

UYRÁ ELIZABETH GOMES CABRAL

**SER OU NÃO SER PROFESSOR: PARTICIPAÇÃO DE LICENCIADOS
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
A ESCOLHA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

Coorientadora: Lilian Perdigão Caixêta Reis

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C117s
2019

Cabral, Uyrá Elizabeth Gomes, 1991-

Ser ou não ser professor : participação de licenciados em Ciências Biológicas no Pibid e suas implicações para a escolha e atuação profissional / Uyrá Elizabeth Gomes Cabral. – Viçosa, MG, 2019.

95f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.90-92.

1. Ensino - Orientação profissional. 2. Construcionismo social. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.7

UYRÁ ELIZABETH GOMES CABRAL

**SER OU NÃO SER PROFESSOR: PARTICIPAÇÃO DE LICENCIADOS EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLHA E
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de novembro de 2019.

Assentimento:



Uyrá Elizabeth Gomes Cabral

Autora



Rita de Cássia de Souza

Orientadora

**A todas as professoras e professores que lutam e se dedicam à
educação de qualidade em nosso país.**

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente a minha gratidão, pois eu nada seria e nada teria conseguido sem que Ele estivesse comigo. Gratidão por ter me sustentado até aqui.

Agradeço aos meus pais Gláucia, Paulo e Luís, por terem me conduzido nesta trajetória da vida escolar. Aos meus irmãos, por saber que posso contar com cada um deles quando as forças acabarem. Ao Bruno, por estar ao meu lado me sustentando, dando forças e me fazendo acreditar que é possível. À toda minha família que é meu sustento. Em especial agradeço à minha avó Celse e minha tia Brígida pela certeza das orações e por me acompanharem neste trajeto.

Muito obrigada aos meus professores e professoras que me trouxeram até aqui e acreditaram em mim. Agradeço em especial a três pessoas que me inspiram pela humanidade com que tratam o processo pedagógico e por terem me acolhido com tanto amor e paciência, me fazendo crescer e caminhar: minha orientadora Rita de Cássia de Souza e minhas professoras Thaís Almeida Cardoso Fernandez e Ivonete da Silva Lopes. Gratidão eterna por toda a inspiração.

A minha *sister* Ritinha, obrigada por dividir essa caminhada comigo e por todos os momentos de risadas, desesperos, cansaço e alegria. Obrigada por viver tudo isso com muito bom humor, tornando o processo mais leve. A todos os amigos que Deus colocou no meu caminho e, que de alguma forma, me ajudaram a construir este trabalho, rezando, se preocupando, corrigindo, transcrevendo, me acalmando ou simplesmente estando ao meu lado. Em especial, agradeço a Lulu que participou de forma ativa, me ajudando nas transcrições.

Aos meus irmãos do grupo de discussão sobre o Construcionismo Social, obrigada por todos os momentos ricos e de muita aprendizagem. A todos os egressos e professores que aceitaram participar desta investigação e deram suas contribuições para que ela se tornasse possível, muito obrigada! Aos profissionais do Departamento de Educação da UFV e à turma de 2017, agradeço por todo o suporte. Aos membros da banca, professores Rafael Gustavo Rigolon da Silva, Lílian Perdigão Caixêta Reis e Emerson Rasera, obrigada por contribuírem na construção desta investigação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de seus benefícios”. (Salmo 103).

RESUMO

CABRAL, Uyrá Elizabeth Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2019. **Ser ou não ser Professor:** Participação de Licenciados em Ciências Biológicas no Pibid e suas Implicações para a Escolha e Atuação Profissional. Orientadora: Rita de Cássia de Souza. Coorientadora: Lilian Perdigão Caixêta Reis.

