



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS – CCAAB**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

**CLAUDIA SACRAMENTO DA SILVA**

**OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA**  
**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Cruz das Almas - BA  
2021

CLAUDIA SACRAMENTO DA SILVA

**OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Biologia, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Biologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

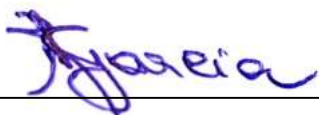
Cruz das Almas - BA  
2021

**CLAUDIA SACRAMENTO DA SILVA**

**OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Aprovado pelos membros da banca examinadora e aceito por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de Graduação, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Biologia.

Aprovada, em 20 de setembro de 2021.



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Janete dos Santos Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Membro da Banca



---

Prof.<sup>a</sup>. Me. Liane Miranda Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

Membro da Banca

*Dedico este trabalho a Deus por ter me proporcionado as maiores alegrias como a conclusão deste trabalho. Sem ele, nada seria possível.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me fortalecido ao ponto de superar as dificuldades e chegar à conclusão do curso e por aumentar minha fé e confiança. Fé que permitiu alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

A meus pais, Carlos Oliveira da Silva e Maria das Graças Sacramento da Silva, que são meu porto seguro obrigada por tudo, por todo apoio, incentivo e compreensão.

Ao grande amigo Crispim Cerqueira Almeida por todo encorajamento, compreensão e principalmente por sempre acreditar no meu potencial.

A esta Universidade e a toda sua direção eu deixo uma palavra de agradecimento por todo ambiente inspirador e pela oportunidade de concluir este curso.

A minha orientadora Rosineide Pereira Mubarak Garcia, excelente profissional da área de educação por todo acolhimento, dedicação e compreensão, muito obrigada.

As professoras, Liane Miranda Silva e Janete dos Santos por aceitarem o convite para compor a banca, trazendo as suas contribuições no momento tão especial para mim.

Aos professores, minha gratidão por todo aprendizado e experiências vividas, sou grata a cada um que fez parte da minha formação.

Aos colaboradores e egressos do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que foram imprescindíveis para construção deste trabalho de conclusão de curso.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram e torceram pela realização desta minha formação, gratidão a todos!

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*

*Paulo Freire (1991, p. 58)*

SILVA, Cláudia Sacramento. **OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**. 88 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Biologia - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), Município de Cruz das Almas, Cruz das Almas, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar a relação entre a formação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, com a sua atuação profissional. Para a fundamentação teórica desta pesquisa foram consultados autores que tratam de egressos e atuação docente, como: Amorim (2014); Andriola (2014); Brando e Caldeira (2009); Coelho (2006); Tardif (2011), dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida a partir de pressupostos da abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, teve como instrumento de coleta de dados um questionário on-line aplicados aos 192 (cento e noventa e dois), tendo estes como respondentes 48 (quarenta e oito egressos) do Curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB/UFRB, concluintes no período entre 2012 a 2020. A partir da análise dos dados foi possível identificar que os egressos, participantes da pesquisa, apresentaram afinidade com a área educacional; facilidade de obtenção de emprego e crescimento profissional; 27% conseguiram uma atuação imediata na área educacional; 64,6% dos egressos estão dando continuidade na formação com a pós-graduação. Conclui-se que é de suma importância que os egressos após a sua formação, continuem sendo acompanhados pela instituição que os formou, de forma a orientá-los quanto ao processo de formação continuada e atuação profissional.

**Palavras-chave:** Egressos; Licenciatura em Biologia, Atuação Profissional.

SILVA, Cláudia Sacramento. **OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL**. 88 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Biologia - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), Município de Cruz das Almas, Cruz das Almas, 2021.

### **ABSTRACT**

This research sought to analyze the relationship between the professional training of graduates of the Licentiate Degree in Biology at the Federal University of Recôncavo da Bahia – UFRB, with their professional performance. For the theoretical foundation of this research, authors who deal with graduates and teaching activities were consulted, such as: Amorim (2014); Andriola (2014); Brando and Caldeira (2009); Coelho (2006); Tardif (2011), among others. The research was developed from the assumptions of a qualitative approach, of a descriptive and exploratory nature, had as a data collection instrument an online questionnaire applied to the 192 (one hundred and ninety-two), with 48 (forty-eight) as respondents. graduates) of the Licentiate Degree in Biology at the Center for Agrarian, Environmental and Biological Sciences - CCAAB/UFRB, graduates in the period between 2012 and 2020. From the data analysis, it was possible to identify that the graduates of that course have an affinity with the area educational; ease of obtaining employment and professional growth; 27% achieved immediate action in the educational area; 64.6% of graduates are continuing their training with postgraduate studies. It is concluded that it is extremely important that graduates, after their training, continue to be accompanied by the institution that trained them, to guide them in the process of continuing education and professional performance.

**Keywords:** Graduates; Degree in Biology, Professional Practice.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de egressos participante da pesquisa.....	44
Gráfico 2 - Percentual de egressos por sexo.....	45
Gráfico 3 - Quantidade de egressos por idade .....	45
Gráfico 4 - Ano de conclusão do curso .....	46
Gráfico 5 - Tempo de conclusão de curso .....	47
Gráfico 6 - Atuação profissional anterior ao curso .....	48
Gráfico 7 - Atuação profissional durante o curso.....	51
Gráfico 8 - Tempo de colocação no mercado de trabalho.....	53
Gráfico 9 - Inserção no mercado de trabalho.....	54
Gráfico 10 - Identificação pela área de atuação.....	55
Gráfico 11 - Professor Inovador.....	56
Gráfico 12 - Satisfação quanto a Remuneração.....	59
Gráfico 13 - Saberes Adquiridos.....	61
Gráfico 14 - Formação Continuada.....	62
Gráfico 15 - Continuação na Formação Acadêmica.....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ranking e Médias das proficiências dos países selecionados, Ciências – PISA 2018 .....	19
Quadro 2 - Relação do número de formandos do Curso de Licenciatura em Biologia por turma .....	40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Ensino Superior
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola.
PISA	Programme for International Student Assessment
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA</b> .....	16
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	16
2.2 CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA.....	22
2.3 CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO CCAAB/UFRB.....	26
2.4 EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	35
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	36
3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	36
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	37
3.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA .....	38
3.4 PLANO DE ANÁLISE.....	41
<b>4. OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO CCAAB/UFRB</b> .....	43
4.1 PERFIL DOS EGRESSOS.....	43
4.2 CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	47
4.3 SABERES PROFISSIONAIS.....	55
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68
<b>APÊNDICES</b> .....	73
<b>ANEXOS</b> .....	80

## 1. INTRODUÇÃO

Quando se discute educação está sempre implícita uma teoria do conhecimento, que explica o processo pelo qual o indivíduo conhece o mundo. Mas, como o homem conhece e encontra um sentido para a sua vida, passa a ser a pedra angular de qualquer processo educacional. E, se educar é levar a conhecer, é preciso que ensine como se dá o ato do conhecimento, para que a educação se fundamente nesse processo de ensino e aprendizagem (DUARTE JR., 1995).

Neste contexto em que se discute educação, o presente trabalho direciona-se aos estudos sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sua atuação profissional, seus significados e definições, bem como, o perfil destes profissionais, os obstáculos e as possibilidades para a sua atuação como professor. Esta temática trata-se de ampla relevância no âmbito para a formação destes futuros profissionais, pois, considera-se que este conteúdo venha a contribuir e a desenvolver novos saberes quanto à sua formação e atuação e que possam interagir na construção e reconstrução de seus próprios conhecimentos.

No âmbito educacional, faz-se necessário realizar uma análise quanto à atuação profissional dos egressos de uma de todas as instituições, bem como, verificar se a metodologia aplicada pela instituição, pelo corpo docente e os conteúdos abordados no decorrer da graduação contribuiu para a vida profissional dos egressos. Neste sentido, Machado (2015), destaca que um dos fatores que influenciam a perspectiva constituída com relação a uma instituição de ensino, é a formação discente que esta oferece, podendo assim, ser avaliada e ter como embasamento os egressos desta instituição. Um destaque paralelo dado a esse enfoque foi à adequação necessária da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, com relação ao curso de Ciências Biológicas; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 06 de novembro de 2001, bem como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 01 e 02 de fevereiro de 2002.

É sabido que nos últimos dez anos, os cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial de professores, têm passado por uma revisão em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Episódio este, que trouxe várias discussões acerca dessa temática, ou seja, para formação e aprimoração de uma matriz curricular para

os cursos de formação inicial. Nesse contexto algumas mudanças foram importantes como a inclusão da prática de laboratório ofertada ao educando, possibilitando-o saberes científicos com maior afinco; o avanço tecnológico agregado a novos conceitos científicos, como também, a prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A mudança está imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/ BNCC, 2017).

Neste sentido, a UFRB, *lócus* da pesquisa, uma instituição de ensino federal, comprometida a desempenhar de maneira responsável as suas atribuições com relação à formação dos seus graduandos, possui as seguintes competências: gerar e disseminar conhecimentos nos campos das ciências, da cultura e das tecnologias, formar, diplomar e propiciar a formação continuada nas diferentes áreas de conhecimento, visando o exercício de atividades profissionais e a participação no desenvolvimento da sociedade (UFRB, 2008).

Autores como Amorim (2014) e Andriola (2014), apresentam em seus estudos que egressos de cursos de licenciatura no Brasil, encontram-se com altos índices na taxa de abandono, especificamente nos anos iniciais que procede ao egresso. Fatores estes que são identificados pela própria desistência e/ou pela falta de experiência como docente. Para Amorim (2014), nos anos 1998, 2000 e 2001, um estudante abandonou o curso por ano, e em 1999 e 2002, dois estudantes abandonaram o curso por ano. Nos estudos de Adriola (2014), constatou, através dos informes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), as taxas de evasão na graduação, nos anos 2000 e 2001, foram 9,1% e 7,2%, respectivamente.

Em face da minha trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Biologia, atualmente cursando o período final desta graduação, me aproximei das teorias que envolvem o processo educacional e compreendi sua importância para meu processo de formação. Percebi e me posicionei como futuro egresso atuando no mercado de trabalho, necessitando assim ter em minha trajetória de formação acadêmica, habilidades e competências necessárias para embasamento suficiente para desenvolver com qualidade a minha prática docente. Foi assim, que enquanto estudante soava-me fortemente o ensejo em melhorar o ensino durante as minhas aulas de estágio.

Particularmente, os espaços por mim frequentados durante os Estágios Supervisionados I e II, foram de suma importância enquanto campo de aprendizagem, pois, foram a partir deles que vários questionamentos foram surgindo de forma a promover o melhor para minha formação profissional, tais como: Qual a identificação destes egressos? Como estão atuando profissionalmente? O que dizem estes egressos sobre sua formação?

Em meio a isto, surgiram inquietações referentes ao estudo sobre os egressos, seus significados, seus conceitos, e a partir de então, norteou-se a questão central desta pesquisa, questionando-se: Qual a percepção dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB quanto à formação e a contribuição dessa formação para sua atuação profissional?

A partir do contexto exposto e de acordo com o norte dado à pesquisa. Esta terá como **objetivo geral**: Analisar a relação entre a formação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB com a sua atuação profissional.

E de forma específica:

1. Identificar a atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB;
2. Investigar a percepção dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB sobre a sua formação profissional.

Por conseguinte, esta pesquisa se justifica pela sua importância enquanto atuação dos egressos no campo de formação. E o enfoque dado a este egresso enquanto formador de opinião no campo educacional.

A abordagem teórica dada como embasamento a esta pesquisa, estabeleceu-se entre autores como: Amorim (2014); Andriola (2014); Brando e Caldeira (2009); Coelho (2006), Tardif (2011), dentre outros. Documentos legais acerca do trabalho pedagógico na formação de professores, como a LDBEN n. 9.394/96 e as primeiras discussões sobre a BNCC, este embora ainda não definido na íntegra, mas de suma importância como referência para esse desenvolvimento.

O aporte dado à pesquisa foi de natureza qualitativa, através de um viés de análise baseado nas respostas dadas pelos participantes, a partir da aplicação de um

questionário para os egressos. As vivências práticas através do estágio supervisionado durante a graduação conjuntamente com os relatos dos participantes também fizeram parte quanto ao instrumento para a coleta de dados. Como sujeitos nesta pesquisa, tiveram os egressos do curso de Licenciatura em Biologia do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), no município de Cruz das Almas, concluintes no período entre 2012 a 2020.

O trabalho está dividido em quatro partes. Inicialmente, a introdução aqui apresentada. A segunda transcreve o referencial teórico, inicialmente tratando da formação profissional de professores, abordando temas quanto a sua formação e Bases Legais. O curso de Licenciatura em Biologia dando ênfase ao CCAAB/UFRB e a estruturação do PPC. Dando seguimento foi apresentada a metodologia ao qual norteou a pesquisa empírica, discorrendo sobre o perfil, campo de atuação profissional e os saberes profissionais. Seguindo da apresentação dos Egressos do curso em Licenciatura; conceitos, condições de trabalho e currículo; trazendo aqui os resultados e análises com base no referencial teórico do estudo. Por fim, temos as considerações finais deste estudo.



## 2. EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Neste capítulo abordaremos a formação profissional dos Licenciados em Biologia, demonstrando as diversas e complexas situações e o quanto os mesmos devem ser evidenciados durante a formação na fase discente. Na sequência, destaca-se o curso de Licenciatura em Biologia, a formação enquanto professores de Ciências Biológicas e as bases legais para atuação. O próximo item aborda acerca do curso de Licenciatura em Biologia do CCAAB/UFRB e o PPC, do curso em questão. Seguindo, têm-se os egressos do curso de Licenciatura, sua definição, sua função enquanto professor e as condições de trabalho.

### 2.1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A eficácia da formação inicial, proporcionada pelos cursos de graduação em Ciências Biológicas, é desenvolvida através de características próprias de cada estudante. Nesse contexto, as novas exigências para a formação dos egressos, traz em si, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do estudante, bem como os meios de comunicação e cultural (LIBÂNEO, 2004).

Segundo Tardif (2011), essa formação, pode ser construída dentro de quatro dimensões dos saberes, são eles: os profissionais, aqueles concluintes dentro do contexto didático-pedagógico; os disciplinares, abrangendo o conhecimento da área específica; os curriculares, aqui versa o campo do conhecimento do trabalho docente e por último, os saberes da reflexão sobre educação, trazendo em si o conhecimento educação básica e dos cursos de formação inicial e continuada.

Para Pimenta (2005), esse saber da reflexão, como o próprio nome já traz em si, pode ser adquirido através dos professores, sejam eles da educação básica, como na superior, assim como da representatividade e/ou conceito elaborado a respeito da profissão.

Para os egressos do curso de Licenciatura em Biologia, esses saberes, como as bases pedagógicas, as formações profissionais continuadas, são de fundamental

importância, pois se faz necessário ouvi-los, a fim de extrair uma análise a respeito do caminho profissional que tomaram ou ainda estão a tomar (TEIXEIRA *et al.* (2015).

Ao iniciar a carreira docente, o egresso tem um choque de realidade ao assumir uma sala de aula, ao mesmo tempo, fazer parte diretamente de uma instituição de ensino na condição de professor, pois passará a ter contato na instituição de ensino com os prós e contra da profissão docente no seu cotidiano. Assim também, pode-se deparar com alguns desprestígios da profissão, tais como: condições de trabalho, política salarial e clima organizacional. E ainda as dificuldades existentes na educação com o passar do tempo, como as teorias trazidas pela universidade e a difícil transposição ao universo escolar, assim como a formação continuada.

Nesse contexto, Hagemeyer (2004, p. 68), ao analisar o papel do professor, discute que a carreira docente “se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade”. Sendo assim, constata-se que a trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados.

O conhecimento científico tecnológico trazido pela maioria da população escolarizada, segundo Delizoicov *et al.* (2002), é um destes desafios, ao qual propõe ao docente em Licenciatura em Biologia, aproximar-se dessa versão, visando um olhar crítico capaz de incorporá-la, tanto ao universo cultural como social desta população. Assim também, levando-o a uma formação de cidadãos capazes de tomar decisões fundamentadas.

Essa discussão também perpassa a valorização do trabalho docente, preconizado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quando do lançamento em 2007, no governo Lula, sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Um deste é proposto na meta 17 que traz o seguinte:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p.53).

Essa valorização foi bastante expressiva, uma vez que veio eliminar as diferenças salariais existentes entre o magistério e profissionais que possuem nível

de escolarização equivalente. Ainda em conformidade com PDE, essa valorização traz uma isonomia justa e igualitária, propondo aos futuros egressos em licenciatura uma satisfação inequívoca de suas escolhas. Outro fator importante no processo de construção da identidade docente como afirma Rabelo (2010) está no gostar do que se faz, pois somente assim é possível encontrar forças para lutar por melhor formação e atuação.

