

FORMANDO-SE NA CONTRAMÃO: A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS SOB A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES EGRESSOS

Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima
Nandhara Bezerra da Silva
Edneide Elisbão

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto de redução dos investimentos públicos em educação, ocorre o recrudescimento do discurso sobre a suposta inutilidade das ciências humanas. As ciências sociais e a filosofia são muitas vezes destacadas como diletantismo incapaz de gerar profissionais produtivos ou mesmo de impulsionar a empregabilidade – o que seria especialmente grave em universidades nordestinas. Resistindo a isso, associações profissionais e docentes apontam a relevância da formação na área, a importância desses profissionais em diversos campos de atuação e a demanda reprimida por professores formados especificamente nessas disciplinas na educação básica.

Mas, afinal, quais devem ser os critérios para a abertura ou fechamento de um curso universitário? Quais são os objetivos do ensino superior? Quais devem ser os compromissos da universidade pública? Como devem ser traçadas as relações entre a formação acadêmica, as demandas de mercado e as necessidades sociais? Essas são questões de fundo nos debates sérios sobre a pertinência dos cursos de ciências humanas em geral e, ao refletir sobre elas, é preciso que se leve em conta um elemento central para tais avaliações: os estudantes, suas trajetórias, aspirações e avaliações sobre o ensino superior. É justamente esse o foco desta pesquisa, elaborada

com o objetivo de avaliar as potencialidades e limitações de um curso que vai na contramão da lógica expressa pelos responsáveis pelo MEC e pelo presidente Jair Bolsonaro: a licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no campus Sumé, no Cariri paraibano.

Inaugurado em 2009, o CDSA fez parte da política de expansão e interiorização das universidades brasileiras, visando a promover o desenvolvimento sustentável e combater a exclusão educacional (UFCG, 2008). O campus oferece cursos de graduação voltados para a área de tecnologia do desenvolvimento (engenharia de produção, engenharia de biosistemas, engenharia de biotecnologia e bioprocessos) e para a educação (licenciaturas em ciências sociais e em educação no campo), além do tecnólogo em gestão pública. Conforme apontado por Andreza Silva (2018), a inserção desta unidade formativa na região do Cariri possibilitou aos filhos dos trabalhadores rurais e assalariados a adentrarem no ensino superior. No que tange ao curso de Ciências Sociais, a autora relata que “o campus veio com o intuito de transformar profissionalmente e intelectualmente a realidade da região” e a vida destes estudantes.

Neste trabalho, a partir de um mapeamento das trajetórias de egressos da licenciatura em ciências sociais, procuramos analisar os impactos do curso em suas vidas e na região. Dado que a educação não tem como único objetivo preparar para o trabalho, procuramos considerar, para além da empregabilidade na área, outros impactos possíveis da licenciatura, tanto na vida profissional de maneira mais ampla quanto nas relações interpessoais e comunitárias. Para tanto, mais que dados socioeconômicos e profissionais durante e após o curso, buscamos acessar outros aspectos da experiência desses licenciados, bem como a avaliação deles sobre a aderência de tal formação ao contexto do Cariri e às suas aspirações pessoais e profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da análise de dados do INEP sobre concluintes nos cursos de licenciatura ao longo de 20 anos, Pinto (2014) procurou explicar por que, em todo o país, faltam professores habilitados para atuar em várias disciplinas. Os resultados apontaram que, com exceção

de física, o número de licenciados em todas as áreas ultrapassava o número de vagas de trabalho em escolas. No caso específico da sociologia, por exemplo, para cada vaga disponível havia 1,9 licenciados. Isso levou à conclusão de que o problema não está na falta de profissionais habilitados, mas na migração para outras áreas após a formação (PINTO, 2014). Entre as causas, o destaque são as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração diante da jornada de trabalho semanal.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professores das redes estaduais com o ensino superior completo têm a carga horária média 29,6h semanais, com salário de R\$4.425,00. Esses números sofrem variações bastante díspares quando se considera os diferentes estados da federação. Dentro do Nordeste, por exemplo, a variação vai da carga horária 31,8h com média salarial de 2.322,30 reais em Alagoas até as 24,5h e 6.248,95 no Maranhão (BRASIL, 2020; BRASIL, 2021a).

A falta de docentes adequadamente formados atuando nas escolas, portanto, não é algo a ser resolvido apenas a partir da ampliação a oferta dos cursos, mas de investimentos que tornem a carreira mais atraente. Nesse sentido, vale destacar que a baixa atratividade da carreira é perceptível não apenas entre os egressos que mudam de rumo após a formatura, como também entre os próprios licenciandos, desde o momento de escolha do curso. Em estudo realizado a partir da análise de 137.001 questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), Gatti e Barreto (2009 apud GATI, 2010) analisaram o motivo apontado para a escolha de cursos de licenciatura. Entre as respostas, o desejo de ser docente foi apontado por 65,1% dos estudantes de Pedagogia e, no caso das demais licenciaturas, por apenas 48,6%. Para 23,9% dos licenciandos, a formação docente é uma espécie de seguro para o caso de não conseguirem exercer outra profissão (número que cai para 13,3% entre os discentes de pedagogia, mais identificados com a área de atuação).

No caso dos campi localizados no interior do país, soma-se a isso o reduzido leque de opções, que faz com que muitos estudantes optem por uma licenciatura apenas por ser a formação disponível na área de conhecimento mais próxima de seu interesse. Essa foi a situação encontrada por Sousa e Alves (2018) entre os egressos da

Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, oferecido pelo Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) no Campus Confresa, localizado no território do Araguaia/Xingu. Dos 37 egressos da licenciatura, 18 participaram da pesquisa e, destes, apenas 6 escolheram o curso por desejarem a profissão docente, enquanto mais da metade só cursaram a licenciatura em questão por ser a opção mais viável – seja pelo fato de o curso ser noturno, seja porque as opções que desejavam só serem ofertadas em instituições privadas ou distantes (ibidem).

