

QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS NO BRASIL? Perfil socioeconômico e relação com o magistério

WHO ARE THE TEACHER EDUCATION STUDENTS IN BRAZIL TODAY? socioeconomic profile and their relationship with teaching

¿QUIÉNES SON LOS ACTUALES ESTUDIANTES DE LICENCIA EN BRASIL? Perfil socioeconómico y relación con la profesión docente

Cleomar Locatelli¹

Júlio Emílio Diniz-Pereira²

RESUMO

O artigo analisa o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil, considerando, especialmente, as condições socioeconômicas e a relação com o magistério. O objetivo é relacionar informações atuais referentes aos estudantes de licenciaturas, avaliando o contexto do trabalho docente e a formação inicial de professores. A pesquisa reuniu dados junto a cinco licenciaturas de todo o país: pedagogia, história, matemática, educação física e biologia, a partir das respostas dadas ao questionário do estudante do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade/2014-2017). Constata-se um perfil de estudante trabalhador, com renda familiar baixa, egresso de escola pública e que, em sua maioria, afirma ter escolhido o magistério pela vocação ou pela importância da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciaturas. Perfil dos estudantes.

ABSTRACT

This article analyzes the profile of undergraduate students from teacher education programs in Brazil, considering their socioeconomic conditions and the relationship with the teaching profession. The objective is to relate current information regarding undergraduate students, assessing the context of teaching work and initial teacher education. The survey gathered data from five undergraduate degrees across the country: pedagogy, history, mathematics, physical education and biology, from the replies to the questionnaire of the National Survey of Student Performance (Enade/2014-2017). We can observe a profile of a student worker, with a low family income, who graduated from a public school and who, for the most part, claims to have chosen the magisterium by vocation or importance of the profession.

Keywords: teacher education; teacher education programs; students' profile.

RESUMEN

El artículo analiza el perfil de los estudiantes de licenciatura en Brasil, considerando, especialmente, las condiciones socioeconómicas y la relación con el magisterio. El objetivo es relacionar informaciones actuales referentes a los estudiantes de licenciaturas, evaluando el contexto del trabajo docente y la formación inicial de profesores. La encuesta reunió datos junto a cinco licenciaturas en todo el país: pedagogía, historia, matemáticas, educación física y biología, a partir de las respuestas dadas al cuestionario del estudiante del Examen Nacional del Desempeño del Estudiante (Enade / 2014-2017). Se constata un perfil de estudiante trabajador, con renta familiar baja, egresado de escuela pública y que, en su mayoría, afirma haber escogido el magisterio por la vocación o por la importancia de la profesión.

Palabras clave: formación de profesores; licenciaturas, perfil de los estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para educação básica em nível superior, assim como outros cursos de graduação, enfrenta adversidades relacionadas tanto ao contexto

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tocantinópolis - TO, Brasil ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0789-2104>. E-mail: locatelli@uft.edu.br.

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte - MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5401-4788>. E-mail: juliodiniz@ufmg.br.

da profissão quanto às contingências do próprio campo de conhecimento. Nessa direção, a análise do perfil dos estudantes de licenciatura, considerando sua situação socioeconômica e a relação com o magistério, nos permite notar, de um lado, as especificidades de uma atividade que tem se tornado uma alternativa para aqueles que tiveram poucas oportunidades econômicas e culturais; e, de outro lado, os dilemas de um processo de preparação para o magistério que, no contexto de suas especificidades atuais, concorre de maneira significativa para o quadro de desvalorização e precarização do trabalho docente.

No presente artigo, apresentamos um conjunto de informações sobre os estudantes dos cursos de licenciaturas do Brasil, os quais nos permitem fazer algumas análises acerca do seu perfil socioeconômico e relação com o magistério. Verificamos, inicialmente, a partir dos dados oficiais disponíveis, a configuração de um perfil de licenciando (futuro professor) que, em grande parte, reproduz as características daqueles que historicamente integraram os quadros do magistério no Brasil, como os egressos da escola normal, do ensino médio magistério, ou dos que buscam certificação pela formação em serviço. Ou seja, trata-se, atualmente, de um público que, mesmo frequentando salas de aula de instituições de ensino superior, nos chamados cursos de licenciaturas, continua impactado por alguns problemas históricos relacionados às condições gerais da docência na educação básica brasileira. São deficiências nos modos de contratação, nos baixos salários e um contínuo descaso e improvisado no processo formativo, resultado, em parte, da “ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras” (TANURI, 2000, p. 65). Uma realidade cuja principal mudança, que se pode observar no tempo, refere-se ao fato de estarem hoje cursando o ensino superior.

Assim, buscou-se conferir as condições socioeconômicas e de perspectivas dos estudantes de licenciaturas no Brasil em relação ao magistério, no sentido de avaliar as implicações de tais condições para os processos de valorização do magistério e para os desafios da formação. O objetivo principal é contribuir para o debate sobre o papel e a importância do percurso formativo, tal qual tem sido possível aos estudantes de licenciatura atualmente, para reproduzir ou superar as condições objetivas e subjetivas referentes à valorização do magistério e, conseqüentemente, a atratividade da carreira docente.

No que se refere aos processos seletivos existentes, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a opção por um curso de licenciatura, quando da entrada no ensino superior, tem sido feita, em geral, por alunos com desempenhos acadêmicos mais baixos, por aqueles que têm pressa para trabalhar ou que já estão no mercado de trabalho. Percebe-se que parte significativa dos estudantes de licenciatura, com origem nas camadas de renda mais baixa da sociedade, não chegam ao magistério por uma opção profissional, mas sim por um movimento de abandono em relação ao que realmente gostariam de fazer. Trata-se de uma realidade que os estudantes da educação básica (pública ou privada), que ingressam no ensino superior, na sua grande maioria, não têm a licenciatura como primeira opção. Como afirmam Almeida, Nunes e Tartuce (2010, p. 474), “[...] considera-se que a escolha se dê por descarte, por se tratar de cursos gratuitos ou baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica.”.

É importante observar também que, devido a uma grande pressão social e econômica por mais escolaridade, que é apresentada como pré-requisito na corrida individual por empregabilidade, as pessoas são pressionadas a buscar, no menor espaço de tempo possível, um certificado de ensino superior. Ao mesmo tempo, nas últimas décadas, com a pouca regulação e fiscalização por parte dos órgãos competentes, os cursos de licenciatura tiveram rápida expansão, sendo uma oportunidade de investimento lucrativo para o mercado, bem como uma realidade possível para muitos, devido a facilidade de ingresso e o baixo custo.

Percebem-se também, nos últimos anos, algumas iniciativas, ainda que bastante tímidas, do governo federal no sentido de apoiar o ingresso e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. É o caso, por exemplo, das bolsas de iniciação à docência para atuação na educação básica, as quais tiveram lugar na legislação educacional a partir de três documentos: o Decreto presidencial N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), por meio da sua modificação pela Lei N.º 12.796, de 2013; e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Muito embora se saiba que os programas de iniciação à docência não foram totalmente avaliados, principalmente no que se refere a sua abrangência, continuidade e impactos na atratividade da profissão docente, compreendemos que tais iniciativas, mesmo que debilmente, contribuíram para que a falta de interesse dos jovens pelas licenciaturas tivesse algum lugar na agenda pública nacional.