Assim sendo, as Universidades públicas brasileiras ao longo dos anos têm formado milhares de estudantes em diversos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos, porém se faz necessário o acompanhamento dos egressos, a fim de favorecer uma avaliação do ensino-aprendizagem, sobretudo em sua trajetória profissional.

Andriola (2014) reitera que o acompanhamento de egressos deve ser evidenciado, como estratégia institucional, com a finalidade de conseguir informações referentes à qualidade da formação discente e como ela se adequa às inovações que ocorrem na sociedade e no mercado no trabalho.

A má formação inicial dos profissionais da educação reflete na qualidade da educação básica, impactam inclusive no resultado das avaliações externas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Aplicada Anísio Teixeira (Inep), (BRASIL, 2009) o Brasil tem aparecido em posições negativas com relação ao *ranking* da disciplina de Ciências Naturais, entre os estudantes da educação básica. Esses dados são oriundos do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes<sup>1</sup> (PISA) e os resultados evidenciam a necessidade de repensar os cursos de licenciatura para melhorar o ensino de Ciências Naturais e Biologia nos diferentes níveis.

O quadro a seguir mostra o *ranking* dos países participantes da pesquisa, no ano de 2018.

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de **Programme for International Student Assessment**.

**Quadro 1:** *Ranking* e Médias das proficiências dos países selecionados, Ciências – PISA 2018

PAÍS	RANKING <sup>1</sup>	MÉDIA
Finlândia	5-9	522
Coreia	6-10	519
Canadá	6-10	518
Estados Unidos	12-23	502
Portugal	21-29	492
Média OCDE	-	489
Espanha	29-32	483
Chile	44-47	444
Uruguai	51-57	426
México	55-62	419
Costa Rica	56-63	416
Colômbia	58-64	413
Peru	63-67	404
Argentina	63-68	404
<b>Brasil</b>	64-67	404
Panamá	75-77	365
República Dominicana	78-78	336

**Fonte:** Inep/MEC (2018).

Essa média refere-se à leitura por ordem decrescente de classificação, onde Brasil se encontra com uma média de 404, está comparada com Peru e Argentina. Quanto à ordem de classificação o Brasil segundo PISA (2018), se destaca da seguinte forma: 2000 – 32º lugar; 2003 – 40º; 2006 – 52º; 2009 – 50º; 2012 – 57º; 2015 – 63º e 2018 - 57º. Essa comparação foi feita com base em 79 países (INEP, 2018).

Em face desse cenário, acredita-se que a escolaridade no Brasil está ocasionando desafios inovadores com maior complexidade, para o professor recém-egresso do curso de licenciatura em Biologia. Como cita Meira; Kurcgant (2009).

O egresso no seu dia a dia durante o desempenho da sua profissão docente, se depara com situações complexas, que faz com que o mesmo reflita as suas habilidades desempenhadas, durante a graduação, com as exigidas no exercício profissional. Podendo classificar se a estrutura pedagógica do curso está adequada ao que ele vivenciou durante a graduação, e os aspectos intermediários do processo de formação acadêmica (MEIRA; KURCGANT, 2009, p. 482).

Pensando assim, professores das licenciaturas, inclusive de Ciências e Biologia são fundamentais para as transformações do ensino brasileiro, pois trabalham

conteúdos e devem atuar direta e ativamente como mediadores nos processos inovadores, tanto de inserção científica como tecnológica dos estudantes. Sendo este objetivo, promover o conhecimento e a aproximação da ciência ao cotidiano destes de forma reflexiva.

Para Coelho (2006), a formação profissional de professores, desempenha papel vital no desenvolvimento da sociedade ao formar pessoas autônomas na busca do saber, que extrapolam não só a competência técnica visando à formação integral do ser humano, como também formando profissionais com um espírito de constante interrogação a respeito do mundo, do homem, da cultura, da educação e da escola, e buscando, ainda, ampliar a reflexão sobre o mundo.

Já para Tardif (2002), o licenciando adquire em sua formação saberes que estabelecem conexão com a profissão docente, bem como valores que são internalizados nas relações pessoais e acadêmicas.

Ainda segundo o autor, a formação do egresso licenciando em Ciências Naturais e Biologia, reproduz valores assimilados na vida pessoal e escolar. Isto porque, além da bagagem acadêmica, sua formação é constituída por saberes experienciais que refletem diversas relações inerentes à profissão; combinados, os saberes experienciais e disciplinares habilitam o docente a resolver problemas em seu campo de ensino (TARDIF, 2002).

Ressalta-se nesse contexto que os saberes destes egressos, em face de uma gama de novas ferramentas propostas à metodologia educacional, conduzem a tomada de decisões específicas, revelando, assim, domínios adequados aos diversos modelos propostos por essa inovação.

De maneira específica esta formação acadêmica profissional deve capacitar o egresso a superar, questionar e dar possíveis respostas às novas descobertas científicas e aos avanços tecnológicos, presentes na sociedade. Como é o caso da expressão CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente<sup>2</sup>, bastante utilizada quando se trata principalmente de ensino em ciência e tecnologia, pesquisas, com a sustentabilidade, e questões ambientais. Algo que o egresso traz não somente em sua formação profissional, como também aqueles ligados aos aspectos sociais

---

<sup>2</sup> CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; surgiu a partir do envolvimento das questões ambientais nas discussões entre Educação, Ciência, Tecnologia, Sociedade e da (ECTS) e da Educação Ambiental (EA), (STRIEDER, *et. al.* 2016).

especificamente quando se trata de questões ambientais aos quais ele está inserido (CREMASCO, 2017).

Assim, alguns estudantes ao iniciar o curso de Licenciatura em Biologia ingressam apenas com conhecimento teórico e prático básico da disciplina, sendo assim, a universidade propõe-se a proporcionar igualdade de conhecimento e aperfeiçoamento intelectual a esses discentes, com o objetivo de que os egressos do curso de Licenciatura em Biologia sejam capazes de exercer sua profissão com qualidade e conseqüentemente ampliar as oportunidades para eles, como cita Galvão (1998).

A formação de professores críticos e reflexivos preocupados com a formação de cidadãos para a construção da cidadania é desafio emergente. Favorecer, incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa a que a universidade não pode (mais) se furtar (p.6).

Para Brando e Caldeira (2009) a atividade docente também pode estar ligada ao que denominam de “vocaçãõ”:

[...] a atividade de professor era mais frequentemente associada à ideia de “vocaçãõ” e, também, ligada a fortes componentes emocionais, evidenciados pelo sentimento de cuidado e ajuda ao próximo que a profissão docente despertava (p.168).

Acredita-se que a maioria dos egressos tem por objetivo ingressar no mercado de trabalho, atuando na profissão docente. Outros, por sua vez, dão prosseguimento a vida acadêmica, por meio de formação continuada na sua área de graduação, ou seja, uma pós-graduação, mestrado ou doutorado (PEREIRA, 1999).

O objetivo dos cursos de licenciaturas é formar professores para o ensino fundamental e médio, entretanto, o convívio acadêmico com grupos de pesquisas afastados de estudos pedagógicos, podem vir a estimular que esses discentes não sigam à docência.

Para tanto, a educação precisa estar permeada pela busca da autonomia intelectual e desenvolvimento no futuro do egresso de habilidades que o coloquem em posições privilegiadas para entender a realidade, dialogando com os problemas do cotidiano munindo-o de instrumental para contextualizar os dados e posicioná-lo de forma competente (PEREIRA, 1999).

Em um estudo realizado por Brando e Caldeira (2009), também se observou que formandos em Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública de São Paulo aferiam um *status* superior à atividade laboratorial (associada à pesquisa) quando comparada à atividade docente

Sendo assim, é necessário construir um curso de Licenciatura em Biologia que tenha o comprometimento social, com a finalidade de diminuir a distância entre fazer ciências e ensinar ciências e, conseqüentemente, favorecer aos egressos a ingressarem e atuarem na sua área de formação acadêmica, ou seja, atuar como professor graduado em biologia na educação básica.

## 2.2 CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

No presente tópico inicialmente será exposta uma breve introdução, sobre os cursos de Licenciatura em Biologia e sua formação inicial enquanto professores de Ciências Biológicas. Seguindo, será discutida a relação dessa profissão com as Bases Legais Educacionais que dão suporte a esse contexto educacional, bem como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e a Licenciatura em Biologia, tanto no contexto da inovação, como no papel do Estágio Curricular e as contribuições do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Biologia.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Brasil teve sua origem no curso de História Natural. Especificamente no final da década de trinta, início da década de quarenta. Com o passar do tempo, por volta do final da década de 60, início dos anos 70, estes cursos foram divididos, em dois segmentos: um com origem na ciência geológica e outro, anos seguintes, a Ciências Biológicas.

De acordo às Diretrizes Curriculares Nacionais os cursos de Ciências Biológicas estabelecida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CES 1.301 de 6 de novembro de 2001) e as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, estabelecem, os princípios norteadores da organização curricular e a carga horária dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

Nos últimos tempos, a educação tem experimentado profundas transformações, que provocam múltiplas reflexões. Nesta perspectiva, umas das

questões que emerge com maior intensidade são relativas ao trabalho docente, mais especificamente a atuação do professor.

Essas informações deverão ser contempladas ao Projeto Político Pedagógico dos cursos, mas é visível que com o passar dos anos algumas alterações com a nova reformulação da LDB consolidou-se e tornou norma uma ressignificação do processo de ensinar e aprender (BRASIL, 1996).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) percebe-se claramente a distância que há entre o que poderia ser um conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental, ou uma proposta de diretrizes curriculares, onde as diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os estudantes e por outro lado, uma complexa proposta curricular.

Documentos oficiais, que tratam da educação formal no nosso país, tais como: a CF de 1988; a LDBEN; o PNE PNE; os PCN apontam para uma educação democrática ressaltando a autonomia como fator fundamental para que a democracia seja efetivada.

Em face dessa proposta, os cursos de Licenciatura em Biologia no Brasil, buscaram essa autonomia no que diz respeito a base curricular. Sendo assim, a lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e o parecer CNE/CES 1.301/2001, resolvem:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas, integrantes do parecer 1.301/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I - O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II- As competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III- A estrutura do curso;
- IV- Os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V- Os conteúdos definidos para educação básica no caso das licenciaturas;
- VI - O formato dos estágios;
- VII - As características das atividades complementares; e
- VIII - As formas de avaliação (BRASIL, 2001, p. 7).

Vasconcellos (2000) complementa ressaltando que:



O projeto político pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, numa definitiva de um processo de Planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação (p.169).

A Resolução nº 7, de 11 de março de 2002 da CES do MEC, estabelece através das LDBEN no que se refere aos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Biologia, que estes possam orientar quanto a formulação do próprio projeto pedagógico. Assim, os conteúdos curriculares, de acordo com as Diretrizes, podem estar agrupados em três categorias, a saber: conteúdos básicos; conteúdo específicos; e estágios e atividades complementares (BRASIL, 2002).

Desta forma faz-se necessário estruturar a formação docente as novas regras da BNCC. Para um melhor entendimento, realizamos um breve histórico: , a partir de sua homologação, em 20 de dezembro de 2017, pelo CNE, as BNCC tem como objetivo atingir uma Base para toda a Educação brasileira, potencializando políticas e ações, no intuito de reduzir as desigualdades educacionais. Em face dessa prerrogativa, algumas destas etapas inicialmente causaram bastante controvérsia entre especialistas da educação de diversas áreas. Sendo assim, foram dadas algumas versões diferenciadas acerca de sua definição, tais como:

É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. O documento conterá: Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas; Competências específicas de cada área e respectivos componentes curriculares; Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da educação básica (BRASIL, 2017, p.1).

Para uma segunda versão, o BNCC buscando atingir uma Base para toda a Educação brasileira trouxe a seguinte prerrogativa: “Nesse período, a proposta foi amplamente debatida, revista por especialistas e gestores do MEC com base nos

pareceres e relatórios recebidos. Agora está sendo finalizada com as incorporações dos leitores críticos” (BRASIL, 2017, p.1). O que se percebe para momento é que nessa discussão ficou evidente que os especialistas educacionais, reconheceram a necessidade de mudança, haja vista que tais exigências estivessem pautadas nas bases legais brasileiras.

Para atender aos conceitos que norteiam a BNCC, o MEC, em face das diversas inovações na área educacional, busca investir na formação dos professores da educação básica. Nesse sentido, Marchelli (2017) ressalta que:

O significado das transformações aventadas pela Base sobre as políticas de formação inicial de professores ainda é um fato pouco estudado, pois as constatações empíricas sobre as questões reais que ocorrerão no planejamento pedagógico dos cursos de licenciatura somente poderão se configurar ao longo do tempo (p.55).

Ainda em conformidade com o autor, essas transformações já fazem parte ou estão sendo analisadas por instituições de ensino superior. Para tanto o mesmo autor destaca que:

A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (MARCHELLI, 2017, p.56).

É notório que essa prerrogativa para uma transformação nas instituições de ensino superior, necessita não somente de mudanças propostas, como é o caso das do PPC, mas também, se faz necessário nestes casos, especificamente, quando se enfoca perspectivas de implementação de um novo modelo curricular, que se façam mudanças estruturais nas bases educativas, especificamente na educação superior.

No que tange aos cursos de Licenciaturas de Biologia, os conteúdos pedagógicos são essenciais para o futuro professor, tendo em vista que a docência passa a ser fundamental através dos conhecimentos adquiridos por meio dos componentes curriculares pedagógicos, para tanto, definir esse profissional através

desse contexto é ratificar o conhecimento do ofício quando se trata do curso de licenciatura.

### 2.3 O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO CCAAB/UFRB

O esforço desempenhado nessa seção inicialmente se deu no sentido de apresentar um breve histórico sobre a criação da UFRB, seu contexto e o Centro de Ensino em que o Curso está vinculado, seguido de algumas reflexões sobre o projeto curricular do curso.

Em 1875, na cidade de São Francisco do Conde, teve início às atividades técnico científicas, porém, foi em 15 de fevereiro de 1877, que se iniciou o ensino das ciências agrárias, dispondo dos cursos de Engenharia Agrônômica e medicina Veterinária, posteriormente em 1904, a instituição foi nomeada de Instituto Baiano de Agricultura, momento em que houve a inserção de pesquisadores vindos e oriundos de outros países. Após alguns anos em 1920, a instituição acima foi nomeada como Escola de Agronomia da Bahia, que no decorrer dos 10 anos, conseguiu graduar diversos Engenheiros Agrônômicos e Técnicos Agrícolas (UFBA).

A transferência da instituição Escola Agrônômica da Bahia, para a cidade de Cruz das Almas, e a incorporação da instituição à Universidade Federal da Bahia, (UFBA) ocorreu em 1943, sendo que em 1967, esta instituição passou a ser denominada como Escola e Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2003).

Posteriormente, devido à extensão do estado da Bahia, e o sucessivo desenvolvimento dos centros urbanos baianos, tornou-se imprescindível à construção e implantação da (UFRB), porém se faziam necessários investimentos suficientes por parte do governo federal, para o ensino superior baiano.

Essa insuficiência com relação aos investimentos por parte do governo federal para o ensino superior diminuía as oportunidades da população baiana para cursarem uma universidade, limitando o progresso socioeconômico dos mesmos e conseqüentemente infringindo o pacto federativo, pois é de responsabilidade da união destinar esses subsídios para educação superior.

Segundo o pacto federativo da constituição de 1988, com relação à educação superior, estabeleceu que: A União é responsável, prioritariamente, pelo ensino superior e pela educação profissional. Além disso, o governo federal deve estabelecer as regras para atuação dos estados e municípios neste setor, bem como oferecer a assistência técnica e financeira aos governos estaduais e municipais, a fim de garantir igualdade de oportunidades. Pela Constituição, a União deve aplicar, anualmente, pelo menos 18% da receita de impostos em educação.

De acordo com o regimento interno o CCAAB tem por finalidade formar profissionais, nas áreas de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, qualificados e comprometidos com o desenvolvimento de uma formação intelectual, cultural, crítica, criativa, reflexiva e transformadora (UFRB, 2013, p. 4).

Em conformidade com o PPC (2008), o Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), está integrado ao Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, desde 25 de julho de 2007. A criação do PPC veio possibilitar a compreensão e identificação das exigências dada ao professor de forma a atender a conjuntura que norteia a educação, seja ela no âmbito nacional e/ou mundial (UFRB, 2013).

Nessa perspectiva, a criação deste PPC veio a contribuir para estudos já sintetizados acerca da carência de educadores na região do Recôncavo da Bahia. Sendo assim, seu direcionamento tem como finalidade, proporcionar aos seus estudantes uma formação consistente nos conteúdos curriculares básicos e específicos, tanto na parte científica quanto pedagógica, a partir de uma matriz curricular sólida. Estes, aptos a desenvolver seus conhecimentos de forma multi e interdisciplinar interagindo com diferentes áreas do conhecimento e diversos profissionais de acordo com o mercado de trabalho (PPC, 2008).