Nos últimos dez anos, políticas educacionais têm sido implementadas em cursos de licenciaturas visando incentivar e melhorar a formação do licenciando para atuar na docência. Tais políticas buscam inserir os licenciandos no contexto da Educação Básica a fim de que eles se aproximem da realidade da profissão docente, além de torna-los atores ativos em seu processo de formação e de despertar o interesse destes graduandos em atuar como professores no Ensino Básico. Esta inserção se configura como oportunidade de trocas de experiências entre os atores das universidades e os atores da Educação Básica de modo a aproximar as duas instituições, além de permitir que o licenciando coloque em prática a teoria e os ensinamentos aprendidos durante o curso de graduação. Nesse sentido, esta investigação foi realizada tendo como participantes os egressos que foram bolsistas do Pibid. Buscamos conhecer, junto aos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (MG), como a participação no Pibid influenciou sua escolha pela profissão e se o fato de terem participado do programa contribuiu, de alguma forma, para a sua atuação profissional. O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa baseada na perspectiva Construcionista Social. Para construir os dados, foram utilizados questionário e entrevistas e, no processo de interpretação dos dados, foi realizada a Análise de Conteúdo. Foi possível perceber que participar de programas como o Pibid possibilita ao estudante refletir sobre suas pretensões profissionais. Além disso, o egresso teve a oportunidade de verificar se aquela era, ou não, a profissão na qual eles desejam atuar, já que a experiência dentro da escola o fez conhecer a realidade de sua futura profissão. Foi possível reconhecer que o processo de escolha da profissão não é algo feito simplesmente por preferências, pois há uma série de outros fatores que podem influenciar nessa tomada de decisão. Para os participantes desta pesquisa, foi perceptível que a sala de aula é uma opção profissional e que o Pibid teve influência na tomada de decisão na vida profissional daqueles que passaram por essa experiência.

Palavras-chave: Pibid. Escolha Profissional. Licenciatura em Ciências Biológicas. Construcionismo Social.

ABSTRACT

CABRAL, Uyrá Elizabeth Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2019.
Be or not to be a teacher: Undergraduate Biological Science students' participation in Pibid and its effects to the choice and to professional performance. Adviser: Rita de Cássia de Souza. Co-adviser: Lilian Perdigão Caixêta Reis

In the last ten years, educational policies have been implemented in graduation courses aiming to encourage and to improve graduation training to act in teaching. These policies seek to insert the undergraduates in the context of basic education in order to bring them closer to reality of teaching profession, besides making them active actors in their training process and arousing student's interest in acting as elementary school teachers. This insertion is configured itself as an opportunity to change experiences between the colleges' actors, besides allowing the undergraduate student put the theories and lessons learnt during the graduation course in practice. In this way, this investigation was conducted having as participants students who were scholarship holders in Pibid. We seek to know, with the undergraduate students of Biological Science from Federal University of Viçosa (MG), how participation in Pibid influenced their choices by profession and if this program contributed, in some way, for their professional performance. This paper takes a qualitative approach based on the Social Constructionist perspective. To construct the data, questionnaire and interviews were used and, in the process of interpreting the data, content analysis was performed. It was possible to realize that participating in programs such as Pibid enables students to reflect on their professional intentions. Besides that, students had the opportunity to verify whether or not that the profession in which they want to work on, since the experience within the school made him know the reality of their future profession. It was also recognized that the process of choosing the profession is not something simply done by preferences, because there are a number of other factors that can influence his decision making. For the participants of this research, it was noticeable that the classroom is a profession option and that Pibid influenced the decision-making time in the professional life of those who had this experience.

Keywords: Pibid. Professional Choice. Degree in biological sciences. Social Constructionism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico 2007-2017.....	29
Gráfico 2: Número de bolsas do Pibid, por modalidade, entre os anos de 2007 a 2014	35
Gráfico 3: Sexo dos ex-pibidianos participantes da pesquisa	49
Gráfico 4: Idade dos egressos	50
Gráfico 5: Curso de Ciências Biológicas em que ingressaram na UFV	51
Gráfico 6: Curso de ingresso e modalidade que os participantes concluíram	56
Gráfico 7: Número de participantes em outras atividades acadêmicas realizadas durante a graduação	58
Gráfico 8: Relação de egressos que fizeram ou fazem pós-graduação	60
Gráfico 9: Pós-graduações realizadas pelos egressos	60
Gráfico 10: Atuação dos egressos na profissão docente, após a formatura	67
Gráfico 11: Influência do Pibid sobre a escolha pela docência	68
Gráfico 12: Contribuição do Pibid para a formação profissional.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grupos de egressos selecionados para entrevista	46
Quadro 2: Razões pelas quais optaram pelo curso de Licenciatura Noturno	53
Quadro 3: Razões pelas quais optaram pelo curso de período integral	55
Quadro 4: Relação de áreas em que a Pós-graduação foi ou está sendo realizadas	61
Quadro 5: Coordenadores de área do Pibid	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diretoria de Educação Básica (DEB): evolução de bolsistas por CPF (Cadastro de Pessoa Física), por programa (2009 – 2013)	34
Tabela 2: Carga horária dos cursos de período noturno e integral de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV antes e depois da reestruturação de 2011	40
Tabela 3: Estudantes que se formaram em Ciências Biológicas pela UFV entre 2009 e julho de 2018	44