Do mesmo modo, a Resolução N.º 2 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, também reconhece a existência de problemas na formação docente e busca dar maior unidade e organicidade ao conjunto dos cursos de licenciaturas. Esse mesmo documento, em seu Art. 4º, chama atenção para a necessidade da “[...] articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida.” (BRASIL, 2015). E, no Art. 9º, § 3º, apesar de ainda permitir a possibilidade da modalidade a distância, essa Resolução dá preferência ao ensino presencial. Esses dois destaques, em nossa compreensão, constituem uma reação, ainda que não categórica, no sentido de conter os desacertos das licenciaturas nos últimos anos.

É importante destacar também, com base nos estudos de Saviani (2011), que o surgimento dos testes em grande escala (nacionais ou internacionais), ao revelar uma situação de baixo rendimento dos estudantes, também trouxe para o debate o problema da qualidade do ensino. Tal questão, somada à constatação das dificuldades para se alcançar a universalização da conclusão do ensino obrigatório, tem chamado atenção para a formação de professores como uma peça importante nesse processo. No entanto, percebe-se que as soluções encontradas pelo mercado para a formação docente, embora tenham facilitado a certificação e a ampliação da oferta de vagas nos cursos superiores, apontam para o agravamento dos problemas referentes à qualidade de ensino, visto que “[...] a tendência é achatar ainda mais os salários, dada a grande oferta, afugentando da profissão exatamente os docentes mais bem preparados que o país tanto precisa para melhorar a qualidade de seu ensino.” (PINTO, 2014, p. 12)

Nesse sentido, por se tratar de um contexto econômico e educacional marcado por desigualdades, em que as oportunidades escolares servem à reprodução dos *status quo*, e que o processo de preparação para o magistério se faz imerso nessa realidade, marcada por conflitos e contradições, adiantamos que nossa posição se traduz na defesa de uma sólida formação teórica e prática, universitária e presencial, para os professores da educação básica. Enfatizamos, como defendido por Diniz-Pereira (2015; 2019), a necessidades de se promover uma inversão das perspectivas individualistas e mercantis, que hoje são dominantes na preparação para o magistério. Defendemos, assim, a necessidade de uma nova perspectiva em que a formação docente seja adotada como uma política pública prioritária.

1.1 Delimitações e especificações da pesquisa

Este artigo baseia-se em uma pesquisa que buscou informações junto aos estudantes de cinco licenciaturas, tanto da modalidade presencial quanto a distância em todo o Brasil: pedagogia, história, matemática, educação física e biologia, a partir do Relatório de Curso da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAS), com base nas respostas dadas ao questionário do estudante do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE/2014-2017). Optamos por esses cinco cursos por duas razões: primeiro, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior (2017), trata-se dos

maiores cursos em número de estudantes matriculados; e, segundo, buscamos um conjunto de formações que abrangesse, pelo menos em parte, diferentes áreas do conhecimento.

O propósito é avaliar o perfil dos alunos de licenciatura a partir de duas dimensões: as condições socioeconômicas (renda familiar, renda própria e origem escolar), e a relação com o magistério (desejo de ser professor, razões da escolha e experiência docente). Essas são dimensões contempladas, pelo menos em parte, em dois questionários aplicados aos estudantes que participaram do Enade em 2014 e em 2017. O primeiro foi respondido por estudantes de todos os cursos de graduação com questões referentes à renda, local em que realizou o ensino médio, raça/etnia, escolaridade dos pais, e sobre o ingresso ao ensino superior, se por meio de ações afirmativas ou não. O segundo, voltado especificamente para os estudantes de licenciatura, com questões referentes ao interesse do estudante em exercer o magistério, razões de terem escolhido o curso, experiência profissional na área, estágio supervisionado, entre outras.

Ressaltamos que, embora os referidos relatórios apresentem diversas informações sobre o público concluinte das licenciaturas no Brasil, dando ênfase à vinculação entre os indicadores (raciais, econômicos etc.) e a nota média obtida na prova, nosso foco de análise concentra-se, especificamente, nas seguintes dimensões: renda familiar, renda própria e local em que cursou o ensino médio (questionário geral) e desejo de exercer o magistério, razão de ter escolhido a licenciatura e atuação profissional (questionário específico).

Lembramos ainda que os alunos selecionados para participar no Enade, preenchendo o questionário do estudante e respondendo a prova, em 2014 e 2017, foram os estudantes concluintes, ou seja, aqueles com expectativa de conclusão do curso até o mês de julho do ano seguinte à realização da prova, ou que teriam cumprido um percentual de 80% da carga horária do curso até o final das inscrições no exame, conforme determinou a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), N.º 8, de 26 de abril de 2017.

Ao considerar o conjunto das ações de ensino superior no Brasil, faz-se necessário ressaltar que as licenciaturas ainda representam uma fatia significativa desse nível de ensino. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação, 2017 (BRASIL/INEP, 2017), de um total de 8.286.663 matrículas em todo o ensino superior brasileiro, 1.591.583, ou seja, 19,20% referem-se a cursos de licenciatura. Caso façamos uma comparação com os dados de pouco mais de uma década anterior, perceberemos que houve um crescimento significativo, em termos numéricos, e uma redução em termos percentuais. Em 2003³, foram 838.102 matrículas em cursos de licenciatura, o que representa 22% do total no ensino superior.

Em relação aos cinco cursos em análise neste artigo, eles concentraram, em 2014, um total de 1.061.250 estudantes em todo o Brasil, ou seja, 72% do total das matrículas nos cursos de licenciaturas. Em 2017, as matrículas nesses cursos chegaram a 1.169.242, o que corresponde a 73,46% de todas as matrículas para formação docente. Observa-se ainda um evidente processo de redução das matrículas em cursos presenciais com crescimento significativo dos cursos na modalidade a distância.

O curso de pedagogia, com um total de 714.345 matrículas em 2017, é o maior curso de formação docente em número de alunos e a maior parte (590.192 matrículas) é efetivada em instituições privadas e na modalidade à distância (430.115). Registra-se para esse curso um crescimento de matrículas na ordem de 29,53% nessa modalidade de ensino, entre 2014 e 2017. Para a edição do Enade de 2017, participaram 113.651 estudantes de pedagogia, sendo que 50,9% estudam na modalidade a distância e 49,1% na modalidade presencial.

³ Dado referente às matrículas em cursos presenciais. A Sinopse Estatística da Educação Superior 2003 (BRASIL/INEP, 2003) informa um total de 48.833 matrículas em cursos sequenciais presenciais e a distância, mas não faz uma distinção sobre quais dessas referem-se às licenciaturas.

Da mesma maneira, o curso de educação física, segundo maior curso de formação docente em número de alunos, com um total de 185.792 matrículas, concentra-se principalmente em instituições privadas (151.322 matrículas). Foi observado, para esse curso, um crescimento de 195% das matrículas na modalidade a distância, entre 2014 e 2017, passando de 25.251 para 74.498.

Ao fazer uma comparação dos volumes de matrículas para os cursos de licenciatura em análise, de 2014 a 2017, observamos que, com exceção de biologia, houve crescimento em todos os demais. No entanto, quando observamos somente a modalidade presencial percebemos que houve perda de matrículas em todos os cursos, chegando a 11,37% no curso de pedagogia e 10,07% no curso de educação física.