Outro fator preponderante na formação do PPC foi dado a respeito da utilização dos recursos naturais. Em que, com a formação destes profissionais, os recursos existentes na região fossem usados de forma adequada e consciente e assim, pudessem contribuir com a comunidade e o desenvolvimento ambiental da região.

De acordo a definição dada pelo PPC à finalidade no que se refere à formação docente, não faz uma referência explícita a essa formação, especificamente no que

concerne ao contexto da escola básica. E, onde exista uma ampla diversidade de sujeitos e saberes. Mas, traz em outras linhas o seguinte objetivo:

[...] formar profissionais que exerçam a atividade docente na educação básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social, com visão crítica e espírito solidário, preparados para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de atuar com responsabilidade e qualidade em prol da conservação da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, bioprospecção, biossegurança e gestão ambiental, tanto nos aspectos educacionais quanto técnico-científicos (UFRB, 2008, p. 11).

Por outro lado, ao cumprir um total de 2.818 (duas mil oitocentos e dezoito) horas, distribuídas em 8 semestres, os egressos em licenciatura em Biologia, de acordo o PPC, estão voltados para um perfil profissional com a capacidade de:

- Atuar como professor do ensino fundamental, no ensino de Ciências Naturais, e médio, no ensino de Biologia de forma plena;
- Utilizar os recursos didáticos de forma eficiente visando facilitar o processo ensino-aprendizagem;
- Elaborar um plano de curso comprometido com a realidade dos alunos aos quais leciona e que permita uma maior interação entre o conhecimento formal e o informal, manifestado pelas tradições culturais presentes na vida dos alunos;
- Atuar em projetos de educação ambiental;
- Orientar a elaboração e execução de projetos de educação ambiental e outros que visem a melhoria da qualidade de vida e preservação do meio ambiente;
- Interagir com a comunidade na qual está inserido visando detectar necessidades e carências relacionadas a problemas ambientais, sanitários e nutricionais, propondo ações que possam reduzi-los ou eliminá-los, tanto no ambiente escolar quanto extraescolar;
- Elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em educação e outras áreas das Ciências Biológicas (UFRB, 2008, p.12).

É notável que para este perfil em detrimento a esta carga horária, a Resolução CNE/CP 2/2002, em seu Art. 1º determina que mediante a sua integralização e a articulação teoria-prática, garanta nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;  
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas culturais (BRASIL, 2002).

Assim, é formado o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, haja vista, também constar em sua formação, atividades, interações, disciplinas obrigatórias e correspondem a optativas; estágio supervisionado e atividades acadêmicas, científicos e culturais, gerando assim, expectativas na sua formação profissional.

É válido destacar que através da LDBEN, o PPC, que compõe os cursos de graduação, propôs a conquista de uma autonomia universitária. Versa nessa conquista, a possibilidade de alternativas mais flexíveis quanto a área acadêmica, assim também, no que se refere a decisões político-institucionais em defender os anseios e as expectativas da comunidade acadêmica. Nessa linha de pensamento Faria e Silva (2016) defendem que:

Projetos Político-Pedagógicos, como também costumam ser denominados os PPCs, são mais que produtos burocráticos utilizados em avaliações ou projetos universitários: a materialização da construção coletiva, repleta de intencionalidades e escolhas (p. 44).

Compreensível o posicionamento dos autores, pois a necessidade do PPC para os cursos de graduação engloba não somente a obrigatoriedade, como também, por se tratar de um instrumento norteador do processo teórico-metodológico, sendo este definidor no que tange a formação do cidadão. Contudo, se faz necessário a estruturação destes PPC de forma que sua compreensão se torne flexível quanto ao processo de ensino de determinada instituição.

O curso de Licenciatura em Biologia da UFRB teve seu PPC elaborado tendo em vista o respeito pelas comunidades locais, pelos saberes produzidos por estas, pelo respeito a diversidade cultural e pelo respeito ao meio ambiente, “contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com o seu papel como parte integrante do meio em que vive, alterando-o, para melhor ou para pior”. (UFRB, 2008 p, 6).

A criação de um PPC, é algo bastante complexo, exige-se para esse processo de desenvolvimento, a participação do corpo docente, bem como os discentes dela

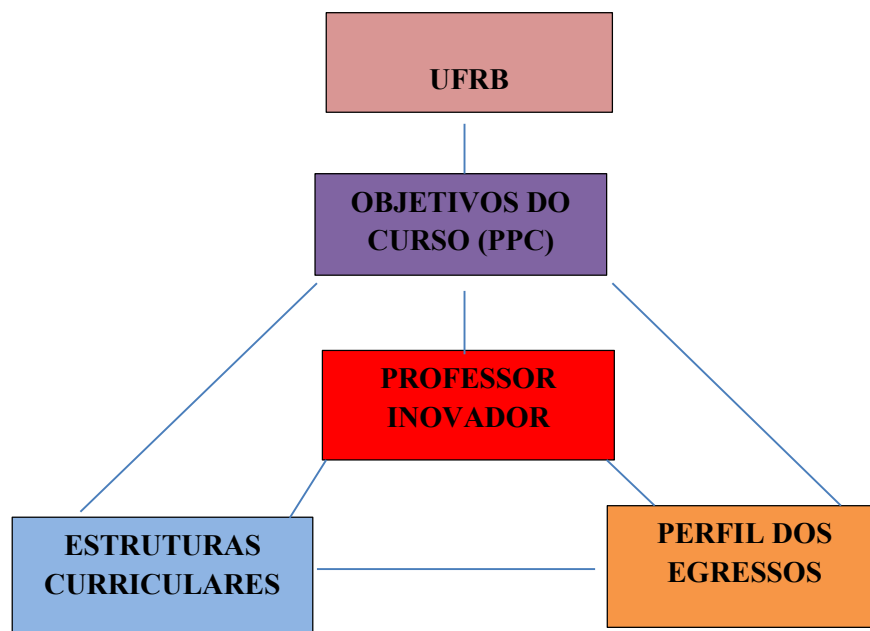
instituídos. Para tanto, é preciso que o PPC siga as normas das DCNs, tomando como norte, seus objetivos, competências e perfil dos egressos.

Nesse contexto, é possível destacar o principal objetivo do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB:

Formar profissionais que exerçam a atividade docente na educação básica em Ciências Naturais e Biologia, conscientes da sua responsabilidade social, com visão crítica e espírito solidário, preparados para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas [...] formar profissionais comprometidos com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios 37 humanísticos; compromisso com a cidadania e rigor científico (UFRB, 2008, p.11).

O PPC do curso em Licenciatura em Biologia da UFRB apresenta questões inovadoras, de forma que seus futuros egressos, enquanto formadores de opinião, possam desenvolver suas competências e habilidades, tornando-o assim, o centro da proposta política do curso. Vejamos figura a seguir:

**Figura 1** - Inovação pedagógica do PPC de Licenciatura em Biologia



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

A figura mostra que os objetivos do curso tendem a estar adequados à estrutura curricular e ao perfil dos seus egressos, visto que, no centro dessa proposta, encontra-

se o professor inovador, ligado a ambas as partes. Como aborda Ens, Vosgerau e Behrens (2012, p. 204) “o projeto pedagógico do curso, por sua vez, deverá explicitar o profissional que se pretende formar, delineando um perfil que atenda às exigências profissionais”.

O professor inovador traz agregado consigo, conhecimento acerca dos objetivos do PPS, saberes dos conteúdos curriculares do curso e identificação quanto o que é ser egresso. Desse modo, entrelaçando-se a cada um destes conhecimentos, o professor inovador discerne os elementos essenciais e complementares quanto aos conteúdos que lhe couber, dada a sistematização dos saberes pedagógicos quanto à preparação docente, seja inicial ou continuada.

Nesse contexto, entende-se que a universidade desempenha um papel de gerar e disseminar conhecimento, na formação profissional de professores.

O curso em Licenciatura em Biologia da UFRB, em relação à distribuição da carga horária por componente curricular, está organizado da seguinte forma: Disciplinas Obrigatórias: 1972 (um mil novecentos e setenta e duas) horas; Optativas: 238 (duzentas e trinta e oito) horas; Estágio: 408 (quatrocentas e oito) horas; Atividades Complementares: 200 (duzentas) horas; Carga Horária total do Curso: 2818 (duas mil oitocentos e dezoito) horas. A sua estrutura é composta por trinta e cinco (35) componentes curriculares obrigatórios dentre elas (20), correspondem às disciplinas específicas e quinze direcionadas a formação pedagógica, incluindo os estágios supervisionados (UFRB, 2008).

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, está em consonância com a resolução do CNE de 2015 que rege o seguinte:

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



e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Isso implica em um grande avanço na formação profissional dos futuros professores de licenciatura, pois com o prolongamento destas 400 (quatrocentas horas) em sua carga horária, garante-lhes um melhor aproveitamento quanto aos conteúdos teóricos da profissão.

## 2.4 EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Segundo Pena (2000), o entendimento do termo “egresso” é definido por alguns estudiosos como forma de refletir única e exclusivamente ao aluno formado. Já em outra linha de desenvolvimento, outros autores utilizam-no como sendo, todos aqueles que terminaram o sistema escolar através de diferentes vias, ou até mesmo, como são conhecidos os “ex-alunos”. Desde os desistentes, os jubilados, os transferidos para outros cursos ou outras Instituições.

Os egressos dos cursos de licenciatura são constituídos por grupos de pessoas, que possuem sua importância, tanto na comunidade local, como para a sociedade como um todo. Estes trazem consigo os traços do projeto político da Universidade, uma vez que, a proposta de formação de professores, procura estabelecer a sintonia entre a necessidade do mundo contemporâneo e as políticas educacionais, imposta pelo sistema que sustenta a atuação pedagógica (ROCHA, 2013).

Escolher determinada profissão não é uma tarefa fácil, ao pensar nessa escolha, o que se observa é que a maioria das pessoas preferem trabalhar em algo que lhes permita crescer socialmente, e lhes dê retorno financeiro. Decisão não tão fácil, mas que faz parte em todo processo de inicialização profissional dos egressos, como cita Bonetti (2015, p.2): “Escolher uma profissão é uma tarefa complexa, pois envolve tomada de decisão, e isto gera dúvidas e insegurança”.

Segundo dados do MEC (MEC, 2017) em 2017, cerca de 1.589.440 estudantes frequentaram cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,3% do total de estudantes no ensino educação superior de graduação (BRASIL, 2017).

Em 2017, a matrícula na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial manteve o mesmo número de estudantes de dez anos atrás. Dados do Censo (IBGE, ano) mostram que mais de 80% dos estudantes das licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas frequentam cursos presenciais. Já na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 65% dos estudantes. Ainda, de acordo com dados (citar a fonte), muitos estudantes que se formam não conseguem rapidamente entrar no mercado de trabalho ou, se estão, encontram-se insatisfeitos com a carreira docente.

Quando o estudante, conclui seu curso de licenciatura, o seu desejo em entrar no mercado de trabalho, haja vista todo o preparo durante a graduação em lhes mostrar o quanto é gratificante lecionar. A questão da remuneração, vem com o desdobrar de toda e qualquer profissão, inicialmente com egressos em licenciatura não seria diferente. É preciso, além de dispor no seu currículo, um conteúdo diversificado e principalmente gostar da prática de lecionar.

Todavia, esse fato leva a uma boa parte destes licenciados a desistir da profissão ou até mesmo, como em muitos casos, tentar uma nova graduação que lhe proporcione melhores condições de vida. Outro problema a ser considerado no que tange a egresso em licenciatura é a sobrecarga de horas em sala de aula, considerando que em muitos lugares, os professores precisam lecionar em mais de uma escola, acumulando sua jornada de trabalho, para assim complementar a renda (ANDRÉ, 2013).

Assim, propondo-se a contemporaneidade no concerne à formação de professores qualificados, percebe-se que surgiram diferentes propostas pedagógicas com concepções positivistas de ciência, e de conhecimento formal, fragmentado e linear, tanto no conteúdo como nas atividades. Numa sociedade com poucas alterações sociais e produtivas, esse tipo de formação é possível (VASCONCELOS, 2010).

Entretanto, com o engendramento da globalização e a reestruturação produtiva, nas últimas décadas o quadro foi mudando, e surgiram novos desafios, novas exigências, devido a mudanças no processo produtivo, no mundo trabalho, nas políticas públicas. Dessa forma, se fez necessário pensar a formação profissional do professor sem se desconectar do contexto da estrutura social.

Ainda em conformidade com o autor, a função do professor está vinculada tanto a formação acadêmica através da socialização do conhecimento técnico-científico, como a formação da cidadania. Assim, o professor, passa a ter uma formação abrangente, ou seja, conhecer a sociedade, compreender as relações entre educação, economia e sociedade. Sendo necessário para tanto, que os projetos pedagógicos levem em conta o desenvolvimento social, econômico, as mudanças no mundo do trabalho e a incorporação da ciência e tecnologia nos processos produtivos e sociais. E isso aponta para um perfil diferenciado para a formação profissional de professores (VASCONCELOS, 2010).

Nesse sentido, Rocha (2013) aponta que não há controvérsias sobre formar o professor do ponto de vista dos conhecimentos técnicos científicos relacionados à sua área. Entretanto quando se nota a rapidez do progresso científico e da rapidez das mudanças em diferentes campos para garantir as ampliações conceituais, o domínio do conteúdo não se restringe mais a uma área de conhecimento específico, exige que ele conheça e se articule com outras práticas e saberes, criando espaços que vai além das fronteiras disciplinares.

Libâneo (2004) aponta o fato de que os educadores reconhecem o impacto das transformações profissionais que, presentemente, operam-se nos campos econômico, político, social e cultural sobre a educação e o ensino, produzindo um movimento de reavaliação do papel da escola e dos docentes. Tal movimento, segundo ele, não enfraquece a característica que tem a escola de se construir como instituição necessária à democratização da sociedade. Na escola, deposita-se a responsabilidade pela formação de cidadãos participantes, capazes de fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala planetária.

Ainda sobre as transformações do profissional docente, Gatti (2014) referindo-se aos países em desenvolvimento, afirma que as profundas transformações por que passa a profissão, hoje, associam-se ao efeito conjugado de diversos fatores: por um lado, o crescimento do número de estudantes e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de certa qualidade da escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino; por outro, a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter

hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais.

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referências teórico-prático o qual define os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos os caminhos metodológicos que foram utilizados para realização deste trabalho, assim como o tipo de pesquisa que foi utilizada para se obter os resultados, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o *lócus* e sujeitos da pesquisa, estão aqui também demonstrados. Os principais aportes metodológicos utilizados para esta produção textual e análise de dados, estão aqui demonstrados.

#### 3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2006) entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e da utilização cuidadosa para os métodos, técnicas e outros procedimentos científicos a serem desenvolvidos de modo que a investigação se torne ampliada ao longo do processo que envolverá muitas fases, desde a formulação do problema, até o alcance dos resultados previstos.

A abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX. Abordagem essa, que resultou a partir da investigação das ciências físicas e naturais pressupondo que se baseava numa perspectiva positivista de conhecimento. Uma das abordagens mais utilizadas pelos estudantes (ANDRÉ, 2013).

A Pesquisa qualitativa responde a questões particulares, e trabalha com: significados, causas, pretensões, crenças, valores e atitudes. Desta forma, esse tipo de pesquisa complementa-se numa interação dinâmica, trazendo na escrita, riqueza de informações (MINAYO, 2006).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a “pesquisa qualitativa cria uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e tal vínculo estão ligados com o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, ou seja, dada essa interpretação em que envolve seres humanos e que se busca significados são prerrogativas básicas no processo da pesquisa qualitativa.

Para Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004), afirmam que este tipo de pesquisa busca dar aos sujeitos o entendimento profundo da realidade, possuindo ampla diversidade e flexibilidade, e proporcionando uma maior aproximação do pesquisador em relação ao sujeito pesquisado. Sendo assim, é por meio do método quantitativo que se elabora uma pesquisa aprofundada, além de conferir robustez às análises.

Nesse íterim Silva (2014) afirma que:

A pesquisa qualitativa então trabalha com o sentido de inteligência do pesquisador. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constrói as hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento (p.110).

Mediante esse contexto, compreende-se que a pesquisa qualitativa aproxima o pesquisador da questão que será pesquisada, permitindo criar hipóteses para a construção da pesquisa de forma a alcançar positivamente os objetivos propostos. Com base nestes argumentos, o presente trabalho, caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que considera fundamental o vínculo e a participação da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa nas dimensões essenciais para descrever os resultados de pesquisa.

### 3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados foi utilizado um questionário, que foi aplicado aos estudantes que concluíram o Curso de Licenciatura em Biologia, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Segundo Gil, (2008, p. 74) “pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Para esse desenvolvimento, buscou-se conjuntamente com o CCAAB um levantamento dos dados dos egressos, concluintes entre os anos de 2012 a 2020.