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Coordenadores de Área
CABio	Centro Acadêmico de Ciências Biológicas
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	Ciências Biológicas de Período Integral
CEB	Comissão de Conselheiros na Câmara de Educação Básica
CFBio	Conselho Federal de Biologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRBio	Conselho Regional de Biologia
DBG	Departamento de Biologia Geral
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEB	Diretoria de Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EREBio	Encontro Regional de Estudante de Biologia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ID	Bolsista de Iniciação à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
In Bio	Empresa Júnior de Biologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QF	Questionário Feminino
QM	Questionário Masculino
Reuni Federais	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SABio	Semana Acadêmica da Biologia
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - O CONSTRUCIONISMO SOCIAL COMO CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO	17
CAPÍTULO 2 - A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PIBID: ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
2.1. A criação de cursos presenciais de licenciaturas nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia	28
2.2. A criação de bolsas de incentivo à docência e a integração entre Educação Básica e o Ensino Superior.....	30
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O PIBID NO CENÁRIO DA NOSSA INVESTIGAÇÃO	37
3.1. Criação e implementação do Pibid Ciências Biológicas na UFV.....	41
CAPÍTULO 4 - A EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS DO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	44
4.1 Caracterização dos egressos a partir de dados do questionário	48
CAPÍTULO 5 - O PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFV NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	93
Anexo A – Questionário para egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	93
Anexo B – Roteiro da conversa com os coordenadores de área	95

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como foco os egressos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que foram bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) durante a graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). O Pibid é um programa criado em 2007 pelo Governo Federal com o objetivo de valorizar e incentivar a iniciação à docência. Nos cursos de Ciências Biológicas, desde 2009, os alunos que cursam a licenciatura podem se candidatar para esse programa. Uma vez selecionados, os graduandos recebem uma bolsa e são inseridos em escolas de educação básica da rede pública para acompanhar os professores na realização de atividades pedagógicas.

O objetivo principal foi compreender como os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV percebem a influência do Pibid em suas escolhas e atuação profissional. Para tanto, busquei estabelecer contato com os ex-alunos do Curso que tinham se formado na modalidade Licenciatura e que fizeram parte do Programa entre 2009 e 2018.

Considero importante conhecer a trajetória dos egressos desde a escolha pelo curso de graduação até os rumos profissionais de cada um. A etapa de escolha pelo curso de graduação envolve muitas questões que não dependem somente da afinidade ou da vontade por ingressar em determinado curso. Minha trajetória pode exemplificar um pouco essa realidade. Cursar uma licenciatura era para mim, que estudei em escola pública, a oportunidade de ingressar em uma universidade federal, uma vez que as circunstâncias, naquela época, me faziam acreditar que prestar vestibular para Direito não poderia estar entre as minhas opções, mesmo sendo o curso de minha preferência. Culturalmente, cursos como Direito, Medicina e Engenharias são vistos como mais difíceis de se ingressar por possuírem pontos de corte¹ mais elevados do que os dos cursos como Licenciaturas, Pedagogia e Educação Infantil, por exemplo.

Tais circunstâncias me fizeram buscar por outras opções de cursos que tivessem pontos de corte mais baixos. Dentre as opções, aquela com a qual eu me identificava, por afinidade com a disciplina, era o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo que, naquele momento, eu não desejasse ser professora.

