

A atratividade da carreira docente no Brasil: concepções de licenciados em Ciências Biológicas

*Amanda Leal Castelo Branco**

*Gínia Cezar Bontempo***

*Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva****

Resumo

Tendo em vista o tema da atratividade da carreira docente, o objetivo desse trabalho é conhecer a avaliação dos recém-egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa a respeito da formação profissional na docência e suas pretensões quanto à atuação na Educação Básica. A abordagem da pesquisa é qualitativa e foram entrevistados cinco recém-egressos do referido curso. Quanto à formação profissional, os entrevistados avaliaram negativamente as disciplinas específicas e pedagógicas, e positivamente, as disciplinas integradoras e os estágios curriculares. Em função da precarização do trabalho docente nas redes estaduais de ensino, os entrevistados redirecionam seus investimentos em cursos de pós-graduação, vislumbrando futuramente, atuar como professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora a formação profissional tenha lacunas, as condições do trabalho docente é o principal interventor da pouca atratividade da docência.

Palavras-chave: Carência de professores, atratividade da carreira docente, licenciados em Ciências Biológicas.

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e professora do Ensino Médio na SEEDUC/RJ. Email: amandalealcb@gmail.com .

**Doutora em Ciências Florestais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e professora Adjunta do Departamento de Biologia Geral (DBG-UFV). Email: ginia@ufv.br .

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora Adjunta II do Departamento de Educação (DPE-UFV). Email: aclaudia@ufv.br .

The attractiveness of the teaching profession in Brazil: conceptions licensed in Biological Sciences

Abstract

Given the subject of the teaching career attractiveness, the aim of this study is to know the evaluation of newly graduates of the Bachelor's Degree in Biological UFV Sciences campus Viçosa about vocational training in teaching and its claims regarding the Basic Education. The research approach is qualitative and were interviewed five newly graduates of that course. As for vocational training, respondents negatively assessed the specific and pedagogical disciplines, and positively, integrative courses and internships. Due to the precariousness of teaching in state schools, respondents redirect their investments in post-graduate courses, glimpsing the future, act as teachers in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Although training has gaps, the teaching work conditions is the main intervener of little attractiveness of teaching.

Keywords: Shortage of teachers, attractiveness of the teaching profession, graduates in Biological Sciences.

El atractivo de la profesión docente en Brasil: concepciones licenciado en Ciencias Biológicas

Resumen

Teniendo en cuenta el tema de la capacidad de atracción carrera docente, el objetivo de este estudio es conocer la evaluación de los recién graduados de la Licenciatura en Ciencias Biológicas UFV campus de Viçosa sobre la formación profesional en la enseñanza y sus alegaciones relativas a la Educación Básica. El enfoque de investigación es cualitativa y se entrevistó a cinco recién graduados de ese curso. En cuanto a la formación profesional, los encuestados evaluó negativamente a las disciplinas específicas y pedagógicas, y positivamente, cursos y prácticas integradoras. Debido a la precariedad de la enseñanza en las escuelas públicas, los encuestados redirigir sus inversiones en cursos de post-grado, vislumbrando el futuro, actúan como maestros en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. A pesar de que la formación tiene lagunas, las condiciones de trabajo docente es el principal interventor de poco atractivo de la enseñanza.

Palabras clave: La escasez de maestros, el atractivo de la profesión docente, graduados en Ciencias Biológicas.

Introdução

Embora as discussões sobre a carência de professores no Brasil tenha se intensificado nos últimos dez anos, essa problemática é antiga e desencadeou ações governamentais no período do império (1822-1889), com a instituição do método Lancaster; na Nova República (1946-1964) com a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e no período militar (1964-1985), com a instituição das Licenciaturas Curtas. Ações, muitas vezes, pautadas no improviso e no imediatismo, úteis apenas para disfarçar um problema crônico que vem se agravando a cada ano e prejudicando a qualidade da educação pública.

Os dados oficiais mais recentes sobre a carência de professores no Brasil, oriundos do estudo exploratório sobre o professor brasileiro, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com base no Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2009) já evidenciam que, naquela época, havia um déficit de aproximadamente 250 mil professores, especialmente, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas disciplinas de Ciências, Química, Física, Biologia e Matemática. No entanto, para Diniz-Pereira (2011), a carência de professores pode ser ainda maior, pois, segundo o autor, em 1996, as estatísticas oficiais apontaram que o déficit total de professores na Educação Básica era de aproximadamente 1.200.000 docentes. Em 1998, por meio do Censo Escolar, o governo anunciou que havia aproximadamente 830 mil professores sem formação adequada atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Contemporaneamente, as medidas governamentais para solucionar o problema, têm sido pautadas principalmente, na criação de novas vagas e cursos de licenciatura, especialmente no período noturno e na modalidade à distância. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio do relatório "A escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais" (RUIZ et al., 2007), orientou a criação de cursos noturnos de Licenciatura em Química, Física, Biologia e Matemática nas Universidades Federais, pelo Programa de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). Segundo Diniz-Pereira (2006), desde então, cursos de formação inicial de professores das áreas das Ciências Naturais e Matemática surgiram em número bastante significativo. Entretanto, em algumas instituições começaram a funcionar com certa precariedade, devido ao insuficiente envolvimento institucional das universidades e a problemas de natureza política, material e humana.

Em relação à criação de cursos de Licenciatura na modalidade à distância, os dados do Censo do Ensino Superior de 2013 (BRASIL, 2014), apontam que em 2003, haviam 49 cursos de licenciatura na modalidade à distância. Em 2013, esse número saltou para 592, registrando um aumento de 1.200% no número de cursos de licenciatura à distância.