Após o levantamento de dados dos egressos, foi aplicado o questionário (APÊNDICE A). Estes foram distribuídos de forma virtual, através do endereço de e-

mail dos participantes. Para tanto, a composição desse questionário foi distribuída em conformidade aos objetivos da pesquisa e está relacionada da seguinte forma: as quatro primeiras questões trazem o perfil dos egressos com relação ao sexo, idade, ano que concluiu o curso e em quanto tempo finalizou o curso. Em seguida, questões voltadas aos objetivos da pesquisa, em que foram solicitadas justificativas para as respostas fornecidas quanto ao campo de atuação profissional e os saberes profissionais. Nesse sentido Macedo (2004, p. 169) destaca que “As perguntas elaboradas devem ser claras, precisas, bem próximas ao contexto de vida do respondente”.

Nessa linha de pensamento Gerhardt & Silveira (2009, p.69) destaca: “A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado”. Desta forma, o questionário proposto, traz perguntas ordenadas de forma, ao melhor entendimento quanto a análise da relação entre a formação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

Ao iniciar a aplicação do questionário, e tendo em vista que muitos egressos não têm mais vínculo com o curso, essa aplicação pôde ser realizada por meio da plataforma Google formulários. Junto ao questionário segue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), de forma que tivessem ciência a respeito da pesquisa e posteriormente concordassem em participar ou não da pesquisa.

### 3.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa foi o CCAAB/UFRB, este localizado no município de Cruz das Almas-BA. Todavia, é importante conhecermos brevemente o surgimento da UFRB, sua modalidade multicampi e os seu vínculo com os territórios de identidade que envolve o Recôncavo, o Vale do Jiquiriçá e o Portal do Sertão. O pleito de transição da Escola de Agronomia da UFBA, para ser o centro inicial da UFRB, ocorreu devido às solicitações de líderes políticos, aos esforços históricos da instituição e pela contínua intensificação das atividades educacionais da Escola de Agronomia da UFBA. A formação da UFRB, uma instituição federal de ensino superior

instituída pela Lei nº 11.151/2005, deu-se através do processo de interiorização e expansão da educação superior.

As suas atividades acadêmicas, foram iniciadas no segundo semestre de 2006 com uma estrutura multicampi, ou seja, abrangendo quatro cidades localizadas no Recôncavo baiano dentre elas: Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus. Fazendo parte de cada uma delas Centros de Ensino que ofertam cursos de graduação e pós-graduação por área de conhecimento. Hoje, com o processo de expansão dessa instituição, a UFRB passa a abrigar Centros de Ensino em outras duas cidades do interior do estado da Bahia: Feira de Santana e Santo Amaro (UFRB, 2003).

A UFRB deste então passa a compor os sete Centros de ensino, a saber: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas CCAAB. Situado no campus universitário de Cruz das Almas; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC. Também situado no campus universitário de Cruz das Almas; Centro de Artes Humanidades e Letras – CAHL. Fica nas cidades de Cachoeira e São Félix; Centro de Ciências da Saúde – CCS. Localizado em Santo Antônio de Jesus; Centro de Formação de Professores – CFP. Na cidade de Amargosa; Centro de Tecnologias em Engenharia e Sustentabilidade - CETENS. Localizado no campus de Feira de Santana e Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT. Localizado na cidade de Santo Amaro (UFRB, 2008).

O curso de Licenciatura em Biologia na UFRB começou a ser ofertado no ano de 2009. Teve a primeira turma de formandos no ano de 2012.1, sendo que do ano de 2012 a 2020 totalizam 196 egressos. São 40 (quarenta) vagas semestralmente, sendo estas com acesso pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Constituem-se participantes deste estudo os egressos do curso de Licenciatura em Biologia, estes formandos entre o período de 2012 a 2020, conforme quadro 2.



**Quadro 2** – Relação do número de formandos do Curso de Licenciatura em Biologia por turma

<b>Ano</b>	<b>Turma dos formandos</b>	<b>Nº de formandos</b>
2012	2012.1	3
	2012.2	2
2013	2013.1	10
	2013.2	7
2014	2014.1	25
	2014.2	10
2015	2015.1	19
	2015.2	3
2016	2016.1	13
	2016.2	0
2017	2017.1	16
	2017.2	19
2018	2018.1	17
	2018.2	12
2019	2019.1	13
	2019.2	23
2020	2020.1	0
	2020.2	0
<b>Total de egressos</b>		<b>192</b>

**Fonte:** Coordenação de Curso (2021).

Considerando o momento pandêmico da Covid-19 no ano de 2020 e o adiamento das aulas presenciais, bem como, a reestruturação do ensino para a modalidade de ensino remoto, essa situação atípica implicou no atraso do cumprimento das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, nas pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes, protelando a conclusão do curso e, portanto, adiando a formatura para os anos seguintes.

O quadro 2, demonstra todo o levantamento do número de formandos do Curso de Licenciatura do CCAAB/UFRB, com exceção da Turma 2020.1 que tiveram 20 formando, com a solenidade de formatura realizada no 6 de agosto de 2021, pois eles

ainda estavam finalizando o vínculo de estudante no momento da coleta de dados e, portanto, não estavam habilitados com a diplomação para atuarem como profissionais da Educação.

Após a aplicação do questionário que teve duração de 12 (doze) dias à disposição dos respondentes, o retorno com as respostas correspondeu a um percentual de 24,49% do total de egressos, representando assim, 48 (quarenta e oito) egressos que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, e respondendo o questionário mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### 3.4 PLANO DE ANÁLISE

Para Minayo, (2006), podem-se apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural do qual faz parte. Ainda segundo a autora, a fase de análise de dados tem a “finalidade de estabelecer um entendimento dos dados coletados, de confirmar (ou não) os dados pressupostos da pesquisa e responder às questões formuladas” (MINAYO, 2006, p. 69).

Em face dessa prerrogativa e durante o processo de análise dos dados, foi possível categorizar as respostas, estas em função dos objetivos iniciais, procurando, também, estabelecer relações fundamentais entre os dados coletados e os referenciais apresentados nos capítulos iniciais.

O material adquirido nesta pesquisa foi filtrado, analisado com o intuito de criar grupos específicos a partir das respostas dos participantes, de forma que estas estivessem alinhadas aos objetivos propostos, informados na introdução do presente trabalho. Assim sendo, para a sua apresentação no item que trata dos resultados, foram abordados por meio dos seguintes tópicos: (1) Perfil dos Egressos; (2) Campo de Atuação Profissional e (3) Saberes Profissionais.

Durante o desenvolvimento do presente trabalho foi preservado as identidades dos participantes da pesquisa. Para tanto, foram identificados através de letras e

números, para os questionários como: E1, E2, E3... En e assim, sucessivamente, para todos os envolvidos na pesquisa.

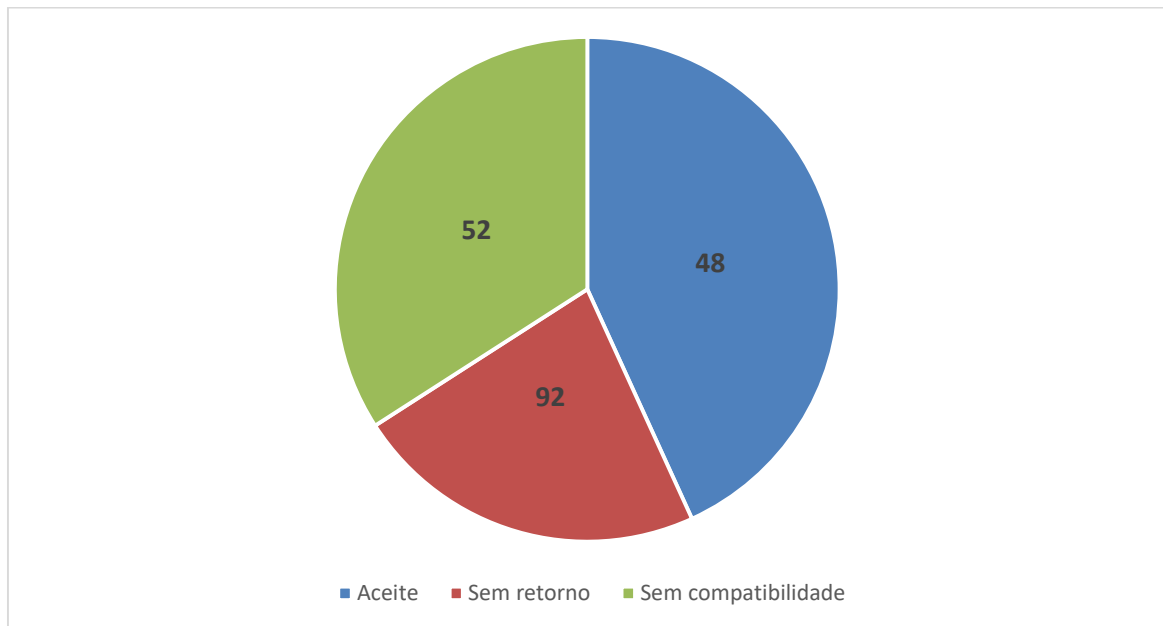
#### 4. OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO CCAAB/UFRB

Para expressar os resultados de uma pesquisa é necessário o máximo de atenção para demonstrar exclusivamente aquilo que foi dito pelos colaboradores. Por esta razão esta análise requer uma organização para a sua exposição, neste sentido, o capítulo aqui desenvolvido está dividido em três partes; inicialmente o perfil dos egressos, seguido do seu campo de atuação e os saberes profissionais. Neste sentido, obtiveram-se como referência para este desenvolvimento os objetivos propostos e as informações oriundas da interpretação dos dados que foram correlacionadas com o que dizem os autores de referência, bem como, trechos transcritos na íntegra dos questionários, os quais também foram representados por meio dos gráficos de setores.

A partir da tabulação dos dados os gráficos e tabelas que foram gerados, tiveram correlação quanto a concepção dos egressos acerca do objeto de estudo. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a construção de gráficos e tabelas é importante, tendo em vista que facilita a compreensão e interpretação do leitor.

##### 4.1 PERFIL DOS EGRESSOS

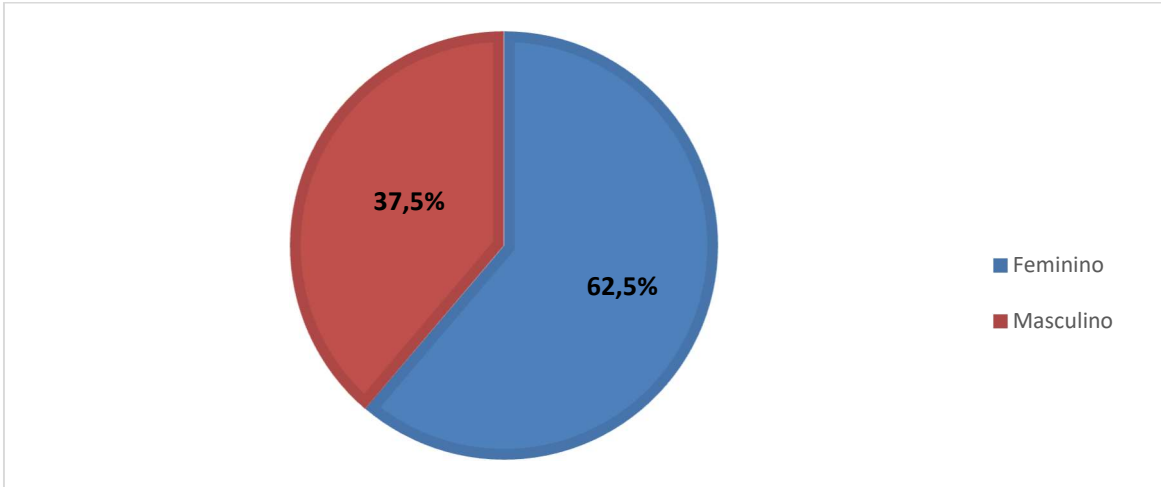
Foram convidados por *e-mail* os 192 (cento e noventa e dois) egressos, concluintes entre os anos de 2012 e 2020, para participarem da presente pesquisa, não obstante, o questionário enviado aos participantes, obteve o seguinte retorno: 52 (cinquenta e dois) egressos tiveram endereço eletrônico desativado e/ou endereço de *e-mail* incompatível para envio, 92 (noventa e dois) não retornaram com a resposta durante o período da pesquisa, e 48 (quarenta e oito) egressos se dispuseram em colaborar com a pesquisa, como mostra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** - Quantidade de egressos participante da pesquisa

**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

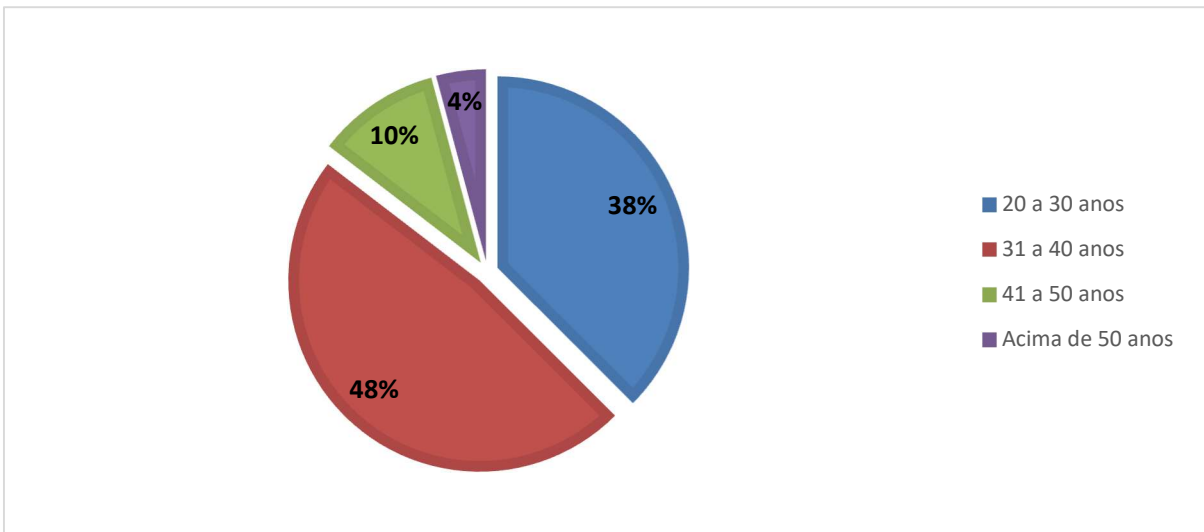
Com relação ao perfil dos egressos participantes da pesquisa, quanto ao sexo, foi encontrado que 37,5% são do sexo masculino um total de 18 egressos e 62,5% do sexo feminino, 30 egressos (gráfico 2). Esse percentual mostra que a maioria dos egressos são do sexo feminino. Desta forma, os dados apresentados, tendem aos últimos resultados do Censo da Educação Superior em que 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,8% são do sexo masculino.

É possível afirmar que, o curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, segue a tendência nacional, em que se identifica um predomínio de estudantes do sexo feminino, como costuma acontecer nas licenciaturas em geral. Percebe-se assim, a permanência da predominância histórica da participação feminina com relação à carreira do professor no Brasil (Inep, 2019).

**Gráfico 2 - Percentual de egressos por sexo**

**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Com relação à faixa etária dos egressos, (Gráfico 3) a maior participação foi entre 31 a 40 anos de idade 48%, seguida da faixa etária dos 20 aos 30 anos com 38%. Dos 41 a 50 anos com 10% e acima de 50 anos com 4%. De acordo com o Inep (2018), essa faixa etária pode variar dos 25 aos 34 anos, pois, é onde se concentra a maior faixa etária dos brasileiros com formação superior, ou seja, cerca de 21%, baixíssima taxa se comparada a outros países no que se refere a média de idade de egressos (Inep, 2018).

**Gráfico 3 - Faixa etária dos egressos**

**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Quanto à conclusão da graduação, o Gráfico 4 mostra o quantitativo de egressos concluintes por ano. Verifica-se uma maior predominância entre os anos de 2016, 2017 com 6 (seis) egressos cada e 2019 com 9 (nove) egressos. De acordo com o CCAAB o ano com maior número de formandos no Curso de Licenciatura em Biologia foi o ano de 2014. Em face dessa prerrogativa, os dados da pesquisa não constatarem nenhum registro de egressos para este ano. Considera-se que parte destes egressos optaram por não participar da pesquisa e/ou tiveram o *e-mail* inválido para o envio. Tempo de conclusão desta.

De acordo com o CCAAB, a média dos formandos da UFRB no Curso de Licenciatura em Biologia fica entre o quantitativo de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) egressos por ano. Esse é um dado de extrema relevância se comparado ao quantitativo de 40 (quarenta) vagas ofertadas semestralmente para ingresso no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB.