Ingressei no curso em 2010 e, desde então, aprendi a me interessar pela profissão docente por tudo que ela representa como contribuição social e pela admiração que construí pelos bons professores que eu tive. No entanto, a realidade, o cotidiano, as condições salariais pouco atrativas

¹ O ponto de corte é a nota mínima que um estudante deveria alcançar na prova de seleção para concorrer a uma das vagas no curso pretendido. Quanto maior o ponto de corte, mais difícil é a entrada.

da profissão me desanimavam a me tornar professora futuramente e, por vezes, pensava em prestar vestibular novamente para atuar em outra área. Precisei então, encontrar alternativas que me motivassem a dar continuidade ao curso e ingressar no Pibid foi uma tentativa de encontrar maior identificação com a licenciatura e com a docência. Assim, atrelado ao recebimento de uma bolsa, o Programa se tornava um incentivo para a não desistência do curso.

Minha trajetória no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, bem como minha experiência como pibidiana no período de março de 2014 a março de 2015, me geraram alguns questionamentos que foram pontos de partida para essa investigação. Percebi que alguns dos meus colegas, mesmo cursando uma licenciatura e participando do Pibid, não queriam atuar como docentes. Como se trata de um programa que tem como um dos objetivos o incentivo e valorização da docência, eu tinha interesse em saber: estaria o Pibid cumprindo os seus objetivos de formar e incentivar licenciandos a atuarem como professores na Educação Básica? O que acontecia com os egressos do Programa? Estariam atuando como professores, ou tinham escolhido outra área de atuação? Teria o Pibid alguma influência na escolha profissional desses egressos? Quais seriam as percepções deles acerca da influência do Programa em suas escolhas e atuação profissional? Com essas perguntas, iniciei esta investigação buscando compreender como os egressos do Pibid de Licenciatura em Ciências Biológicas percebiam sua participação no Programa e os fatores que os influenciaram em suas escolhas e atuação profissional. Além disso, busquei saber também se esses profissionais estavam, ou não, atuando como docentes na Educação Básica e porquê.

Essa investigação possui uma abordagem qualitativa e, para construí-la, utilizei como ferramenta o questionário semiaberto enviado aos egressos do curso de Ciências Biológicas da UFV, bem como entrevistas semiestruturadas, com 5 destes egressos. Para a interpretação dos dados foi utilizado a análise de conteúdo por categoria.

Com os questionamentos e ferramentas apresentados acima, apresento os resultados em capítulos. No primeiro capítulo, apresento a postura filosófica que conduziu a produção deste trabalho: o Construcionismo Social. Tal abordagem parte do pressuposto de que a realidade é construída coletivamente, a partir das relações existentes entre as pessoas. Esse movimento defende a ideia de que não há uma verdade única e absoluta, mas existem verdades construídas e partilhadas socialmente. Discuto também, nesse capítulo, sobre a pesquisa dialógica que consiste em envolver os participantes no processo de construção da investigação e, de forma conjunta, construir e compartilhar conhecimentos. Essa postura ajudou a conduzir melhor este processo investigativo, uma vez que os próprios participantes, por meio dos diálogos que

tivemos, puderam nos relatar suas experiências e compartilhar suas vivências, nos ajudando a compreender um pouco mais sobre o Pibid e sobre as percepções de seus ex-bolsistas no que se refere às relações construídas com a profissão docente a partir da vivência no Programa.

No segundo capítulo, a partir de estudos documentais e bibliográficos, apresento um pouco como foram criadas as condições para que o Pibid se tornasse uma realidade na vida de muitos universitários e no cotidiano de diversas escolas públicas. Partindo do pressuposto de que a Educação é uma construção social, realizo discussões sobre os caminhos percorridos no contexto da Educação brasileira para se chegar à proposição de programas como o Pibid e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que também teve grande importância para este trabalho. Essa discussão perpassará pela criação de políticas públicas educacionais que favoreceram a ampliação e a permanência do estudante na Educação Básica. Essas políticas buscaram também a valorização e a formação dos professores desse setor de ensino com a criação de cursos presenciais de licenciaturas nas universidades federais, bem como a concessão de bolsas de incentivo à docência que possibilitou a integração entre Educação Básica e o Ensino Superior.

No terceiro capítulo, apresento o histórico do Curso de Ciências Biológicas da UFV e como aconteceu o processo de inserção do Pibid neste curso. Demostro o contexto que envolve a formação dos professores de Ciências Biológicas no Brasil e, de maneira mais específica, o local onde ocorreu esta pesquisa.