Todavia, algumas pesquisas já realizadas reiteram que a ampliação de vagas e cursos de licenciatura não é suficiente para solucionar o problema da carência de professores no Brasil. De acordo com Gatti (2010), entre 2001 e 2006, houve um aumento de cerca de 50% na oferta de cursos de licenciatura, porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém, em torno de 40%. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2013 (BRASIL, 2014) corroboram essa afirmação: entre 2003 e 2013 houve um aumento de 87% dos cursos de licenciatura, porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou em torno de 55%.

Buscando compreender a problemática da carência de professores no Brasil, Gatti et al. (2009), Souto e Paiva (2013), Amorim (2014), Pinto (2014), dentre outros, apresentam resultados e discussões que nos levam a compreender que a falta de professores é, na verdade, o sintoma de um problema maior: a baixa atratividade da carreira docente, relacionada à dificuldade enfrentada pelo Estado brasileiro para cativar e manter professores qualificados atuando na Educação Básica. Essa baixa atratividade materializa-se na baixa procura dos jovens pela profissão de professor; no alto número de licenciandos que após se formarem não terão as salas de aula como destino ocupacional; e nos altos índices de abandono da carreira docente.

Pinto (2014) ao realizar uma pesquisa que buscou responder à questão: “faltam professores formados em número suficiente, ou aqueles habilitados buscam outras atividades remuneradas em função da pequena atratividade da profissão?” (PINTO, 2014, p.4), constatou que ao mesmo tempo em que se observa a existência de escolas sem professores, o número de licenciados entre 1990 e 2010, com exceção da disciplina de Física, seria suficiente para atender à demanda atual por docentes. Portanto, a pesquisa concluiu que faltam pessoas interessadas em seguir a docência.

No entendimento de Amorim (2014) a baixa atratividade da carreira docente, poderá, inclusive, negar avanços recentes da educação brasileira.

O Brasil universalizou, recentemente, o Ensino Fundamental e trabalha duro para universalizar a Educação Infantil e o Ensino Médio. Trata-se de uma vitória do povo brasileiro que, desde o final do século XIX, começou a reivindicar a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Pois bem, em breve, todos estarão matriculados na escola, mas teremos professores em quantidade e em qualidade para dar conta dessa universalização? (AMORIM, 2014, p.55).

De acordo com Gatti et al. (2009), a baixa atratividade da carreira docente deve ser compreendida e problematizada a partir das características da profissão e do trabalho docente e da formação de professores. A feminização do magistério; os baixos salários dos professores; a precarização do trabalho docente; a violência nas escolas, dentre outras, repercutem diretamente no desinteresse pela docência na Educação Básica, em todos os níveis. Ao mesmo tempo, para Diniz-Pereira (2011), a formação de professores demanda urgentemente o rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação profissional, e a superação da visão aplicacionista e do discurso prescritivo.

Considerando que a atratividade da carreira docente é um tema relevante e ainda pouco pesquisado, nesse artigo, buscamos responder aos questionamentos: como os recém-egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa avaliam a formação

profissional para a docência no referido curso? Eles almejam atuar como docentes da Educação Básica?

Essas questões são exploradas, primeiramente, por meio de uma incursão na literatura científica refletindo acerca da formação inicial na docência, seus fundamentos e paradigmas, a profissionalização docente e seu reconhecimento ainda inalcançado. Na segunda parte compartilhamos os dados da pesquisa abordando a avaliação dos licenciados a respeito da formação profissional no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a avaliação das condições do trabalho e da profissão docente, bem como suas expectativas profissionais.

A formação docente ainda pautada na racionalidade técnica

Qualquer consideração que façamos sobre a formação inicial de professores nos remete a uma reflexão sobre os cursos de licenciatura, pois, legalmente é o lócus de introdução dos conhecimentos constitutivos da “profissão” docente. No Brasil, os primeiros cursos de licenciatura, surgiram no final da década de 30, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O modelo de formação proposto foi o conhecido “3+1”, em que, a partir da formação de bacharéis eram acrescentadas um ano de disciplinas da área de educação para obtenção do título de licenciado (GATTI, 2010). Nesse contexto, também foram criados os primeiros cursos de Ciências Biológicas com o nome de História Natural (BIZZO, 2009).

A estrutura curricular “3+1” fundamenta-se no paradigma da racionalidade técnica, no qual “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema por meio da rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21). Como consequência desse modelo de formação, que ainda hoje se encontra enraizado nos currículos dos diversos cursos de licenciaturas, esses enfrentem vários desafios, chamados por Diniz-Pereira (2000), de dilemas das licenciaturas. Os três que mais se destacam são: a desarticulação entre as disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos, a desarticulação entre a teoria e a prática e a dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Em relação à desarticulação entre as disciplinas que compõe a matriz curricular, Malucelli (2001) afirma que na formação dos professores em geral, e dos professores de Biologia em específico, há grandes blocos de conhecimento: “o do conteúdo específico a ser ensinado, o do conteúdo pedagógico, que oportunizará ao futuro professor a visão de educador, e o do conteúdo interdisciplinar, que tem por objetivo tratar do ensino do conteúdo” (MALUCELLI, 2001, p. 11). No modelo de formação pautado na racionalidade técnica, o conhecimento específico é privilegiado em detrimento dos demais, pois, o foco principal é a formação do professor especialista que domina principalmente, os conceitos e a estrutura disciplinar da matéria em que será especialista (GARCIA, 1999).

A desarticulação entre a teoria e a prática, é de acordo com Diniz-Pereira (1999) e Perez-Gomes (1995) a característica fundamental do paradigma da racionalidade técnica. A prioridade, durante todo o curso, são as teorias. À prática são reservados os estágios curriculares, normalmente localizados no último ou nos últimos períodos do curso.