**Gráfico 4:** Ano de conclusão dos egressos



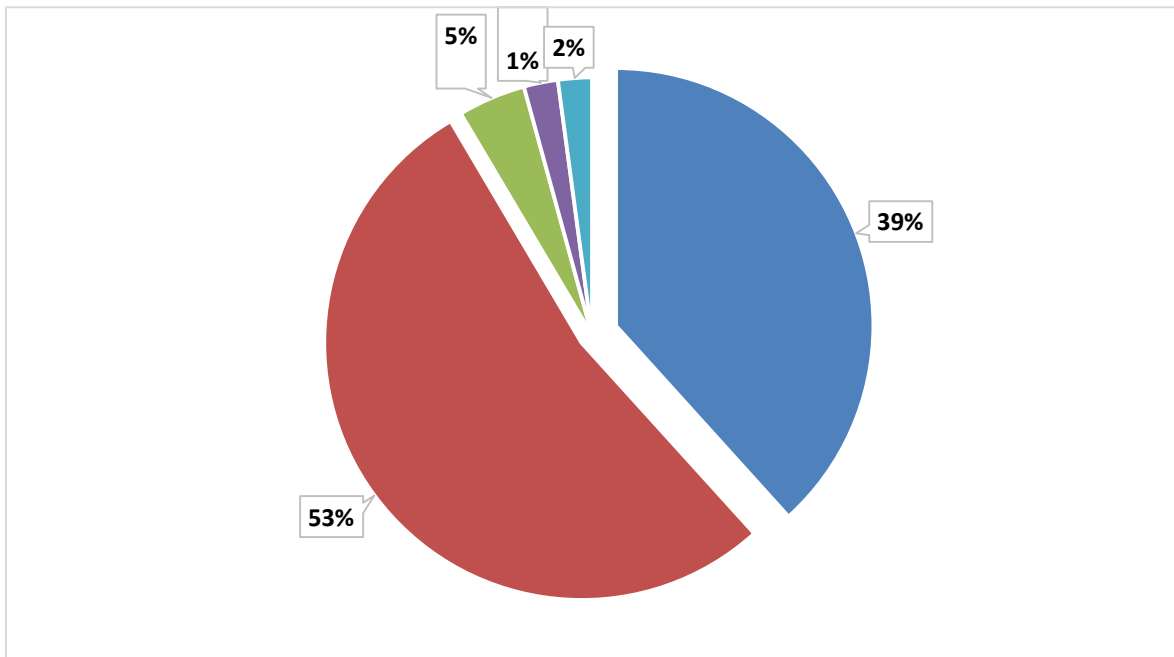
**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Com relação ao tempo de conclusão de curso dos egressos (Gráfico 5), a maior concentração 53% afirmaram concluir no período de 10 (dez) semestres. 39% concluíram com 9 (nove); 5% com 12 (doze); 2% com 13 (treze) e 1% com 15 (quinze) semestres. Infere-se desta análise, dentre alguns fatores, a necessidade de ajustes na matriz curricular, e conseqüentemente, adaptações no período estudantil a essa nova matriz, o que teria retardado o tempo de conclusão do curso, assim como, os

períodos de greve aderidos pela instituição, bem como o período ocupado pelo trabalho laboral.

Teria sido interessante analisar a relação entre o número de egressos, diplomados dentro do período regular do curso (4 anos), equivalente a oito semestre, previsto no PPC vigente, todavia, com base nos dados obtidos, verifica-se que a maioria dos egressos conclui o curso em um período maior do que o previsto no PPC.

**Gráfico 5:** Tempo de conclusão de curso



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

#### 4.2 CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

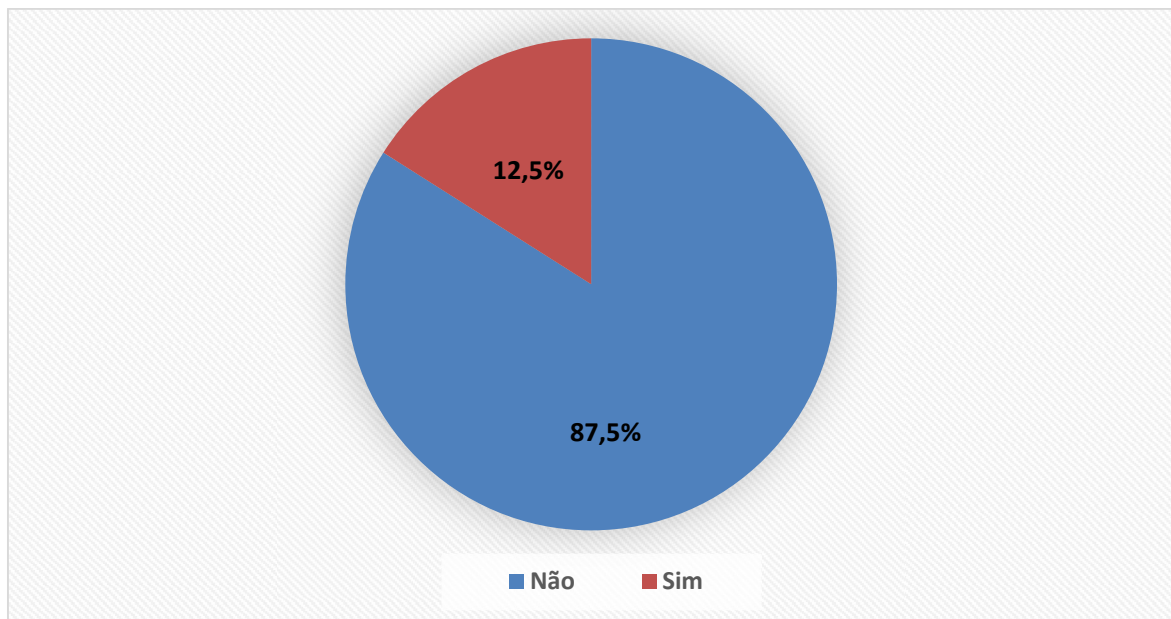
Após as discussões apresentadas com relação ao perfil dos egressos participantes da pesquisa, analisa-se neste item sobre o campo de atuação profissional. Com base nos dados apresentados no Gráfico 6, constata-se os seguintes resultados: 12,5% dos egressos disseram já estarem atuando e 87,5% informaram que não estão.

Dos 12,5% (6 participantes), dos egressos que responderam “sim” à atuação profissional antes de ingressar no curso, foram transcritas aqui suas respostas: E3 Professor – 9 anos; E18 Digitador – 8 anos; E22 Professora – 10 anos; E27 Auxiliar



de disciplina – 8 anos; E32 Professora de informática 7 anos; E41 Secretária de escolar – 12 anos. Como cita Tardif (2002), os saberes da formação estabelecem conexão com a formação docente. Essa situação também foi mostrada por Brando e Caldeira (2009), os autores descrevem a atividade profissional na educação como “vocação”.

**Gráfico 6:** Atuação profissional anterior ao curso.



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

No tocante ao motivo da escolha pelo curso de licenciatura em Biologia, as respostas foram abertas e em sua maioria consonantes no quesito “gostarem ou terem afinidade com a área de conhecimento”. Também foi observada, facilidade na obtenção de emprego como um dos motivos da escolha do curso. As respostas foram aqui transcritas para melhor entendimento:

- Gosto da docência, e muito mais da ciência que é capaz de trazer para sala de aula o cotidiano do aluno (E3).
- Sempre me senti "vocacionado" à docência, e achava umas das profissões mais belas... A escolha por licenciatura em Biologia se deu por conta da atuação de uma professora de biologia em meu ensino médio. Peguei gosto pela disciplina! Quis seguir o legado que ela deixou (E5).

- Queria ser professora e tinha muita afinidade com a área biológica, além de que com o curso noturno tinha a possibilidade de desenvolver alguma atividade remunerada durante o dia (E12).
- Afinidade, gosto muito do estudo sobre vida (E21).
- Gosto de estudar as plantas e os animais (E25).
- Gosto muito do estudo da Vida (sic) (E28).
- Eu acreditava que estaria ampliando profissionalmente na área da Biologia e educação (E31).
- Afinidade com a área (E32).
- Pelo fato de gostar da biologia desde sempre e por ser uma área que nos permite compreender o funcionamento da vida (E43).
- Por gostar das disciplinas específicas de biologia (E47).

Dez (10) egressos afirmaram que a decisão da escolha pela licenciatura é proveniente da afinidade que têm com as disciplinas de Ciências e Biologia, algo que despertou realmente a afinidade com o curso, desses 10 (dez), 2 (dois) afirmaram gostar da docência, e desses 2 (dois) 1 (um) teve a professora de Biologia como referência. Segundo Rabelo (2010), a importância da docência está no gostar do que se faz, fortalecendo futuros vínculos na formação e atuação quando professor.

Alguns egressos relataram terem escolhido a licenciatura pelo fato de ser um curso noturno e poderem conciliar o trabalho. Já outros relataram não terem conseguido ingressar no curso ao qual almejava, escolhendo assim a licenciatura como outra opção. Vejamos algumas transcrições:

- A opção de um curso que me permitia conciliar com o meu trabalho, por ser noturno (E2).
- Escolhi por ser um turno noturno e me possibilitar trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas logo após o primeiro semestre decidir (sic) deixar o trabalho e me dedicar ao curso (E7).
- O curso de Licenciatura em Biologia ser noturno (E9).
- Falta de opção e por possuir um diploma superior (E15).
- Não ter podido escolher outra opção por conta da nota do ENEM (E19).
- Falta de opção, mas a Licenciatura em Biologia está dentro do meu espectro de afinidade e terei um diploma superior (E20).
- Gosto pela área e possibilidade de poder estudar à noite e conseguir alguma renda durante o dia (E24).

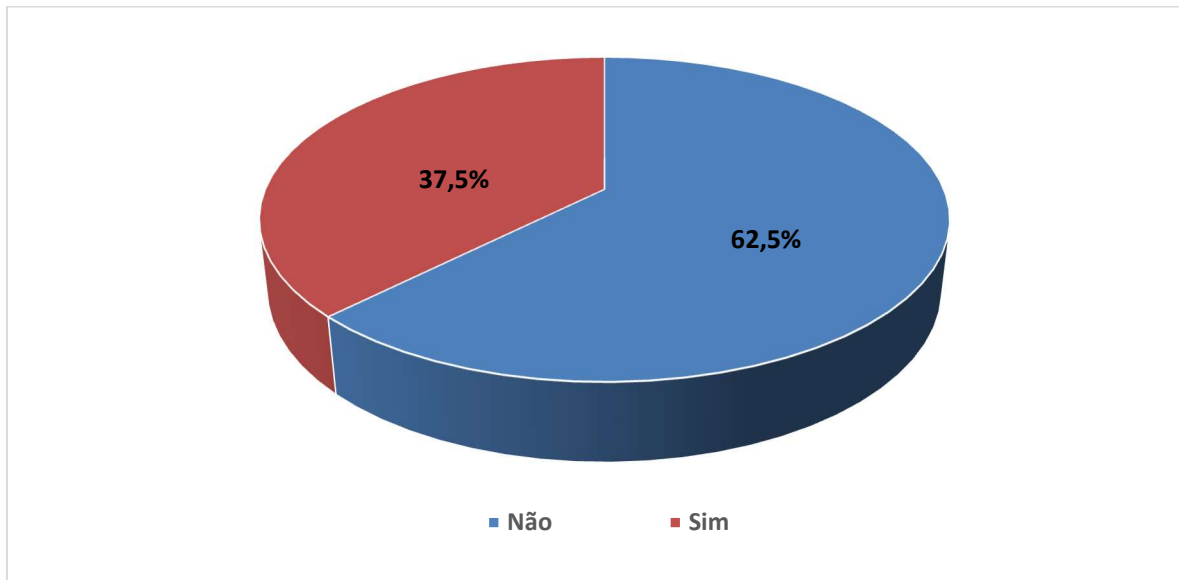
As respostas dadas pelos egressos condizem com a própria elaboração que foi atribuída ao PPC para o curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, em que buscou uma consonância com as necessidades prementes do município e da região, retratando que: “[...] contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a

seu papel como parte integrante do meio em que vive [...]” (UFRB, 2008, p.6). Percebe-se também, que alguns egressos optaram pela escolha do curso visando uma instabilidade financeira futura, ou mesmo, por ser importante apenas possuir diploma do Ensino Superior, como está na resposta dada pelo egresso.

Acredito que a falta de informação acerca da universidade e das possibilidades ofertadas por ela, também tenha influenciado nesse processo, isso juntamente com a falta de uma formação crítica com relação há alguns aspectos sociais, não me possibilitava (sic) vislumbrar o universo de oportunidades existente dentro da universidade. Hoje, posso afirmar que naquele momento eu tinha uma visão muito limitada, e isso, também tem que ser considerado nesse processo da escolha do curso (E15).

Quando perguntado se atuavam profissionalmente na área da educação durante o curso (Gráfico 7), 30 egressos (62,5%) disseram que durante a sua formação acadêmica não exerceram nenhuma função na educação e 18 (37,5%) disseram que durante esse período trabalharam na área da educação. Percebe-se com essas respostas um aumento relativo e egressos que ao longo da graduação passaram a atuar na docência, comparando-se com os que responderam que já atuavam profissionalmente antes de cursar a licenciatura, desta forma a quantidade de egressos que antes era de 12,5% agora passou para 37,5%, mas por outro lado, relevante, se colocar em consideração a absorção no mercado de trabalho de profissionais sem a formação específica, ou seja, revelando-se assim, o descontrole quanto às exigências para a atuação do professor.

Esse aumento pode ser evidenciado pelo interesse dos egressos pelo curso ou mesmo pela afinidade com o lecionar. Como já citado pelo teórico Machado (2015), acerca da influência da instituição relativa à formação profissional, servindo de embasamento para os futuros profissionais. As atuações profissionais durante o curso foram as seguintes: 12 (doze) egressos como Professor (a); 2 (uma) Secretária Escolar; 3 (três) em Estágio e 1 (uma) com projetos artísticos e culturais nas escolas municipais e estaduais.

**Gráfico 7:** Atuação profissional durante o curso

**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Para análise das expectativas dos egressos sobre mercado de trabalho na área de educação, traremos suas respostas na íntegra. Foram 48 respondentes nesse questionamento e foi feito o seguinte levantamento. 8 (oito) egressos disseram ter boas expectativas quanto ao mercado de trabalho aos quais responderam:

- Boas (E1; E4);
- Próspera (E6);
- Atualmente, boas, pois estou trabalhando na secretaria de educação, entretanto fora da profissão professor (E11);
- Hoje, existem diversas possibilidades de ingressar no universo educativo. (E14);
- Além das áreas universitárias onde podemos atuar como docente (E23);
- Além das escolas e cursos técnicos que veem (sic) crescendo bastante ultimamente (E40);
- As melhores possíveis (E48).

O tocante neste questionamento, quando se refere a expectativas futuras, as respostas tendem a direcionar muitas vezes ao posicionamento político/econômico vivenciado no momento. Acredita-se que poucos foram os egressos que tiveram visão quanto a essas expectativas ao mercado de trabalho, pois a educação não pode ser permeada por simples expectativas, e posicionamentos momentâneos.

Quanto aos demais egressos 40 (quarenta), que responderam não ter boas expectativas quanto a mercado profissional, analisou-se justamente nas respostas, às tendências atuais vivenciadas no país, como: crise política/econômica, a crise na saúde (COVID-19) e demais aspectos que desvinculam a educação como de fato deveria ser o foco principal. Destaca-se a seguir algumas respostas que se aproximam desse posicionamento:

- As expectativas são poucas, muitos profissionais concluintes e poucas vagas para atuação (E2);
- No momento, por conta da pandemia por covid-19, não vejo expectativas para atuação na área de educação (E10);
- Muita demanda péssimas condições de trabalho e baixo salário (E12);
- Infelizmente, baixas expectativas. Pois o mercado é bem concorrido, salário baixo, concurso cada vez mais difícil, pouca ou nenhuma valorização aos profissionais de educação (E26);
- Gostaria de ter as melhores. Mas a situação política atual não nos motiva a acreditar em melhores oportunidades (E39);
- Quase nenhuma. Pelo quadro atual é desesperador (E43);
- Me sinto frustrada, mesmo me especializando com mestrado e doutorado em uma área específica da Biologia (E46);
- Com um pouco de pessimismo pela pouca oferta de concurso público (E47);
- Baixas! As vagas de escolas e colégios públicos são normalmente ocupadas por apoiadores políticos. Não concursos e nenhum tipo de seleção para que o profissional adentre o colégio (E22);
- Atualmente o cenário é bem desanimador, mas espero muito que melhore nos próximos anos (E13).

Para Vasconcelos (2010), esses aspectos estão ligados ao direcionamento dado às poucas alterações sociais e produtivas e especificamente educacional, que acabam por levar à poucas expectativas quanto à absorção do profissional no mercado como cita o egresso (E24).

Infelizmente, atravessamos um período sombrio tento não alimentar expectativas negativas, mas observamos a cada dia um processo de desvalorização e descrédito na educação pública, corte de verbas para a educação, além de um intenso esvaziamento de conteúdo do currículo escolar, o que gera uma diminuição na demanda por certos profissionais.