No quarto capítulo, apresento o caminho metodológico trilhado para a construção dos dados, bem como a explicitação de escolha por fazer uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumento o questionário e a entrevista dialogada. Esta pesquisa obteve um total de 61 ex-pibidianos que responderam ao questionário dos quais 05 (cinco) participaram da entrevista. Além dos egressos, realizei também entrevistas com 06 (seis) professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, coordenadores de área do Pibid no subprojeto² de Ciências e Biologia.

No quinto capítulo, apresento os dados obtidos durante esta investigação, bem como as reflexões acerca dos mesmos, além de conversas com outros autores que discutem as temáticas que emergiram destas reflexões.

² O Projeto do Pibid é dividido em subprojetos e os mesmos são divididos por área de licenciatura, por exemplo: Subprojeto de Ciências Biológicas, de Química, etc. Cada coordenador de área é responsável por elaborar o subprojeto contendo informações como ações específicas da área, escolas da rede pública que pretendem atuar, justificativas e informações dos bolsistas e enviá-los ao coordenador institucional. Após a aprovação, os subprojetos são submetidos a um edital de seleção para posterior liberação da verba. Cada bolsista, portanto, é selecionado internamente por meio de um edital que é realizado por cada subprojeto.

CAPÍTULO 1 - O CONSTRUCIONISMO SOCIAL COMO CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa não é o processo de documentar ou “descobrir” aquilo que existe. Pesquisa é um processo de construção. (MCNAMEE, 2017, p. 476).

Neste capítulo, justifico a escolha pela abordagem qualitativa e apresento o referencial teórico utilizado sobre a perspectiva construcionista social bem como os motivos de a considerar útil para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa se caracteriza como aquela que busca compreender o caráter multidimensional do que está sendo estudado, em sua manifestação natural, nos permitindo, portanto, conhecer nosso campo de estudo de forma contextualizada (ANDRÉ, 1983). Segundo Godoi e Balsini (2010), para denominar a pesquisa qualitativa, existe uma variedade de nomenclaturas. De uma forma geral, ela se caracteriza por buscar compreender os fenômenos sociais da forma com que seus participantes os constroem e lhes dão significados. Me refiro aqui a participantes, porque, na pesquisa qualitativa, há a possibilidade de nos aproximar dos “sujeitos e objetos” que são, durante o processo de investigação, convidados a não serem apenas informantes e fornecedores de dados, mas que sejam também agentes colaboradores e coconstrutores da pesquisa.

Referindo-se à abordagem qualitativa, Sampaio (2001) afirma que

Nesse cenário não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões. Quando muito, pode-se identificar crenças mais ou menos compartilhadas por grupos sociais, ou seja, cultura, sem pressupor que ela seja uma categoria estática no tempo e no espaço, mas uma categoria analítica em permanente transformação. (SAMPAIO, 2001, p. 22).

Nesse sentido, considero que tal abordagem direcionou a busca das estratégias de investigação que melhor atendiam aos objetivos de ouvir os egressos e de compreender, a partir de suas experiências compartilhadas, as influências que o Programa teve em suas escolhas e atuação profissional. A escolha da abordagem qualitativa, portanto, deveu-se ao desejo de saber sobre as experiências, sobre as histórias relacionadas à formação desses sujeitos como futuros professores. Embora apresente alguns dados como número de participantes por sexo e idade, o grande interesse não estava nos dados numéricos, mas no que esses sujeitos relatavam como lembranças do seu período como pibidianos e como isso os afetou na vida pós-universidade.

A partir da perspectiva que foi adotada para esta investigação, o Construcionismo Social, é possível entender que cada indivíduo constrói verdades, ideias sobre si e sobre o mundo à sua volta, que são compartilhadas entre as pessoas e construídas a partir do próprio relacionamento entre elas. Para o Construcionismo, isso ocorre porque cada indivíduo, a depender de suas relações, dos encontros, das tramas que o envolvem, constrói diferentes concepções de um mesmo mundo e, por isso, acredito que cada concepção, cada ideia, cada compreensão ou cada experiência são igualmente legítimas.