Chama atenção também que as instituições privadas apresentam um grande volume de matrículas nos cursos de pedagogia e educação física e um número relativamente reduzido nos cursos de matemática e biologia, o que pode denotar que a preferência do mercado não tem se alinhado com as demandas das escolas, visto que a maior carência de professores, segundo estudos oficiais, estariam justamente em matemática, biologia, física e química⁴.

A seguir, avaliaremos as condições socioeconômicas dos estudantes de licenciatura, fazendo uma comparação da realidade, a partir dos cinco cursos em análise. Focaremos, inicialmente, as questões referentes à renda familiar, inserção em programas governamentais e outras possibilidades de renda própria, bem como sobre o local em que cursou o ensino médio. Na análise, buscaremos realizar também algumas comparações referentes ao período de 2014 a 2017 e possíveis indicações de tendências ou modificações de perfis dos estudantes, tendo em vista às movimentações no campo das matrículas em cursos de licenciaturas como apresentado acima.

2 AS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA NO BRASIL

2.1 Sobre a renda familiar

No Quadro 1, a seguir, observa-se que a renda familiar dos estudantes de licenciatura no país, tomando como base os cinco cursos analisados, é baixa ou extremamente baixa. Se considerarmos aqueles que declararam renda familiar de até três salários mínimos, percebemos que em todos os cursos analisados o percentual de 2017 fica superior a 62%. Embora se observe uma tendência de menor renda para os estudantes de pedagogia, dos quais 70,5% estão nessa faixa de renda, não são grandes as diferenças econômicas das famílias nos cinco cursos analisados. Percebe-se que, na média, menos de 3% dos estudantes dessas licenciaturas são oriundos de famílias com renda superior a 10 salários mínimos.

Na comparação de renda familiar dos estudantes concluintes dos cursos de licenciaturas de 2014 e 2017, percebemos um aumento, para todos os cursos analisados, dos estudantes que declaram renda de até 1,5 salário mínimo. Entre uma edição do Enade e outra notamos que aumentou o número de estudantes de licenciatura que declaram renda familiar mais baixa, sendo que o percentual mais acentuado foi constatado no curso de educação física. Neste caso, aqueles cujas famílias vivem com até R\$ 1.405,50, passaram de 20,3%, em 2014, para 30,2%, em 2017.

⁴ Segundo Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), em 2007, os “dados do INEP, mesmo que preliminares, apontam para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia.” (RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M., 2007, p. 11).

Quadro 1 – Renda familiar dos licenciandos

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50)	27,8	33,6	27,8	31,0	25,4	31,5	20,3	30,2	27,6	34,7
	De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).	37,0	36,9	32,9	31,7	33,8	32,8	34,1	34,4	34,2	32,5
	De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).	18,7	18,1	18,1	18,6	19,6	19,2	20,6	19,5	17,5	17,2
	De 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).	8,8	6,1	9,9	8,4	9,9	7,9	11,8	7,7	9,6	7,2
	De 6 até 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).	5,8	4,1	7,9	7,0	8,3	6,3	9,1	5,9	8,1	6,2
	De 10 até 30 salários mínimos (R\$9.370,01 a R\$ 28.110,00).	1,7	1,1	3,1	3,0	2,8	2,2	3,6	2,1	2,8	2,2
	Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2	0,1	0,4	0,2	0,2	0,1

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

Ao compararmos a renda familiar dos estudantes entre os cinco cursos, percebemos que, com uma diferença pouco significativa, o curso de educação física concentrava estudantes com renda familiar mais alta e o curso de pedagogia aqueles cujas famílias tinham renda mais baixa. Esse dado pode ser observado quando se somam os percentuais daquelas pessoas que tinham renda familiar igual ou superior a seis salários mínimos (R\$ 5.622,01), ou seja, 13,1% no curso de educação física e 7,6% no curso de pedagogia, em 2014. No entanto, os dados de 2017 revelam que não são mais os estudantes do curso de educação física que apresentam a maior renda familiar. Percebe-se que o percentual de estudantes com renda familiar igual ou superior a seis salários mínimos reduziu em todos os cursos de licenciatura analisados. Em 2017, o curso de história (com 10,03%) reunia o maior percentual de estudante com renda familiar de seis salários mínimos ou mais e o curso de pedagogia (com 5,3%) continuou reunindo o menor percentual.

Com base nesses dados, no período observado, notamos um processo de “empobrecimento” geral para o conjunto dos estudantes de licenciatura, com uma manifestação mais acentuada no curso de educação física. Nesse sentido, considerando que para mais 30% desses estudantes a margem superior da renda familiar é de R\$ 1.405,50, ou uma renda *per capita* média de aproximadamente R\$ 351,37 (considerando uma família de quatro pessoas), podemos supor que parte das famílias desses estudantes pode ser classificada, pelas estatísticas oficiais, como pobres ou extremamente pobres⁵.

Quando observamos a renda familiar de estudantes do ensino superior para os cursos de medicina, direito e agronomia, para ficarmos em três exemplos relacionados à formação de profissionais de outras áreas, constatamos que os percentuais daqueles que possuem renda familiar abaixo de três salários mínimos são bem inferiores ao constatado nas licenciaturas: medicina 13,3%, direito 28,8% e agronomia 44,8% (BRASIL/INEP, 2015, 2016a, 2016b). Quando observamos o percentual de estudantes desses cursos com rendimento familiar até 1,5 salário mínimo, constatamos um diferencial ainda maior em relação aos cursos de licenciatura. Neste caso temos 4,1% dos estudantes de medicina, 9,2% dos estudantes de direito e 18,3% dos estudantes de

⁵ Segundo o IPEA (2015, p. 54), “Em 2014, [...] a renda per capita que define a extrema pobreza passou de R\$ 70 para R\$ 77. No que se refere à pobreza, o patamar de renda passou de R\$ 140 para R\$ 154 per capita.” Segundo a Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017/, IBGE, “Atualmente, para países de nível médio-alto de desenvolvimento, como os da América Latina, o Banco Mundial usa a linha [de pobreza extrema] de 5,5 dólares por dia PPC (revisão 2011). [...] Calculada a partir da PNAD Contínua, a linha de 5,5 dólares por dia correspondia a R\$ 387,07 em 2016”. (IBGE, 2017, p. 65).

agronomia. De outro modo, ao considerar somente o curso de medicina, percebemos uma grande concentração de estudantes (40,6%), cuja renda familiar é igual ou superior a 10 salários mínimos (Idem).

Barretto (2015) observa que houve um tempo em que os professores eram recrutados junto às camadas de classe média na sociedade, mas isso não é o que acontece agora. Em suas palavras: “Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país.” (p. 692). É importante ressaltar também, ao considerar os dados apresentados anteriormente, que a intensificação da entrada dos segmentos majoritários nos cursos de licenciatura nos últimos anos, permite estabelecer um paralelo com a expansão das matrículas em cursos na modalidade a distância. Ressalta-se aqui uma clara incongruência entre as exigências de autonomia e acesso individual a tecnologias de informação e outros bens culturais, indispensáveis para o êxito do processo formativo nessa modalidade de ensino, e as condições concretas dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura.