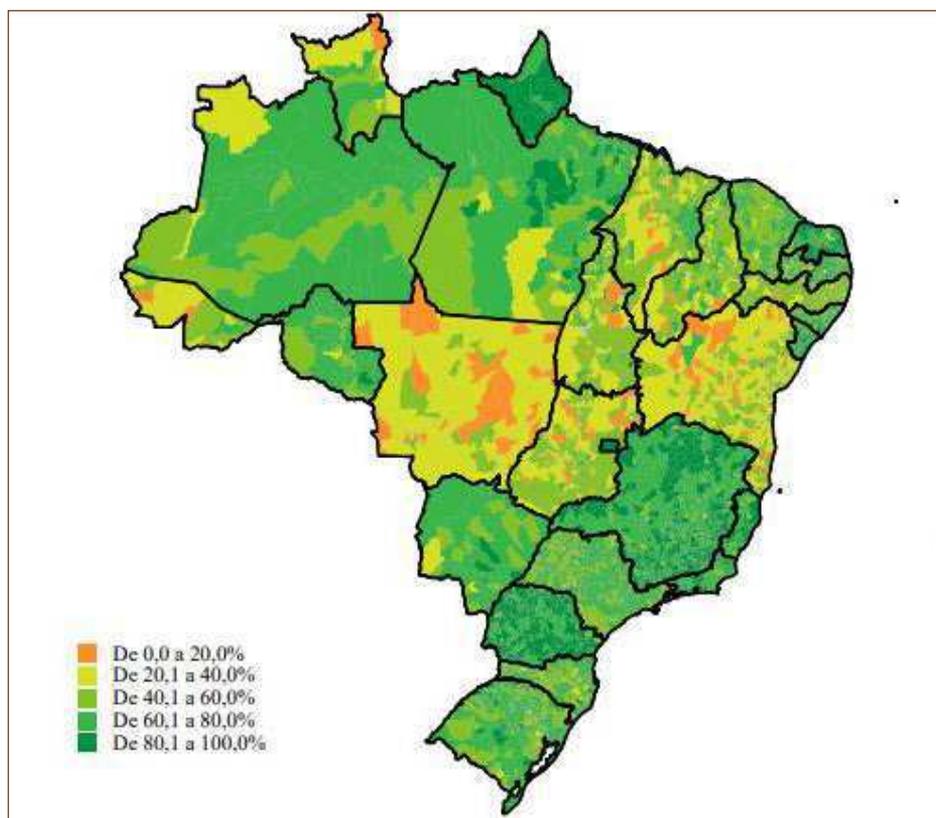
Apesar desse desinteresse pela área da educação, a oferta de vagas em cursos de licenciaturas tiveram um crescimento de cerca de 52% no número de vagas entre os anos de 2001 e 2006. No caso da pedagogia esse aumento foi ainda maior, de 94%. O crescimento das matrículas, no entanto, não acompanhou essa tendência, tendo sido de 40% nas licenciaturas e de 37% em Pedagogia. De acordo com Gatti e Barreto (apud GATTI, 2010), boa parte dessa expansão decorre do crescimento do setor privado, que responde por 64% das matrículas do curso de Pedagogia e 54% nas outras licenciaturas.

É importante destacar esse dado para deixar claro que apontar que existe uma redução do percentual de matrícula nas licenciaturas não equivale a fazer coro com os posicionamentos segundos os quais as universidades públicas deveriam reduzir ou até mesmo encerrar a oferta de cursos de formação de professores. Pelo contrário, concordamos com Pinto (2014) quando afirma que a ampliação desenfreada do setor privado, especialmente na modalidade à distância, tem reduzido a qualidade da formação e não contribui para resolver o problema da distorção entre formação e atuação dos profissionais nas escolas. Ao invés disso, concordamos que melhorias seriam alcançadas a partir do estímulo ao preenchimento de todas as vagas de ensino da rede pública, além da implementação de políticas de permanência para os licenciandos e de valorização das carreiras em educação.

No que se refere ao mercado de trabalho, é ponto pacífico que um dos desafios no Brasil é atração e manutenção de profissionais especializados das mais diversas áreas em pequenas cidades do interior. Nesse sentido, o processo de expansão universitária figura como medida importante, pois, com a formação de pessoas que moram nas regiões interioranas em que foram inaugurados campi

universitários, a demanda de profissionais qualificados deixa de depender da migração dos estudantes formados nas regiões metropolitanas. A relevância disso pode ser percebida na educação quando se observa que o nível de adequação da formação docente dos professores das escolas estaduais de ensino médio é de 65,8% nas áreas urbanas e 51,6% nas áreas rurais. No caso do ensino médio, os maiores índices de distorção estão em estados das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, conforme indicado no mapa:

Figura 01 – Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada no ensino médio. Brasil, 2020



Fonte: Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico (BRASIL, INEP, 2021a)

A missão de interiorizar a formação profissional foi assumida pelo Governo Federal durante os governos petistas, levando à criação de 18 novas universidades federais, além de um aumento de 148

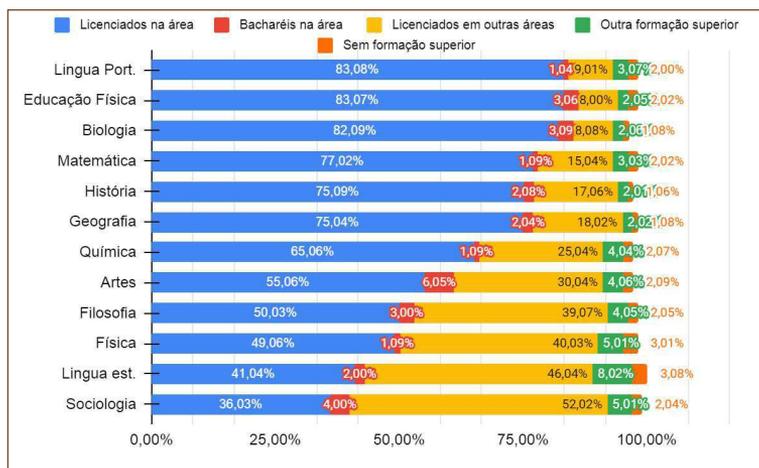
para 321 no número de campi de universidades federais em cidades do interior no período de 2003 a 2014 (MEC/Sesu, 2014 apud SILVA, 2017). O número de municípios beneficiados por esse projeto de interiorização é significativo, tendo passado de 114 para 289 (aumento de 153%). No Nordeste, houve “um crescimento de 200%, quando o número desses espaços triplicou de 30 para 90 entre 2002 a 2015” (SILVA, 2017, p. 97).