O Construcionismo Social é uma vertente filosófica que compreende o mundo a partir dos significados que os próprios sujeitos dão às suas experiências e entende que cada experiência é uma soma de todos os encontros, relações, vivências e diálogos que um indivíduo pode ter experimentado em sua trajetória de vida. Ele parte do pressuposto de que tudo é socialmente construído a partir das relações existentes entre os sujeitos. Farei uma breve contextualização para melhor compreender o campo em que o Construcionismo está inserido e abordarei em que medida essa perspectiva pode nos ajudar a compreender a influência do Pibid na formação de professores de Ciências Biológicas, objeto do nosso estudo.

Antes de apresentar o Construcionismo Social propriamente dito, apresento as bases teóricas de sua fundação: o pós-estruturalismo e a pós-modernidade. De acordo com Pereira e Dinis (2017, p.73-74),

os estudos pós-estruturalistas têm como uma das principais ênfases a crítica à concepção de sujeito oriundo das teses iluministas, que o caracteriza como racionalista, autônomo (individualista), centrado e, as verdades construídas, são consideradas universais e consolidam-se como metanarrativas. Na crítica pós-estruturalista esse sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, às quais foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico. (PEREIRA; DINIS, 2017, p. 73-74).

A pós-modernidade consiste em uma crítica à perspectiva moderna de entendimento da ciência como aquela que detém toda informação confiável e verdadeira, colocando em questionamento a concepção de que há uma forma única de fazer ciência, um método único e estático de acessar a verdade. Nesse contexto, os autores pós-modernos buscam romper com formas totalizantes, definidas e limitadas de pensar o conhecimento.

Uma das características da pós-modernidade, nomeada por Mary Jane Spink (2010) de modernidade tardia, é a reflexividade que, basicamente, seria a abertura e a necessidade de rever e propor novos conceitos em ciência, de repensar as formas de fazer ciência como um modelo

hegemônico. A reflexividade seria, segundo a autora, “a abertura à revisão crônica das práticas instituídas à luz de novas informações” (SPINK, 2010, p. 7).

Para Moscheta (2014, p. 36), a pós-modernidade “tem como uma de suas marcas principais: a recusa às explicações e definições totalizantes” e se opõe às narrativas de explicações únicas e absolutas, uma vez que seus discursos defendem diferentes possibilidades discursivas sobre um mesmo tema e legitima diferentes maneiras de interpretar o mundo. Autores pós-modernos compreendem a ciência como prática social e buscam incluir outras “formas de fazer ciência” como formas legítimas de compreensão do conhecimento, rompendo com um modelo que definia um método único de se chegar a uma verdade universal e absoluta.

A pós-modernidade situa o discurso científico como uma possibilidade discursiva, como uma forma de narrar que produz efeitos em nosso modo de viver, e não como um modo privilegiado de se ter acesso à verdade. E isso acontece porque ela não presume a existência de uma realidade única que vive fora de nossos modos de descrevê-la (MOSCHETA, 2014, p.34).

As propostas pós-modernas buscam romper com as seguintes características da modernidade: a relação distanciada entre o pesquisador e o objeto de estudo; a ideia do pesquisador como o único detentor do conhecimento e exclusivo conhecedor das formas de acessar esse conhecimento; a ideia de um pesquisador que encontra no método científico a via de acesso à realidade considerada estática. Na ciência moderna, o cientista estava preocupado em descrever o mundo tal como ele é por um método que garantiria a sua neutralidade (MOSCHETA, 2014). Os pós-modernos, por sua vez, criticam o pressuposto de que há somente uma verdade, uma explicação e uma forma única de se chegar a essa verdade. É nesse contexto da pós-modernidade e da busca por romper com algumas características que define o método científico como único e estático que se encontram as bases do Construcionismo Social.

O Construcionismo tem como seu principal teórico Kenneth Gergen que publicou, em 1985, “O movimento Construcionista Social na Psicologia Moderna”, considerado por Spink (2010) o texto introdutório à postura sócioconstrucionista no contexto da Psicologia.

Para Kenneth Gergen (2009), as pesquisas construcionistas sociais buscam explicar como são os processos pelos quais as pessoas percebem o mundo à sua volta. Nesse modo de investigar, portanto, o pesquisador não sai à procura de leis, mas sim de significados, pois sua preocupação está centrada em saber como tais significados são construídos nas relações entre as pessoas.