O terceiro dilema das licenciaturas abordado por Diniz-Pereira (2000) é a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e a supervalorização do primeiro em detrimento do segundo. Nos cursos em que coexiste bacharelado e licenciatura o primeiro é a opção principal e o segundo, um bônus. O “licenciado é concebido pela universidade como um meio bacharel com tinturas de pedagogia, ou ainda, como subproduto da formação de pesquisadores” (DINIZ-PEREIRA, 2000 p.59).

Tendo em vista os debates desencadeados no Brasil a partir de meados da década de 1970 a respeito da fragilidade do paradigma da racionalidade técnica na formação de professores, a partir dos anos 90, o paradigma da racionalidade prática apresentado pelo norte-americano Donald Schön, inspirado nas ideias de John Dewey, trouxe uma nova concepção acerca da representação da docência. Nesse paradigma, a prática não é apenas lugar da aplicação de conhecimentos teóricos, mas, espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados

(DINIZ-PEREIRA, 1999). A atividade docente é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (TARDIF et al., 1991) e, por isso, não comporta apenas técnicas e nem “receitas prontas”. É uma atividade que deve ser refletida e problematizada.

A partir dessa concepção de docência, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN/96 (BRASIL, 1996), e posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) trouxeram ajustes parciais visando maior articulação entre a formação específica/formação pedagógica e entre teoria/prática. Contudo, de acordo com Gatti (2010), pouco se concretizou a partir dessas legislações, e adentramos o século XXI em uma condição de prevalência do modelo de formação pautado na racionalidade técnica consagrado no início do século XX.

Essa afirmação vem sendo cada vez mais ratificada pelas pesquisas do campo da formação de professores. Ao analisarem os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, campo de estudo dessa pesquisa, investigações já realizadas por Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2013) evidenciaram que o foco principal ainda é a formação em áreas específicas da Biologia, as características bacharelescas ainda predominam e os estágios curriculares, muitas vezes são fictícios. A carga horária dedicada à formação específica é de 65,3% enquanto apenas 10% visam à formação para docência; os estágios curriculares ora aparecem embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com objetivos formativos muito vagos. Persiste também a desarticulação entre as disciplinas de formação específica e pedagógica. Muitas dessas licenciaturas promovem especialização precoce em Genética, Botânica ou Microbiologia, aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações e que visam à formação de outro profissional que não o professor de Ciências e Biologia.

Nesse sentido, o diálogo com a literatura evidencia que os debates sobre os cursos de licenciatura em áreas es-

pecíficas, apresentam desde a década de 30, do século passado, mais elementos de conservação que de mudanças. Em última análise as fragilidades da formação de professores refletem diretamente na prática pedagógica do futuro professor. Tardif (2002), afirma que diante da complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola, não basta ao professor possuir conhecimentos científicos para transmitir aos alunos. É necessária uma série de outras competências relacionadas à didática do saber ensinar, uma vez que o saber transmitido não possui em si mesmo nenhum valor formador. Somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor.

A profissionalização docente ainda inalcançada

Embora seja recorrente o discurso da necessidade de valorização da educação e o apontamento do professor como um “profissional” essencial à sociedade, a docência ainda encontra-se em profunda desvalorização. Historicamente, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por dom, vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério tornou-se um ofício em busca da profissionalização. “Entende-se por profissionalização o ato de transformar em profissão algo que se faz de maneira amadora” (OLIVEIRA, 2010, p.19).

A tese de que os trabalhadores da educação ainda não alcançaram a profissionalização é amplamente aceita pelos diversos autores que discutem o trabalho, a profissão e a formação docente (LUDKE e BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; 2010; CONTRERAS, 2002; TARDIF e LESSARD, 2009). Essa tese ampara-se na constatação de que o magistério não possui “uma combinação estrutural de três características típicas das profissões: conhecimento credenciado mediante títulos; autonomia no desempenho; prestígio e reconhecimento social” (TENTI FANFANI, 1995, p. 20).

Contextualizando, os debates sobre a profissão docente se ancoram em duas vertentes teóricas. A primeira tem como foco a formação docente e atribui grande peso aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos como fatores preponderantes na busca pela profissionalização do magistério. No entanto, Nóvoa (1999) afirma que a formação de profes-

res deve ser mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, mas o momento chave de construção da profissionalização docente. O investimento em uma formação crítica e reflexiva é o ponto de partida para a transformação da docência em profissão

A segunda vertente vem da sociologia do trabalho e da sociologia das profissões e originou a tese sobre a proletarianização do magistério, que é uma condição oposta à profissionalização.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao contrário, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (NÓVOA, 1991, p. 528).

Segundo Oliveira (2010) a proletarianização do trabalho docente tem suas origens nas reformas educacionais dos anos de 1960. Os anos do regime militar (1964-1985) coincidiram com três fenômenos associados que contribuíram sobremaneira para a proletarianização do magistério: a rápida expansão numérica de estudantes demandada pela obrigatoriedade da escola fundamental de oito anos; a aceleração da formação docente em cursos de curta duração proposta pela reforma universitária que contribuiu para a desqualificação da formação docente; e o arrocho salarial durante todo o período da ditadura (FERREIRA JR e BITTAR, 2006).

A esse contexto de proletarianização é necessário acrescentar a chamada crise de identidade do magistério que contribui para a descaracterização do trabalho docente e para o sentimento de desprofissionalização, assinalada por Ludke e Boing (2004) como um recuo, um retrocesso no processo de profissionalização docente.

Muitas vezes os professores são obrigados a desempenhar funções de agente público, assis-

tente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Agravando esse quadro já anunciado nos anos de 1960, as reformas educacionais dos anos de 1990, pautadas no ideário neoliberal e com diretrizes ditadas por organismos financeiros internacionais, acarretaram a intensificação do trabalho docente, sujeitando-o às novas ordenações do Estado. Este, agora, não se restringe às demandas e competências pedagógicas, mas perpassa a gestão da escola e envolve o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação, dentre outras tarefas (OLIVEIRA, 2004).