Segundo Gatti (2009), percebe-se uma mudança de perfil dos estudantes que buscam os cursos de licenciaturas no Brasil. Observa-se um baixo desempenho nas notas para ingresso no ensino superior, como se vê pelo resultado de avaliações como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como uma queda do número de formandos. Nas palavras dessa autora, “São alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]” (p. 15). Além disso, como ainda observa Gatti (2009), por se tratar de estudantes que têm origem nas classes C e D, estes “[...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.” (p. 15).

Esses dados urgem por uma mudança de olhar sobre o magistério no Brasil. A perspectiva clássica que trata o magistério como uma profissão eminentemente de classe média parece não se sustentar mais. As afirmações de que a entrada no magistério representaria um descenso na condição socioeconômica do estudante precisam ser imediatamente revistas. Além disso, trata-se de um público com um novo conjunto de condições culturais, representando, em certo sentido, um distanciamento da linguagem, dos conhecimentos e costumes próprios do mundo acadêmico que, historicamente, representou um lugar reservado às elites.

2.2 Sobre renda própria

Em relação a possuir ou não renda própria, o quadro 2 mostra que uma parte significativa desses estudantes não apenas trabalha, mas é o principal responsável pelo sustento da família. Se considerarmos aqueles que têm renda própria e arcam com seus próprios gastos, sendo ou não responsáveis pelo sustento da família, notamos um percentual significativo, caracterizando, nas licenciaturas aqui analisadas, um claro perfil de **estudante trabalhador**. Assim, estariam nessa situação, em 2014: 57,1% no curso de pedagogia; 52,3% no curso de história; 58,4% no curso de matemática; 39% em educação física; e 37,2% no curso de biologia. Em 2017 houve uma alteração nesse quadro com significativa redução dos estudantes que declaram ter renda própria: 50,5% dos estudantes de pedagogia; 41,6% dos estudantes de história; 48,1% dos estudantes de matemática; 34,3% dos estudantes de educação física; e 32,1% dos estudantes de biologia.

Caso se projete uma situação ideal de estudante universitário (dedicado inteiramente à formação, contando com programas governamentais ou com familiares para a garantia de suas despesas), podemos verificar que, nessa situação, em 2014, apenas no curso de licenciatura em biologia os percentuais ficam acima de 35%. Nos demais, o número daqueles que poderiam dedicar-se inteiramente aos estudos mostra-

se bastante reduzido. No entanto, em 2017 notamos um crescimento significativo desse tipo de estudante, passando de 20% para 27,3% no curso de pedagogia; de 24,4% para 34,9% no curso de história; de 19,5% para 29,1% no curso de matemática; de 25,3% para 34,4% no curso de educação física; e de 38,5% para 45% no curso de biologia.

Da mesma maneira, quando observamos o atendimento dos estudantes de licenciatura que são financiados por programas governamentais, observamos um número bastante reduzido, embora se faça notar uma ligeira mudança entre 2014 e 2017, saindo de 3,5% para 5,4% em pedagogia; de 6,5% para 8,1% em história; de 6,0% para 8,2% em matemática; de 6,7% para 9,0% em educação física; e de 9,0 para 11,5 em biologia. Trata-se, portanto, de um público pouco assistido por programas governamentais, mesmo observando que a maioria se encontra em faixas de renda que podem ser consideradas pobres ou extremamente pobres, conforme destacamos anteriormente.

Quadro 2 – Renda própria do licenciando

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsa)?	Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	3,7	5,4	6,5	8,1	6,0	8,2	6,7	9,0	9,0	11,5
	Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	16,3	21,9	17,9	26,8	13,5	20,9	18,6	25,4	27,5	33,5
	Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	22,9	22,1	23,4	23,4	21,6	22,8	35,7	31,3	26,3	23,5
	Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	11,2	8,9	12,4	9,4	13,4	11,0	12,4	9,5	9,7	7,1
	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	35,9	32,0	26,5	20,6	29,0	23,2	18,7	17,4	20,0	17,5
	Sou o principal responsável pelo sustento da família.	10,0	9,6	13,3	11,6	16,6	13,9	7,9	7,4	7,5	6,9

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

Ao retomar a comparação com os outros cursos já mencionados, percebemos que o percentual daqueles alunos que têm renda própria e arcam com seus próprios gastos, sendo ou não responsáveis pelo sustento da família, é bem inferior no curso de medicina, 2,13%, e no curso agronomia, 19,6%. No curso de direito os percentuais se aproximam daqueles encontrados nos cursos de licenciatura, 32,5% têm renda própria e arcam com seus próprios gastos. Os estudantes financiados por programas governamentais alcançam 7,6% no curso de medicina, 4,9% no curso de direito e 10,7% no curso de agronomia, sendo que aqueles cujos gastos são financiados pela família ou por outras pessoas alcançam: 82,0%, 29,6% e 46,5%, respectivamente (BRASIL/ INEP, 2015, 2016a, 2016b). Caso façamos uma comparação entre os estudantes desses cursos e aqueles de licenciatura, percebemos, principalmente nos cursos de medicina e agronomia, um predomínio dos chamados “estudantes profissionais”, ou seja, aqueles que, teoricamente, têm suas despesas asseguradas por familiares ou por programas sociais e que, por isso, em tese, teriam todo o tempo dedicado às atividades acadêmicas.

Gatti (2014, p. 47-8), ao fazer um diagnóstico das licenciaturas no Brasil, concluiu que: “Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover inclusão de todos com qualidade formativa.” A autora ressaltou que a maioria já tem uma ocupação, pois mais da metade possui idade superior a 24 anos e, em grande parte, são provenientes de escolas públicas.

Assim, se a baixa concorrência facilita o ingresso na licenciatura do estudante com menor desempenho escolar, pode-se deduzir também que a flexibilização curricular e a redução de carga horária nesses cursos⁶, que tendem a ser um atrativo importante para o estudante trabalhador, agiram de maneira contrária às necessidades formativas dos futuros professores, visto que permitiriam a supressão ou relativização de núcleos e dimensões importantes da formação, reduzindo ainda mais o tempo já insuficiente para superar as fragilidades da formação básica.

2.3 Sobre origem escolar

Sobre a origem escolar dos estudantes dos cursos de licenciaturas analisados nesta pesquisa, o Quadro 3 mostra que a grande maioria vem de escolas públicas: acima de 80% para os cursos de pedagogia e matemática. Ao considerar os alunos que fizeram todo o ensino médio ou a maior parte em escolas privadas, o percentual fica em 20% no curso de biologia; 9,8% no curso de pedagogia; 13,3% em matemática; e 15,4% em história. Esses percentuais aproximam-se da média geral de atendimento escolar do ensino médio no Brasil. Segundo o INEP, as matrículas no ensino médio brasileiro são assim distribuídas: 85% na rede estadual; 1% na rede municipal; 1% na rede federal e 13% na rede privada (BRASIL/INEP, 2015).

No entanto, caso façamos uma comparação com outro curso, como o de engenharia civil, por exemplo, que também participou do Enade em 2014, perceberemos que há aqui uma situação diferenciada: nele, conforme o Relatório de Curso da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAS), 45,6% dos alunos cursaram todo o ensino médio em escola pública e 48,3% a maior parte ou todo o curso em escolas privadas. No caso do curso de medicina, há quase uma inversão em relação ao total de matrículas no ensino médio: os estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola privada são 70,0% entre aqueles que estão em IES públicas e 80,5% entre aqueles que estão em IES privadas. No caso do curso de direito, os estudantes que fizeram todo o ensino médio em escolas privadas são 50,0% nas IES pública e 36,9% nas IES privadas.