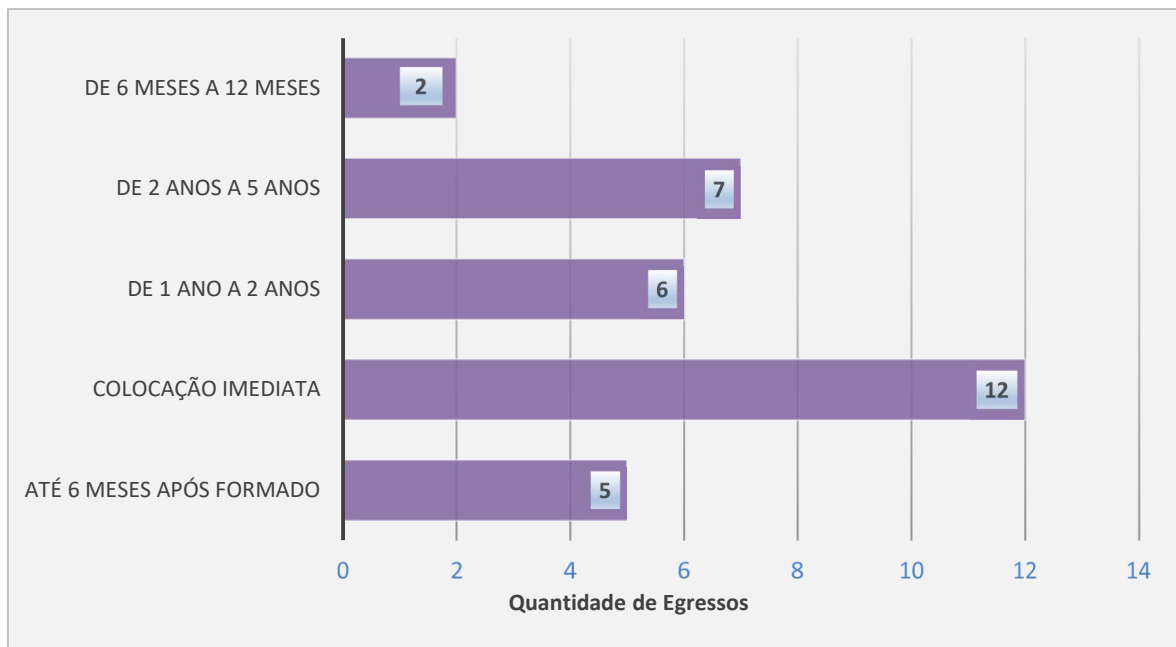
Ainda sobre esta questão, Libâneo (2004) destaca esse posicionamento como um aprendizado durante o processo de formação, uma vez que o estudante dentro da

instituição cria perspectivas futuras, mas ao mesmo tempo vivencia na prática as transformações ao qual o mercado profissional irá lhes exigir.

Ao serem questionados quanto tempo que demorou a conseguir colocação no mercado de trabalho na área de educação (Gráfico 8), foram 32 egressos respondentes. 12 (doze) informaram ter que foram imediatas as colocações; 5 (cinco) com a colocação após seis meses; 2 (dois) de seis a doze meses; 6 (seis) de um a dois anos e 7 (sete) de dois a cinco anos.

Mesmo não tendo todos os participantes respondido a esse questionamento, é visível por essa análise, perceber o quanto é importante a formação profissional do professor para essa inserção imediata. Em consonância com esse contexto, Vasconcelos (2010), destaca que essa imediatez, condiz com o perfil diferenciado adquirido pelos egressos durante sua formação. Aos demais respondentes, mesmo levando um pouco mais de tempo para essa colocação, é perceptível o quanto o mercado está aberto para essas novas colocações.

**Gráfico 8:** Tempo de colocação no mercado de trabalho



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Os dados referentes ao posicionamento dos egressos sobre a inserção no mercado de trabalho (Gráfico 9), justifica a não participação de boa parte destes, em não responder ao questionamento anterior (Gráfico 8), sendo que os respondentes a

esse questionamento mostraram através da análise gráfica que 35% dos egressos estão trabalhando, mas não está atuando na área de educação e 26% estão desempregadas, 22% ensinando em escola pública e/ou contrato de trabalho, 11% em escola particular e 6% trabalhando com educação, em espaços não formais.

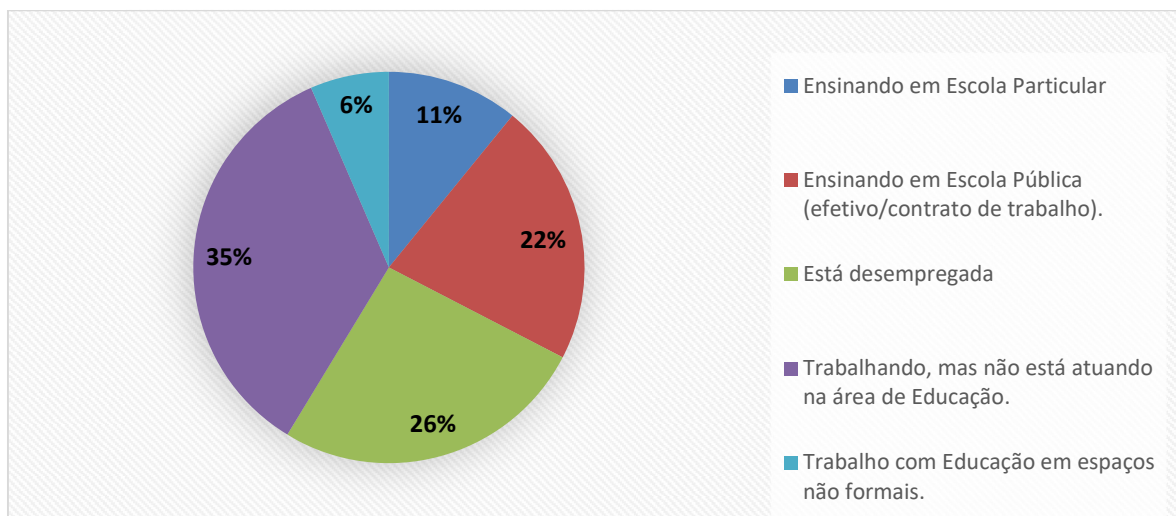
Ainda nesse questionamento foram perguntados qual esse espaço não formal e 5 egressos responderam o seguinte: Informática (E22); Educação Básica (E16); Técnico de Laboratório em universidade federal (E8); Reforço escolar (E10). Essas respostas foram reafirmadas quando citaram que a situação atual ao qual se encontram é devido à falta de especialização, de influência por parte do governo e até mesmo a presente crise em que o país se encontra.

Dando seguimento ao mesmo questionamento, foi informado pelos egressos o setor que estão trabalhando, mas não na área de educação e obtivemos as seguintes respostas:

Minha residência (E1); Administrativo (E2); Auxiliar de escritório (E6); Vendedor balconista do comércio (E9); Secretaria de Educação (E11); Segurança pública (E19); Vendas (E20); Secretaria da assistência social (E24); Câmara Municipal de vereadores (E45).

As respostas dadas a esse questionamento nos remete a reflexão para Pereira (1999), em que o sentido da busca pela educação deve ser atrelado ao desenvolvimento intelectual e de habilidades que coloquem o sujeito em posição privilegiada.

**Gráfico 9:** Inserção no mercado de trabalho

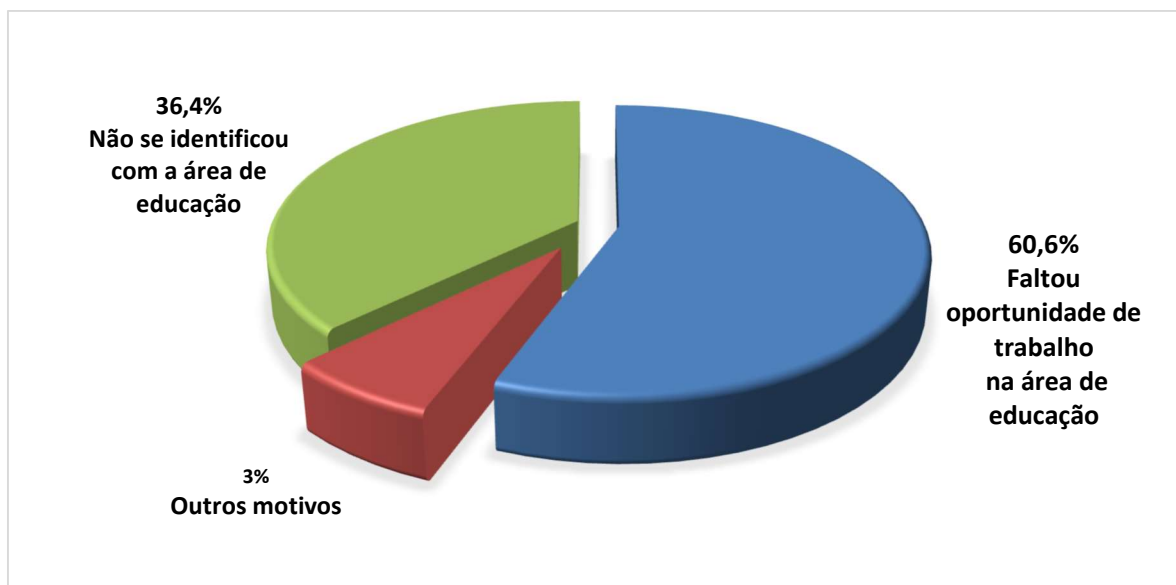


**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Quanto ao posicionamento da identificação pela área de atuação (gráfico 10), tivemos os seguintes resultados: 66,6% dos egressos disseram faltar oportunidade de trabalho na área de educação, 36,4% não se identificaram com a área de educação e 3% outros motivos. Dos quais foram: “Pretendo usar diploma pra (sic) concurso” (E39); “ter outro emprego em outra área” (E19); “por opção para que pudesse desenvolver outras atividades com o tempo vago” (E20).

Galvão (1998) reflete nesse posicionamento que alguns estudantes ao ingressar no curso Superior de Licenciatura, possuem apenas conhecimento teórico de algumas disciplinas, mas com o passar do comprometimento com o curso, é que se desvincular esse identificar ou não com o pela escolha perfeita de forma a poder ou não exercer sua profissão com qualidade.

**Gráfico 10:** Identificação pela área de atuação



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

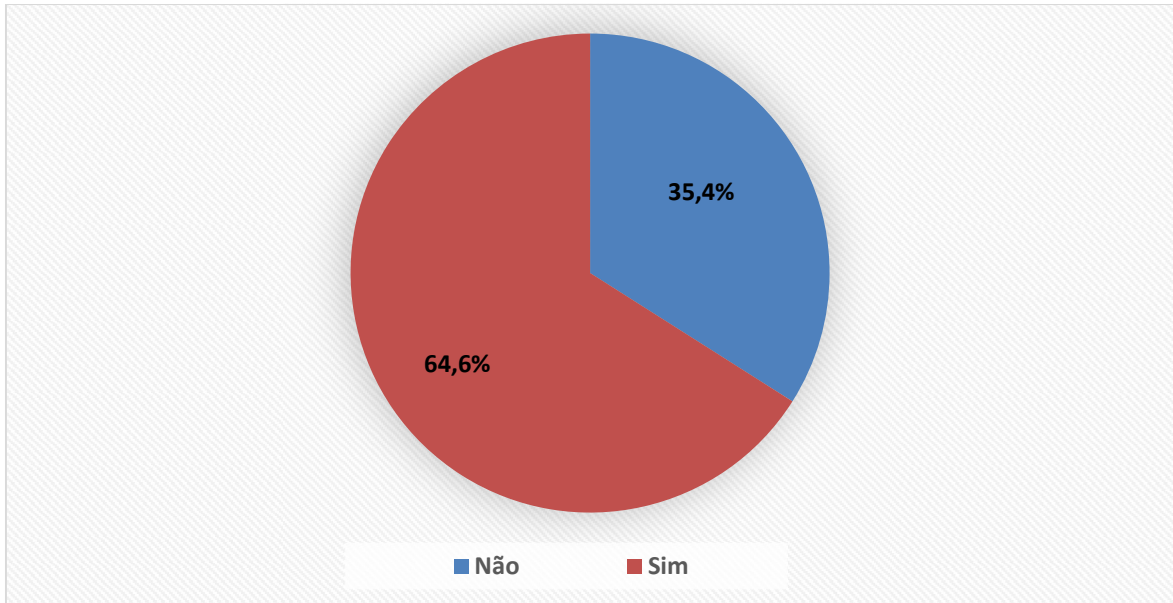
#### 4.3 SABERES PROFISSIONAIS

A construção dos saberes não deve ser vista como algo pontual e sim como algo que se dá durante todo processo educacional, seja ela pela própria busca do saber ou pela busca de inovações que lhes permitam ser diferenciado no mercado de trabalho. A esse respeito os egressos foram questionados acerca da preparação para



ser um professor inovador (Gráfico 11), e 64,6% disseram estarem aptos para essa preparação inovadora. 35,4% disseram não estar.

**Gráfico 11:** Professor inovador



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

O fato que levou a esse alto índice de positivismo quanto a ser um professor inovador, acredita-se como Pimenta (2004, p.20), “que o desafio proposto na formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos estudantes de o seu ver o professor como aluno ou a seu ver-se como professor”. Corroborando com a autora, Pereira (1999), acredita que a imersão dos futuros educadores emergidos no contexto científico, proporciona-lhes aumento do seu exame crítico e de sua capacidade de adequar-se a prováveis inovações do contexto educacional.

Aos demais, 35,4% que disseram não estar preparados para ser um professor inovador, pode-se atribuir a alguns possíveis déficits ou percalços enfrentados por estes egressos no decorrer de sua formação. No contexto desse questionamento os egressos que responderam “sim” perceberam o acontecimento dessa inovação nos seguintes momentos:

- Durante o estágio percebi que apesar da falta de experiência, desenvolvia com certa facilidade transpor e explicar os diversos conteúdos abordados na disciplina (E4);
- Durante as aulas de didática, bem como aulas práticas (E12);

- Sempre somos instigados a exercer a profissão de forma inovadora (E14);
- Práticas Educacionais em Ecologia, Oficina de ensino em biologia, foram as principais matérias que despertaram isto com alguns professores e colegas, pois serviram de inspiração nas práticas durante os estágios (E17);
- Os estagiários eram momentos em que éramos desafiados a inovar, e fazemos nosso melhor como futuros professores (E23);
- Em alguns componentes curriculares como por exemplo, oficina de ensino em biologia, nos estágios II, III e IV e em tópicos especiais em educação II fui preparada pelos docentes com atividades práticas e nos estágios pude desenvolver na prática (E32);
- Com as discussões das aulas em algumas disciplinas, que me ajudaram a ampliar minha percepção do mundo, do conhecimento, da realidade e do quanto a educação pode ser transformadora (E34);
- Saber lher dar (sic) com "não entendo " dos alunos e buscar meios de mediar o conhecimento .. saberes profissionais ajudam na criação de novas rotas de aprendizagem, novos meios de motivar os alunos, etc (E38).

Em consonância com esse contexto, Ens; Vosgerau; Behrens (2012) destaca que o professor inovador possui um papel fundamental para a formação dos seus estudantes e por esta razão é importante auxiliá-los a inovar para assim estará à frente das questões que promovem a autonomia e ao mesmo tempo uma visão geral das adaptações inovadoras propostas à educação.

A abordagem sobre os componentes curriculares que favoreceram para o desenvolvimento dos saberes profissional tiveram 44 (quarenta e quatro) egressos 91,6% respondentes a esse questionamento. Desta forma, após essa análise, foi feito o seguinte levantamento: Dentre os trinta e cinco componentes curriculares obrigatórios do curso de Licenciatura em Biologia, os componentes curriculares que obtiveram maior destaque entre os egressos foram: "Didática/pedagógicas com 21 egressos respondentes 47,7%, seguido do "Estágio Supervisionado II" com 12 (doze), 27,2% respostas.

Ens; Vosgerau; Behrens (2012) destacam que os saberes estão intrinsecamente relacionados com o indivíduo e com sua identidade docente assim também relacionado com a sua prática docente. Para tanto, os autores destacam:

A concepção de uma prática pedagógica que contemple o paradigma da complexidade envolve uma visão crítica, reflexiva e transformadora e pressupõe uma construção de saberes que priorizem a aprendizagens e a produção do conhecimento (ENS; VOSGERAU; BEHRENS, 2012, p.184).