A tese de Silva (ibidem) destaca os impactos na Paraíba, onde o total de matrículas nas instituições de ensino superior em 2002 era de 25.351 na capital e 22.149 no interior, tendo passado, em 2015, para 67.221 matrículas na capital e 69.109 no interior do estado, entre as quais 70.469 foram na rede pública e 65.861 na rede privada. Em meio a esse processo de democratização do acesso ao ensino superior via interiorização, o autor destaca a importância da criação do CDSA/UFCG:

A criação de novos campi da Universidade Federal de Campina Grande teve início em 2003 com a implantação de um campus avançado na cidade de Sumé, no Cariri paraibano (CANIELLO, et. al., 2005). No referido campus foi fundada a primeira Universidade Camponesa do Brasil, uma iniciativa pioneira com repercussões extremamente positivas que pode ser considerada o “marco zero” do processo de expansão e interiorização da UFCG (SILVA, 2017, p. 106).

Para além dos desafios de acesso à formação e atratividade da carreira, a adequação da formação à atuação docente passa, ainda, por enfrentar as extensas cargas horárias em sala de aula, que figuram entre os motivos pelos quais, na necessidade de complementação da carga horária, os professores sejam alocados para ministrar disciplinas para as quais não possuem formação. Esse é justamente o caso da sociologia, que ocupa o decepcionante destaque entre as disciplinas com maior nível de distorção, com apenas 36,3% de professores licenciados em ciências sociais, enquanto 52,2% têm licenciatura em outras áreas.

Gráfico 01 – Relação entre formação e atuação de docentes do ensino médio Brasil, 2020



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, INEP, 2021a).

Embora essa distorção prejudique a qualidade do ensino nas escolas, a sociologia é negligenciada nos concursos públicos, o que dificulta a inserção profissional dos licenciados em ciências sociais. Essa situação pode ser bem exemplificada com o caso da Paraíba, que nos interessa mais diretamente neste trabalho. Em 2019, o governo do estado lançou edital do concurso público para professores do ensino básico com um total de 6 vagas para sociologia e mais 6 para filosofia, em contraste com 199 para matemática, 195 para língua portuguesa, 150 para biologia, 78 para história, 72 para artes, 72 para geografia, 68 para educação física, 61 para língua inglesa, 47 para física e 28 para química.

O resultado de tal negligência é o cenário identificado na monografia de Edmilson Silva (2018), a respeito da trajetória de egressos do nosso curso (Ciências Sociais da UFCG/CDSA) após a formatura. Entre os 62 egressos consultados, 49 (79%) encontravam-se empregados, mas apenas cinco (8%) lecionavam sociologia no ensino básico – apenas um deles em cargo concursado. Vale destacar que, ao contrário do que apontam os estudos supracitados, 33 (54%) dos licenciados em ciências sociais do CDSA afirmaram que ainda desejavam atuar como docentes. Nesse caso, portanto, o

gargalo não está na atratividade da carreira, e sim na falta de oportunidades na área.

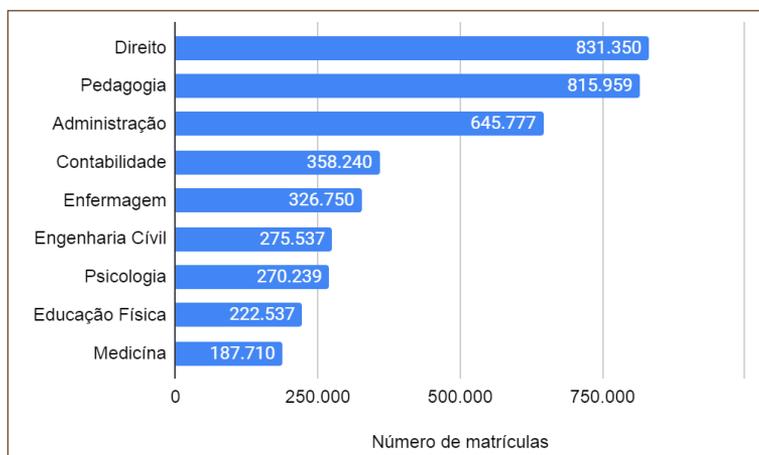
A identificação dos licenciados com a profissão é perceptível também no fato de que 21 (42%) dos informantes trabalhavam na área da educação. Dado que os egressos foram perguntados sobre atuar ou não em educação e, em seguida, atuar ou não como docentes de sociologia, não seria possível saber sobre em que especificamente trabalham os 21 que atuam na educação, tampouco sobre os demais que poderiam estar atuando como pesquisadores ou consultores em ciências sociais ou áreas afins. Nesse ponto, cabe destacar que em pesquisa com 414 egressos de ciências sociais da USP entre 1980 e 1991, Schwartzman (1995) percebeu que a maioria dos que se encontravam ocupados (34%) trabalhava na administração pública, mais que o dobro da ocupação em instituições de ensino. Isso nos levou a questionar a afirmação do autor de que 92% dos egressos estão fora do mercado de trabalho na área de formação (Silva, 2018, p. 56). Posto que uma licenciatura em ciências sociais não forma exclusivamente professores de sociologia, consideramos importante nesta pesquisa levantar dados mais detalhados sobre a atuação profissional desses egressos.

Ainda assim, é perceptível de partida e que a profissão docente, foco central da formação na licenciatura, é uma opção limitada diante da escassez de vagas atualmente ofertadas. E essa perspectiva reduzida de empregabilidade para o licenciado em ciências sociais foi apontada como fator para a desistência do curso na monografia de Andreza Silva (2016), também com estudantes do CDSA. Considerando esse campo profissional que, embora tenha potencial de expansão, sofre limitações concretas de inserção dos egressos no mercado, seria um desperdício de verba pública investir em cursos de ciências sociais, conforme sugeriram os dois primeiros ministros da educação do governo Bolsonaro e o presidente (BASILIO, 2019; BITTAR, 2029; G1, 2019)?