Chama atenção também que apenas 7,4% dos estudantes de pedagogia fizeram o ensino médio em escolas privadas, em 2017. E, como mostramos anteriormente, 81,90% das matrículas no curso de pedagogia hoje são efetivadas em IES privadas, sendo 44,11% na modalidade a distância. Embora não tenhamos reunido informações suficientes para tratar essa questão do ponto de vista da qualidade formativa⁷, chama atenção o seguinte fato: são exatamente os estudantes de menor renda e egressos de escolas públicas que, ao entrarem no ensino superior, o fazem, em sua grande maioria, por meio de instituições privadas, consumindo grande parte dos seus rendimentos com o pagamento de mensalidades. Esse dado indica que a entrada de estudantes egressos de escolas públicas no ensino superior se dá, preferencialmente, por meio dos cursos de menor *status* acadêmico, entre eles, os de licenciatura.

⁶ Importante destacar, como uma medida positiva de repercussão mais recente, que as licenciaturas tiveram sua carga horária elevada de 2.800 horas para 3.200 horas com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), Resolução CNE/CP N.º 2, de 1º de julho de 2015. No entanto, através da Resolução N.º 3, de 3 de outubro de 2018, o Conselho Nacional de Educação altera a Resolução CNE/CP N.º 2, estabelecendo quatro anos para o processo de adaptação dos cursos de licenciatura em funcionamento.

⁷ Sobre os cursos de Educação a Distância, segundo Gatti (2014, p. 43), eles têm qualidade duvidosa, visto que, na sua maioria, apresentam problemas relacionados “[...] a própria modalidade de curso e suas tecnologias; o conteúdo dos currículos; a flexibilização das cargas horárias e a tutoria.”.

Quadro 3 – Local em que cursou o ensino médio

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	Todo em escola pública.	85,2	86,9	78,9	75,9	83,2	81,4	75,2	77,9	75,2	76,2
	Todo em escola privada (particular).	7,5	7,4	12,3	16,3	10,9	13,2	14,5	13,5	17,1	17,8
	Todo no exterior.	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
	A maior parte em escola pública.	5,0	3,8	5,6	4,5	3,5	2,9	6,2	5,1	4,4	3,1
	A maior parte em escola privada (particular).	2,3	1,9	3,1	3,3	2,4	2,3	3,9	3,0	3,1	2,7
	Parte no Brasil e parte no exterior.	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

Quando comparamos as informações sobre a origem dos estudantes dos cursos de licenciatura, se de escolas públicas ou privadas, considerando o intervalo de tempo entre as duas edições do Enade, 2014 e 2017, não percebemos modificações significativas. No curso de pedagogia notamos um aumento dos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, de 85,2% para 86,9%, da mesma maneira para aqueles que ingressaram no curso de educação física, de 75,2% para 77,9%, e no curso de biologia, de 75,2% para 76,2%. Nos demais cursos houve uma ligeira queda: história de 78,9% para 75,9% e em matemática de 83,2% para 81,4%.

Consideramos que essa realidade, em grande medida, contribui para produzir um determinado padrão de expectativas dos estudantes de licenciatura sobre si e sobre sua profissão. A obtenção de um diploma universitário e, principalmente, o ingresso na carreira docente, embora ainda o diferencie da grande maioria da população, não tem como significado acender ao mesmo patamar socioeconômico dos demais profissionais de nível superior, visto que, em termos salariais e de *status* social, a docência não tem se equiparado a outras atividades com formação equivalente (SCHEIBE, 2010). No entanto, para a maioria desses estudantes, sendo esta uma conquista possível, significa sair de uma situação de pobreza para uma realidade de maior segurança e estabilidade econômica, condição que lhe garante um diferencial junto à população em geral e em relação à sua própria família.

Observa-se também que uma realidade familiar de muitas privações econômicas tende a apressar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. E isso tem feito da licenciatura uma área com um significativo número de estudantes trabalhadores. São universitários que não aplicam o melhor de seu tempo e energias nos estudos, visto que utilizam o ensino noturno ou os horários alternativos para frequentarem as aulas. Invariavelmente, para esses alunos, estudar significa realizar uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental.

Com relação aos estudantes trabalhadores, uma boa parte deles é formada por aqueles que iniciam suas atividades no magistério antes do término do curso. Se, por um lado, esses estudantes terão oportunidade de conhecer o campo de atuação durante a realização do curso, reduzindo o distanciamento da formação com as atividades práticas da docência; por outro lado, vão assumir a atividade docente de maneira precoce, antes mesmo de terem realizado o estágio supervisionado, muitas vezes reduzindo o tempo e também a qualidade da formação, como se pode observar nos resultados das avaliações existentes.⁸

⁸ Conforme o Relatório de Avaliação da Educação Superior DAES – ENADE/2014, Relatório de Área (Pedagogia – Licenciatura), versão 07/04/2016, “[a] média das notas da prova como um todo foi 46,7. Em relação à Categoria Administrativa, os estudantes das IES públicas obtiveram média mais alta (49,1), e os das IES privadas obtiveram média mais baixa (45,8), que a média nacional. A diferença de 3,3 entre as médias das notas das IES públicas e privadas é estatisticamente significativa. (INEP, 2016, p. 39).

Devemos considerar ainda que em uma sociedade de extremas desigualdades econômicas e de escassas oportunidades, o investimento em educação tende a apresentar uma relação de proporcionalidade com o poder aquisitivo das famílias. Assim, aqueles que dependem exclusivamente dos implementos públicos nem sempre conseguem ter acesso aos bens culturais necessários à sua formação. Por isso, as fragilidades qualitativas da educação básica tendem a se reproduzir no ensino superior. Neste caso, dificilmente os estudantes com origem em famílias com baixa renda poderão comprar livros, realizar cursos complementares, viajar ou participar de eventos visando melhorar a formação.

3 EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM RELAÇÃO AO MAGISTÉRIO

3.1 O interesse pela profissão

Dados sobre o interesse dos estudantes de licenciatura pela profissão docente nos revelam que o magistério, apesar e em razão de sua precarização e desvalorização, tem se tornado um caminho possível para um público cujas oportunidades ainda são muito restritas. Em grande medida, esses estudantes não projetam, como futuro, a possibilidade de mudar de profissão. Como mostra o Quadro 4, nos cursos de pedagogia, história e matemática, como são formações que permitem poucas possibilidades de atuação fora da docência, 60% ou mais dos estudantes concluintes dessas licenciaturas pretendem fazer do exercício do magistério sua principal atuação. Esse percentual diminui um pouco nos cursos de educação física e biologia, que oferecem outras alternativas de atuação profissional.

Verifica-se que esses dados, assim como os que apresentamos anteriormente, confirmam os estudos de Sousa (1996, p. 74-75), ao observar que:

O professor, na vida cotidiana, ao optar pelo caminho possível ante as contingências, opta pelo magistério. Garante a sobrevivência e tende a permanecer nela por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho; nesse sentido elabora um comportamento conformístico. Entretanto, recria essa escolha profissional e atribui ao trabalho docente potencialidade de transformação e de formação cultural.