Em face desse panorama histórico e de iniciativas¹ incipientes e insuficientes para suplantar a crise da profissão docente, atualmente discute-se a tese da precarização do trabalho docente. Esta, segundo Oliveira (2010, p.1140), caracteriza-se pelo “aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, pelo arrocho salarial, pela inadequação ou ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, e pela perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado”.

Nesse contexto, entendemos que assim como a formação de professores, as condições da profissão e do trabalho docente há muito tempo vem apresentando sinais de desgaste. Concordamos com Nóvoa (1995), ao afirmar que a docência vive uma crise que manifesta-se no mal estar e na desmotivação do professorado, nos elevados índices de absentismo e de abandono da carreira docente, na insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição para uma reflexão crítica sobre a prática docente, além de uma autodepreciação, acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores.

Ratificando nossa compreensão de que as questões relacionadas à docência não têm evoluído ao longo das décadas destacamos que passados mais de 20 anos destes escritos de Antônio Nóvoa, suas considerações a

respeito da docência e da crise que a assola são atuais e procedentes, contribuindo para o sentimento de que assim como na formação de professores, os desafios da profissão e do trabalho docente não têm sido superados. Ao contrário, eles são recorrentes e, a cada época, novos elementos são incorporados.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista a sua natureza, neste trabalho realizamos uma pesquisa descritiva que objetiva expor os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). O instrumento de coleta de dados utilizados foi a entrevista semiestruturada que se baseia em questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa e favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação (TRIVIÑOS, 1987). A opção pelo seu uso está diretamente relacionada às finalidades da pesquisa, que buscou analisar a atratividade da carreira docente aos olhos de recém-egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa, por meio de suas avaliações a respeito da formação no referido curso e de suas expectativas profissionais.

Participaram da pesquisa, cinco recém-egressos (30% dos formandos do 2º semestre de 2014) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ou Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa, aqui denominados: Rafael, João, Ana, Maria e Joana.

A escolha dos sujeitos não foi aleatória. Procuramos ter entre os entrevistados, estudantes que estavam concluindo a Licenciatura em Ciências Biológicas e também a Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Além disso, abrangemos recém-egressos que se envolveram em diferentes atividades extracurriculares durante a graduação: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC); e programas de monitoria oferecidos pela instituição. A abordagem da pesquisa é a qualitativa, que segundo Minayo (2008) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Para análise dos dados utilizamos a Análise

de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Privilegiamos a análise categorial, ou seja, a partir dos indicadores anunciados nos objetivos, no referencial teórico e nas produções discursivas apresentadas pelos sujeitos, foram criadas categorias de análise dos conteúdos semânticos.

Avaliação da formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Conforme discutido anteriormente, os cursos de licenciatura, em geral, e Licenciatura em Ciências Biológicas, em específico, ainda possuem a estrutura curricular pautada na racionalidade técnica. Considerando que esse modelo de formação não tem dado conta de profissionalizar o futuro professor, entendemos assim como Gatti (2009) e Diniz- Pereira (2011) que ele é um dos determinantes da baixa atratividade da carreira docente.

Em face dessa constatação buscamos conhecer e analisar a avaliação dos recém-egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa a respeito da formação profissional no referido curso. Priorizamos a avaliação das disciplinas específicas, pedagógicas, integradoras ou práticas de ensino e estágios curriculares; das atividades extracurriculares; e a auto avaliação a respeito de sentirem-se ou não preparados para a docência. A principais categorias que emergiram da análise das entrevistas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Categorias que descrevem a avaliação dos recém-egressos a respeito da formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Eixos	Categorias	
Disciplinas específicas	Não favorecem a transposição didática	
Disciplinas pedagógicas	Muito teóricas, sem conexão com a realidade da escola	
Disciplinas integradoras	As mais importantes do curso	
Estágios curriculares	Excelentes e importantes para a minha formação como professor	
Atividades extracurriculares	PIBIC e Monitoria	PIBID
	Excelentes para a formação	Fragilidades institucionais
Preparados (ou não) para a docência na Educação Básica	Em parte; Sim	

Fonte: Entrevistas semiestruturadas/2014

Em relação às disciplinas específicas, todos os entrevistados afirmaram que elas são úteis à aprendizagem dos conteúdos biológicos como Genética, Microbiologia ou Zoologia, mas não favorecem a transposição didática. “Nas disciplinas específicas você aprende o conteúdo. Eu aprendi Genética, na disciplina de Genética, mas eu não conseguia perceber como eu deveria ensinar isso para os meus alunos” (MARIA, 2015).

Entendemos que para lecionar com qualidade, o professor de Ciências e Biologia, necessita ter domínio dos conteúdos científicos e biológicos, das diferentes metodologias de ensino, além do domínio de uma linguagem adequada, que favoreça a aprendizagem do aluno. Esse aparato de conhecimento, de acordo com Chevallard (1991) facilita a transposição didática, ou seja, um conjunto de transformações adaptativas sofrida pelo conteúdo a ser ensinado, para que este se torne apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. As disciplinas específicas ou de conteúdo dos cursos de licenciatura, de fato, não favorecem a transposição didática, pois como afirma Wachowicz (1989, p. 134 apud MALUCELLI, 2011,) na prática, é hegemônico o entendimento, tanto no âmbito institucional (as instituições formadoras de professores) quanto pessoal (os docentes formadores de professores, os licenciandos e até mesmo os professores da Educação Básica), de que para ensinar uma disciplina basta conhecer o conteúdo.