Spink (2010) considera que a perspectiva construcionista se empenha nas discussões e nas implicações sobre a maneira de se entender o conhecimento. Essa perspectiva rompe com a visão de um conhecimento presente na mente humana, que representa o mundo tal como ele

é. Para o pesquisador socioconstrucionista, "o conhecimento não representa a realidade" (SPINK, 2010, p. 10). Dessa forma, o conhecimento não é estático e dado pelo mundo, como defendem os pesquisadores da modernidade. O conhecimento se constrói no decorrer das relações, dos encontros, das socializações e dos compartilhamentos entre as pessoas.

Outra característica do movimento compartilhado por Gergen e outros autores construcionistas como Sheila McNamee, Vivien Burr, Marilene Grandesso e Harlene Anderson é a noção de que não existe uma verdade única e objetiva, mas existem verdades, partindo do pressuposto de que as pessoas constroem coletivamente diferentes entendimentos sobre o mundo e sobre as coisas (CORRADI-WEBSTER, 2010, p. 73). Nessa perspectiva, acredita-se que o entendimento sobre o mundo é construído a partir da linguagem, do relacionamento humano e dos processos sociais, históricos e culturais. Sendo assim, a linguagem não é estática e definidora de mundos. Pelo contrário, a linguagem é ação, é construção e ela ajuda a construir, juntamente com outros pequenos processos sociais, os sentidos sobre as coisas. Para Spink "a verdade é a verdade de nossas concepções, de nossas instituições, de nossas relações, de nossos acordos sociais" (2010, p. 13). A realidade não é externa ao sujeito de forma que ela não pode ser objetivamente capturada. Acredito, portanto, na concepção de uma realidade construída, de um objeto construído *a posteriori*, no decorrer do caminho investigativo. Para Gergen, "os termos com os quais entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbio entre as pessoas". (GERGEN, 1983, p. 303).

Nesse sentido, o que apresento aqui como dados da pesquisa não é uma realidade já pré-existente que coletei para apresentar. Os dados da pesquisa foram construídos quando foram feitas as perguntas, escolhi as perspectivas teóricas que nos embasariam, defini os instrumentos e fui a campo realizar nosso trabalho. Além disso, tudo foi construído em colaboração com os participantes que se engajaram conosco nessa empreitada, trazendo suas lembranças, suas opiniões e suas experiências. Considero essa dissertação como um trabalho colaborativo e que somente pôde existir, porque os participantes/colaboradores uniram esforços e construíram os dados que aqui apresento.

Partindo desse pressuposto, entendo a Educação como uma construção social, como algo produzido a partir das necessidades criadas pelas pessoas. Como se definiu que seria necessário educar os seres humanos em escolas? Como e por que se definiu que a melhor forma de educar as pessoas seria por meio dos modelos escolares existentes? Como foram criados esses modelos? A depender das necessidades construídas pela sociedade, se criam leis, programas e políticas públicas que possam atender a essas demandas. Sendo uma construção,

o processo educativo varia de acordo com o tempo histórico e cultural em que se está situado e isso nos ajuda a entender, por exemplo, o processo dinâmico de criação e de implementação das políticas educacionais brasileiras.

O Pibid pode ser um bom exemplo dessa dinamicidade. Se o pensarmos no período em que foi criado, em 2007, até os dias de hoje, é possível perceber que, durante 12 anos, ele foi o principal programa de formação, de incentivo e de valorização à docência no Brasil. Desde o ano de sua criação, o Programa obteve grande abrangência em todo o país, chegando a contemplar cerca de 90 mil bolsistas em 2014³. Em 2018, o Programa passou por uma reestruturação que implicou, entre outras medidas, na redução do número de bolsas oferecidas. Tal redução parece ter sido pensada justamente para dar espaço à nova proposta educacional criada pelo Governo e implementada em 2018: a Residência Pedagógica. Sua implementação e a reestruturação do Pibid estão associadas inclusive à nova proposta do Governo para a Educação no país como, por exemplo, colocar em prática a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo do pressuposto de que nada é estático, pronto e definido, tudo é criado e construído, é possível perceber que as prioridades mudam quando mudam as pessoas que as definem, o tempo em que elas são pensadas e a sociedade que elas atenderão.