Essa opção pelo magistério como uma saída possível para quem ingressa em um curso de licenciatura, de certa maneira também fica evidente quando, apesar de todos os problemas referentes à desvalorização docente, menos de 10% dos alunos, nas duas edições do Enade que analisamos, foram categóricos ao afirmar que não pretendem exercer o magistério após o término do curso. Chama atenção também que os cursos de história e de matemática apresentam os percentuais mais baixos nesse quesito, denotando uma certeza maior por parte desses estudantes em relação ao exercício da profissão.

Quanto aos estudantes que afirmam ainda não terem decidido se pretendem ou não atuar no magistério, verificamos que de 2014 para 2017, com exceção do curso de matemática, o percentual desses estudantes aumentou em todos os cursos, sendo que nos cursos de educação física e biologia estão os maiores percentuais daqueles que ainda não decidiram sobre o seu futuro profissional, após o término do curso.

Quadro 4 – Desejo de exercer o magistério

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Você pretende exercer o magistério após o término do curso?	(a) Sim, como atuação profissional principal.	72,2	67	63,4	59,8	63,2	61,9	54,1	54,2	46,7	49,0
	(b) Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.	10,3	8,7	15,9	14,6	16,4	13,7	18,7	15,8	26,8	23,0
	(c) Não.	6,0	5,7	5,9	4,1	5,8	4,8	8,7	6,6	8,0	5,9
	(d) Ainda não decidi.	11,5	12,9	14,7	14,8	14,7	14,0	18,5	20,4	18,5	18,9

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

Observa-se ainda, a partir dos dados acima, que as respostas à alternativa “b”, sobre exercer o magistério sem ser a atuação principal, decresceram na comparação de 2014 para 2017 em todos os cursos. Notamos também que a perspectiva de ter a profissão docente como atuação principal é maior entre os estudantes de pedagogia e menor entre estudantes de biologia. Tais observações nos levam a considerar que a dedicação exclusiva ao magistério ainda se constitui uma expectativa para a grande maioria dos estudantes, mesmo considerando as mudanças observadas no período analisado. Tal expectativa atinge de maneira mais incisiva aqueles que deverão atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, possivelmente por não vislumbrarem outras possibilidades fora do magistério.

3.2 Por que o magistério?

Em relação às razões desses estudantes terem escolhido o magistério, percebemos, no Quadro 5, para todas as licenciaturas em estudo, que duas questões se destacam: a) o uso do discurso da “vocação” como a principal justificativa para escolha do magistério; e b) “a importância da profissão” como segunda justificativa mais utilizada para a opção pela docência. Esses resultados também corroboram os achados da pesquisa de Sousa, quando constata que: “A vocação tem emergido nos depoimentos como um atributo para a permanência no magistério [...] como uma estratégia defensiva ante as condições de trabalho.” (1996, p.117).

Ao considerarmos as duas razões, “vocação” e “importância da profissão”, percebemos uma grande distância em relação a outras razões que possam ter referência em recompensa econômica. Fica evidente que os estudantes não são atraídos pelas vantagens de um bom emprego na área, por exemplo. Na média, apenas 3,76% em 2014 e 3,72% em 2017 dos estudantes de licenciatura justificam terem escolhido o magistério por esta ser uma boa carreira.

Importante notar ainda que na comparação entre as duas edições do Enade (2014 e 2017), houve uma redução tanto daqueles que usam o discurso da “vocação” quanto daqueles que se referem à “importância da profissão”. Como se pode observar, em 2014, o percentual médio dos que acreditavam ser o magistério sua vocação era de 33,06%; em 2017, esse percentual médio caiu para 31,5%. Da mesma maneira, o percentual daqueles que indicaram a importância da profissão como razão para terem escolhido a licenciatura sofreu redução em todos os cursos analisados, sendo que a maior diminuição foi observada no curso de pedagogia, que caiu de 24,6% para 21,9%.

Outras duas questões nos chamam atenção como possíveis tendências a serem observadas a longo prazo: a primeira, em relação ao ingresso no magistério por inspiração de bons professores; e a segunda, devido a influência da família. No primeiro caso, observamos um percentual crescente em todos os cursos de licenciatura de 2014 para 2017, saindo de 6,6% para 8,3% no curso de pedagogia e de 16,9% para 20,9% no curso de história. Constatamos que a opção pela docência tendo como inspiração o trabalho ou a figura de algum professor, embora revele algum “desencanto”, principalmente no caso dos estudantes de pedagogia, pelos baixos percentuais observados, também mostra

uma tendência crescente e até significativa para os estudantes de história, matemática e biologia, tendo mais peso que a “importância da profissão”.

Quadro 5 – Sobre a razão de ter escolhido o magistério

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?	(a) Acredito ser minha vocação.	43,1	40,6	33,3	30,3	36,5	34,3	31,9	31,6	20,5	20,7
	(b) Importância da profissão.	24,6	21,9	18,4	17,4	15,7	14,1	20,8	19,8	18,7	17,9
	(c) Tive professores que me inspiraram.	6,6	8,3	16,9	20,9	15,8	18,6	13,1	14,8	15,4	19,3
	(d) É uma boa carreira.	3,9	4,0	3,2	2,7	3,2	3,7	4,3	4,5	3,2	3,7
	(e) É uma opção alternativa de atividade profissional.	4,4	4,0	6,5	5,3	7,3	6,1	8,7	7,7	13,1	10,7
	(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.	3,8	2,7	5,0	3,1	5,6	4,2	1,6	1,4	5,4	4,7
	(g) Facilidade de acesso ao local do curso.	1,3	1,0	1,6	1,1	2,2	1,7	0,8	0,7	2,1	1,9
	(h) Não havia oferta de bacharelado na área.	0,3	0,3	2,7	2,1	2,1	1,6	5,4	4,9	9,0	6,9
	(i) Influência da família.	3,1	3,5	1,9	1,5	2,3	2,0	1,7	1,8	1,4	1,4
	(j) Outra razão.	8,9	8,0	10,5	8,9	9,2	8,0	11,6	9,9	11,2	9,5

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

Em relação à segunda questão, a influência da família, também não tem se configurado como uma justificativa significativa para o ingresso na licenciatura. Os percentuais são bastante baixos para todos os cursos, nas duas edições do Enade, sugerindo que o magistério não tem sido uma profissão almejada pelas famílias e/ou que o exemplo de familiares no magistério também não tem motivado os estudantes em suas escolhas profissionais. Encontramos aqui, possivelmente, uma situação no mínimo contraditória: os pais querem bons professores para seus filhos, mas não querem que seus filhos sejam professores!

3.3 Experiência profissional

No Quadro 6, referente à experiência profissional no magistério, observamos que em 2014, no caso dos estudantes de pedagogia, 52,1% declaram possuir experiência no magistério, adquiridas por meio de concurso público ou provenientes de contratos em escolas públicas ou privadas. No entanto, verificamos que esse percentual caiu para 39,3%, em 2017, sendo que a queda mais acentuada foi entre aqueles que declaram possuir experiências como concursados em escolas públicas, passando de 17,5% para 10,2%. Esse mesmo movimento pode ser observado nos demais cursos. Em 2014, o percentual dos que declaram ter experiência no magistério (concurso ou contrato na escola pública e contrato em escola privada comunitária, confessionnal ou particular) ficou em 39,8% no curso de história e em 50,3% no curso de matemática. Em 2017, esses percentuais ficaram em 22,3% para o primeiro e 35,8% para o segundo.