No que diz respeito às disciplinas pedagógicas, os egressos as avaliaram como muito teóricas e sem conexão com a realidade do ensino de Biologia que será vivenciada na escola. “Às vezes, a gente faz a matéria lá no departamento de Educação e você não consegue ver uma conexão da Biologia com aquela matéria que você tá vendo ali. Às vezes a matéria fica muito viajada” (RAFAEL, 2015).

Críticas de licenciandos em Ciências Biológicas às disciplinas pedagógicas foram elucidadas, também por Pandolpho (2006) e Lippe e Bastos (2007). Segundo os autores, seus entrevistados esperavam que as disciplinas pedagógicas os ensinassem a proceder em sala de aula, avaliar os estudantes, escolher os conteúdos e selecionar as metodologias de ensino.

Por um lado, concordamos com Malucelli (2001) ao afirmar que o ensino das disciplinas pedagógicas não tem evoluído o suficiente para romper com as conexões da rede de repetição e de reprodução, refletindo na falta de profissionalização docente de grande parte dos professores de Biologia. Por outro lado, defendemos que parte dos descontentamentos de licenciandos e/ou egressos de Ciências Biológicas com as disciplinas pedagógicas relaciona-se às questões epistemológicas que permeiam o campo das Ciências Humanas e das Ciências Naturais.

Na história das ciências, elaborou-se uma epistemologia que hierarquiza e separa o campo das Ciências Humanas do campo das Ciências Naturais. Segundo Malucelli (2001), em nossas Instituições de Ensino Superior, existe uma tradição, em que as Ciências Duras ou Ciências Naturais estão no topo da ordem de dominância. Essa posição deve-se ao maior prestígio das Ciências Naturais, seu campo de pesquisa mais atrativo e à melhor recompensa material e simbólica aos profissionais que a ela se dedicam. “A academia valoriza a grande “Ciência” e desprestígia ou ignora o saber sobre o ensino, fato refletido nas relações profissionais entre os vários elementos que atuam na formação do professor” (MALUCELLI, 2001, p.6).

No que concerne às disciplinas integradoras ou práticas de ensino, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa elas são chamadas de Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Biologia. Os recém-egressos as destacaram como as disciplinas mais importantes do curso. “As instrumentações fizeram a diferença na minha formação. Nessas disciplinas eu aprendi como ensinar os conteúdos de Biologia e os métodos de ensino” (ANA, 2015).

Eu gostei muito das Instrumentações para o Ensino de Ciências e Biologia. Nelas você consegue ver mais sentido nos textos da área da educação e a importância deles para a sua profissão. E também dá para compreender como transmitir os conteúdos de Biologia para os alunos. É aquilo que eu te falei antes, quando o professor direciona a matéria para o curso da licenciatura, a matéria fica muito mais interessante (JOÃO, 2015).

A caracterização dos entrevistados vai ao encontro do entendimento de Viana (1992) a respeito do que deva ser as disciplinas de instrumentação. Para a autora elas devem ter um caráter de interface entre os conteúdos específicos e pedagógicos. O objetivo de tais disciplinas é fazer uma discussão aprofundada sobre o conteúdo a ser transmitido, com vistas à realidade do aluno da Educação Básica. É um espaço onde o licenciando tem a oportunidade de conhecer os diferentes instrumentos que lhe serão úteis na sua vida profissional.

Embora concordemos que as disciplinas integradoras desempenham um papel relevante no currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, ressaltamos que suas características não podem levar os licenciandos a desconsiderar o que nos alerta Pimenta e Anastasiou (2002): o ato de ensinar tem especificidades próprias e não comporta modelos preestabelecidos. Em face de sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática, inovação e pesquisa do melhor caminho para se efetivar um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

Em relação aos estágios curriculares, os recém-egressos os avaliaram como importantes para a formação profissional do futuro professor de Ciências e Biologia. “Os estágios são muito importantes para a formação do professor, pois é nele que temos contato com a escola, com os alunos e com a nossa profissão” (JOÃO, 2015)

Nos estágios eu me via realmente como professora. (...) ali você realmente vê o que é sua profissão, porque você fica lá uns dois meses. Você prepara a aula, faz o planejamento, avalia os alunos, vê o quanto é difícil avaliar. Você faz parte e vê como é a administração da escola (MARIA, 2015).

O estágio foi bom porque ele mostra a realidade da escola, você vê que é uma situação muito difícil. No começo do curso, nós temos umas disciplinas que é pura decoreba, que não é voltada pra atuar na sala de aula e quando você vai trabalhar numa escola, no estágio supervisionado, é bem diferente (ANA, 2015).

Os estágios curriculares são componentes obrigatórios da matriz curricular dos cursos de licenciatura e a legislação prevê 400 horas para sua realização. Todavia, como afirma Ludke (2013) e Gatti (2014), estes, são muitas vezes, “fictícios” e sem um planejamento que contribua para o cumprimento de seus objetivos: a aproximação entre a universidade e a escola e a articulação entre a teoria e a prática.

Pimenta e Lima (2006) apresentam um modelo ideal de estágio curricular: os estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, no qual o estágio curricular deixa de ser atividade puramente prática para se tornar uma atividade teórica instrumentalizadora da prática, em que a investigação e a reflexão na ação e da ação pedagógica ganham centralidade. Embora nesse trabalho não apresentemos elementos que nos permitam comparar os estágios curriculares do curso de Licenciatura em Ciências da UFV *campus* Viçosa à perspectiva apresentada por Pimenta e Lima (2006), a fala dos recém-egressos nos oferecem elementos suficientes para afirmarmos que estes não são fictícios e têm promovido a aproximação do futuro professor de Ciências e Biologia com a profissão docente.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, os recém-egressos avaliaram o PIBIC e a monitoria como excelentes para a formação profissional do professor. Em relação ao PIBID, relataram fragilidades do programa. Rafael e Maria, que foram monitores, enfatizaram essa experiência como relevante para a aprendizagem da docência.