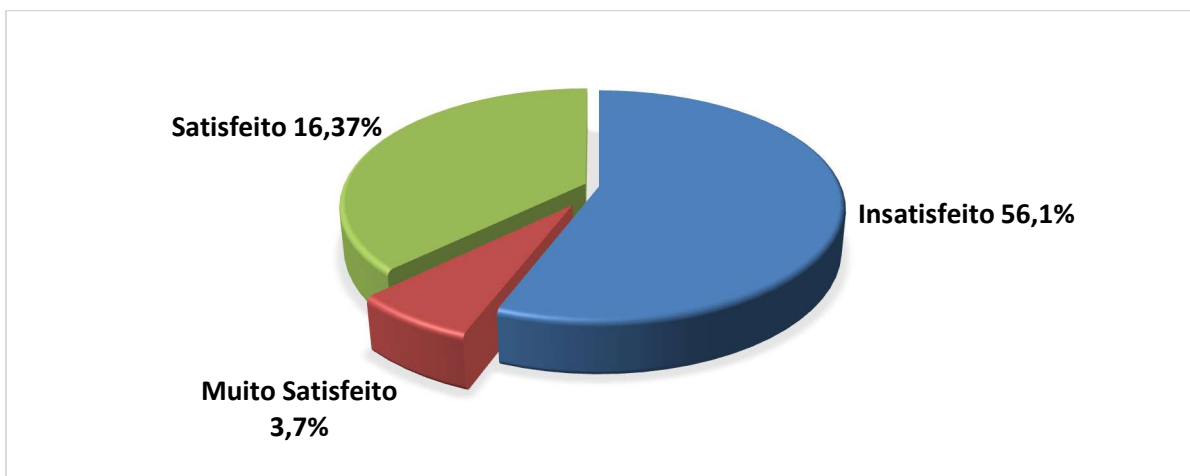
Plausível essa colocação dos autores, uma vez que a visão crítica e reflexiva para a formação pedagógica é tida como um aprendizado de toda uma formação, mesmo que alguns componentes curriculares tenham ou não afinidade para com todos. Como cita o Egresso (E12):

Os componentes curriculares voltados para a formação pedagógica trouxeram um aparato teórico crítico e científico, que embasa todo o meu trabalho, e para além disso, me proporcionaram uma formação política e social que até hoje servem como parâmetro para que eu possa visualizar todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e nas relações estabelecidas entre os estudantes conosco e com a escola. Por outro lado, a parte mais específica do curso, com os componentes das ciências biológicas me proporcionaram o lastro técnico científico necessário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Por fim, dessa parte até alguns desvios e abusos de alguns profissionais, serviram como parâmetro para me policiar acerca do professor que eu não quero ser.

Outra resposta dada pelos egressos com relação aos componentes curriculares relacionados aos saberes, chamou-nos a atenção por não se tratar de uma disciplina específica da grade curricular e sim da grade optativa a “Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, o que foi informado por 6 (seis) egressos 13,6%. Aos demais egressos 5 (cinco), 11,3%, acreditaram ser todos os componentes curriculares responsáveis para o desenvolvimento dos saberes profissionais.

A interpretação do gráfico 12, traz a análise da satisfação quanto a remuneração no que se refere a empregabilidade atual:

**Gráfico 12:** Satisfação quanto a remuneração



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Quando se trata da remuneração docente no meio dos egressos, logo se percebeu a associarem a uma desvalorização quanto à profissão. Foram respondentes desse questionamento 41 (quarenta e um) egressos dos quais 23 (vinte e três) 56,1% disseram estar insatisfeitos com a remuneração; 15 (quinze) 36,6% estão satisfeitos e 3 (três) 7,3% disseram estar muito satisfeitos.

A qualificação profissional para esse requisito é um fator preponderante quando se trata de remuneração. Segundo Vasconcelos (2010), o perfil diferenciado na formação do docente pode resultar em uma melhor qualificação quanto ao mercado de trabalho.

De acordo com a Lei 11.738/2008, que acabou instituindo a piso salarial nacional dos profissionais do magistério público e da educação básica, para o ano de 2021, o piso do magistério não teve reajuste e continuou sendo de R\$ 2.886,24, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Talvez essa seja a prerrogativa dos 56,1% estarem insatisfeitos com a sua remuneração, em que muitos almejam um quantitativo mais atraente para essa carga horária. Compreende-se que o cumprimento dessa Lei não se aplica a todos os estados federativos, inclusive 6 (seis) da região nordeste, incluindo a Bahia, não fazem o cumprimento desta Lei. Sendo ele também o estado com o menor piso salarial (BRASIL, 2008).

Foi possível notar por meio dessa análise, que os 3,7% dos egressos que disseram estar muito satisfeitos com a remuneração, acredita-se ser justamente pela continuidade em sua formação, algo que diferencia qualquer profissão quanto aos melhores salários.

Quando questionados sobre as contribuições do curso para a atuação profissional 41 (quarenta e um) egressos, 85,4% responderam a esse questionamento. Destes, 73,1% disseram ter sido gratificante e valiosa essa contribuição como cita os depoimentos a seguir:

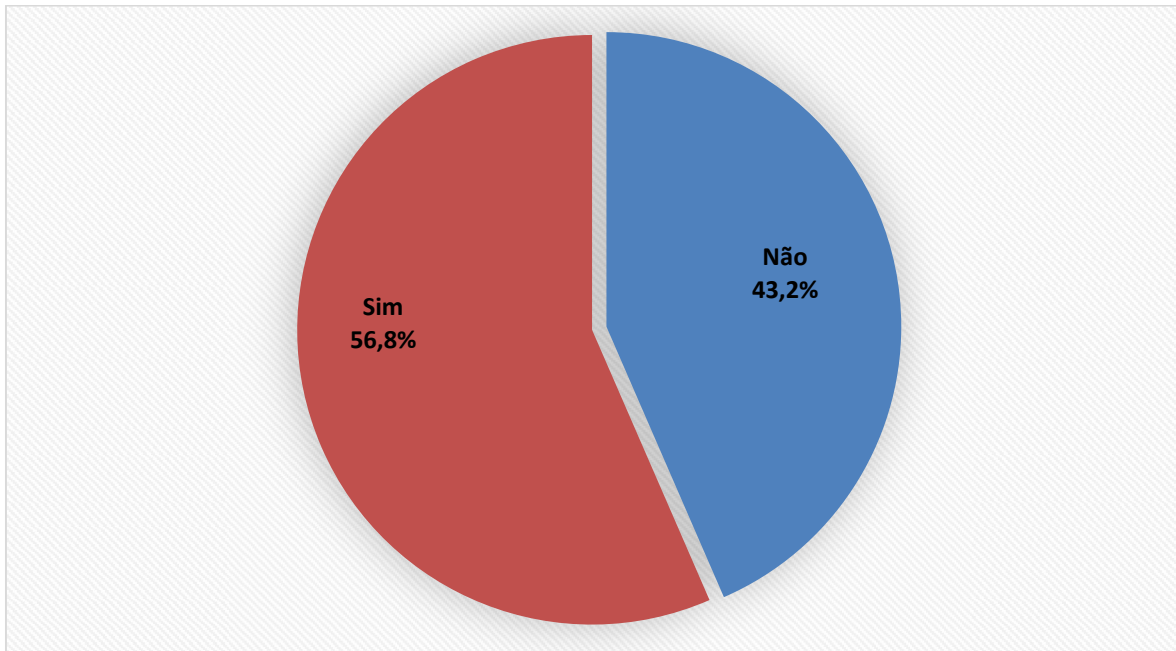
- Ganhei segurança em abordar assuntos diversos na minha área de atuação aplicando os conhecimentos adquiridos na jornada acadêmica (E3);
- Muitas, sem o curso eu não teria capacidade alguma de atuar como professora. O curso me proporcionou o conhecimento específico e principalmente o didático-pedagógico para que eu possa atuar como professora. É certo que há algumas lacunas formativas, mas que

- podem ser sanadas com cursos de formação continuada, pós-graduação... Enfim, dando continuidade aos estudos (E4);
- Como já atuei na área da educação, mesmo estando desempregado agora nesse momento de pandemia, onde apenas um professor é necessário para ensinar muitas turmas, posso dizer que se não fosse o curso realmente seria impossível aprender e ensinar a biologia, é necessário (sic) cada disciplina, ainda que algumas são mais valorizadas que outras, cada uma tem seu objetivo e se faz importante conhecê-lo (E27);
  - O curso me possibilitou compreender vários aspectos da Biologia e suas diversas áreas de maneira ampla e profunda, além de promover discussões pertinentes ao ensino e à educação no contexto brasileiro (E29);
  - Devo minha formação ao curso. O que faço hoje aprendi na graduação e vou aprimorando com a experiência e a formação complementar (pós-graduação) (E32);
  - Meu curso foi importante para ratificar ideias anteriores de que a educação é a única forma de mudarmos as mazelas de um país e hoje em meu trabalho realizo educação em saúde com a perspectiva cidadã ao transformar o conhecimento científico em um conhecimento popular acessível à população que assisto (E37);
  - Diversas .. mas algo que sai super influenciado com o meio acadêmico para sala de aula, foi de ser um professor pesquisador! (E48).

Em conformidade com esse propósito é que se pauta um dos objetivos do curso de Licenciatura em Biologia, ou seja, “[...] formar profissionais comprometidos com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos; compromisso com a cidadania e rigor científico” (UFRB, 2008, p.11).

Em consonância com Bonetti (2015) os depoimentos dos egressos acabam evidenciando a importância das escolhas realizadas no momento de discernir a profissão, uma vez que tais escolhas acabam por fazer com que os mesmos desenvolvam no decorrer do curso afinidade com a futura prática docente.

No questionamento voltado aos saberes adquiridos no período universitário, quanto a inserção no mercado de trabalho (Gráfico 13), foram 19 (dezenove) egressos 43,2% respondendo não e 25 (vinte e cinco) 56,8% respondendo sim.

**Gráfico 13:** Saberes adquiridos

**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Em análise a esse posicionamento, Tardif (2011) relaciona jovens professores, com os professores experientes, permitindo correlacionar os saberes com as experiências vivenciadas durante o período universitário, e assim formar os quatro saberes, dentro do contexto pedagógico: os profissionais, os disciplinares, os curriculares e os saberes da reflexão sobre educação, trazendo conhecimento acerca da formação inicial e continuada. Nessa linha de pensamento Pimenta (2005) aborda o saber reflexivo, ou seja, aquele adquirido dentro do “gostar” do que se faz e Teixeira *et al.* (2015) os vê como as bases pedagógicas, para as formações profissionais continuadas.

Ainda dentro desse questionamento (gráfico 13), os egressos apenas 4 (quatro) egressos justificaram suas respostas quanto a influência dos saberes adquiridos quanto a inserção no mercado de trabalho. Veja a seguir as seguintes respostas:

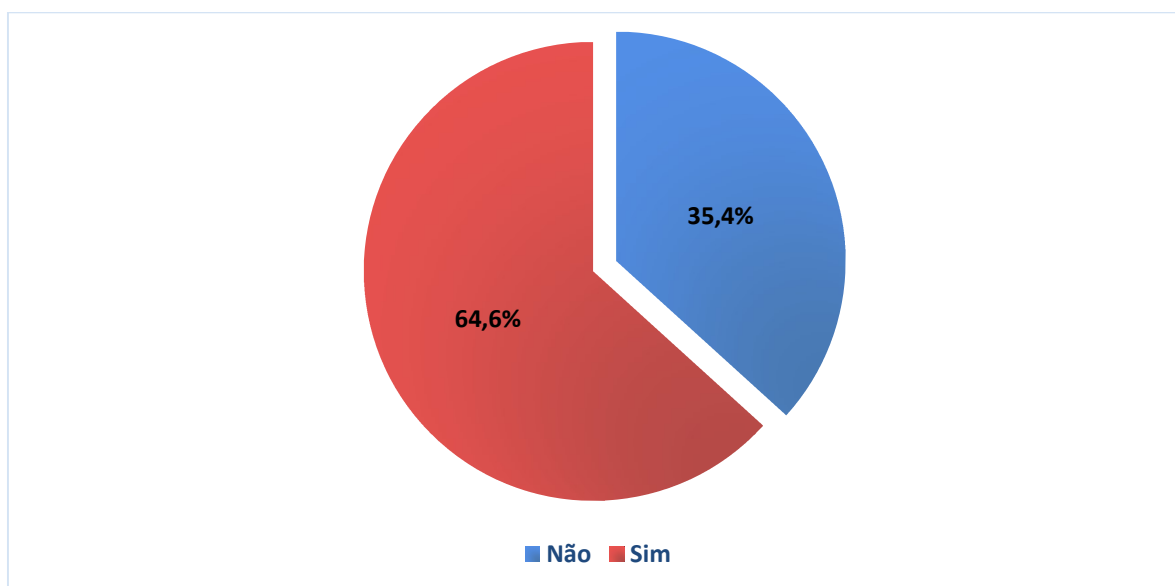
- Os saberes aprendidos no curso permite (sic) que qualquer um entre na sala de aula podendo transpor os conteúdos exigidos sem prejuízos. Formações complementares são necessários e fazem parte da formação contínua do professor que se pretende está sempre acompanhando o seu tempo (E27);

- Sim. Considero que o curso nós (sic) fornece embasamento tanto teórico quanto prático. O que falta mesmo é a oportunidade de inserção no mercado, algo que infelizmente atinge a muitos licenciados (E29);
- Como se expressar diante de um público diversificado, compreendendo a necessidade transpor o conhecimento adquirido de forma clara e eficiente de acordo com suas necessidades (E32);
- Com o decorrer do curso e a convivência na academia, nos leva a desenvolver um olhar crítico e a licenciatura possui uma terra fértil de conteúdos que busca discutir, abordar várias áreas do conhecimento (E48).

Quando perguntados quanto a continuação na formação acadêmica, a pesquisa demonstrou o seguinte posicionamento (Gráfico 14). Dentre os 48 (quarenta e oito) egressos respondentes a esse questionamento, 31 (trinta e um) 64,6% disseram estar dando continuidade à formação acadêmica e 17 (dezessete) 35,4% disseram não estar.

Percebe-se, pelo exposto, que esses egressos reconhecem a importância e a necessidade da continuidade de sua formação e que, com o aumento das exigências que envolvem a atividade docente, atualmente vem fazendo com que o trabalho do professor se torne cada vez mais complexo e assim a busca cada vez maior por essa formação. Condizente com essa análise Pereira (1999) destaca a necessidade de formação contínua ser parte do crescimento profissional seja ela, fundamenta para o crescimento individual e/ou até mesmo coletivo.

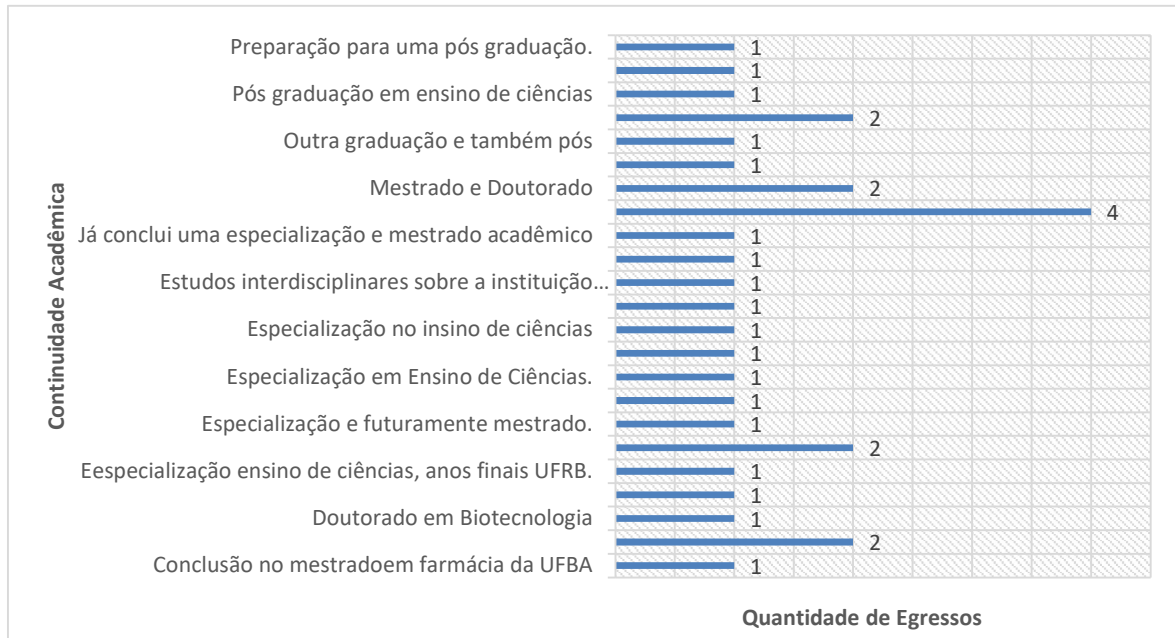
**Gráfico 14:** Formação continuada



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

Ainda quanto a esse questionamento a pesquisa mostrou as especificações da continuidade à sua formação acadêmica dada pelos egressos (Gráfico 15).

**Gráfico 15:** Continuação na formação acadêmica



**Fonte:** Dados coletados pela autora (2021).

A partir da análise do gráfico foi perceptível que dos 48 (quarenta e oito) egressos respondentes, 30 (trinta), estão dando continuidade à sua formação acadêmica. A análise, em parte, condiz com os dados estatísticos gerais do censo da educação superior, realizada pelo INEP 2019. Nessa pesquisa, divulgada em outubro de 2020 que foi realizada no período de 2009 a 2019, revelou que a especialização nesse período passou de 37,4% para 16,6%. O mestrado teve um aumento, pouco significativo de 36,2% para 37,5%, enquanto o doutorado mostrou-se bastante representativo quanto ao seu aumento que foi de 26,4% para 45,9% em 2019 (BRASIL, 2020).