Aqueles que faziam estágio remunerado, em 2014, somavam 3,1% no curso de pedagogia, 7,0% no curso de história e 6,2% no curso de matemática. Em 2017, esses percentuais passaram para 15,9%, 8,1% e 7,8%, respectivamente. Apenas no curso de educação física observamos uma redução no percentual dos estagiários com remuneração: de 16,4%, em 2014, para 13%, em 2017. Quanto aos percentuais daqueles que declaram não possuir experiência no magistério, observamos um aumento significativo no período de 2014 para 2017 para todos os cursos analisados: de 37,96%, em média, para 42,08%.

Assim, percebemos que houve uma redução dos estudantes que declaram ter alguma experiência no magistério, bem como um aumento daqueles que afirmam não ter experiência alguma na profissão docente. Se, de um lado, isso pode ser considerado

um avanço, por indicar a redução de um público característico do magistério que, na sua maioria, começa a exercer a docência antes de concluir o curso e são contratados temporariamente; por outro lado, devemos considerar que ainda são elevados os percentuais daqueles que já atuam como professores sem terem concluído a formação. Da mesma maneira, chama atenção o fato de que tais tendências não se fazem acompanhadas de um crescimento satisfatório dos programas de bolsas ou do estágio remunerado, constatamos, inclusive, uma redução dos beneficiários de bolsas, como no caso do curso de educação física.

Quadro 6 – Experiência no magistério

QUESTÃO	ALTERNATIVAS	PED.		HIS.		MAT.		ED. F.		BIO.	
		2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017	2014	2017
Você já tem experiência profissional no magistério, qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.	(a) Sim, em escola pública, como concursado.	17,5	10,2	13,0	5,2	13,4	5,6	7,2	4,8	7,5	4,3
	(b) Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado)	17,6	15,7	20,4	11,4	29,1	22,1	12,1	8,1	16,0	10,8
	(c) Sim, em escola privada comunitária como contratado.	2,6	1,8	0,9	0,6	0,7	0,9	1,0	0,7	0,6	0,5
	(d) Sim, em escola privada confessional como contratado.	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4
	(e) Sim, em escola privada particular como contratado.	12,1	10,4	4,8	4,4	6,5	6,6	3,8	3,0	4,5	3,9
	(f) Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado.	0,9	0,8	2,1	2,5	2,8	3,7	1,0	0,9	2,2	2,4
	(g) Sim, estágio remunerado.	13,1	15,9	7,0	8,1	6,2	7,8	16,4	13,0	8,5	9,6
	(h) Sim, como voluntário.	5,9	6,6	9,7	13,8	8,8	11,4	15,9	18,0	14,8	16,8
	(i) Não tenho experiência no magistério.	28,9	31,9	41,4	46,7	31,8	35,6	42,1	48,1	45,6	48,1

Fonte: INEP/ENADE (2014-2017).

A análise das respostas ao questionário do estudante no Enade confirma, em grande parte, o diagnóstico das licenciaturas no Brasil já apresentado por estudiosos da área, como Gatti e Barreto (2009), Gatti (2014), Barretto (2015) e Diniz-Pereira (2011; 2015). Ou seja, verifica-se que os estudantes de licenciatura vêm da escola pública; que a renda familiar da maioria deles está entre baixa e extremamente baixa; e que parte significativa desses estudantes já está no mercado de trabalho.

A relação desse diagnóstico com a desvalorização do trabalho docente se torna bastante evidente, sobretudo quando se confirma que estudantes das classes médias e altas demonstram certo desinteresse pela docência, que os alunos com os melhores desempenhos na educação básica preferem outras áreas profissionais e que, boa parte dos que ingressam em um curso de licenciatura o fazem por ser uma alternativa possível, devido as condições de acesso, as modalidades da oferta, a estrutura flexível, entre outros. Tal panorama, junto com outras questões que constatamos nas respostas ao questionário específico, respondido pelos estudantes de licenciaturas, nos leva a perceber uma relação entre esse perfil e as condições atuais da formação de professores no Brasil.

Entre outras questões, a própria explicação da “escolha” do magistério como uma vocação, moldando-se ao sabor das condições concretamente existentes, apresenta relação com as condições atuais da formação. Percebe-se, nesse caso, o desenvolvimento de uma tensão entre duas visões do magistério: profissão e vocação. Ou seja, se esta é uma atividade que resulta de escolhas racionais, por ser uma boa profissão e uma boa carreira, exigindo alta preparação, conhecimentos científicos e procedimentos técnicos claramente definidos; ou se é um “chamado”, algo inato que

se aproxima de um sacerdócio, exigindo, mais que tudo, doação, abnegação e boa vontade (FANFANI, 2005).

A persistência da vocação como justificativa para explicar a opção pelo magistério, embora possa soar estranho, tendo em vista as exigências atuais que se faz da escola e as lutas dos movimentos docentes pela valorização e pelo reconhecimento da especificidade desse trabalho, em nossa compreensão, de um lado serve de escudo ou proteção contra a desvalorização do magistério, como formação e como trabalho. E, de outro lado, pode refletir uma ressignificação do próprio termo (COELHO e DINIZ-PEREIRA, 2017), tendo em vista o sentido que se busca construir como identidade, amparado mais na ideia de uma investidura pessoal de autoafirmação, do que de uma especialidade ou conhecimento dominado e reconhecido socialmente.

No primeiro caso, como já destacado acima, em consonância com os estudos de Sousa (1996), o magistério como vocação apresenta uma relação com as próprias adversidades enfrentadas pelos estudantes ou pelos docentes. Ou seja, essa razão da entrada no magistério pode ser compreendida como uma reação ao desprestígio da formação e do trabalho docente. Esse tipo de resposta serve, em boa medida, para ocultar um sentimento de inferioridade daqueles que foram levados a escolher a docência como alternativa possível, bem como para fazer frente aos preconceitos do próprio espaço universitário onde a formação para o magistério não tem sido assumida como algo prioritário ou verdadeiramente relevante (DINIZ-PEREIRA, 2000).

No segundo caso, em relação à uma compreensão diferenciada do termo, deve-se admitir, inicialmente, uma possível revisão da tradicional incompatibilidade existente entre vocação e profissionalização. Tal revisão nos permite refletir, inicialmente, sobre as particularidades de um processo formativo que tem sido pouco efetivo no sentido de municiar o trabalhador docente para saber enfrentar os problemas da escola e da ação política que envolve a sua profissão. Percebe-se que o professor, principalmente o da educação básica, enfrenta grandes dificuldades para se assumir como autoridade (perito) em seu campo de atuação. Em geral, não é ele que sabe o que dizer e o que fazer. Embora mergulhado na realidade, ele não se sente capaz de apresentar respostas para os diversos problemas do ensino, da escola e da educação. Na ausência de tal autoridade, resta agarrar-se em outra possibilidade identitária, não necessariamente inata, mas cultivada na perspectiva de uma construção pessoal, de entrega e de compromisso.

