física e reestruturação pedagógica às Instituições Federais de Ensino Superior. Um ano após o lançamento do REUNI, tínhamos apenas 10% de nossos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, quando a meta do Plano Nacional de Educação era de 30% até 2012. Embora não tenha acabado com a crise da universidade pública e apesar de todas as críticas, é importante destacar que, no início de 2010, já haviam sido criadas 12 universidades públicas no país.

O Brasil tem vivenciado desde então um momento de mudança e crescimento da população universitária. A PL 8.035/2010 já destacava a necessidade de ampliação das vagas e da permanência de alunos na rede, realizando uma expansão da educação com qualidade, abrangendo todos os níveis de ensino. Isso significa pensar soluções para alcançar a superação da desigualdade escolar, uma gestão democrática da educação, o respeito e atendimento à diversidade, a excelência e valorização dos profissionais atuantes na educação (PEIXOTO, 2012).

Apesar de não contemplar vagas suficientes para todos os jovens (de 18 até 24 anos), se vê uma expansão promovida pelo governo que retirou da estagnação o ensino federal e estadual superior, elevando o número de matrículas no período entre 2012 e 2014 (MAC/INEP, 2017). Atentemos para evolução no número de matrículas no ensino superior (gráfico 1).

Gráfico 1: Evolução de matrículas de graduação no Educação Superior por grau acadêmico – Brasil, 2014.



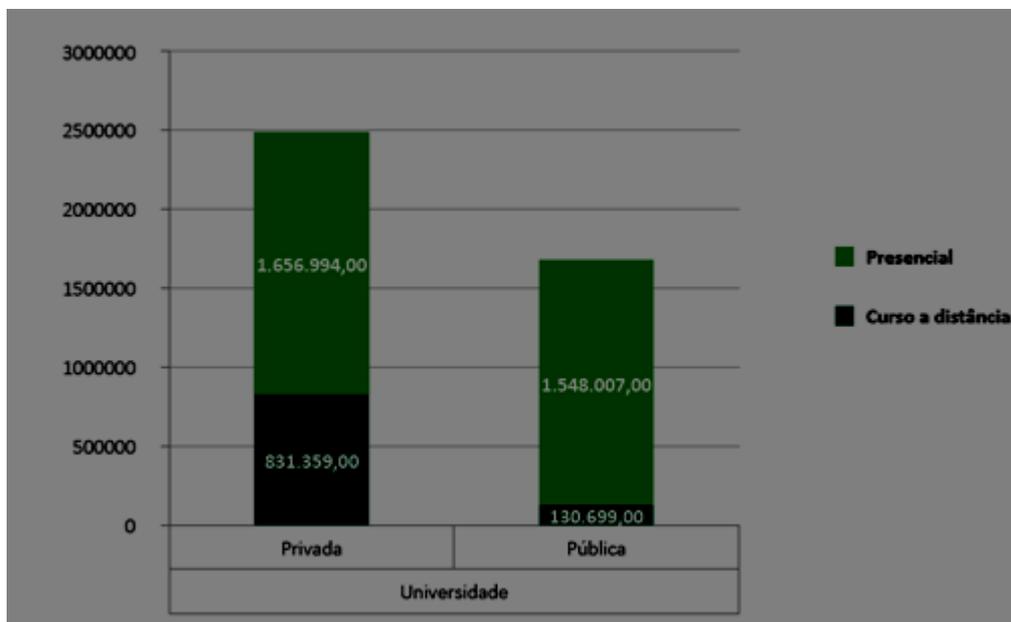
Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2017)

Os cursos de bacharelado têm uma participação de 68% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura participam com 18,8% e os cursos tecnológicos representam 13,2%. Percebe-se ano após ano uma hegemonia dos cursos de bacharelado em relação às demais modalidades (MEC/INEP, 2017).

No que diz respeito às matrículas em instituições de ensino superior, nota-se que as universidades públicas e privadas apresentam matrículas presenciais muito parecidas (1.548.007 e 1.656.994, respectivamente). A disparidade ocorre quando são analisados as matrículas do ensino a distância, pois entre as IES públicas e privadas há uma prevalência nessas últimas (MEC/INEP, 2017). O gráfico 2 mostra essa diferença nas matrículas entre o ensino superior privado e público, separando os

dados entre ensino presencial e a distância.

Gráfico 2: Quantidade de matrículas em cursos de graduação em universidades públicas e privadas por modalidade de ensino – Brasil, 2014.



Fonte: BRASIL, MEC/INEP (2017)

Por um lado, percebe-se a retomada de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa REUNI, por outro, estimulou-se ainda mais a iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo incentivo adicional com o Programa Universidade para Todos, o PROUNI, que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições (SAVIANI,2010)

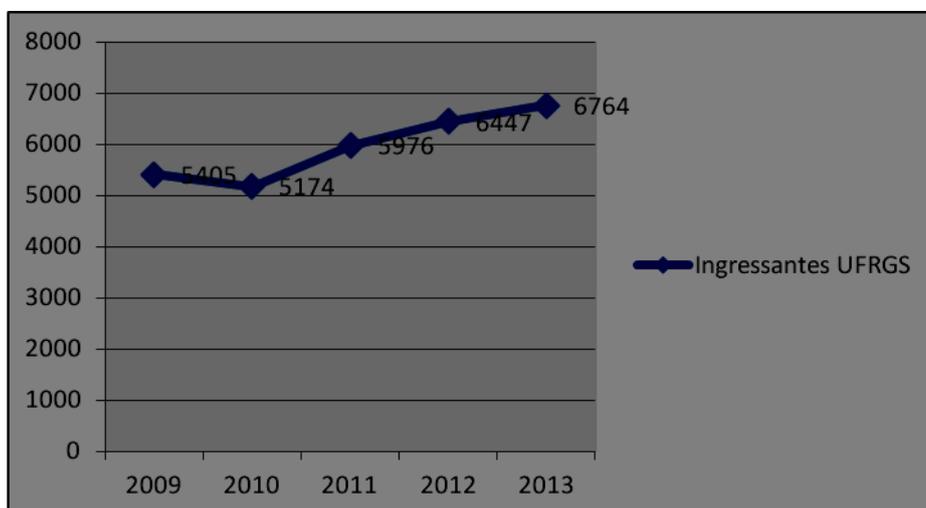
Podemos destacar também a maior heterogeneidade social do público que frequenta a universidade (POLYDORO, 2000; PEIXOTO, 2012). Isso se deve às Ações Afirmativas que vêm mudando esse cenário nos últimos anos. Essas,

são políticas e práticas públicas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. No entanto, a abertura a essa heterogeneidade aponta para um ensino massificado, onde as universidades atendem a todos do mesmo modo e utiliza o mesmo currículo, as mesmas instalações e os mesmos cursos, deixando de lado a subjetividade e diversidade de seus alunos (ALMEIDA & SOARES, 2003; IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008).

Nos dados referentes à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), identificados a partir de 2009, observa-se que o número de ingressantes na instituição vem aumentando gradativamente. Assim, a Universidade iniciou esse período totalizando 5.405 ingressantes e em 2013 esse número aumentou para 6.764 alunos ingressantes.

O Gráfico 3, que se segue, apresenta melhor esses dados.

Gráfico 3: Total geral de ingressantes na UFRGS (N).



O aumento do número de ingressantes pode ser explicado pelo fato da UFRGS ter aderido ao Programa REUNI, tendo, como consequência, o incremento gradativo no número de vagas da graduação. De acordo com Costa et al (2010, p. 10):

A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, várias foram às alterações estruturais visando à maior oferta de vagas públicas para a população, que reivindicava esse acesso. [...] para a educação superior

federal presencial, as ações se deram por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI.

Esse Programa do Governo Federal possibilitou o aumento no número de cursos de graduação presencial nas universidades públicas e, por consequência, o número de vagas. Além disso, houve uma preocupação com relação à formação de professores para a educação básica, estabelecendo o incremento de vagas também para os cursos de licenciatura (COSTA et al, 2010). Segundo Ristoff (2008, p. 45), isto significa “criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior”. Portanto a ampliação do acesso em universidades públicas é coerente e necessária à realidade brasileira.

A UFRGS é uma universidade que está conceituada entre as melhores do País. Segundo avaliação anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a instituição gaúcha consta como a melhor entre as universidades federais e a segunda melhor do País, atrás apenas da Universidade Estadual de Campinas (INEP/MEC). Isso explica porque a UFRGS é referência regional e nacional no ensino superior, como atestam as diversas avaliações realizadas e o número de inscritos em seu Concurso Vestibular (INEP, 2015). A UFRGS colabora com 2%, em média, do total de alunos ingressantes brasileiros, das universidades públicas federais. Aqui cabe acrescentar que, para compor o número de alunos ingressantes, o Censo da Educação Superior pesquisou 94 instituições federais públicas de ensino superior (IFES) no ano de 2009; 99 IFES no ano de 2010 e 103 IFES em 2011.

3. MAL ESTAR E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo retomar aspectos históricos no percurso da formação de professores no Brasil, articulados com questões emergentes da atualidade, para que se consiga refletir a respeito da formação docente e o reflexo dessa formação na prática profissional.

3.1 Formação de Professores no Brasil: origem do mal-estar.

Refletir sobre a formação de professores no Brasil requer retomar suas raízes históricas e compreender essa trajetória para, então, compreender a atualidade. Os primeiros cursos específicos para formação de docentes foram propostos no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário, atualmente ensino médio, e preparavam os profissionais para o ensino das 'primeiras letras'. Esse modelo de formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil persistiu até a criação da Lei n. 9.394 de 1996, que postulou a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010).

No início do século XX iniciam as primeiras manifestações de preocupação com a formação de professores para o ensino “secundário” em cursos específicos. O trabalho era exercido, até então, por profissionais liberais ou autodidatas. Somente no final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, direcionada à formação de docentes para o “ensino secundário”, popularmente chamada de “3 + 1”. Esse modelo se aplicou também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Em 1986, ocorre a Reformulação do Curso de Pedagogia a partir da aprovação do Parecer n. 161, pelo então Conselho Federal de Educação, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já faziam de forma experimental. Gatti (2010) afirma que, sobretudo, as instituições privadas foram as que se adaptaram para oferecer este tipo de formação, pois grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis seguindo os moldes da origem desses cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.294/96) propõe alterações para as instituições formadoras e também para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. A fim de atender às especificidades do exercício das atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a LDB 9.294/96 destaca que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos:

- I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II. a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, LDB 9.294/96, Art. 61, Parágrafo Único).