Antes de tentar responder a essa pergunta, é preciso considerar o contexto mesmo de sua formulação. Os repetidos ataques à formação em ciências sociais são fruto de uma radicalização de um processo anterior de desvalorização das licenciaturas em geral, adicionado de um preconceito de caráter ideológico sobre as ciências humanas, estigmatizadas por uma compreensão distorcida do que

seja o conhecimento na área. Se a colocação profissional dos egressos fosse de fato o critério da avaliação, seria preciso questionar a oferta de cursos como pedagogia, direito e administração, cujo elevado número de egressos a cada semestre é incompatível com a limitação de vagas do mercado. Entretanto, conforme pode ser observado no gráfico a seguir, os cursos com maior número de matrículas no país não são aqueles cuja oferta e expansão sofrem questionamentos por parte de nossos atuais gestores públicos:

Gráfico 02 – Cursos de graduação com maior número de matrículas. Brasil, 2019



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, INEP 2021b).

Como devem ser traçadas, então, as relações entre a formação acadêmica, as demandas de mercado e as necessidades sociais? Para refletir sobre essa questão, julgamos indispensável considerar os estudantes, suas trajetórias, aspirações e avaliações sobre o ensino superior. Afinal de contas, como declarar o sucesso ou fracasso de um curso sem inserir na equação aqueles que passaram por ele? É com o objetivo de possibilitar uma reflexão assim fundamentada que apresentamos neste trabalho os resultados de pesquisa realizada em 2021 com os egressos da licenciatura em ciências sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), o campus da UFCG localizado em Sumé, pequeno município do Cariri paraibano, com população estimada em 17.031 pessoas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa, foi adotada uma abordagem quantitativa, com a aplicação de questionário no Google Forms, a partir contatos via e-mail, whatsapp, redes sociais e telefonemas, com emprego do método bola de neve. Do total de 143 estudantes graduados na licenciatura em ciências sociais desde 2013 (ano de conclusão da primeira turma no CDSA), 95 (66,43%) participaram da pesquisa. Os dados foram coletados entre os meses de janeiro e março de 2021, tendo como horizonte mínimo uma amostra estatisticamente válida para trabalhar com o nível de confiança de 95% (que seria de 91 informantes).

O instrumento de pesquisa continha 55 questões, sendo 42 fechadas e 13 abertas. Para a avaliação dos tipos e níveis de impactos do curso sobre a vida pessoal e profissional e sobre a licenciatura em ciências sociais ter algo a contribuir no contexto do Cariri, utilizamos tanto questões fechadas de avaliação em escala quanto, em seguida, questões abertas para exposição livre de quais seriam esses impactos e/ou contribuições. As respostas abertas foram posteriormente submetidas a análise de conteúdo, categorizadas e quantificadas. Por fim, os dados foram processados no programa Statistics Package for Social Sciences (SPSS), no qual foi realizada a constatação de frequências das variáveis e a realização de análises de referência cruzada. Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados encontrados.

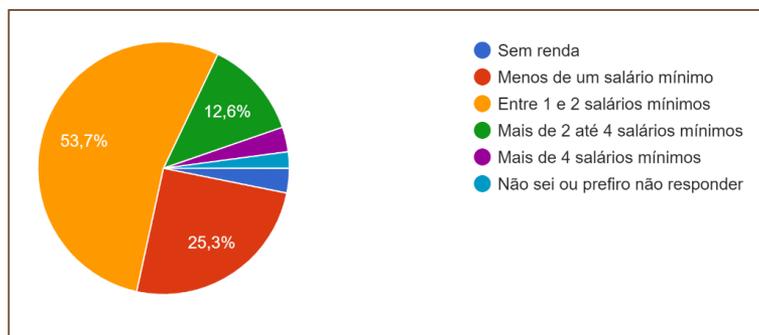
4 RESULTADOS E REFLEXÃO

A licenciatura em ciências sociais foi fundado no CDSA no momento da inauguração do centro, em 2009, tendo em 2013 os primeiros estudantes formados. Desse ano até 2021, 143 estudantes concluíram o curso. Entre os 95 egressos que responderam ao questionário, houve uma distribuição equilibrada entre as turmas, tanto em termos de ano de entrada (de 2009 a 2017) quanto em termos de ano de conclusão (de 2013 a 2021).

A amostra foi composta por 65 (68,4%) mulheres, 29 (30,5%) homens e 1 (1,1%) pessoa não-binária, refletindo o perfil feminino do curso, e ademais, a “supremacia feminina nos cursos de formação de professores para a educação básica que está presente na realidade

educacional brasileira ao longo de toda sua existência” (SILVA, 2016, p. 38). Mais de 70% da amostra iniciou e concluiu o curso solteiro(a) e apenas 33,7% têm filhos (22 mulheres e 10 homens). No período em que estiveram no curso, a renda familiar da maioria variava entre 1 e 2 salários mínimos, havendo ainda considerável número de famílias com menos de 1 salário mínimo:

Gráfico 03 – Média de renda familiar durante a licenciatura. Paraíba, 2021



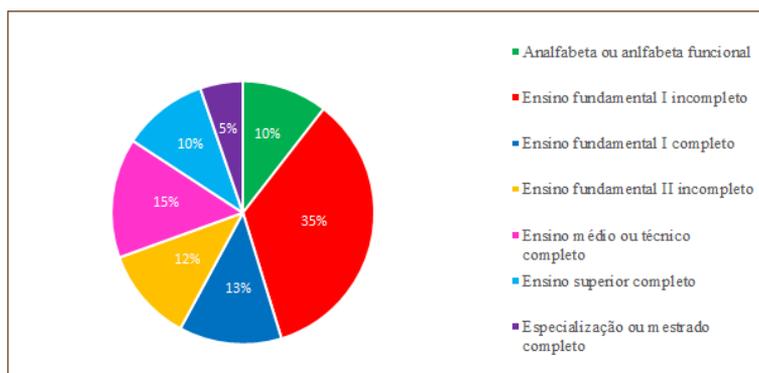
Fonte: elaboração própria

Para esses estudantes, o acesso a políticas de permanência estudantil teve clara importância. Dos 95 egressos, apenas 17 não receberam nenhum tipo de assistência estudantil. Dos 78 que receberam alguma assistência, 25 receberam dois tipos de bolsa e 14 receberam três ao longo do curso. O principal instrumento de formação e permanência acessado pelos estudantes de ciências sociais do CDSA foram as bolsas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que alcançou 54 (56,8) dos informantes. 12 foram contemplados por programas de assistência (bolsa permanência e moradia estudantil), 10 com bolsas REUNI e 4 receberam outras bolsas de modalidade não informada. Entre as demais bolsas ligadas a programas de formação, figuram 9 do Programa de Residência Pedagógica, 11 de extensão universitária, 8 bolsas Programa de Educação Tutorial (PET), 5 do Programa de Iniciação Científica (Pibic) e 5 do Programa de Monitoria.

De acordo com Andreza Silva (2016, p. 23–26), em “2015.1 o CDSA tinha 690 alunos cadastrados e 359 deles eram bolsistas, sendo 90 do PIBID, 150 do REUNI e os demais estavam expandidos

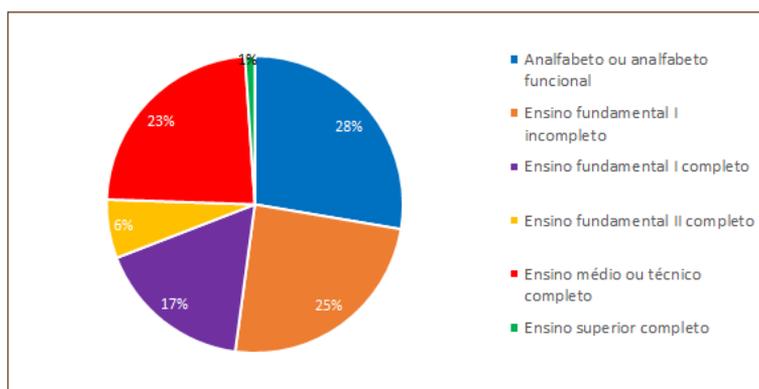
entre o PET, o PROEXT, a MONITORIA e o PROBEX”. Esses dados precisam ser destacados porque, diante dos cortes sucessivos das verbas para a educação, a evasão dos estudantes é um resultado previsível. Em 2016 a licenciatura contava com 24 bolsas Pibid, que foram reduzidas a 16 em 2018. Já em 2020, esse número caiu para 8, não tendo havido nesse período nenhuma expansão correspondente de outras bolsas. Além da renda, a vulnerabilidade econômica dos estudantes é perceptível no grau de escolaridade dos pais, que é menor que ensino fundamental I no caso de 43 (45,3%) das mães e 49 (51,6%) dos pais. Entre estes, o número de analfabetos é maior entre os homens:

Gráfico 04 – Grau de instrução da mãe dos egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

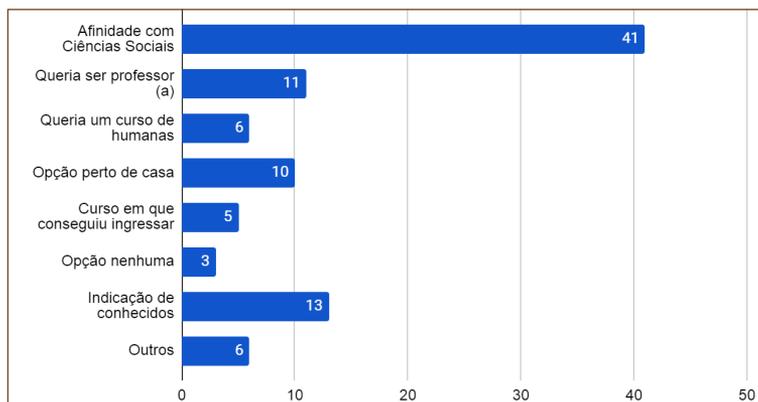
Gráfico 05 – Grau de instrução do pai dos egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Após o ensino médio, a licenciatura em ciências sociais foi o primeiro curso em que ingressaram 73 (76,8%) dos informantes, mas figurava como primeira opção para apenas 46 (48,4%) dos 95. Entre os motivos para a escolha, porém, a categorização das respostas abertas revelou um cenário de identificação com o curso desde o momento da escolha que vai na contramão do que apontam estudos como os de Gatti (2010), Sousa e Alves (2018). Entre os 95 egressos, 41 (42,7%) afirmaram que possuíam afinidade com as ciências sociais e 11 (11,5%) que queriam ser professores e 6 (6,3%) queriam um curso de ciências humanas. Os que escolheram por critérios como proximidade do campus, horário noturno ou menor concorrência no processo seletivo somaram 18 (18,9%). Essa identificação com o curso está presente também na questão sobre as aspirações que os egressos possuíam ao ingressar no curso, entre as quais predominou a intenção de ser docente na área:

Gráfico 06 – Aspiração ao escolher o curso. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