Isso não pode ser incompatível, todavia, com o meio de sobrevivência, de luta e de defesa de direitos. Em estudo realizado no Brasil, na Argentina, no Uruguai e no Peru, Fanfani (2005) observa que para a grande maioria dos docentes desses países sua atividade é tanto uma vocação como uma profissão. Nesse sentido, segundo o autor, para reduzir as tensões que a perspectiva tradicional de vocação impõe ao processo de profissionalização da docência, é necessário rever no termo vocação algumas conotações, principalmente aquelas que se tornaram obstáculos para o enriquecimento (os ganhos materiais) e para a qualificação (baseada no rigor científico). Isso pressupõe tomar a vocação como uma construção histórica e cultural e não mais como uma predisposição inata.

Sendo assim, percebe-se que o perfil dos licenciandos no Brasil também tem se construído a partir das condições em que se realiza a sua formação. Ou seja, na medida em que não se proporciona ao futuro professor um repertório de informações e habilidades condizentes com o desafio a ser enfrentado, o impacto se faz sentir não só na qualidade do ensino da educação básica, mas também na construção da identidade docente. Esse é o caso em que atributos pessoais (paciência, amor ao próximo, carisma, compromisso e outros) se tornam predominantes para investir-se ou definir-se como professor. Ou seja, uma ação que pode contribuir para proteger o docente ou futuro docente das dificuldades eminentes e para encobrir as diversas fragilidades da sua formação acadêmico-profissional para o magistério.

Ao analisar a formação de professores e a profissão docente em Portugal, Nóvoa (1992), por meio de uma referência considerada “clássica” no campo, constatou duas outras questões que nos remetem ao enquadramento do Estado na discussão: a primeira refere-se a sua indefinição que se traduz por um dualismo contínuo em que, simultaneamente, “[...] não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.” (p. 2). A segunda refere-se ao processo de redução e controle que se pode observar nas políticas de formação docente para o ensino primário. Em suas palavras,

Redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores do ensino primário: o primeiro eixo concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica; o segundo eixo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio e na avaliação dos exames de estado. (NÓVOA, 1992, p. 5).

Trata-se de uma política que, no caso brasileiro, como destacamos anteriormente, permitiu uma ampla oferta de cursos de licenciatura com pouco ou nenhum controle estatal, ao mesmo tempo em que se buscou maior controle do efetivo exercício do magistério por meio, sobretudo, dos processos de avaliação em grande escala. Consideramos também que a delegação para a iniciativa privada das responsabilidades em formar professores tem se tornado um agravante a parte (DINIZ-PEREIRA, 2019). Primeiro porque a lógica do chamado investimento pessoal ou dos interesses do mercado, embora tenha contribuído para aumentar o número de professores com diploma de ensino superior, não necessariamente contribuiu para uma maior democratização do conhecimento. E segundo, porque essa desincumbência do Estado não tem sido coerente com o perfil dos estudantes de licenciaturas, como apresentamos anteriormente. Os esforços demandados para a superação das fragilidades que esses estudantes trazem do ensino básico, devido, principalmente, às suas dificuldades socioeconômicas, são incompatíveis com a dedicação e o investimento que conseguem realizar.

4 CONCLUSÃO

O estudo da realidade dos estudantes de licenciatura no Brasil revela, inicialmente, que não há uma diferença significativa no que se refere ao perfil socioeconômico desses estudantes. Nem entre eles, dentro de um mesmo curso, nem entre cada um dos cursos aqui analisados. No entanto, podemos perceber que é entre os estudantes de pedagogia que estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar. E é também nesse curso que encontramos a maioria daqueles que têm renda própria e que contribuem ou são os principais responsáveis pelo sustento da família, bem como é nesse curso que encontramos os menores percentuais de estudantes cujos gastos são financiados por programas governamentais.

Tais fatos chamam atenção porque é o docente que vai trabalhar com as crianças menores, de origem mais pobre e nas escolas e creches públicas, que realiza sua formação em cursos de pedagogia. Sem esquecer que boa parte desses estudantes são trabalhadores, possuem renda familiar baixa ou extremamente baixa e concluíram o ensino básico em escolas de baixo rendimento, como se pode verificar nos índices oficiais. E são justamente esses discentes, com menor poder aquisitivo e menor acesso aos bens culturais, que deverão arcar com despesas de mensalidades e outros custos relacionados à sua formação.

Os dados apresentados também evidenciam que os cursos de licenciaturas atendem a um público com pouca possibilidade de complementação da formação com viagens, compras de livros ou participação em eventos, devido às suas limitações financeiras, e que dedica pouco tempo aos estudos em razão do trabalho e/ou dos

horários alternativos e reduzidos do curso. Trata-se de uma realidade que acarretará perdas para o estudante, não só em relação ao conhecimento produzido na área, mas também no que se refere ao processo de produção e análise crítica desse conhecimento. Um prejuízo para o seu processo de formação, que o coloca em uma situação vulnerável diante dos desafios da realidade e dos controles externos, diminuindo, assim, sua autonomia como docente e como intelectual.

Verifica-se, por fim, que o desinteresse dos estudantes das classes médias e altas pelo magistério contribui para que os cursos de licenciatura se tornem uma opção para aqueles que não tiveram muitas oportunidades de acesso ao ensino superior. A vocação pelo magistério, como justificativa da escolha do curso, se revela um fenômeno seletivo que, ironicamente, se distancia das camadas sociais com maior poder aquisitivo. Essa lógica se torna ainda mais intrigante na medida que o acesso dos estudantes aos chamados cursos de elite, os mais concorridos e valorizados socialmente, têm sido “explicado” pelo mérito, uma situação que contribui para reproduzir nas licenciaturas o estigma de cursos fáceis e de qualidade inferior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. A.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

BARRETTO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul./set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL.MEC. **Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), nº 8, de 14 de março de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 14 mar. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portaria_normativa_mec_n8_08052014_enade2014.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), nº 8, de 26 de abril de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 abr. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2017/portaria_normativa_n8_de_26042017.pdf Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Consulta aos Relatórios de Cursos 2014**. Brasília, DF, 2014. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>>. Acesso em 30 mar. 2016.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório de curso Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2014-2017. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório de curso História (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2014-2017. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório de curso Matemática (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2014-2017. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório de curso Educação Física (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2014-2017. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório de curso Biologia (Licenciatura)**. Brasília, DF, 2014-2017. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov.2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório Síntese da área de Direito**. Brasília, DF, 2015. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov.2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório Síntese da área de Agronomia**. Brasília, DF, 2016a. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov.2018.

BRASIL. INEP. ENADE. **Relatório Síntese da área de Medicina**. Brasília, DF, 2016ba. Base de dados. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/> Acesso em: 15 nov.2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação 2003**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação 2014**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação, 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 jul. 2015.

COELHO, A. M. S; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espalho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 30, p. 7-34, 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. n. 37. Rio de Janeiro: IBGE, 2017, 147p. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296;.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 28 jun. 2016.

PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 03–12, jan./jun. 2014.

RUIZ, A. I; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC;CNE; CEB, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica** - V.9, n.1, p. 07-19, jan/jun.2011.

SOUSA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor**. Campinas: Papyrus, 1996. Coleção Magistério – Formação e prática pedagógica.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.