Após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Verifica-se nas licenciaturas de áreas a prevalência histórica do foco de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Situação, para Gatti (2010) que não se alterou nos anos subsequentes:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar/formação para a docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

No que diz respeito à graduação em Pedagogia, foi somente em 2006 que o Conselho Nacional de Educação aprovou uma resolução propondo estes cursos como licenciatura e atribuindo-lhes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Em todas as licenciaturas, evidencia-se a complexidade curricular exigida e uma ampla dispersão disciplinar abrangendo conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais, entre outros. Ainda englobam habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GATTI, 2010).

Sobre a história das licenciaturas no Brasil, Gatti (2014, p.39) acrescenta que:

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico.

Foi sob essa mesma concepção que se estabeleceu na década de 1930 os cursos de licenciatura na UFRGS junto da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, através do Decreto nº 6.194/1936. Os cursos de licenciatura criados formavam professores para atuação em Escolas Normais e Ginásio, enquanto a formação de professores para atuação em educação infantil e séries iniciais ocorreu muitas décadas depois (KRAHE, 2007). Com uma duração de três anos, as primeiras licenciaturas foram: Matemática, Ciências Químicas, Ciências Físicas, História Natural, Educação, Geografia e História e Filologia, e tinham duração de três anos (KRAHE, 2008).

Na década de 1940, o título de licenciado era conferido aos bacharéis que cursassem mais um ano no Curso de Didática, não havendo uma distinção clara entre os cursos de bacharelado e licenciatura da UFRGS. Assim, conferia-se o título de licenciado aos estudantes que realizassem o referido curso, com duração de um ano letivo seguindo o modelo já citado “3+1”, praticado em todo o território nacional (KRAHE, 2007). Esse modelo permaneceu vigente até os anos de 1990 na maioria das licenciaturas da Universidade. Krahe (2008) afirma que somente com a nova LDBEN de 1996 que esse modelo começou a ser questionado, denunciando uma crise nacional em relação à formação de professores.

Na atualidade, a UFRGS tem almejado formar professores a partir de uma racionalidade prático/reflexiva, opondo-se à visão mais tradicional de profissionalização. No entanto, a formação de professores passa por inúmeras dificuldades. Uma crise que se iniciou na década de 1990 e só vem se agravando desde então, evidenciada principalmente pelo declínio na procura pela carreira docente (KRAHE, 2008).

3.2 O mal-estar e o reflexo na prática profissional

O ponto de partida do conceito de mal-estar encontra-se no livro *O Mal-estar na Civilização* de Sigmund Freud, publicado originalmente no ano de 1930. Nesse livro, Freud apresenta uma importante investigação sobre as origens da infelicidade, os conflitos entre indivíduo e sociedade e suas diferentes configurações na vida civilizada. Tais concepções ainda são relevantes para compreensão da adaptação do indivíduo ao meio no qual está inserido e os conflitos vivenciados na chamada pós-modernidade. Compreender as origens da infelicidade nos ajuda a entender as expectativas criadas pelos indivíduos em sua busca pela formação, crescimento e, conseqüentemente, realização profissional.

Já no primeiro parágrafo do livro encontramos a seguinte afirmação: “as pessoas usam medidas falsas de que buscam poder, sucesso e riquezas para si mesmas e admiram aqueles que os têm, subestimando os autênticos valores da vida” (FREUD, 2011, p.7). A incongruência entre as ideias e os atos dos indivíduos evidencia a diversidade dos seus desejos e a complexidade do mundo psíquico de cada um. O que os homens desejam alcançar na vida? O idealizador da psicanálise

nos responde: “eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes” (FREUD, 2011, p. 19). No entanto, a vida na civilização só permite que se alcance a satisfação de maneira episódica, provocando apenas um morno bem-estar.

Ao nascer, o indivíduo se insere em um mundo pré-fabricado onde algumas coisas já estão determinadas pelo senso comum, enquanto outras são ignoradas, e uma grande quantidade de aspectos são tão óbvios que não necessitam ser interpretados, mas estão presentes em atos e são típicos da realidade vivida. Nesse contexto, o estranho, o novo ou o diferente causam temores, pois quebra a base sobre a qual estava sustentada uma segurança inquestionável, apresentando elementos que causam desconforto (BAUMAN, 1998).

A modernidade deixou como herança a utopia de um mundo perfeitamente seguro que, para o sociólogo polonês Bauman (1998, p. 21), seria um lugar “que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre”. Esperava-se que o mundo fosse transparente, onde nada de obscuro se colocasse no caminho para estragar a harmonia ou colocar algo fora do lugar, ou seja, um lugar que requer limpeza e ordem e não há espaço para os estranhos. Por outro lado, essa nova ordem depende do desmantelamento da ordem tradicional, herdada e recebida, onde ser significa um novo começo permanente (BAUMAN, 1998; FREUD, 2011).

Na pós-modernidade, época em que tudo está constantemente em transição, os meios rotineiros de conservar as coisas “em seu devido lugar” não são mais suficientes. Atualmente um número crescente de homens e mulheres consideram a infixidez atrativa e são seduzidos pelas propostas de aventuras e opções abertas (BAUMAN, 1998), nos quais o sucesso de vida emerge junto à capacidade com que cada um e cada uma conseguem abrir mão dos velhos hábitos (BAUMAN, 2001) e adaptar-se a fluidez da nova era. Além disso, os indivíduos são influenciados por um mercado que promove a permanente insatisfação e possibilita a eterna busca por novas experiências e precisam mostrar-se constantemente seduzido pelo consumo e a possibilidade de viver cada vez mais inebriantes experiências (BAUMAN, 1998). Ledo engano, pois, como já advertiu Freud (2011), a vida na civilização só permite ao indivíduo a experiência de um episódico bem-estar.

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável, Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá o mal-estar de se sentir perdido, então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo em que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusada de causar a experiência do mal-estar como mais doloroso e menos tolerável (BAUMAN, 1998, p. 27).

Já que o mundo externo não permite ao indivíduo a satisfação plena de seus desejos instintuais, devido a todas as exigências apresentadas pela cultura e pela sociedade, o aparelho psíquico encontra outras formas de afastar o sofrimento. Aqui, a sublimação age deslocando a libido para outras formas de satisfação socialmente aceitas, elevando o ganho de prazer. Uma dessas vias de deslocamento é a atividade profissional. Quando escolhido livremente o trabalho se torna, através da sublimação, uma forma de liberar impulsos instintuais constantemente reforçados. No entanto, adverte Freud (2011, p. 24), os indivíduos pouco apreciam o labor como via de acesso à felicidade. Uma grande fatia da sociedade trabalha porque tem que trabalhar, afinal é uma atividade que conecta o indivíduo fortemente com a realidade e os insere na comunidade.

E quando a pessoa escolhe a profissão que quer seguir, será que ela tem claros os motivos que impulsionam a escolha profissional? A escolha profissional é marcada pelas primeiras relações do indivíduo, ou seja, a identificação ou a oposição às relações mais primitivas influenciam a escolha (SILVA, 2010). E quanto à possibilidade de ser professor? Um levantamento realizado pela área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita mostra que a profissão docente não é considerada uma opção atraente pelos estudantes do Ensino Médio. Segundo a sondagem, somente 2% desejam cursar alguma licenciatura.

A opção pelo magistério está atrelada com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência (VALLE, 2006), Para analisar essa questão, foi desenvolvido um estudo visando a compreender a lógica das escolhas profissionais distinguindo as “motivações que influíram na decisão de professores dos anos iniciais

ou que os impelem às outras profissões, despertando velhos sonhos e nutrindo novas ambições” (VALLE, 2006, p. 179). Estudos mostram que as motivações para o ingresso e permanência no magistério, apontadas pelos professores, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, ou seja, o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira (MELLO, 1981; SILVA, ESPÓSITO E GATTI, 1994).

O papel social das Licenciaturas também fica evidenciado no momento de escolha do curso de graduação. Estudos apontam que mais da metade dos estudantes de Pedagogia (65,1%) escolhem a Licenciatura para atuarem como professores. Isso se deve ao fato de que muitos destes alunos já atuam na área da educação (28,2%). Outro fator relevante aponta a escolha por uma Licenciatura como uma possibilidade de ingresso no Ensino Superior, já que as Licenciaturas são consideradas mais “fáceis de passar” (SILVA, 2012).

Dados do senso de educação Superior no ano de 2014 apontam que os cursos de Pedagogia e Formação de professores em Educação Física são os dois cursos com maior número de matrículas no país, com 54,4% do total (MEC/INEP, 2017).

Essas e outras questões emergentes têm constituído grandes desafios às políticas educacionais de formação de professores em todo o mundo (GATTI, 2014). Vários países vêm adotando medidas significativas para melhorar a qualidade da formação docente e tornar essa carreira mais atrativa. Porém, Gatti (2014) afirma que, no Brasil, não existem iniciativas fortes o suficiente quando se tratam de políticas nacionais de formação de professores tornando o cenário educacional não muito animador, cheio de impasses e dificuldades históricas.

A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, através do Decreto nº 6755/2009, prevê como princípio “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado”, destacando a igualdade no acesso como busca da redução das desigualdades sociais e regionais, em conformidade com as postulações da LDB e da Constituição Federal. Em relação à formação inicial de professores, as Instituições Federais de Ensino devem unir esforços a favor de licenciaturas de qualidade, assumindo em conjunto com o MEC, a execução de formação docente para melhorar a qualidade do ensino

na educação básica.

Ao tratar da expansão nos cursos de licenciaturas percebe-se uma rápida mudança após a Lei de Diretrizes e Bases de 2006 na formação docente em nível superior e um crescimento acelerado em instituições de ensino superior com pouca ou nenhuma tradição na formação de professores. Ganha destaque nesse cenário de crescimento as instituições privadas e de ensino na modalidade a distância (EAD) (BARRETO, 2012).