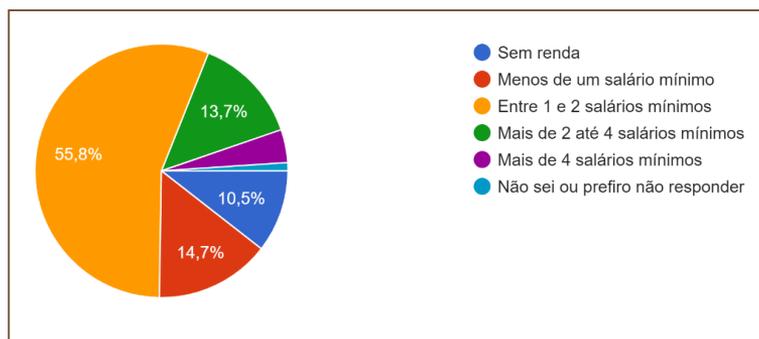
Se considerarmos os que tinham a intenção de trabalhar como docentes, pesquisadores ou atuar em projetos sociais, ONGs e órgãos públicos, percebemos que 58 (61%) dos estudantes ingressaram no curso com a intenção de trabalhar diretamente na área de ciências sociais. Entre as entrevistas realizadas por Andreza Silva (2016), é interessante perceber que uma parte dos estudantes identificados com a área se decepciona com a carreira docente e passa a aspirar um trabalho como pesquisadores. Isso parece explicar por que, entre

respostas à questão aberta de sugestões para a melhoria do curso, houve um equilíbrio entre os que desejavam mais experiências com a docência e os que desejavam mais formação teórica e em pesquisa social. É digno de nota, ainda, que 31 (32,6%) tinham uma aspiração genérica de melhoria de vida profissional a partir da graduação, que poderia ser atendida por outros cursos. E, de fato, os dados indicam que esse impacto genérico do acesso ao ensino superior ocorreu.

4.1 IMPACTOS ECONÔMICOS E PROFISSIONAIS DO CURSO

A passagem pela graduação gerou um impacto financeiro positivo na vida dos egressos. Conforme apontado anteriormente, a renda familiar no início do curso era de menos de 1 salário mínimo para 28,42% das famílias e de no máximo 2 salários mínimos para 53,7% delas. Já em 2021, a faixa de renda individual para 55,8% dos egressos é de 1 a 2 salários mínimos e para 17,9% é de mais de dois salários mínimos.

Gráfico 07 – Renda mensal individual dos egressos em 2021. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Há uma limitação dessa comparação pelo fato de termos colhido informações sobre renda familiar durante a graduação e renda individual no ano de 2021, mas, ainda assim, é perceptível que, mesmo não sendo somada à renda das demais pessoas de casa, os rendimentos desses egressos superaram aqueles com os quais a família vivia no período em que estavam na universidade.

Nesse aspecto pode-se observar que embora 43 (45,3%) dos informantes tenha apontado que o curso teve muito impacto em suas vidas profissionais, houve uma maior tendência a esse reconhecimento entre aqueles que recebem salários¹. Similarmente, os informantes com maiores salários apontaram níveis maiores de contribuição da licenciatura para a profissão exercida no momento (chegando a 88,2% entre os que recebem mais de 2 salários mínimos)².

Por outro lado, é interessante perceber que não houve associação entre a renda do egresso e a avaliação sobre o curso, o que indica que esse reconhecimento não está atrelado ao quanto os informantes capitalizaram em termos econômicos a partir da licenciatura. 58 (61,7%) dos informantes afirmaram ter tido as expectativas em relação ao curso atendidas, dos quais 15 (88,2%) recebem mais de dois salários mínimos e 19 (79,2%) têm de zero a um salário mínimo de renda mensal³. O mesmo ocorre quanto à pergunta “Você considera que a oferta da licenciatura em ciências sociais tem algo a contribuir no contexto do Cariri paraibano?” 69 (72,6%) dos informantes afirmaram haver muito impacto, 22 (21,3%) algum impacto e apenas 5 (5,3%) nenhum impacto, não tendo havido impacto das faixas de renda na distribuição desses dados.

Perguntados sobre a situação empregatícia durante a maior parte da graduação, 50 (52,6%) estudantes afirmaram que não trabalharam (dos quais 47 foram bolsistas na universidade). Outros 27 (28,4%) exerceram empregos temporários (22 dos quais foram bolsistas) e 18 (18,9%) tiveram emprego fixo (10 dos quais receberam alguma bolsa durante a graduação).

Já em 2021, 19 (20%) têm trabalho concursado, 46 (48,4%) têm trabalho fixo por contrato, 10 (10,5%) têm trabalho intermitente e 20 (21,1%) não estão trabalhando.

Entre os que estão trabalhando, 16 (23,1%) atuam na área de ciências sociais, 28 (37,3%) em área relacionada (cargos em órgãos

1 Gamma = 0,412, sig = 0,004

2 Gamma = 0,633 sig = 0,000

3 Dada essa distribuição, o teste Gamma foi de 0,043, com sig = 0,801, indicando não haver associação entre as variáveis renda pessoal e satisfação de expectativas em relação ao curso

públicos, gestão escolar ou ministrando aula de outras disciplinas)⁴ e 31 (41,3%) têm trabalhos sem relação com as ciências sociais. Esses dados são consideravelmente melhores que os de Edmilson Silva (2016), que perguntou apenas sobre a profissão de docente de sociologia, mas, ainda assim, chama atenção a quantidade de cientistas sociais que poderiam estar empregados em sua área de formação se houvesse mais oportunidades.

Assim, diante da pergunta “As suas expectativas, antes de entrar no curso, foram condizentes com a realidade de ser um estudante de licenciatura em Ciências Sociais?”, a maioria das avaliações negativas não diz respeito ao curso em si, mas ao mercado de trabalho. 8 (8,4%) egressos informaram que suas expectativas não foram atendidas e 25 (29,5%) que consideraram que isso ocorreu apenas parcialmente. Diante do pedido para que explicassem por escrito “em que aspectos você considera que teve expectativas frustradas”, obtivemos 31 respostas, das quais 16 faziam referência à escassez de vagas de emprego.

Apesar da demanda reprimida por empregos na área, 57 (65,5%) consideram que ter cursado a licenciatura trouxe bastante contribuição para seu exercício profissional atual, enquanto 15 (17,2%) consideram que houve um pouco e 15 (17,2%) que não houve contribuição. Essas respostas indicam uma compreensão de benefícios da formação que não se restringem à inserção no mercado das ciências sociais.