Os dados Inep mostram que essa queda significativa dada ao quantitativo dos participantes na pós-graduação tende ao que se pode comparar aos egressos da UFRB pela busca tão logo pelo mestrado seguido do doutorado. Salienta-se para tanto que embora poucas sejam as vagas na área da licenciatura no Campus da UFRB, em



Cruz das Almas, muitos egressos sentem-se satisfeitos por estarem dentro desse contexto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma análise quanto à formação e a contribuição dos egressos do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para sua atuação profissional. De forma específica, investigar a percepção destes egressos sobre a sua formação profissional e a identificação quanto à atuação.

O estudo demonstrou haver alguns fatores que conduziram os egressos ao referido curso dos quais se podem destacar: por ser um curso noturno, possibilitando-o conciliar com o trabalho; por terem uma afinidade com a biologia e a área da educação; facilidade de obtenção de emprego e oportunidade de crescimento profissional. Através dessa análise foi possível identificar seu perfil com relação à atuação profissional demonstrando que 27%, ou seja, 13 (treze) dos 48 (quarenta e oito) egressos participantes da pesquisa conseguiram uma atuação imediata na área educacional. Ressalta-se para tanto, que estes dados não representam o universo como um todo, devido à quantidade de participantes da pesquisa não representar de forma generalizada outros contextos no que se refere a egressos quanto à absorção ao mercado de trabalho.

Quanto à formação inicial e à contribuição para a inovação no ensino de Ciências Naturais e Biologia, foi identificado na pesquisa que os egressos, participantes, entendem que para essa proposta é preciso mudar a metodologia de ensino como forma de criar estratégias inovadoras. Assim como foi possível compreender no ínterim dessa pesquisa que frente ao propósito de que o professor para ser inovador, é tido pela sociedade como o mediador do conhecimento, acerca de determinado saberes e, neste sentido, se faz necessário que estes egressos, profissionais da educação, sejam produtores de conteúdos inovadores e novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Um dado relevante demonstrado na pesquisa quanto à formação dos egressos, está associado ao próprio PPC do Curso, em que algumas destas propostas tendem a incentivá-los quanto à formação voltada para atender aos aspectos inovadores da carreira. Outro fator revelado na pesquisa quanto aos saberes profissionais, mostrou que para os egressos os componentes curriculares, “Didático-pedagógicas” com

47,7% e o “Estágio Supervisionado II” com 27,2% favorecerem para o desenvolvimento dos saberes profissionais, sendo assim, esses componentes curriculares contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da inovação destes egressos.

Quanto às expectativas referente ao mercado de trabalho, a pesquisa identificou apenas 8 (oito) egressos por estarem otimistas quanto a esse aspecto. Aos demais, 40 (quarenta) egressos, indicaram que estas expectativas estão sendo frustradas antes mesmo de se iniciarem na profissão, o que pode fazer com que alguns destes egressos busquem alternativas diferenciadas no mercado de trabalho. Atrelado a esse momento foi identificado fatores como: instabilidade econômica; governo; formação continuada; desvalorização da carreira; os baixos salários e a falta de concursos públicos para professores.

Assim, foi possível observar quanto à continuidade na formação acadêmica que 64,6% dos egressos estão dando continuidade entre pós-graduação, mestrado e doutorado, nas diversas instituições de ensino, sendo que alguns continuam esta formação continuada dentro da própria UFRB. Mesmo com todo o cenário vivenciado hoje pelo egresso, e diante das baixas perspectivas é possível acreditar que o futuro estará sempre exigindo melhores formações para atuação do docente enquanto professor. Em face dessa expectativa, acredita-se que um número cada vez mais significativo de egressos estará apto a dar seguimento a essa formação.

Diante do exposto, fica a certeza do quão são importantes os saberes, as experiências, as expectativas, os aprendizados pelo qual os egressos adquirem durante sua formação. Por meio dessa pesquisa foi possível conhecer quem é esse egresso do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB e qual a sua atuação enquanto profissional. Assim também, o quanto foi plausível para as respostas das minhas inquietações, e o quanto contribuiu para a minha futura absorção enquanto profissional da área de educação.

Vale ressaltar que este estudo não se finaliza por aqui, faz-se, portanto, necessário que outros investigadores desenvolvam novas pesquisas que possam contribuir para a identificação e formação destes egressos.

Conclui-se que é de suma importância que os egressos após a sua formação, continuem sendo acompanhados pela instituição que os formou, de forma a orientá-los quanto ao processo de formação continuada e atuação profissional.

Contudo, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de futuros estudos voltados para essa linha de pesquisa, assim como, para que os egressos sirvam de “preceito” para que a Universidade venha a conhecê-los cada vez e buscar aprimorar as políticas de formação profissional e acadêmica de professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

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. 4, p. 37-59, out./ dez. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>> Acesso em: 10 jul. 2021.

ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Brasil, 42 (145), p. 112-129, 2013.

ANDRIOLA, W. B.; **Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais**. Educar em Revista, Curitiba, n. 54, p. 203- 219, 2014.

AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BONETTI, V. C. B. **A atuação profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: uma articulação entre os cursos de formação e a identidade docente**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp): São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 29 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 11 de março de 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 de jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pisa 2018: Análises e Reflexões Sobre o Desempenho dos Estudantes Brasileiros**, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf)>. Acesso em 18 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior de 2019**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em 22 agos. 2021.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 jul. 2021.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**. Bauru, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2009.

COELHO, I. M; **Universidade e formação de professores**. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006. p. 43-63.

CREMASCO, P. R. P. **Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente: Um Olhar a Partir de Algumas Pesquisas**. Arquivos do MUDI, v. 21, n. 03, p. 166-177, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/article> > Acesso em: 13 jul. 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R.; BEHRENS, M. A. (org). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champangnat, 2012.

FARIA M. A. de; SILVA, A. de J. da S. Análise das Teorias Pedagógicas Presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Formação em Gestão de Serviços de Saúde da UFMG. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Oi/Downloads/27654-61847-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GALVÃO, M. H. G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do alçoz incompetente**. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

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. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEMEYER, R. C. C.; **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual**: os sentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª edição: Minas Gerais: Editora Alternativa, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. Ed.- Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, M. J.; Docência transdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem: compartilhando narrativas e criando cenários formativos. **Revista Terceiro Incluído**. v. 5, p. 36-54, 2015.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**. Nº 7, Jan. Abr./2017 Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 43, n.2, p. 481-485, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2006.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. **Acompanhamento de egressos**: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. 2000. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/51987>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkxJ/?lang=pt>. Acesso em 15 de jun. 2021.

- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em : [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod\\_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf). Acesso em: 15 de jun. de 2021.
- PRODANOV, C. P.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RABELO, A. O. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 279-298, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077015.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ROCHA, L. D. Avaliação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unifal-Mg na Perspectiva de seus Egressos. **RPD – Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.13, n. 28, p.76-98, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/efp>. Acesso em: 13 de jun. 2021.
- SILVA, W. S. da. A pesquisa qualitativa em educação. **Revista de Educação. Dourados**. MS. 2014. Disponível em:< Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, Jan. a jun.de 2014>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- STRIEBER, R.B., WATANABE, G., SILVA, K.M.A., WATANABE, G. **Educação CTS e Educação Ambiental: ações na formação de professores**. Alexandria, v. 9, n. 1, 2016, p. 57-81. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-153.2016v9n1p57>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, D. E.; RIBEIRO, L. C. S.; CASSIANO, K. M.; MASUDA, M. O.; BENCHIMOL, M. Avaliação institucional em Ciências Biológicas nas modalidades presencial e a distância: percepção dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 159-180, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gBfqspxsvFXqvmqpGWhvfyL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 Jun. 2021.
- UFRB. Universidade Federal da Bahia. **Subsídios para criação e implementação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia**. Salvador, Set. 2003. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/images/historia/projeto-ufrb.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021
- UFRB. Universidade Federal da Bahia. **Curso de Licenciatura em Biologia**. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/biolic/curso>>. Acesso em: 12 jun. 2021.



VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O Professor de Biologia em Formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**. Bauru, v.16, n.2, p. 323-240, 2010.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS**

Prezado(a) colega,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Os Egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e sua atuação profissional”. Nesta pesquisa objetivou analisar a relação entre a atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB com a sua atuação profissional.

Antes de responder esse questionário, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se estiver de acordo em participar, responda as questões indicadas abaixo. Desta forma, procure respondê-las de acordo com as suas concepções, sendo sincero sobre os assuntos abordados.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

**1.PERFIL DOS EGRESSOS:**

1.1 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Considerando o calendário acadêmico da UFRB, qual o ano de conclusão do curso? \_\_\_\_\_

1.4 Em quanto semestres concluiu o curso? \_\_\_\_\_

**2.CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

2.1. Antes de ingressar no curso, você já atuava profissionalmente na área da educação?

( ) Não.

( ) Sim. Qual a função? \_\_\_\_\_

Quanto tempo de experiência na área de Educação? \_\_\_\_\_

2.2. Qual(is) o(s) motivo(s) o(a) levou a escolha pelo curso de Licenciatura em Biologia?

---

---

---

2.3. Durante o curso, você já atuava profissionalmente na área da educação?

( ) Não

( ) Sim. Qual função? \_\_\_\_\_

2.4 Quais as expectativas que você tem com relação ao mercado de trabalho na área de educação?

---

---

---

2.5 Quanto tempo demorou para conseguir colocação no mercado de trabalho na área de educação?

- Colocação imediata
- Até 6 meses após formado
- De 6 meses a 12 meses
- De 1 ano a 2 anos
- De 2 anos a 5 anos

2.6 Após a conclusão do curso, como tem se dado sua inserção no mercado de trabalho?

- Está desempregada.
- Ensinando em Escola Particular
- Ensinando em Escola Pública (efetivo/contrato de trabalho).
- Trabalho com Educação em espaços não formais. Qual \_\_\_\_\_
- Trabalhando, mas não está atuando na área de Educação. Informe o setor:

\_\_\_\_\_

2.7 Caso você não esteja trabalhando na área de educação, favor assinalar o(s) motivo(s)::

- Faltou oportunidade de trabalho na área de educação
- Não se identificou com a área de educação
- Outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

### 3. SABERES PROFISSIONAIS

3.1 Em seu curso de graduação você se sentiu preparado para ser um(a) professor(a) inovador? Caso sua resposta seja positiva, em quais momentos ou situações percebeu este acontecimento?

- Não  Sim

Justificativa

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

3.2 Na sua percepção, quais seriam os componente curriculares que favoreceram para o desenvolvimentos dos saberes profissionais?

---

---

---

---

3.3 Em que medida você está satisfeito com a remuneração do seu emprego atual?

insatisfeito ( )

Satisfeito ( )

Muito satisfeito ( )

3.4 Quais foram as contribuições do Curso para a sua atuação profissional?

---

---

---

---

3.5 Considera que os saberes adquiridos no período universitário foram suficientes para a sua inserção no mercado de trabalho?

( ) Não ( ) Sim

Justifique:

---

---

---

---

3.6 Após a conclusão do curso você está dando continuidade à sua formação acadêmica?

( ) Não ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Espaço para outros comentários e sugestões:

---

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “Os Egressos do Curso de Licenciatura em biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, desenvolvida sob a responsabilidade da discente Cláudia Sacramento da Silva do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB, sob a orientação da Profª Drª Rosineide Pereira Mubarack Garcia (UFRB). Tal pesquisa objetiva, analisar a relação entre atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB e sua atuação profissional.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de um questionário. Em caso de dúvidas poderá questionar a qualquer momento. É fundamental que saiba a importância de sua participação para o encaminhamento desta pesquisa, porém, se após concordar com a sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. Sendo assim, o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato no endereço de *e-mail*: [claudiacausilva28@gmail.com](mailto:claudiacausilva28@gmail.com) ou pelo telefone (75) 98171-2559. Este termo será enviado por *e-mail*, conjuntamente com o questionário e apresentado em duas vias, ambas assinadas por mim e pelo (a) senhor (a).

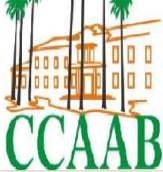
Cruz das Almas - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.



## **ANEXOS**

## Anexo A

### Questionário Google Formulário



**Seção 1 de 19**

### QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

Prezado(a) colega,

Estou realizando uma pesquisa para elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Os Egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e sua atuação profissional". Nesta pesquisa objetivo analisar a relação entre a atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB com a sua atuação profissional.

Antes de responder esse questionário, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado juntamente em anexo. Se estiver de acordo em participar, por favor dê seu aceite e em seguida, responda as questões que seguem. Procure respondê-las de acordo com as suas concepções, sendo sincero sobre os assuntos abordados.

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

**Seção 2 de 19**

### 1.PERFIL DOS EGRESSOS:

Descrição (opcional)

1.1 Sexo

Masculino

Feminino

Perguntas Respostas 48

1.2 Idade:

Texto de resposta curta

1.3 Considerando o calendário acadêmico da UFRB, qual o ano de conclusão do curso?

Texto de resposta curta

1.4 Em quantos semestres concluiu o curso?

Texto de resposta curta

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção

Perguntas Respostas 48

**Seção 3 de 19**

### 2. CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição (opcional)

2.1 Antes de ingressar no curso, você já atuava profissionalmente na área da educação?

Sim

Não

Após a seção 3 Ir para a seção 4 (CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL)

Qual a função? E quanto tempo de experiência na área de Educação?

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Ir para a seção 5 (CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL)

Seção 5 de 19

## CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição (opcional)

2.2. Qual(is) o(s) motivo(s) o(a) levou a escolha pelo curso de Licenciatura em Biologia?

Texto de resposta longa

2.3. Durante o curso, você já atuava profissionalmente na área da educação?

- Sim
- Não

Após a seção 5 Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 19

## CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição (opcional)

Qual função?

Texto de resposta longa

2.4 Quais as expectativas que você tem com relação ao mercado de trabalho na área de educação?

Texto de resposta longa

2.5 Quanto tempo demorou para conseguir colocação no mercado de trabalho na área de educação?

- Colocação imediata
- Até 6 meses após formado
- De 6 meses a 12 meses
- De 1 ano a 2 anos
- De 2 anos a 5 anos

2.6 Após a conclusão do curso, como tem se dado sua inserção no mercado de trabalho?

- Está desempregada
- Ensinando em Escola Particular
- Ensinando em Escola Pública (efetivo/contrato de trabalho).
- Trabalho com Educação em espaços não formais.
- Trabalhando, mas não está atuando na área de Educação.

Qual?

Texto de resposta curta

Após a seção 8 Continuar para a próxima seção

Seção 9 de 19

## CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição (opcional)

Informe o setor

Texto de resposta longa

2.7 Caso você não esteja trabalhando na área de educação, favor assinalar o(s) motivo(s):

Faltou oportunidade de trabalho na área de educação

Não se identificou com a área de educação

Outros motivos.

Após a seção 10 Continuar para a próxima seção

Seção 11 de 19

## CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Descrição (opcional)

Quais? Justifique:

## 3. SABERES PROFISSIONAIS

Descrição (opcional)

3.1 Em seu curso de graduação você se sentiu preparado para ser um(a) professor(a) inovador(a)?

Sim

Não

Após a seção 12 Continuar para a próxima seção

Seção 13 de 19

## SABERES PROFISSIONAIS

Descrição (opcional)

Em quais momentos ou situações percebeu este acontecimento? Justifique.

3.2 Na sua percepção, quais seriam os componente curriculares que favoreceram para o desenvolvimentos dos saberes profissionais?

Texto de resposta longa

3.3 Em que medida você está satisfeito com a remuneração do seu emprego atual?

Insatisfeito

Satisfeito

Muito Satisfeito

3.4 Quais foram as contribuições do Curso para a sua atuação profissional?

Texto de resposta longa

3.5 Considera que os saberes adquiridos no período universitário foram suficientes para a sua inserção no mercado de trabalho?

Justifique:

Texto de resposta longa

Após a seção 15 Continuar para a próxima seção

Seção 16 de 19

## SABERES PROFISSIONAIS

Descrição (opcional)

3.6 Após a conclusão do curso você está dando continuidade à sua formação acadêmica?

Sim

Não

Após a seção 17 Continuar para a próxima seção

Qual?

Texto de resposta curta

Após a seção 17 Continuar para a próxima seção

Seção 18 de 19

## Espaço para outros comentários ou sugestões.

Descrição (opcional)

Pergunta

Texto de resposta longa

Após a seção 18 Continuar para a próxima seção

Seção 19 de 19

## Por favor enviar a resposta do questionário. Obrigada pela sua participação.

Descrição (opcional)