As propostas de mudanças para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. Silva (2012) destaca que entre as problemáticas vinculadas às licenciaturas estão: a desvalorização dos cursos de licenciaturas em relação aos bacharelados, a falta de melhor articulação entre as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciaturas, ausência de um sistema eficaz de acompanhamento e avaliação do desempenho dos cursos, entre outros. Além disso, na contemporaneidade, o papel do professor está sendo questionado e redefinido para acompanhar as transformações globais. Portanto concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

Tudo isso nos leva a um cenário educacional com exigências para as quais os professores não foram, nem estão sendo preparados. Dentre elas as exigências colocadas ao papel docente destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem; assumir e saber lidar com a diversidade existente nas salas de aula; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe; etc. (SILVA, 2012).

Ouvimos falar constantemente sobre a carência de docentes existente no Brasil. Na tentativa de diminuir este problema, o MEC autoriza os alunos de licenciatura a atuar antes de concluir sua graduação. Isso contribui para a reprodução de uma educação aquém daquela desejada, dificultando o acesso e a permanência do estudante na graduação (FONSECA, 2011). Trabalhar e estudar é uma necessidade para muitos universitários brasileiros, mas não se pode negar a deficiência que isso causa na formação e no desempenho profissional dos docentes

em formação, pois abre-se mão do envolvimento com atividades de pesquisa e extensão, que são importantes para o aprimoramento do estudante.

Parece que ninguém se preocupa, como deveria, com a qualidade da pesquisa e do ensino. Estudar (com muita frequência, esquece-se que um bom professor é acima de tudo um incansável estudante) e preparar as aulas já se tornam um luxo (ORDINE, 2016, p. 108).

Novoa (1992, p. 12) destaca outro aspecto a ser considerado na formação do docente que é a construção da sua identidade profissional. A formação de professores desempenha um importante papel na construção da identidade docente, contribuindo para emergência de uma cultura profissional dentro das instituições escolares. Para ele, “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Também é fundamental considerar os fatores sociais e pedagógicos, tais como o problema salarial dos professores e as necessidades de inovação pedagógica na formação inicial, demandando por um novo educador. Para formar esse novo modelo de educador é necessário que as faculdades de educação reconheçam sua história e a relevância de sua contribuição, façam a autocrítica e busquem novas formas de organização institucional e social (KUENZER, 1998).

Ordine (2016), em seu manifesto *A utilidade do inútil*, nos faz refletir sobre o papel da educação e da universidade na atualidade. O autor destaca que, em toda a Europa, as reformas e os cortes de recursos financeiros têm desfigurado a escola e a universidade. A diminuição de encargos econômicos na área da educação acarreta na “escolarização” das universidades e, como consequência, acarreta uma mudança radical no papel dos professores e na qualidade do ensino. Ele afirma ainda que quase todos os países parecem estar orientados a permitir que os estudantes passem nos exames com mais facilidade na tentativa de resolver o problema daqueles que não acompanham regularmente o curso. Além disso, os esforços para diplomar os estudantes incluem, nas palavras do autor:

Perversa redução progressiva dos programas e com a transformação das aulas num jogo interativo e superficial, baseado em projeções em *Power point* e na aplicação de questionários de múltiplas escolhas (ORDINE, 2016, p. 104).

Complementando essa ideia, Bauman (2001) salienta que esse sentimento de crise vivido pelos profissionais da educação não está relacionado com os erros ou negligência dos educadores, muito menos com o fracasso das teorias educacionais. Essa sensação de “viver nas encruzilhadas” e a busca por uma auto definição estão relacionados ao processo que o autor chamou de privatização das identidades e a fragmentação da vida, advindas da diversidade das mensagens de valor existentes, características chave do mundo pós-moderno (BAUMAN, 2001, pág. 163).

A pós-modernidade vem acompanhada da fragmentação dos acontecimentos vividos, que são experiências vividas de forma episódica, só podendo ser colocados em ordem postumamente, ou seja, “enquanto está sendo vivido, cada episódio tem apenas a si mesmo para fornecer todo o sentido e objetivo de que precisa ou que é capaz de reunir para manter-se no rumo e terminá-lo” (BAUMAN, 2001, p. 163). O mundo atual ao qual os indivíduos tentam se moldar para viver coloca a prêmio o que o autor chama de “aprendizado terciário”, um modelo de aprendizado que as instituições amadurecidas na ordem da modernidade só conseguem ver com uma mistura de perplexidade e horror, denotando um entendimento patológico (BAUMAN, 2001).

As estratégias adotadas para formar cada vez mais estudantes seriam relevantes se os legisladores estivessem preocupados não somente com a *quantitas*, mas também com o *qualitas* dos cursos de graduação. As pressões impostas às universidades as obrigam a tornarem-se cada vez mais uma fábrica de diplomas. Tais aspectos da decadência do mundo universitário são observados em diferentes países. No Canadá e nos Estados Unidos já existem universidades que tratam seus estudantes como clientes. Isso denota um estudante que frequenta um curso de graduação mais em busca de renda do que de conhecimento (ORDINE, 2016).

Victor Hugo, celebre romancista francês, apresenta em seu discurso de 10 de novembro de 1848 palavras que poderiam ser pronunciadas nos dias atuais:

Eu afirmo, senhores, que os cortes propostos para o orçamento especial das ciências, letras e artes são negativos por dois motivos. São insignificantes do ponto de vista financeiro e danoso sob todos os outros pontos de vista (*apud* ORDINE, 2016, p. 110).

Isso significa que é são nos momentos de crise em que o Estado mais deveria investir em educação e cultura para os jovens, afinal a ignorância se torna o maior dos perigos. Para Ordine (2016), é preciso iluminar o mundo moral da sociedade e não pensar exclusivamente na representatividade da vida material. No entanto, a inexistência da profissionalização universitária não impede a busca do conhecimento útil pelo estudante.

Contra toda a concepção comercial da educação, Newman reitera a importância do saber em si. Mas isso não significa que o processo formativo livre de vínculos profissionalizantes e a aquisição do conhecimento em si não possam buscar, porém, certa utilidade, uma série de vantagens que o indivíduo poderá conseguir no fim de seu percurso universitário (ORDINE, 2016, pág. 123)

Rever os modelos de formação docente significa fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras fortalecendo e aprimorando a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores. Atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências é crucial para articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea além das mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças.

Será preciso lutar muito nos próximos anos para salvar dessa deriva utilitarista não somente a ciência, mas também tudo o que chamamos 'cultura'. Será preciso resistir à dissolução programada do ensino, da pesquisa científica, dos clássicos e dos bens culturais, porque sabotar a cultura e a educação significa sabotar o futuro da humanidade. Há poucos anos tive a ocasião de ler uma frase simples, mas muito significativa, inscrita numa indicação de uma biblioteca de manuscritos num oásis perdido do Saara: ' O conhecimento é uma riqueza que se pode transmitir sem se empobrecer'. Somente o saber, ao desafiar os paradigmas dominantes do lucro, pode ser compartilhado sem empobrecer quem o transmite e quem o recebe. Na verdade, os enriquece (ORDINE, 2016, pág. 147).

Civilisation (francês), Bildung (alemão) e Refinement (inglês) eram denominações para atividades intencionais que informavam aquilo que foi, deveria ou será feito. Falavam sobre esforço civilizador, sobre educação, aperfeiçoamento moral ou elevação do gosto. A mensagem oculta nos três termos é a de que se as coisas forem abordadas com a razão e as pessoas submetidas aos processos corretos, temos todas as possibilidades de construir um mundo excelente, nunca antes

conhecido, ou seja, somente com a “ação civilizadora” se pode domar a besta do homem (BAUMAN, 1998).

Como explicitado por Foucault (*apud* BAUMAN, 1998), as instituições modernas produziram situações em que a regra substitui a espontaneidade, sob a mira de um supervisor, numa verdadeira “fábrica de ordem”. Assim, a cultura foi sendo cunhada nesse modelo que impõe sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também à propensão agressiva do indivíduo e, conseqüentemente, suas escolhas tornando, assim, o desossesgo, a infelicidade e o medo uma constante no cotidiano gerando o mal-estar (BAUMAN, 1998).

Mudanças e transformações sociais fazem parte de uma demanda social para a educação. Anthony Guiddens (*apud* TRAVERSSINI, 2011, p. 2) apresenta a ideia de modernidade como um tempo dinâmico e argumenta que “a escola contemporânea, com a qual todos nós temos algum envolvimento, não está fora de lugar na relação com a sociedade. Essa formação desencaixada é o próprio encaixe”. A Psicologia, por sua vez, nos auxilia na compreensão deste universo a partir da ideia de construção da identidade através das relações em um campo intersubjetivo dinâmico em que ambos participantes não podem mais ser compreendidos separadamente.

Nóvoa (1992, p.12) destaca que “os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Um desses contextos, que está na base da formação do professor atual, é a necessidade de uma formação que busque qualidade e relevância social, proporcionando, assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do futuro educador.

O indivíduo produz sua existência no trabalho e nesse sentido constrói conhecimento. A escola é o espaço do trabalho docente onde a formação do professor acontece na transformação, compreensão e produção dos saberes no espaço/tempo escolar. Não é simplesmente “aprender fazendo”, mas apropriar-se de conhecimentos científicos, éticos, estéticos, artísticos e tecnológicos que embasam o processo do trabalho, “contribuindo para a formação integral e emancipação do homem” (SILVA, 2012, p. 206). Nóvoa (1992) refere que pensar a formação de professores é buscar dimensioná-los como seres históricos e sociais, que só existem mediante suas práticas, também histórica e socialmente construídas, que os colocam diante de uma

diversidade de possibilidades e de opções e que exigem um posicionamento frente ao mundo e à educação.

A formação docente se dá através de um trabalho de construção permanente de uma identidade pessoal, não considerando um acúmulo de cursos ou estudos, mas sim uma mescla reflexiva em busca de um saber da experiência.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (NÓVOA, 1992, p. 12).

É nessa perspectiva que o esforço de uma formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (NÓVOA, 1992). Esse contraste de saberes é considerado um avanço e uma forma humana de se aproximar da solução de problemas cotidianos através da construção de conhecimento por meio da pesquisa, na qual teoria e prática são tratadas como coisas separadas, assumem uma transversalidade e configuram-se nas suas interfaces. Isso contribui para a construção de novos saberes e para a possibilidade de transformação das situações levantadas pelo coletivo (LONGAREZI & ALVES, 2009).