Quanto à trajetória acadêmica posterior à licenciatura, 7 (7,4%) fizeram especialização, 18 (18,9%) fizeram mestrado e 2 (2,1%) doutorado. Enquanto isso, 15 (15,8) ingressaram em outra graduação. Dos 27 que cursaram uma pós-graduação, 11 trabalham em ciências sociais, 8 em área relacionada e 8 trabalham em área sem relação com as ciências sociais. Já entre os 15 que buscaram outra graduação, 1

4 Aos que não atuam na área de ciências sociais, foi pedido que informassem em que trabalham e alguns casos foram reclassificados. Alguns egressos que atuam com coordenação ou gestão escolar, por exemplo, não haviam considerado o trabalho relacionado, embora tenham cursado uma licenciatura. Por outro lado, os que atuam com educação infantil ou ensino fundamental I foram agrupados com aqueles cujo trabalho não tem relação com as ciências sociais.

atua em ciências sociais, 5 e área relacionada e 9 em outras áreas⁵. Dos 15 que iniciaram nova graduação, 12 o fizeram em outro curso de ciências humanas e 3 mudaram de área do conhecimento, o que reforça a hipótese de que se identificaram com o curso de ciências sociais, mas buscaram essa via para ampliar as possibilidades de emprego.

4.2 IMPACTOS SOCIAIS E INTELECTUAIS DO CURSO

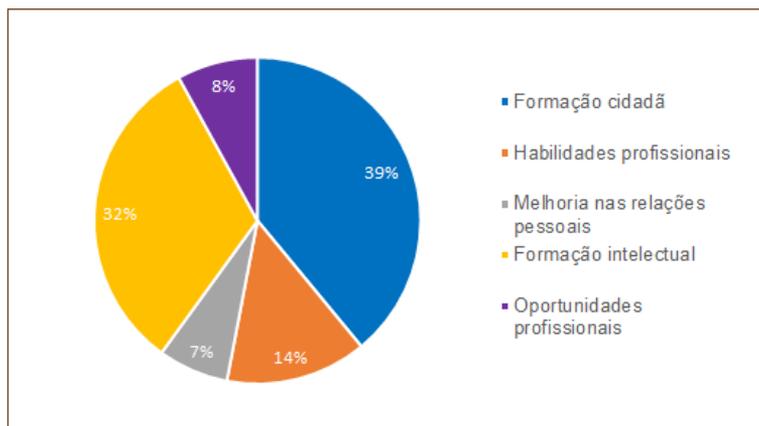
Conforme mencionamos anteriormente, no debate sobre a pertinência da criação de novos campi, da interiorização universitária e da consequente ampliação do acesso ao ensino superior, é preciso considerar fatores mais amplos que a empregabilidade. Tanto nas pequenas cidades quanto nas capitais, a expansão do acesso vem acompanhada de uma desvalorização relativa do diploma e de um aumento da concorrência pelas vagas de emprego (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007). Diante dessa constatação, porém, defender que se evite isso reprimindo a demanda de acesso seria incorrer em uma prática desigual antidemocrática de reserva da formação superior às elites e à população dos grandes centros urbanos.

Partimos do pressuposto de que a ampliação dos anos de escolaridade da população através da democratização do acesso ao ensino superior traz benefícios sociais e pessoais que não podem ser restritos à colocação no mercado. Apesar de acreditarmos nisso, elaboramos o instrumento de pesquisa de tal forma que nossas hipóteses pudessem ser negadas pelos dados. Começamos por solicitar que os informantes classificassem em uma escala de três níveis o impacto (muito, regular ou pouco) do curso sobre suas relações familiares, amizades, vida profissional, Âmbito intelectual e formação cidadã. Aqui, os maiores impactos foram apontados em relação à formação cidadã (muito impacto para 78 dos informantes) e âmbito intelectual (71 dos informantes), enquanto a vida profissional figurou em terceiro (muito impacto para 43). Em seguida, em uma questão aberta, solicitamos “Em relação ao âmbito de sua vida que você considere que o curso de ciências sociais mais gerou impactos,

5 A tendência de busca de outra formação pelos que não conseguiram se inserir na área de formação foi confirmada pelo teste V de Cramer ($p = 0,3 \text{ sig} = 0,009$)

por favor, indique como se deram esses impactos”. Dos 95 informantes, 74 responderam à questão, alguns dos quais apontando mais de um impacto. Após a classificação das respostas, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 08 – Principais benefícios do curso segundo egressos. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Conforme indica o gráfico, mesmo entre os que estão empregados na área, os benefícios do curso são considerados de forma mais ampla, com destaque para a compreensão da sociedade (imaginação sociológica), a formação cidadã e o desenvolvimento intelectual.

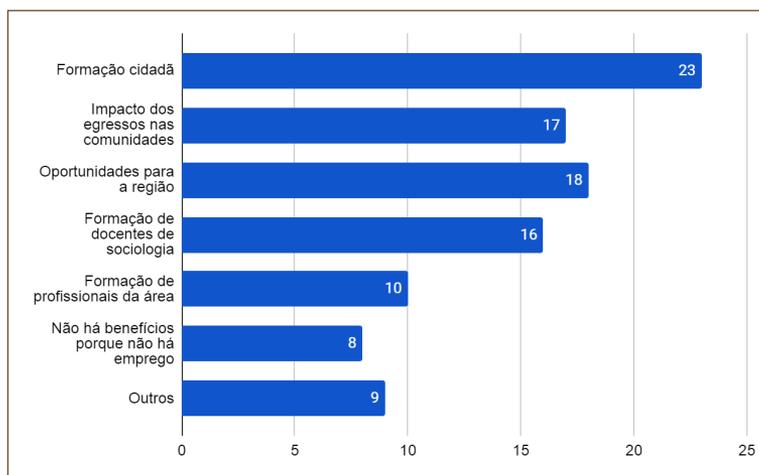
Na formação cidadã o impacto foi bastante significativo. Pois no decorrer do contato com temas abordados pelas ciências sociais pude ter uma consciência social e política bem mais ampla, uma vez que meu modo de entender problemas do cotidiano, que aparentavam ser de ordem pessoal foi modificado através da compreensão de que alguns desses faziam parte de um todo mais complexo, advindo da relação entre indivíduo e sociedade (Egresso 9, sexo feminino).