A monitoria me ajudou demais, porque eu era muito tímido e isso me atrapalhava muito como professor. Na monitoria, eu tinha que falar com os alunos, me apresentar, ficar na frente da sala e isso me ajudou a desenvolver a dicção e a falar melhor em público. Eu melhorei muito depois da monitoria, me senti mais seguro para lecionar (RAFAEL, 2015).

O PIBID, embora tenha sido avaliado por Rafael, João, Ana e Maria como uma experiência positiva para a aproximação com a escola, apresentou algumas fragilidades, especialmente institucionais, apontadas.

Eu adorava o PIBID, porque no PIBID, a gente está de fato na escola, participando das aulas e em contato com os alunos, mas eu acho que o problema é que o PIBID é um programa muito grande. Então, é aquela coisa do serviço público mesmo, que uma coisa mal feita aqui, virá um efeito em cascata muitas vezes não é fiscalizado. Os coordenadores aqui da Biologia trabalham direito, mas tem coordenadores de outros PIBIDs, que não estão agindo na escola. Então, a fiscalização do PIBID é péssima. Se a gente quiser não fazer nada, a gente não faz nada (JOÃO, 2015).

De acordo com um estudo avaliativo publicado pela Fundação Carlos Chagas, em setembro de 2014 (GATTI et al., 2014), o PIBID apresenta vários benefícios e o maior deles é a almejada aproximação entre as universidades e as escolas da educação básica. As questões apontadas pelo estudo como problemas, em sua maioria, são situações específicas de contextos e Instituições de Ensino Superior (IES), como o distanciamento de alguns projetos institucionais da proposta oficial do PIBID; necessidade de maior envolvimento e atenção dos docentes da IES com o programa na escola; problemas de adaptação das escolas parceiras com as universidades; burocracia interna das IES; falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas; modelo de relatório excessivamente técnico e burocrático; e número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área.

Finalizando a avaliação dos egressos a respeito da formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, perguntamos se os mesmos sentiam-se preparados para a docência. Ana afirmou que não se sente preparada.

“Preparada eu não me sinto, eu percebi que a formação que eu tive na licenciatura, foi uma formação muito fraca. Porque a realidade que você tem na escola, é uma realidade totalmente diferente. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, você é preparado para lidar com bons alunos. E as disciplinas de estágio, que te mostram um pouco do que é realmente ser professor são vistas apenas nos últimos períodos” (ANA, 2015).

O determinante de Ana não se sentir preparada para a docência é o distanciamento entre o que se apreende no curso de licenciatura e a realidade da profissão docente. Embora a recém-egressa reconheça o papel do estágio curricular no encurtamento dessa distância, ela enfatizou que sua alocação nos últimos períodos do curso impede um contato prolongado do licenciando com a escola. Como afirma Perez-Gomes (1995), os estágios curriculares localizados no último ou nos últimos períodos dos cursos de licenciatura é uma das consequências do paradigma da racionalidade técnica que entende a prática como o momento da aplicação de teorias.

Rafael e João afirmaram que se sentem preparados 'em parte'. Ambos destacaram os estágios supervisionados e as disciplinas de instrumentação como fator determinante para se sentirem preparados, no entanto, estão conscientes da complexidade da docência. "Eu me sinto preparado em parte, porque nos estágios e nas instrumentações eu pude ter uma boa noção do que é ser professor. Mas, com certeza, eu teria que sempre estar buscando, estudando mais, porque no dia a dia lá na escola, todo dia tem uma novidade" (RAFAEL, 2015). "Os estágios supervisionados e as instrumentações preparam a gente em parte. E, a experiência, a gente vai adquirindo" (JOÃO, 2015).

As percepções de Rafael e João corroboram as reflexões de Tardiff et al. (1991), ao afirmarem que dada a complexidade da docência, a mesma é uma profissão que se constrói cotidianamente, no exercício do trabalho. Os saberes da formação, do currículo, das disciplinas específicas, pedagógicas e integradoras, e da experiência são mobilizados e (re)construídos na ação docente.

Maria e Joana afirmaram que sentem-se preparadas para a docência. As recém-egressas também ressaltaram o papel das disciplinas integradoras e dos estágios. "Eu me sinto preparada principalmente pelos estágios supervisionados e pelas instrumentações. A prática mesmo, da sala de aula. A grade da licenciatura somente teórica não adianta de nada, tem que ter essa prática" (JOANA, 2015).

As percepções dos recém-egressos a respeito de se sentirem ou não preparados para a docência, embora diferen-

ciadas, compartilham e reiteram uma boa avaliação dos estágios supervisionados e das disciplinas de instrumentação. À reiterada avaliação positiva dos recém-egressos a respeito das disciplinas integradoras e dos estágios curriculares, Castelo-Branco (2015), ao entrevistar um dos três docentes formadores que atuam nessas disciplinas, destacou atitudes coerentes com uma concepção de formação inicial capazes de promover mudanças nesse campo marcado por dilemas e contradições: o trabalho em equipe, a articulação entre as disciplinas que ministram, o incentivo à formação reflexiva dos licenciandos e a proximidade com os alunos como facilitador das trocas de saberes.

Avaliação da profissão e do trabalho docente e as expectativas profissionais

O segundo interventor da baixa atratividade da carreira docente que nos propusemos a analisar foi a avaliação da profissão e do trabalho docente. Considerando que mesmo aos olhos do observador comum a profissão e o trabalho docente apresentam sinais nítidos de deterioração (LUDKE e BOING, 2004) buscamos responder à questão: como os recém-egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa avaliam as condições da profissão e do trabalho docente?