Ser professor no século XXI, portanto, redundaria na urgência de se reverem posições do que seja educar neste momento, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo de forma histórica o espaço onde atua, bem como os seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas (HAGE, 2010, p. 7).

A importância de uma reflexão sobre o processo de formação docente e a prática do professor na realidade educacional de hoje se torna uma prática urgente, pois a sociedade demanda profissionais competentes e envolvidos que atuem no desenvolvimento e formação de pessoas, sujeitos conscientes de seu papel social, no mundo atual. Abordar a formação de professores implica em refletir sobre a função social da escola, pois é nela que se produzem os saberes necessários para tal com

apontam Longarezi e Alves (2009, p.130).

Portanto, a escola, espaço de trabalho do professor, é, por excelência, o lugar de formação profissional docente, pois nela os professores interagem entre si, trocam ideias, sobre suas histórias, culturas, necessidades, desejos, intenções e adquirem, por meio desses valores, saberes historicamente acumulados sobre conteúdos e sobre a prática pedagógica.

A formação do professor, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como profissional com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se almeja: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa no processo de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania (HAGE, 2010).

4. OLHAR DE EGRESSOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA GRADUAÇÃO EM SUA PRÁTICA PROFISSIONAL.

Neste capítulo, pretende-se apresentar de que maneira se deu a pesquisa, descrevendo a metodologia utilizada e o instrumento utilizado, bem como apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos.

Esta pesquisa alcançou vinte e sete sujeitos, os quais responderam ao *Instrumento para Professores Egressos da UFRGS* (Anexo A). O questionário contém 23 perguntas abertas subdivididas em três blocos de questões a saber: Informações Pessoais, Informações Acadêmicas e Informações Profissionais. Seu objetivo foi interrogar ex-alunos sobre a percepção que eles têm da sua formação em licenciatura na UFRGS e a percepção da atuação profissional enquanto docente. Pretendeu-se articular os procedimentos de análise qualitativa, mais especificamente a análise de conteúdo, das respostas dadas pelos egressos de diferentes licenciaturas da UFRGS atuantes na rede básica de educação do Estado do Rio Grande do Sul, selecionando aquelas perguntas que trouxessem informações relacionadas ao problema de pesquisa.

As respostas no âmbito desta pesquisa foram concedidas espontaneamente e de forma anônima. Devido a isto, os nomes dos entrevistados cujas ideias serão vistas a partir deste capítulo foram substituídos por números de 01 a 27 de forma randômica. Cabe salientar que as respostas foram transcritas de modo literal, conforme colocadas nos questionários.

Nesta abertura do capítulo de análise sobre “*Como o professor atuante na rede básica percebe a influência da formação na Universidade em sua prática profissional?*”, destacam-se três categorias para este estudo propostas a partir das respostas dos entrevistados e suas impressões sobre: a escolha e a satisfação profissional, a formação superior em uma licenciatura e a influência dessa formação na atuação docente. Estas categorias de análise mostraram-se úteis para dar conta de interpretar os dados encontrados pela pesquisa.

Algumas considerações iniciais fazem-se necessárias a este capítulo, como o fato de que, enquanto indivíduos, pensamos sobre as coisas passadas,

projetamos nosso futuro, resolvemos problemas, criamos, sonhamos fantasiamos, somos capazes de pensar sobre nós mesmos, isto é, somos capazes de nos tornar objeto de nossa própria investigação. Assim, avalia-se o meio em que se vive, modificando-o e sendo modificado por ele, construindo uma síntese singular e individual conforme se vivencia a ambiente social e cultural. Isso constitui o mundo de ideias, significados e emoções internas de cada sujeito. É a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar e fazer de cada um de nós (PERVIN, L. A. ; JOHN, O. P., 2004). Cada indivíduo vai selecionar e organizar os objetos, acontecimentos e sons de maneira particular, por isso, o que será desenvolvido no decorrer deste capítulo se baseia na percepção de cada egresso entrevistado, o que limita possíveis generalizações.

Outro fator a ser considerado é que a UFRGS é uma instituição de ensino superior que está conceituada entre as melhores do País, segundo avaliação anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira UFRGS, 2017). Essa posição de importância alcançada pela Universidade se refletiu nos comentários finais dos entrevistados que demonstraram um sentimento de gratidão intenso por terem feito sua graduação nela. Exemplo disso é a afirmação da Prof. 01:

Foi importantíssimo para minha formação em geral. Eu não seria quem sou hoje se não tivesse tido a oportunidade que a UFRGS me ofereceu, saí muito grata a UFRGS, mesmo tendo estado lá em um período muito difícil para a universidade ... penso que todo cidadão brasileiro com vontade de estudar deveria experimentar essa vivência. (Prof. 01).

Fica claro na afirmação da professora a importância que a Universidade tem em sua formação não somente como profissional, mas como indivíduo. Além disso, ela recomenda essa experiência a todos que tem o desejo de estudar. Assim como ela, outros egressos deixaram recados de agradecimento pelas experiências vividas no campus, como a Prof. 16 que coloca:

(Quero) agradecer a toda estrutura disponibilizada e esforços dos profissionais da instituição que possibilitaram minha formação (Prof. 16).

As experiências vividas deixam marcar que o indivíduo leva para toda vida, sejam elas negativas ou positivas. As marcas positivas são traduzidas em nosso idioma pela palavra saudade. Segundo o dicionário, saudade significa “lembração grata de pessoa ausente ou de alguma coisa de que alguém se vê privado” (PRIBERAM, 2017). Prof. 19 descreve do que sente falta dentre todas as vivências que teve no ambiente universitário:

Só (gostaria de) acrescentar a saudade da “vida no campus”, com toda sua efervescência cultural e ideológica, os debates acalorados, as agitações, o convívio com os professores, etc. (Prof. 19)

No entanto, torna-se relevante salientar que os sentimentos descritos não interferiram na análise crítica sobre a Universidade enquanto instituição de ensino superior. Ademais, o anonimato contribuiu para que os participantes da pesquisa se expressassem de forma clara a respeito de suas opiniões contribuindo, assim, para as inferências feitas na sequência desta análise.

4.1 A Escolha e a Satisfação Profissional.

A primeira categoria de análise proposta neste capítulo envolve a escolha e satisfação profissional, com o intuito de identificar as motivações que levaram os participantes a escolha pelo magistério e, posteriormente, como eles se sentem em relação a profissão de professor. Para tanto, foram selecionadas duas questões: Por que você escolheu atuar no magistério? Você se sente satisfeito com sua profissão? Por quê?

Compreender as origens da escolha profissional auxilia no entendimento das expectativas criadas pelos indivíduos em sua busca pela formação e, conseqüentemente, pela realização profissional. Assim, para auxiliar na compreensão das respostas apresentadas pelos egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional retomemos as motivações que impulsionaram os respondentes a buscar pela formação no magistério.

A respeito da escolha pela carreira docente, os egressos participantes desta pesquisa se dividem entre motivações relacionadas à vocação e ao gosto pela profissão, e a ideia de que não tiveram outras opções que lhe trouxessem maior satisfação. Tais aspectos foram mencionados em estudos anteriores (MELLO, 1981; VALLE, 2006) que já apontavam a escolha pela carreira docente relacionada à valores altruístas e a busca pela realização pessoal.

Percebi no magistério uma oportunidade de contribuir para uma sociedade melhor (Prof. 12).

Dessa forma, a percepção que ele tem da profissão é a de que o professor é capaz de transformar o meio em que atua, gerando um impacto que vai além da sala de aula. Prof. 15 concorda com essa ideia e acrescenta a liberdade profissional como um fator importante:

Acreditava mais na liberdade que a profissão oferecia e, principalmente na possibilidade de poder contribuir na formação humana de outras pessoas (Prof. 15).

Além dos valores altruístas destacados, outro fator a ser considerado é a necessidade do ser humano de exercer seus talentos e aptidões. Essa necessidade é desencadeada pela busca do bem-estar e contribui consideravelmente para saúde mental. De acordo com o Dicionário de Psicologia o termo saúde mental equivale a “um estado de boa adaptação, com uma sensação subjetiva de bem-estar, prazer de viver e uma sensação de que o indivíduo está a exercer seus talentos e aptidões” (CHAPLIN, 1989, p. 193). Assim, a escolha profissional tem um papel significativo na vida dos indivíduos. Referente ao citado, Prof. 09 aponta que sua escolha vem pelo gosto do trabalho com as crianças:

Porque gosto de trabalhar com as crianças (Prof. 09).

Nesse mesmo sentido, Prof. 16 aponta que essa é sua aptidão, mas que também se motivou pela busca de crescimento:

Aptidão pessoal e oportunidades de formação na área, de crescimento profissional e pessoal (Prof. 16).

Na busca pela felicidade, o sujeito tenta colocar em prática seus desejos e satisfazer suas necessidades ao mesmo tempo em que se adapta a realidade que o cerca. Nessa direção, a resposta dada por Prof. 10 mostra que ser professora era um desejo presente desde sua infância:

Sempre foi meu desejo, desde criança (Prof. 10)

Para Prof. 17, a escolha pela docência também partiu do desejo. Aqui ela afirma que:

Queria ser professora, queria poder colocar em prática o que eu aprendi, precisava trabalhar (Prof. 17)

Por outro lado, exercer seus talentos e aptidões não parece ser uma escolha para todos os entrevistados. A investigação demonstrou que seis dos egressos escolheram a carreira do magistério por falta de uma melhor opção, como demonstrou Prof. 27:

Minha opção a educação em princípio se tratava de um meio para outro fim, ou seja, trabalho para outra formação (Prof. 27).

A autonomia financeira é outro quesito que levam as pessoas a buscarem a carreira docente. Para Prof. 27 o objetivo era trabalhar em outra atividade, mas os acontecimentos da vida a levaram pelo caminho da sala de aula.

Também se destacaram aqueles sujeitos que tiveram como base uma formação em Escolas Normais e optaram por continuar sua formação na área da docência, assim como os que viram na licenciatura a possibilidade de trabalhar e estudar paralelamente. Prof. 06 afirma que o curso de Pedagogia possibilitou que ela

frequentasse a Faculdade e trabalhasse paralelamente:

Porque o curso de pedagogia na UFRGS permitiu, com aulas apenas no turno da manhã, que eu trabalhasse (Prof. 06).