Primeiramente considero um curso fundamental para a vida, gostaria que todo cidadão tivesse acesso às questões trabalhadas pelas Ciências Sociais, talvez estivéssemos em melhor situação, hoje. Mas como respondido na questão anterior os impactos mais significativos foram no âmbito intelectual e na formação

cidadã. De fato o curso foi um marco em minha vida, um ampliador de horizontes no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos. Despertou meu interesse por conhecimento e ativismo em causas pertinentes e humanitárias (Egresso 43, sexo feminino).

Adiante, perguntamos “Você considera que a oferta da licenciatura em ciências sociais tem algo a contribuir no contexto do Cariri paraibano?”. Entre os 95 egressos, 69 (72,6%) opinaram que bastante, 21 (22,1%) um pouco e 5 (5,3%) disseram que não. Em seguida, 77 responderam à questão aberta “Em caso de resposta afirmativa, indique as contribuições da oferta da licenciatura em ciências para o Cariri paraibano” e as respostas foram bastante diversas:

Gráfico 09 – Benefícios do curso para o Cariri. Paraíba, 2021



Fonte: elaboração própria

Enquanto alguns fizeram afirmações mais genéricas sobre benefícios de uma formação política e/ou cidadã, outros explicaram que, após a passagem pelo curso, os egressos teriam um potencial de impacto positivo nas comunidades e instituições políticas:

Os impactos gerados através do curso de ciências sociais em nossa cidade, sem dúvidas foi formarem cidadão críticos com uma formação científica capaz de avaliar e questões políticas e sociais do nosso município (Egresso 51, sexo feminino).

Qualificação de cidadãos para as necessidades cívicas do regime democrático, para as necessidades de desenvolvimento local, aperfeiçoamento das instituições, etc. (Egresso 16, sexo masculino).

Formar cidadão conscientes sobre sua cultura e sociedade como um todo é o início de uma sociedade melhor (Egresso 91, sexo feminino).

Porém, mesmo com o curso contribuindo com as questões sociais e políticas em Sumé-PB e em todo o Cariri Paraibano, as oportunidades para os egressos de tal licenciatura nesta região ainda são poucas, levando oito dos informantes a escrever sobre a falta de emprego mesmo na pergunta sobre possíveis benefícios do cursos para a região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados nesta pesquisa, acreditamos ter contribuído para inserir no debate sobre a aderência licenciatura em ciências sociais ao contexto dos campi instalados em pequenos municípios no interior do país. Fizemos isso trazendo para a equação a trajetória e as opiniões dos egressos do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da UFCG, localizado em Sumé (PB). Entre os achados, cabe destacar que, diferentemente do que apontam outros estudos sobre estudantes de licenciaturas, os egressos de ciências sociais do CDSA expressaram considerável identificação com a área e com a docência. Os efeitos positivos em termos econômicos e profissionais são relevantes e demonstráveis em dados como o aumento da renda e o índice de empregabilidade dos informantes. Ainda assim, é quase um consenso entre os egressos que as principais contribuições do curso não são de cunho pessoal, e sim os impactos sociais, intelectuais e políticos de tal formação.

Esperamos que esse estudo possa servir de inspiração para a avaliação de outras licenciaturas e cursos de ciências humanas, ecoando a voz dos principais interessados neste momento em que os ataques a tais formações desconsideram o que eles têm a dizer. Posteriormente, pretendemos comparar os dados apresentados neste trabalho aos que estão sendo colhidos junto a estudantes

evadidos, analisando as trajetórias de ambos os grupos e a maneira como avaliam a relevância dessa formação no contexto estudado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23 e230095, 2018.

BASILIO, Ana Luiza. **Associação de Filosofia repudia Weintraub por cortar recursos da área**. Carta Capital, 06/09/2019 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/associacao-de-filosofia-repudia-weintraub-por-cortar-recursos-da-area/> Acessado em janeiro de 2020

BITTAR, Bernardo. **Governo confirma que reduzirá recursos para sociologia e filosofia**. Correio Braziliense, 27/04/2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml Acessado em janeiro de 2020

BOURDIEU, Pierre.; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1998. p. 127-144.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da RAIS**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes> . Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021a. Resumo técnico. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/>

publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

CALIL, A. M. G. C.; ROCHA, A. C. da S.; AMBROSETTI, N. B. O mestrado profissional em educação como experiência formativa: a perspectiva dos egressos. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano**, Taubaté/SP, v. 12, n 2, edição 24, p. 221- 233, Maio/Agosto 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, vol.31, n.113, Oct./Dec. 2010.

G1. **Bolsonaro diz que MEC estuda ‘descentralizar’ investimento em cursos de filosofia e sociologia**. G1, 26/04/2019 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml> Acessado em janeiro de 2020

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de políticas educacionais**, nº 15, 2014.

PIRES, R. C. M. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Campinas, Avaliação**, v. 14, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de Ciências Sociais. In PESSANHA, E. G. da F; VILAS BOAS, G. **Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação**. João Pessoa, JC Editora.

SILVA, Andreza O. **Acesso, permanência e formação dos estudantes de licenciatura em ciências sociais da UFCG/CDSA**. 2016. 80f.

Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, Brasil, 2016.

SILVA, Edmilson C. **Formados(as):** dilemas e desafios dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFCG Campus de Sumé – PB. 2018. 75f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, Paraíba, 2018.

SILVA, Lucas P. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso:** uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de CUITÉ/ UFCG. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1329> Acesso em: maio 2021.

SOUSA, J. P; ALVES, A. C. T. Trajetória profissional de egressos do curso de licenciatura em ciências da natureza com habilitação em química, do IFMT Campus Confresa. **Educação Básica Revista**, Mato Grosso, v. 4, n.2, p129-146, 2018.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido:** projeto de criação do Campus de Sumé. Campina Grande, UFCG, 2008. Disponível em: <http://www.cdsa.ufcg.edu.br/cdsa/publicacoes/category/24-projeto-academico-do-centro.html> Acesso em: novembro de 2019

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido:** projeto de criação do Campus de Sumé. Campina Grande, UFCG, 2018.