As categorias que descreveram avaliação foram: baixos salários, intensificação do trabalho docente; desvalorização social; ausência de identidade profissional; e falta de autonomia. Todos os entrevistados referiram-se aos baixos salários e à intensificação do trabalho docente. "Na escola pública, o salário é ruim e você tem que trabalhar muito" (JOÃO, 2015).

Na reflexão de Ludke e Boing (2004) a simples comparação com datas passadas evidencia a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e de respeito e satisfação no exercício do magistério. "Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o declínio da profissão docente acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de decadência do magistério, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados" (LUDKE e BOING, 2004 p. 1160).

Para Joana, a docência é desvalorizada socialmente. “É uma profissão desvalorizada (...), inclusive pela sociedade, porque quando você diz para uma pessoa que você faz um curso de licenciatura, a frase que você ouve é: ‘Você quer dar aulas? Você é tão inteligente, deveria ter escolhido outra profissão.’” (JOANA, 2015).

Ana referiu-se à de falta de identidade profissional dos professores. “O professor hoje, tem que ser psicólogo, pai, mãe, e até dar uma de enfermeiro. Então, eu acho que a função do professor na escola pública hoje, ela é muito desgastante. Eu percebia isso no estágio” (ANA, 2015).

Para Rafael, a falta de autonomia dos professores é uma característica marcante. “O problema da escola pública, são essas imposições que o governo faz, por exemplo, o professor não tem autonomia sequer para reprovar os alunos. Eu observei isso no estágio e achei muito desgastante” (RAFAEL, 2015).

Em relação às expectativas profissionais, todos os egressos, desejam atuar como professores de Biologia, inclusive Maria e Joana que se graduaram também em Bacharelado em Ciências Biológicas. Contudo, eles não almejam a docência na rede estadual de educação, justamente onde há o déficit de professores. Todos os entrevistados desejam atuar na rede federal de educação, especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em Colégios de Aplicação. Para tanto, na ocasião das entrevistas, já estavam cursando mestrado. “Eu continuo querendo ser professor. Estou fazendo o mestrado porque a valorização do professor da escola pública tá muito baixa, então eu quero fazer mestrado e talvez doutorado, para poder fazer um concurso para os Institutos Federais” (JOÃO, 2015). “Eu quero ser professora de um colégio de aplicação ou nos Institutos Federais, porque é onde eu consigo me imaginar, onde eu vou me realizar” (MARIA, 2015).

A preferência dos recém-egressos pela docência na rede federal de educação, nas falas dos entrevistados, foi apresentada como uma alternativa frente às más condições da profissão e do trabalho docente em escolas

estaduais. Para discutirmos a expectativa e preferência dos recém-egressos pela atuação como docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia e nos Colégios de Aplicação partimos do entendimento de que os professores brasileiros, sejam eles da rede estadual ou federal, sofreram ao longo dos anos, uma relativa perda de benefícios materiais e simbólicos, no entanto, é inegável as melhores condições de trabalho docente na rede federal onde “parte significativa de seus professores é estatutária – embora tenha crescido o percentual de substitutos –, atua em uma única instituição, dispõe de condições salariais relativamente melhores e de boa infraestrutura física para realização de suas atividades” (SHIROMA e FILHO, 2011, p. 735).

A seguir, apresentamos, brevemente, uma comparação do salário dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, área atuação do licenciado em Ciências Biológicas do estado de Minas Gerais e dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IF) nos Institutos Federais de Educação e nos colégios de aplicação.

O salário base inicial de um professor do IF, com licenciatura, em março de 2015 era de R\$ 2.814,00 para uma jornada de 40 horas semanais. Contudo, salvas as exceções, a **LEI nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012** (BRASIL, 2012) estabelece que os docentes em regime de 40 (quarenta) horas semanais / trabalho em tempo integral, devem atuar com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, o que eleva o salário base inicial para R\$ 4.014,00.

Os professores do estado de Minas Gerais, também com curso de licenciatura, recebiam em Março de 2015, um salário base inicial de R\$ 2.425,00, para jornada de 40 horas semanais. Todavia, falamos em 40 horas apenas para efeito de comparação, pois a jornada padrão no estado é de 24 horas, e nesse caso, o salário inicial era, em março de 2015, R\$1.455,30. Para os professores de Minas Gerais a dedicação exclusiva é inexistente. É comum e até natural vermos professores se dividindo entre uma, duas ou três escolas, da rede pública e privada. A esse respeito, o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, instituído pela Lei n. 15.293

(MINAS GERAIS, 2004 apud BRITO, 2012), estabelece que a dedicação exclusiva poderá ser um incentivo de progressão por qualificação do trabalho docente.

Outro fator que merece ser destacado é a promoção e remuneração por titulação. Um professor dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou dos Colégios de Aplicação em regime de dedicação exclusiva e portando título de mestre recebia em março de 2015, um salário base inicial de R\$ 5.945,00. O portador do título de doutor, nas mesmas condições, recebia R\$ 8.639,50. O plano de carreira dos professores da Educação Básica do estado de Minas gerais estabelece que:

a titulação superior à exigida pela função pode antecipar a promoção, reduzindo o tempo de 5 anos exigido. Porém, a promoção por escolaridade adicional não é automática e deve passar por aprovação da Câmara de Coordenação-Geral da Secretaria de Planejamento, Gestão e Finanças (SEPLAG), conforme disposto no art. 22 da Lei (BRITO, 2012, p.128).