Outro fator de relevância apresentado pelos egressos foi o modelo de professores ao longo da sua vida escolar. Esse modelo pode surgir como referência na infância, no contato com os professores das séries iniciais, ou mais tarde, quando o professor de uma área específica do conhecimento desperta o interesse por uma determinada disciplina. Mas esse desejo pode aparecer também ao longo da própria formação universitária. Isso se evidenciou na resposta de um egresso que descreveu seu interesse aparecendo ao longo de um curso de bacharelado por incentivo de uma professora da graduação. Prof. 03 que relata o desejo de ser professora desde pequena por ter como grande exemplo sua professora de 1 a 4 séries, ou bem mais tarde, como aconteceu com Prof. 08:

Porque tive uma professora que incentivou e estimulou esta escolha, durante a graduação (comecei no bacharelado) (Prof. 08)

Por outro lado, Prof. 07 afirma não ter sido essa uma escolha pessoal:

Eu nunca escolhi esse caminho, nunca quis chegar na sala de aula, a vida me levou a esse fim (Prof. 07).

Deve-se considerar o sofrimento humano advindos de três lados: o corpo, o mundo externo e as relações com outros indivíduos. Sob essas possibilidades de sofrimento, acabamos por moderar nossas pretensões à felicidade, submetendo nossos desejos ao princípio da realidade, ou seja, vamos nos adaptando as mais variadas situações que se apresentam (PAIS-RIBEIRO, 2000).

Ao questionar como se o egresso se sente em relação à satisfação profissional ficou evidente que inúmeros fatores ligados a realidade da profissão

geram a ambivalência de sentimentos entre o prazer e a desvalorização. Prof. 01 deixa isso claro quando diz:

Gosto do que eu faço, mas não me sinto totalmente satisfeita pela desvalorização e críticas que recebemos da mídia e de nossos governantes (Prof. 01)

Ela se refere à imagem social que geralmente é atribuída ao professor pela mídia, onde ele aparece de uma forma bastante negativa. Além disso, há uma desvalorização da carreira docente, fazendo com que muitos desistam da profissão. Prof. 13 concorda com essa ideia:

Sim, no que confere às tarefas que realizo, mas falta respeito pela profissão por parte do governo e até da comunidade escolar (Prof. 13).

Prof. 02 complementa relatando o sentimento de angústia vivido em alguns momentos. Assim como Prof. 08 que diz:

Gosto, mas acho que a profissão está pouco valorizada (Prof. 08).

Assim, onze dos vinte e sete sujeitos mostraram-se satisfeitos com sua escolha, mas sentem-se desvalorizados pelo governo, pela sociedade e a própria comunidade escolar. Por esses mesmos motivos, nove dos professores afirmaram não se sentirem satisfeitos nem valorizados profissionalmente. As palavras de Prof. 23 deixam claro que, na sua opinião, o sistema é organizado de uma forma que muitas vezes inviabiliza o trabalho do professor:

Não, porque com a forma como o sistema educacional é organizado e como as leis são impostas, nem sempre conseguimos colocar em prática o que acreditamos (Prof. 23).

A resposta de Prof. 24 corrobora o citado acima, acrescentando que

a violência nas escolas e o não cumprimento das leis contribuem para a desvalorização.

Não sinto, porque as leis educacionais não são cumpridas: presença de professor auxiliar, redução de alunos, inclusão, violência na escola, pouco apoio da equipe (Prof. 24).

Isso corrobora com a ideia apresentada por Bauman (1998) sobre a herança deixada pela modernidade, ou seja, alguns indivíduos desejam encontrar um mundo perfeito onde tudo esteja meticulosamente em seu lugar. No entanto, a realidade escolar está longe de seguir a perfeição desejada. Por outro lado, há aqueles que se sentem plenamente satisfeitos com sua profissão. É o caso dos professores 03, 05, 10, 18, 20, 21 e 25. Eles relatam sentirem-se bem com o que fazem. No relato de Prof. 21:

Sim. Acredito que faço o que gosto e influencio a vida dos meus alunos e comunidade escolar (Prof. 21).

Prof. 20 justifica essa satisfação com a realização de encontrar ex-alunos que dividem relatos significativos e as marcas deixadas pelo professor em suas vidas:

Porque me realiza intimamente, tenho satisfação no que faço, me realizo encontrando jovens felizes dividindo comigo que estão vendo na faculdade coisas que viram comigo no ensino médio. Isso é impagável! Para não cair no narcisismo, estou pagando minha formação pública com dignidade (Prof. 17)

Como visto no capítulo anterior, os indivíduos pouco apreciam o trabalho como via de acesso à felicidade e sim, como uma obrigação inerente à incursão dele no meio social. Enquanto o sujeito tenta permanecer em um mundo seguro, perfeito e livre de estranhos, a realidade da pós-modernidade assola com sua fluidez, impondo uma constante mudança e seduzindo o indivíduo para que vivencie cada vez mais inebriantes experiências. Aqueles que não se adaptam a tais mudanças

ou não estão dispostos a abrir mão dos velhos hábitos acabam por experienciar o mal-estar (BAUMAN, 1998; 2001).

4.2 Percepções sobre a Universidade e os Cursos de Licenciatura.

A segunda categoria de análise proposta neste capítulo é a formação docente, com o intuito de identificar a percepção dos egressos sobre a universidade e sua formação em um curso de licenciatura. Para tanto, foram selecionadas duas questões: Como você avalia a UFRGS, enquanto instituição de ensino superior? Como você avalia o curso de graduação que fez na UFRGS?

Quando questionados sobre como avaliam a UFRGS, enquanto instituição de ensino superior, os participantes da pesquisa exaltaram a qualidade e o alto conceito da Universidade possui. Prof. 11 descreveu-a como:

Instituição séria e qualificada (Prof. 11).

A percepção de qualidade que os entrevistados expressam está relacionada à já mencionada colocação da UFRGS entre as melhores universidades do país. Complementando esse alto conceito, Prof. 07 diz:

Não é à toa que é considerada a melhor do Brasil (Prof. 07).

A maioria dos participantes descreveu a Universidade como boa ou excelente instituição de ensino superior:

É uma das melhores universidades do país, tem excelentes profissionais e espero que continue assim. Tem ótimo padrão de exigência com os alunos. Vejo que muitos tentam entrar na UFRGS, independente de classe social (Prof. 01).

Isso se reflete em números apresentados a cada vestibular. Para o

ano de 2017 foram, no total, 33.459 inscritos concorrendo a 4.017 vagas distribuídas em 91 graduações. Estes números representam 70% das vagas de ingressos, já que as demais, 30%, são providas via Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Tamaña concorrência torna difícil o ingresso na Universidade e faz com que aqueles que conseguem cursar um de seus cursos carreguem um sentimento de orgulho por fazer parte desse universo acadêmico.

Excelente instituição de ensino. Acho que faz milagre com o dinheiro que recebe do governo. Sempre me orgulho em poder dizer que estudei na Ufrgs (Prof. 16).

Outro ponto importante salientado por dois dos egressos foi a importância do alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão, esta última citada pela Prof. 24, como um complemento ao ensino, e pela Prof. 05 em sequência:

O considero bom. Destaque para os cursos de extensão que complementam o que falta no curso de graduação (Prof. 24).

Na área da educação é uma ótima instituição, pois ela “abraça” educação, pesquisa e extensão (Prof. 05).

Apesar de a estima ficar em alta com quase todos os entrevistados, houve aqueles que criticaram a Universidade enquanto instituição de ensino superior, principalmente ao que se refere à elitização do público que frequenta a universidade. Foi o caso dos Prof. 14 e 27 que apontaram respectivamente:

Apesar de ser gratuita, acaba sendo elitizada nos quadros docente e discente. Desconectada da realidade concreta das salas de aula em escolas públicas, principalmente no aspecto teórico da função da educação, localmente e relacionalmente (Prof. 14).

Minha avaliação sobre o curso é muito pessoal, é um curso para

elite onde artistas professores ou professores artistas necessitam de muita persistência para concluí-lo ou são engolidos pelo sistema. (Prof. 27)

Mas também foi possível ver o reconhecimento de que as Ações Afirmativas vêm mudando esse cenário nos últimos anos. Essas, são políticas e práticas públicas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. O reflexo disso é uma maior heterogeneidade no público que frequenta a Universidade (POLYDORO, 2000; PEIXOTO, 2012). Na visão do Prof. 15 houve uma mudança, à diversidade com a entrada de alunos por tais ações, desde o período em que completam a graduação.

Vejo a UFRGS, hoje, menos elitizada do que na 1º graduação que fiz. Atribuo isso ao ingresso de setores mais populares da sociedade na universidade. Não vejo queda na qualidade do ensino, o que percebo é a necessidade de a universidade contribuir com mecanismos para conseguir acolher com qualidade toda essa diversidade (Prof. 15).

Mesmo com a abertura da universidade a setores mais desfavorecidos da sociedade, alguns dos sujeitos percebem que ainda há um caminho longo a percorrer. Eles salientam a importância da aproximação entre universidade e escola, principalmente a escola pública, e acreditam que, neste quesito, a UFRGS deixa a desejar. Prof. 12 solicita essa aproximação:

Gostaria de ver a UFRGS mais envolvida com as redes públicas de ensino básico (Prof. 12).

A Prof. 23 acredita que, enquanto instituição pública, a universidade deveria estreitar laços com projetos voltados aos menos favorecidos, cumprindo assim um importante papel social. Ela comenta que a UFRGS:

É uma boa instituição em termos teóricos e nas áreas de

pesquisa, mas deveria ter mais atuação nas comunidades, buscando auxiliar nas melhorias sociais. Deveria cumprir mais sua função social e selecionar projetos que estão mais focados na inclusão social das comunidades menos favorecidas (Prof. 23).

Quando o assunto é voltado para a licenciatura cursada pelo egresso o resultado é satisfatório. Na atualidade, a UFRGS tem almejado formar professores a partir de uma racionalidade prático/reflexiva, opondo-se à visão mais tradicional de profissionalização (KRAHE, 2008). O resultado disso é que treze dos participantes avaliaram seu curso de graduação na UFRGS como bom, muito bom ou excelente sem fazer nenhuma ressalva. Prof. 15 salienta a influência da formação não só em aspectos teóricos e práticos, mas também em seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Muito bom, poderia dizer ótimo. Além da base profissional, o curso foi extremamente importante para minha formação ética e moral como ser humano. (Prof. 15)

A formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NOVOA, 1992). Neste sentido, Prof. 03 compara seu desempenho enquanto profissional formado pela UFRGS em relação a outras universidades.

Foi importante na formação de um profissional mais crítico e que consegue analisar o contexto em que atua, entretanto poderia dar um suporte prático para modificá-lo. (Prof. 23)

A maioria dos entrevistados considera o curso bom ou muito bom, porém fazem algumas ressalvas e salientam aquilo que sentiram falta ao longo da formação, principalmente a percepção de que faltaram horas atividades práticas. Os

relatos de Prof. 01, 07, 16 e 23 evidenciam isso:

Foi um curso bom que me deu uma base teórica, mas que deixou a desejar na prática. (Prof. 01)

O curso foi muito bom, aprendi muito, mas apenas 50% de tudo que seria necessário para a prática. (Prof. 07)

Acho que não é um curso voltado para formação de professores e sim para formação de pesquisadores. (Prof. 08)

Penso que foi uma formação qualificada, mas insuficiente devido, principalmente, à fragmentação do ensino. (Prof. 16)

Apenas Prof. 27 respondeu ter uma percepção negativa em relação ao seu curso relatando que a graduação não acrescentou conhecimentos novos a sua formação e que sentiu falta de disciplinas pedagógicas no curso.

Não sei se seria correto dizer que o curso não me ensinou nada que já não soubesse na prática (como algumas técnicas). Senti falta de orientação psicopedagógica (Prof. 27).

O ser humano por si só é um ser biopsicossocial, que nas várias relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com o seu meio, forma e se forma ao formar, pois, os homens se educam entre si ao passo em que são influenciados pelo mundo. Entende-se que a formação é um processo contínuo, pessoal e coletivo (NOVOA, 1992). Pessoal por abranger o sentimento do desejo e da busca, envolvendo a subjetividade do indivíduo humano, pois ninguém educa ninguém. Mas também coletivo, por envolver vários sujeitos que de forma direta ou indireta interfere na sua formação.

As palavras de Bauman (2001) descrevem esse sentimento de crise vivido pelos educadores. O sociólogo aponta que o mal-estar não está relacionado

com os erros ou negligência dos educadores, muito menos com o fracasso das teorias educacionais, ou seja, não diz respeito às teorias aprendidas ao longo da formação. Essa sensação de “viver nas encruzilhadas” e a busca por uma autodefinição estão relacionados ao processo que o autor chamou de privatização das identidades e a fragmentação da vida, advindas da diversidade das mensagens de valor existentes (BAUMAN, 2001).

A pós-modernidade vem acompanhada da fragmentação dos acontecimentos vividos, que são experienciados de forma episódica, só podendo ser colocados em ordem postumamente. “enquanto está sendo vivido, cada episódio tem apenas a si mesmo para fornecer todo o sentido e objetivo de que precisa ou que é capaz de reunir para manter-se no rumo e terminá-lo” (BAUMAN, pág 163, 2001). O mundo atual ao qual os indivíduos tentam se moldar para viver coloca a prêmio um modelo de aprendizado que as instituições amadurecidas na ordem da modernidade só conseguem ver com uma mistura de perplexidade e horror, denotando um entendimento patológico (BAUMAN, 2001).

4.3 Influência da formação na atuação docente na rede básica de ensino.

A terceira categoria de análise proposta refere-se à atuação do professor na rede básica de ensino. Este trecho da análise visa explicitar a percepção do docente sobre sua atuação e a influência que a graduação exerce nesta atuação. Para tanto foram selecionadas questões referentes à formação teórico-prática na universidade e as possíveis lacunas percebidas pelos egressos em sua atuação profissional. Partiu-se da hipótese de que essas lacunas nas licenciaturas estão essencialmente relacionadas à área pedagógica dos cursos, principalmente no distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade escolar.

O professor, ao chegar na sala de aula depara-se com inúmeras responsabilidades. Segundo Silva (2012), tais exigências vão além de desenvolver conteúdos curriculares, mas também envolvem o uso de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe e lidar com a diversidade existente nas salas de aula. Na percepção de Prof.

02, a Universidade desempenhou bem seu papel ao dar suporte teórico-prático para sua atuação enquanto professor:

Sim, com pensamento crítico e compromisso social (Prof. 02)

Outros egressos percebem uma influência positiva da sua formação universitária na atuação docente. Isso ficou evidenciado nas afirmações feitas pelos professores 05, 06, 17 e 26. Assim como eles, Prof. 18 acredita que sua formação proporcionou um bom embasamento teórico-prático. Ele considera que:

Sim, proporcionou as bases gerais. Posteriormente fui direcionando com outras formações (Prof. 18).

Prof. 09 complementa essa ideia e afirma:

Foi importante o exercício da leitura e da escrita, mas a prática vai nos dando maior suporte ao longo dos anos (Prof. 09)

Contrariando a hipótese inicial apresentada, Prof. 03 responde que sua formação lhe deu o suporte necessário, incluindo conhecimentos práticos:

Especialmente as disciplinas com conhecimentos práticos relacionadas à linguagem, matemática e os estágios (Prof. 03)

No entanto, essa sensação foi um fator isolado, pois a maioria dos respondentes afirma que seu curso foi bom no que diz respeito ao suporte teórico, porém deixou a desejar nos quesitos práticos da formação. Isso fica evidenciado nas palavras de Prof. 01:

Não muito, pois o currículo estava mudando e me formei pelo antigo que não exigia muita prática. A parte teórica era boa. Fiz dois estágios finais, um no ensino fundamental e outro de ensino médio, que foi quando

comecei a ter contato prático com a profissão. Isso ocorreu no ano de 2007, nos dois últimos semestres de faculdade. Acredito que era muito pouco tempo para entender o que realmente é ser professor (Prof. 01).

Essa resposta vem ao encontro das respostas dadas pelos egressos Prof. 12, Prof. 19, Prof. 22 e Prof. 23 que, de maneira mais sucinta, apontaram uma prevalência de teoria em detrimento da prática.

Poderia dizer que recebi mais suporte teórico do que prático (Prof. 12).

Prof. 21 afirma já ter uma bagagem trazida de outra formação realizada no Curso de Magistério que contribuiu de forma mais significativa em sua prática do que a graduação:

Teórico sim, prático muito pouco; minha maior bagagem do curso normal - nível médio (Prof. 21).

Novoa (1992) afirma que a formação de professores deve considerar também a formação de uma identidade docente, contribuindo para a emergência de uma cultura profissional dentro das escolas. Bauman (2001) complementa que o mal-estar vivenciado pelos professores está mais relacionado à privatização dessas identidades do que aos erros dos educadores. No entanto, essa identidade profissional é deixada negligenciada e o egresso acaba aprendendo a ser professor na prática.

Muitas coisas tive que aprender na sala de aula, dentro da escola (Prof. 08).

Parece óbvio que uma formação que dura em média quatro anos não consegue abarcar todas as possibilidades vividas no dia a dia de uma sala de aula, No entanto, a percepção desses egressos de licenciaturas UFRGS deixa claro que

suas expectativas em relação ao curso não correspondem ao que eles encontram ao chegar no mercado de trabalho. Além disso, muitas práticas vão sendo desenvolvidas a partir de suas vivências.

Em tema de suporte teórico sempre me senti bem preparada com o que foi aprendido na universidade. Em relação à prática acho que a formação acadêmica deixa a desejar, a prática acaba sendo construída ao longo da vivência profissional de forma empírica (Prof. 15)

Prof. 16 acrescenta que, para ela, a formação foi insuficiente também em demandas comportamentais dos alunos:

Acredito que foi insuficiente para as exigências que a profissão impõe, sejam pelas metodologias de ensino ou questões comportamentais dos alunos (Prof. 16)

Outro fator importante salientado pelos docentes foi o distanciamento entre o que foi aprendido ao longo da formação e a realidade vivida nas escolas. Corroborando a hipótese inicial temos as respostas de dois egressos, Prof. 24 e Prof. 27 respectivamente:

Não o suficiente, mas para o curso serviu. Tive poucas cadeiras didáticas e muitas fora da realidade escolar (Prof. 24)

Sim, informação teórica de como devemos agir, mas fora da realidade em que se encontra o ambiente de ensino nas periferias (Prof. 27).

A preparação para as aulas é um quesito importante no que diz respeito a atuação do professor, pois é ali que ele organiza as ideias que serão colocadas em prática na sala de aula. A respeito disso, os entrevistados deram as mais variadas respostas. Prof. 24 diz que sempre procura planejar as aulas com

bastante antecedência e utiliza estratégias motivadoras que atraiam o aluno. Entretanto, a pesquisa e a avaliação inicial da turma apareceram como fatores importantes e mais prevalentes para o planejamento.

Faço pesquisa em livros, internet, organizo materiais, seleciono músicas, monto projeto e também crio atividades (Prof. 24).

Isso ficou claro nas respostas de outros dez egressos, como Prof. 06 que primeiro apropria-se das necessidades dos alunos e, posteriormente, busca novidades na internet para suas aulas. Já Prof. 03 diz que a base do seu preparo está nas pesquisas que realiza:

A base das minhas aulas é pesquisa (livros, revistas, internet, troca de experiências com colegas, etc.). A cada ano vou fazendo trabalhos diferentes e melhorando os que foram bons e deram bons resultados (Prof. 03).

Sabe-se que os recursos nas escolas da rede básica são limitados e nem sempre o professor consegue realizar todas as atividades que gostaria. É necessário reconhecer a precariedade no campo de atuação desses profissionais que, desgastados e desmotivados frente aos desafios e desvalorização, assumem a sua função. Prof. 07 coloca que:

Primeiro observo as necessidades e desejos dos alunos, depois pesquiso e planejo de acordo com o que é possível dentro da sala de aula (Prof. 07).

Assim, os docentes vão construindo seu planejamento e organizando a rotina que será trabalhada em sala de aula. Os professores 14, 19 e 20 destacam também o uso do livro didático.