Caso continuássemos analisando comparativamente a carreira e as condições de trabalho dos professores da Educação Básica do Estado de Minas gerais com os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico veríamos que as discrepâncias são ainda maiores, a título de exemplo podemos citar: infraestrutura das escolas, disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos, laboratórios de ensino de Ciências e Biologia e atividades de pesquisa e extensão. Assim, constatamos que a preferência dos recém-egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa está diretamente associada à busca por melhores condições de trabalho. Nos dizeres de Brandão e Carvalho (2015 p. 453), “nas escolas federais, os concursos públicos, a dedicação exclusiva, os níveis salariais e a estabilidade funcional criam condições atrativas aos docentes melhor preparados, semelhantes e até mesmo superiores às condições oferecidas pelas escolas privadas de prestígio”.

Considerações finais

Averiguamos que os recém-egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV *campus* Viçosa

tiveram experiências pouco satisfatórias com as disciplinas específicas e pedagógicas do curso. As primeiras foram avaliadas como desfavoráveis à transposição didática dos conteúdos de Biologia e as segundas como muito teóricas e sem conexão com a prática da docência.

As disciplinas integradoras e os estágios curriculares foram avaliados como as disciplinas mais importantes do curso. Para os recém-egressos, tais disciplinas, de fato, favoreceram a aprendizagem da docência. A participação em atividades extracurriculares como PIBID, monitorias e tutorias também foram relatadas como enriquecedoras do ponto de vista profissional.

Em relação a se sentirem (ou não) preparados para atuar como professores de Ciências e/ou Biologia, os recém-egressos afirmaram que sim, ou ‘em parte’. Aqueles que disseram se sentir preparados atribuíram esse sentimento às experiências vivenciadas nas disciplinas integradoras e aos estágios curriculares. Os que responderam ‘em parte’, afirmaram que os saberes da experiência são essenciais para a aprendizagem da docência.

Quanto à avaliação da profissão e do trabalho docente na Educação Básica os entrevistados relataram a intensificação do trabalho docente, os baixos salários, a desvalorização social da docência, a ausência de identidade profissional e a falta de autonomia no exercício das atividades.

De maneira geral, os recém-egressos relataram o desejo de atuar como professores de Ciências e Biologia mas, em face do quadro de precarização da profissão e do trabalho docente nas redes estaduais, já estão cursando pós-graduação e pretendem atuar como professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico onde julgam que terão melhores salários e plano de carreira mais favorável.

Os dados apresentados nos permite conjecturar que, embora, os recém-egressos tenham feito considerações a respeito das disciplinas específicas e pedagógicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV

campus Viçosa, a formação profissional no referido curso não é o motivo primordial pelo desinteresse pela atuação na Educação Básica. As condições atuais da profissão e do trabalho docente são os fatores determinantes.

Os gestores de políticas públicas devem compreender que para solucionar o problema histórico da carência de professores no Brasil urge mudanças na formação de professores, e, sobretudo, melhorias nas condições de trabalho dos professores e dos profissionais da educação em geral. Conjuntamente essas ações poderão concretizar a profissionalização docente e atrair licenciados em seguir a carreira docente nas escolas públicas estaduais.

Referências

- AMORIM, M. A. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de História da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v.30, n.04, p. 37-59 Out/Dez, 2014.
- BIZZO, Nélcio. Ciências Biológicas. **Um pouco de história brasileira das Ciências Biológicas no Brasil**. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/07Biologia.pdf>>. Acesso em: 12/09/2013.
- BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.> Acesso em: 01/04/2015.
- _____. REUNI - **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes Gerais, Brasília, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/centso/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 01/04/2015.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 01/04/2015.
- BRITO, V. L. F. A. **Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional?** Ano 15, n. 19, junho 2012 - p. 103-128
- CASTELO BRANCO, A. L. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no Ensino Médio: possíveis relações**. 2015. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.
- _____. **Formação de professores: pesquisas, representação e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 15-52.
- _____. 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**, v. 92, p. 34-51, 2011.
- FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.
- _____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- _____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 24-55, 2014.
- _____. ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **TEXTOS FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.
- LIPPE, E. M. O; BASTOS, F. Formação inicial de professores de biologia: Fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. **VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação**

- em Ciências**, 2007, Florianópolis. Anais. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p361.pdf> Acesso: 01/04/ 2015.
- LUDKE, M.; BOING, L. A.. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159 - 1180, set./dez., 2004.
- _____. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, n. 1 v. 4, p. 111-133, jan./jun. 2013.
- MALUCELLI, Vera Maria Brito. **Análise crítica da formação dos profissionais da educação: revisando a Licenciatura em Biologia**. Revista Diálogo Educacional, v. 2 n.4 - p.139-152 - jul./dez. 2001.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, v. 25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.
- _____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, nº especial, p.17-35, 2010.
- PINTO, J. M. R.. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 3, 2014.
- MINAYO, M. C. de. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <http://www.crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2012.
- NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: **Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas**. 1ª ed. Porto: SPCE, 1991.
- _____. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.
- _____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.
- PANDOLPHO, M. E. da S. **O ensino de Biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos**. 2006. 159f Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quichote, 1995, p.95-114.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. LIMA, M. do S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, V. 3, N. 3 e 4, p.5-24.
- RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 01/04/2015.
- SHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.
- SHIROMA, E. O. ; FILHO, D. L. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. A. de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 201-224, jan./abr. 2013.
- TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, v. 4, n. 7, p.17-25, dic. 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANA, Deise Miranda. Uma disciplina integradora: instrumentação para o ensino. **Perspectiva** 17, 1992 ,pp.59-66. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9149/10691>.

WACHOWICZ, L. A. **Ensino do conhecimento ao pensamento.** _____. **O método dialético na didática.** Campinas/SP: Papirus, 1989.

NOTA

1 Um exemplo dessas iniciativas são as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Lei do Piso Salarial (SCHEIBE, 2010), que ainda não é cumprida por boa parte dos Estados.

Recebido em 23 de março de 2016.

Aceito em 15 de agosto de 2016.