Sobre o uso de recursos tecnológicos, a maioria dos entrevistados afirmou utilizá-los em aula. Prof. 01 relata ter aprendido a utilizar diversos recursos ao longo da sua formação e isso o influenciou a utilizar os mais variados procedimentos

com seus alunos:

Minha formação me possibilitou trabalhar com imagens em programas como *photoshop*, *turpoint*, *movie maker*, entre outros. As imagens que seleciono para minhas aulas procuro na internet. Levo os alunos no laboratório de informática para realizarem pesquisas. Sou a favor do uso didático do celular, para tirarem fotos, fazerem vídeos e pesquisarem na internet. Pretendo levar os alunos no laboratório de informática para fazerem vídeos, desenharem no computador e aprenderem a fazer apresentação em slides. Faço vídeo para os pequenos, inclusive já tenho acervo de vídeos que produzi para minhas aulas. Uso rádio para que escutem músicas diferentes e compreendam as letras. Passo filmes ou trechos, depende do que é essencial para minhas aulas (Prof. 01).

Prof. 19 relata ter um blog que trata de assuntos relacionados a sua área de atuação, mas que acaba deixando seu uso um pouco de lado por falta de tempo de postar as informações.

Mantive durante anos um blog de história, que está desde o ano passado parado, por falta de tempo para alimentá-lo. No caso do blog, quando o criei, em 2010, não achei bibliografia sobre o tema, então pesquisei muito mais o tema geral da informática na educação em livros, sites e periódicos e acabei até escrevendo e publicando um livro específico sobre o uso didático de blogs (Prof. 19).

Entretanto, alguns professores afirmam deter-se apenas no uso de *data show* como é o caso dos Prof. 03, 05, 10, 12 e 25.

Basicamente utilizo o *data show* (Prof. 05).

Outros professores afirmaram não utilizar recursos tecnológicos por falta habilidade ou, como no caso de Prof. 15, não serem acessíveis:

Utilizo pouco porque os acho pouco acessíveis, ou seja, perco muito tempo até montar todo o equipamento (Prof. 15).

A formação e o desenvolvimento profissional do professor não terminam após a conclusão do curso de graduação. Em meio às tantas mudanças que assolam o mundo pós-moderno, quem trabalha com a educação precisa estar atualizado com o que está acontecendo em sua volta. É necessário informar-se, mas acima de tudo compreender os fatos. Por isso, a necessidade de se aperfeiçoar é cada vez mais emergente. O professor necessita ter instrumentos para compreender o mundo em que vive e seus alunos para, a partir de então, produzir conhecimento.

Nesse sentido os egressos foram questionados sobre suas pretensões em realizar uma formação complementar ou continuada. Chama a atenção o comprometimento dos entrevistados com a formação continuada e o desejo de estar em processo contínuo de atualização. Prof. 01 responde que para os professores da rede pública a atualização se torna um dever:

Estamos sempre em formação continuada. Como professora do município tenho esse dever e obrigação, além de termos que nos atualizar para não enferrujarmos nossa mente (Prof. 01).

O aprimoramento constante foi salientado por Prof. 06 devido às mudanças sociais e culturais recorrentes que perpassam o ambiente escolar. Por outro lado, Prof. 07 relata um desejo de aprendizado bem específico:

Gostaria de seguir me atualizando sobre o debate pedagógico, sobre conjuntura e futuro da escola pública (Prof. 07).

Freire (1996, p.55) nos auxilia nessa reflexão afirmando que “Na verdade o inacabamento do ser ou sua não conclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Por isso, a importância de se estar em formação permanente, sobretudo se este indivíduo está lidando diretamente com o conhecimento e a formação de outros, como é caso do professor. Ele ainda acrescenta que “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o

da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65).

Outra temática destacada pelos participantes da pesquisa foi a possibilidade de crescimento profissional. Nas palavras de Prof. 25:

Sim. Oportunidade de crescimento profissional. Já faço e pretendo continuar a fazer mais (Prof. 25).

Dentre todos os sujeitos apenas os Prof. 05, 09, 13, 19 e 26 disseram que não pretendem fazer uma formação continuada, sem maiores justificativas.

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim, uma primeira etapa, como bem diz o nome. Para Tardif (2003, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Apesar de não ser suficiente, esse período é muito importante na profissão dos professores, principalmente para o início da profissão, o que influencia positiva ou negativamente grande parte da carreira.

5 CONCLUSÕES

A presente dissertação se propôs a trazer algumas contribuições para a reflexão e a discussão acerca do pensamento do professor egresso dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no que toca ao seu processo de formação acadêmica e à influência exercida na prática profissional. Buscou-se identificar, com base nos aportes teóricos e metodológicos fornecidos pela Educação, Psicologia e Sociologia, como se deu o processo de formação inicial de professores, circunscrito no desejo de ser professor na contemporaneidade e no papel do professor no mundo do trabalho, enfocando o caso específico de egressos de licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao longo do percurso investigativo, observou-se que, a despeito da escolha pela carreira docente, os egressos participantes desta pesquisa se dividem entre motivações relacionadas à vocação e ao gosto pela profissão, e a ideia de que não tiveram outras opções que lhe trouxessem maior satisfação. Também se destacaram aqueles sujeitos que tiveram como base uma formação em Escolas Normais e optaram por continuar sua formação na área da docência, assim como os que viram na licenciatura a possibilidade de trabalhar e estudar paralelamente.

Outro fator de relevância apresentado pelos egressos foi o modelo de professores ao longo da sua vida escolar. Esse modelo pode surgir como referência na infância, no contato com os professores das séries iniciais, ou mais tarde, quando o professor de uma área específica do conhecimento desperta o interesse por uma determinada disciplina. Mas esse desejo pode aparecer também ao longo da própria formação universitária. Isso se evidenciou na resposta de um egresso que descreveu seu interesse aparecendo ao longo de um curso de bacharelado por incentivo de uma professora da graduação.

Evidenciou-se ao longo do trabalho o sentimento de satisfação ou insatisfação com a profissão docente. Esta temática aflora uma certa ambivalência no que tange do gosto pelo trabalho exercido, pois muitos egressos disseram estar satisfeitos com a profissão, mas fizeram ressalvas em relação à desvalorização por parte do governo, da sociedade e da própria comunidade escolar. Houve ainda

aqueles que destacaram a desestruturação do sistema educacional, bem como o não cumprimento das leis e normas educacionais, que dificultam a prática no dia a dia da sala de aula.

A incongruência entre as ideias e os atos dos indivíduos evidencia a diversidade dos seus desejos e a complexidade do mundo psíquico de cada um. O que todos possuem em comum é a busca pela felicidade. Essa busca se dá baseada em medidas, às vezes equivocadas, de que é preciso poder, sucesso e riquezas para atingi-la (FREUD, 2011). No entanto, ao inserir-se nesse mundo pré-fabricado, onde diversas coisas já estão impostas pela cultura e pelo senso comum, busca-se seguir uma fórmula pronta, já preestabelecida para que isso não abale a sensação de segurança (BAUMAN, 1998). Contudo a vida na civilização só permite que se alcance a satisfação de maneira episódica, provocando apenas um morno bem-estar (FREUD, 2011).

Como explicitado anteriormente, os indivíduos pouco apreciam o trabalho como via de acesso à felicidade, mas sim como uma obrigação inerente à inserção no meio social. Isso ficou evidente nas respostas dadas pelos egressos que relataram não ter escolhido a carreira docente, mas ter sido escolhido por ela. Enquanto o sujeito tenta permanecer em um mundo seguro, perfeito e livre de estranhos, a realidade da pós-modernidade asfixia com sua fluidez, impondo uma constante mudança e seduzindo o indivíduo para que vivencie cada vez mais inebriantes experiências. Aqueles que não se adaptam a tais mudanças ou não estão dispostos a abrir mão dos velhos hábitos acabam por vivenciar o mal-estar (BAUMAN, 1998; 2001).

Percebeu-se que o olhar dos egressos em relação à Universidade é muito positivo, sempre permeado pelos sentimentos de gratidão e orgulho por ter vivenciado as experiências que o convívio no campus possibilita. Em relação à formação em licenciatura, também houve aqueles que destacaram a formação como uma prática crítico-reflexiva (KRAHE, 2008), que é a proposta da Universidade para esses cursos de licenciatura, além disso houve quem citasse a presença de aspectos éticos e humanos como ao longo da formação.

Todavia, essa percepção é limitada, pois, se por um lado, aponta-se um nível de excelência por alguns, por outro lado, há aqueles que apontam uma série de restrições que vão desde a falta de conteúdos específicos, até o despreparo para

lidar com questões comportamentais e pedagógicas encontradas em sala de aula. Tais lacunas são atribuídas pelos egressos à falta de aproximação entre a teoria estudada e a realidade vivida em sala de aula. Ademais, eles citam fortemente a pouca carga horária de práticas como fator que influenciou fortemente no sentimento de falta de preparo para atuar como professor.

Os indivíduos, influenciados pelos que o cercam, educam e aprendem, formam ao formar-se, nas diferentes relações que estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o meio. Nesse processo contínuo e complexo, o desejo da busca está sempre presente, demarcado pela subjetividade do indivíduo humano, mas também influenciado pelo coletivo.

A fragmentação da vida e a grande diversidade de mensagens de valor distanciam o sujeito do modelo de aprendizagem realmente transformador. O mal estar vivenciado pelos educadores não está atrelado com os erros ou negligência dos educadores, muito menos com o fracasso das teorias educacionais, mas a uma realidade mais complexa que, envolvida num olhar amadurecido na ordem da modernidade, só conseguem ver com uma mistura de perplexidade e horror, denotando um entendimento patológico (BAUMAN, 2001).

Tendo em vista todas essas implicações, a presente dissertação buscou investigar como se deu a percepção do egresso das licenciaturas sobre a influência da formação na Universidade em sua prática profissional.

As respostas dadas pelos participantes da pesquisa evidenciam três grandes blocos de opiniões. O primeiro refere-se a um aprendizado completo tanto no quesito teórico quanto prático. Além disso, são colocadas questões que auxiliam no desenvolvimento de uma identidade docente bem como na construção de bases mais humanas para o exercício profissional. Esses aspectos dizem respeito ao pensamento crítico, compromisso social, ética, moralidade e humanização.

O segundo bloco aponta as opiniões para um bom embasamento teórico, porém com poucas horas práticas e deficiência de disciplinas didático-pedagógicas. Isso se reflete no sentido de que os egressos se sentiram bem embasados teoricamente para preparar suas aulas, mas inseguros no que diz respeito às demais responsabilidades que a prática exige como o domínio de turma, a diversidade, a juventude, a inclusão, etc.

O terceiro bloco apresenta a discrepância entre o que foi aprendido e

a realidade das salas de aula nas escolas públicas. O que os professores salientam é que não basta saber muito sobre os grandes autores e suas teorias se faltam ferramentas para ensinar tais conteúdos aos alunos. Deve-se considerar que isso está relacionado também com a falta de estrutura de algumas instituições escolares. No entanto, não se pode desconsiderar a percepção desses docentes que atribuíram tais dificuldades à sua formação.

Freire (1996, p.55) nos auxilia nessa reflexão afirmando que “Na verdade o inacabamento do ser ou sua não conclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Por isso, a importância de se estar em formação permanente, sobretudo se este indivíduo está lidando diretamente com o conhecimento e a formação de outros, como é caso do professor. Ele ainda acrescenta que “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65).

Nesse sentido, a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim, uma primeira etapa, como bem diz o nome. Para Tardif (2003, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Apesar de não ser suficiente, esse período é muito importante na profissão dos professores, principalmente para o início da prática profissional, o que influencia positiva ou negativamente grande parte da carreira.

O que se almeja para a formação do professor é que ela desenvolva um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa no processo de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social. Isso exige que ele seja pensado como um todo.

Para que a prática do professor seja consciente, útil, afetuosa, empenhada e persistente, é necessário trabalhar o olhar, um olhar que signifique aceitar e compreender, que possa “ler” e tentar entender o que está vivendo para detectar rapidamente as possíveis dificuldades e para oferecer oportunidades de mudança, se for o caso. O caminho para chegar a uma prática transformadora é bem mais complexo, não é apenas ter o que fazer, saber o que deve ser feito, e sim

interiorizar, entrar no movimento conceitual e no movimento histórico da atividade educativa (VASCONCELOS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade demanda novas formas de se pensar e intervir em realidades sociais complexas e dinâmicas. Em um mundo onde tudo muda rapidamente, os velhos modelos de ação não têm garantido a eficácia da busca pela saúde e bem-estar das pessoas. Neste cenário onde as possibilidades de atuação do humano tornam-se cada vez pautadas na competitividade e individualidade emergem novas demandas por perspectivas melhores que busquem a qualidade de vida.

O trabalho realizado demonstra a importância de se olhar mais atentamente para o aluno de graduação, um olhar que vá além do desempenho acadêmico. Olhar para o graduando de uma Licenciatura é perceber que tornar-se professor é um trajeto que se dá por diferentes vias, nem sempre fáceis, que demandam uma adaptação a novas realidades e desgastes físico e emocional.

A curiosidade de estudar o tema é algo que me acompanha há muitos anos. Acreditava que havia uma insatisfação dos egressos com o curso e sua formação que os faziam migrar para outras áreas profissionais. Percebi que estava equivocada. A desilusão com a profissão ocorre em outro nível.

Acredito que ainda há muito a ser estudado e repensado a respeito dos cursos de Licenciaturas em geral, pois repensar a formação de professores é um importante passo para realizar as transformações necessárias na Educação. Avaliar habilidades sociais pode ser um caminho possível para compreender melhor esses egressos. Além disso, acompanhar a trajetória dos licenciados ao ingressarem no mercado de trabalho pode nos ajudar a pensar outros caminhos para a formação docente também.

Ainda restam inúmeros questionamentos que não foram respondidos neste estudo como: De que forma se dá a inserção dos profissionais da educação no mercado de trabalho? Onde se situam os encontros e desencontros entre a graduação e a prática profissional? Como ocorre a adaptação do egresso de uma licenciatura ao mercado de trabalho e que impacto isso exerce em sua saúde mental?

Não foi meu objetivo responder a esses questionamentos, mas acredito que eles podem e precisam ser aprofundados mais adiante, em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15-40, 2003.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, E. S. S. Universidade e Educação Básica: lufares e sentidos da formação de professores. *In*: CUNHA, C; SOUZA, J.V; SILVA, M.A. (Org.). **Universidade e Educação Básica: Políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Editora, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o REUNI. Presidência da República, Brasília: 2007.

CAVALCANTE, R. B; CALIXTO, P; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

Chaplin, J. P. (1981). **Dicionário de psicologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CRUZ, Gisele B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira & SILVA, Maria Abádia. **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Seminário sobre Educação no Brasil, 2003.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade do Brasil – Das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, v.1, 2000.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil - das origens à reforma de 1968. **Educar, Curitiba**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12.

ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996.

FONSECA, W. M. G. **A Situação dos Alunos de Licenciatura frente ao problema da falta de professores no país.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-situacao-dos-alunos-de-licenciatura-frente-ao-problema-da-falta-de-professores-no-pais/73494/>> Publicado em: 07/ago/2011.

FREUD, Sigmund. **Análise Terminável e Interminável** (1937). *In*: Obras Comp. de Sigmund Freud: Editora Standart Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** 1º ed. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras, 2011.

GATTI, B. A. Formação De Professores No Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A. **A Formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. São Paulo: Revista USP, nº 100, dez./fev. 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

HAGE, Maria do Socorro Castro. - **Formação de Professores: reflexões sobre seu sabrefazer.** São Paulo, 2010.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib e MILANESI, Pedro Vítor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF** [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 155-164. ISSN 1413-8271.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014.** MEC/INEP, Brasília: 2015.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento.** Série RIES/PRONEX, vol. 1, Ed. PUC RS, Porto alegre: 2007.

KRAHE, E. D. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: reflexos nos currículos de formação docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, vol. 3, nº 2, maio/ago. 2008.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Vol. 19, nº 63, Campinas, Aug.: 1998.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003, p. 65-88, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em 25/06/2016.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa Camargo. A psicologia e a abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicologia Esc e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2009.

MELLO, G. N. Representações e expectativas de Professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. Fundação Carlos Chagas. **Educação e Desenvolvimento Social**, S.Paulo, 1981.

MINTO, L. W. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil**: o público e o privado em questão. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A Evasão no Curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Ano 23, Vol. 3, (p. 26-42): 2007.

NÓVOA, António, **Os professores e a sua formação**. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEN, Arabela Campos; **A paroquização do Ensino Superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ORDINE. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. **A Universidade em Debate**. Caxias do Sul: Edição UCS, 1979.

PEIXOTO MCL. Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior. In: Cunha C; Souza JV; Silva MA. (Org.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Editora, 2012.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à universidade**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam**, 2017. Disponível em <www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em 25 jun. 2017.

RISTOFF D. Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: Bittar M; Oliveira JF; Morosini M (organizadores). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008; p. 39-50.

SAVIANI, D. **Expansão do ensino superior no Brasil: mudança e continuidades.** Poíesis Pedagógica - V.8, N.2, pp.4-17. ago/dez.2010.

SILVA, Maria Cecília P. **A Paixão de Formar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVA, K. A. C. P. C. Universidade e Escola de Educação Básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C; SOUZA, J.V; SILVA, M.A. (Org.). **Universidade e Educação Básica: Políticas e articulações possíveis.** Brasília: Liber Editora, 2012.

SILVA FILHO, A. P. F. **UFRGS: patrimônio do Estado.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). IN: B. D. Silva e Almeida, L. S. (Orgs.). **Actas do VI Congresso Galaico-português psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho (p. 899-909), 2001.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério.** Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ: 2005.

TRAVERSINI, C. S. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea.** Apresentado na mesa-redonda "Desencaixe da escola contemporânea: desafios a superar?". 4º SBECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12P.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, abr. 2005.

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

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n.27, 2003, p. 12-15.

VIEIRA, E. **A República Brasileira 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

APÊNDICE A

Instrumento para Professores Egressos da UFRGS

Nome (opcional): _____

Data do Preenchimento: _____

Instruções

O instrumento a seguir objetiva verificar questões importantes para se repensar os cursos de licenciatura da UFRGS. Por esse motivo, não existem respostas certas. Seja sincero e responda as questões de forma clara. Para tanto, deixamos, entre uma questão e outra, uma linha em branco que você poderá usar para digitar suas respostas. Acrescente quantas linhas achar necessário para responder cada questão.

PARTE I: Informações Pessoais

Qual curso de graduação você fez na UFRGS? Em que período fez esse curso (ano de início e término)?

Há quanto tempo atua no magistério (em anos)?

Sua formação acadêmica é na sua área de atuação profissional? Explique.

PARTE II: Informações Acadêmicas

1. Sua formação acadêmica deu-lhe suporte teórico-prático para atuar como professor?
2. O que poderia ter sido diferente em seu curso de graduação?
3. Em sua atuação profissional, você sentiu ou sente falta de algum conhecimento, teórico ou prático?
4. Como você avalia o curso de graduação que fez na UFRGS?
5. Como você avalia a UFRGS, enquanto instituição de ensino superior?
6. Você se envolveu com pesquisa e extensão durante sua formação acadêmica? Por quê? Esse envolvimento colaborou para sua prática profissional?
7. Você conhece o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID)? Você participou

do PIBID durante sua formação? Essa participação colaborou para sua prática profissional?

8. Você se envolveu com as atividades acadêmicas e curriculares durante sua formação? Esse envolvimento impactou em sua prática profissional? De que forma?
9. Se não conseguiu envolver-se satisfatoriamente nas atividades acadêmicas, qual o motivo deste envolvimento menor? Isso impactou em sua prática profissional de alguma maneira?

PARTE III: Informações Profissionais

10. Por que você escolheu atuar no magistério?
11. Você se sente satisfeito com sua profissão? Por quê?
12. Você pretende continuar atuando como professor?
13. Como você se prepara para dar suas aulas?
14. Que tipo de leituras realiza atualmente?
15. Você utiliza algum recurso tecnológico em suas aulas? Se sim, como se prepara(ou) para utilizá-lo(s)?
16. Você pretende fazer alguma formação complementar/continuada? Por qual motivo?
17. Você mantém amizade com colegas da graduação?
18. Você mantém amizade com colegas de trabalho?
19. Essas amizades fazem diferença em sua vida profissional? Por quê?

Você gostaria de colocar mais alguma questão em relação a seu curso de graduação, realizado na UFRGS?