Para esta investigação, essa postura nos auxilia no entendimento de como e porque o Pibid foi criado e como a passagem por este Programa interferiu na vida, na trajetória, nas decisões de jovens que estão construindo suas carreiras profissionais. A perspectiva construcionista nos ajuda também na própria construção do nosso objeto de investigação, uma vez que o processo investigativo é também uma construção de realidades.

Para Pedro Martins, Marcus dos Santos e Carla Guanaes-Lorenzi (2014), a linguagem e o processo interativo estão entre as principais características do movimento construcionista. Considerando que a linguagem constrói diferentes realidades e possibilidades de mundos, é possível afirmar que, ao responder as perguntas elaboradas por meio de questionários ou das conversas, cada egresso pôde refletir sobre as questões levantadas e construir a sua própria narrativa acerca da influência do Programa sobre suas escolhas profissionais. Cada descrição pôde, então, nos ajudar a compreender o entendimento que cada um deles, num determinado contexto social e histórico, pôde construir acerca de suas experiências e entender também que cada experiência compartilhada é uma realidade construída, é uma realidade válida e legítima.

³ Até novembro de 2019, o Pibid se encontra em vigência, portanto não consegui dados sobre o número de bolsistas que o mesmo possuiu após o ano de 2014.

Outra contribuição importante do construcionismo foi o convite à ampliação da interpretação dos dados a fim de buscar compreender que o egresso está inserido em diversos contextos que influenciam e contribuem para o seu modo de pensar e agir. Marilene Grandesso considera que “o mundo humano é um mundo de significados construídos pela pessoa nos seus múltiplos contextos de pertencimento, nas diferentes comunidades linguísticas que organizam e dão sentido às ‘realidades vividas’ no campo da experiência” (GRANDESSO, 2017, p. 483). Fazer este exercício nos ajuda a enxergar o sujeito não como um indivíduo isolado, mas como um ser relacional que traz consigo, no seu modo de vida, de pensar, de agir, as relações, os contatos, os encontros que o construíram ao longo da vida. Sendo assim, esses fatores não poderiam ser desconsiderados.

Dentro da perspectiva construcionista, o processo investigativo dialógico é uma alternativa para a compreensão e conhecimento daquilo que se propõe a estudar. Harlene Anderson considera o diálogo como sendo “um processo de tentar entender a outra pessoa a partir de sua perspectiva e não da nossa” (2017, p. 25). Para a autora,

o entendimento dialógico não é uma busca por fatos ou detalhes, mas sim uma orientação. É um processo (inter)ativo, e não passivo, que requer participação por meio do responder para conectar, e do aprender sobre o outro por ele, em vez de saber e entender previamente sobre ele e suas palavras por meio de uma teoria ou qualquer outra posição preconceituosa. (ANDERSON, 2017. p. 25).

Nesse sentido, o diálogo ocupa um papel importante nessa investigação, dando-nos a possibilidade de construí-la, a partir das descrições dos próprios participantes sobre suas realidades.

Como nosso trabalho trata de escolha profissional, não é possível deixar de apreciar este processo como sendo um produto ou um resultado das relações e das criações sociais. A escolha por uma determinada profissão é influenciada por diversos aspectos como: interesses e desejos pessoais e familiares de cada sujeito, sua situação financeira, o local onde mora, o tempo histórico em que vive, as políticas públicas implementadas, a classe social a que pertence, as escolas que frequentou, dentre outros fatores. Um exemplo disso é que, hoje, cada vez mais jovens tem acesso ao ensino superior no Brasil.

As gerações passadas nem sempre tinham oportunidades de escolher ingressar em um curso de graduação. Por muito tempo, alguns fatores, como as leis de uma determinada época, não permitiam ou diminuía as oportunidades de acesso das mulheres ao estudo. Atualmente, essa realidade mudou, pois, direitos foram conquistados, novas leis foram promulgadas e as mulheres têm mais oportunidades de realizar um curso de Ensino Superior. Sendo assim, a

dependem do tempo histórico e social ao qual se está situado, diferentes possibilidades de escolhas e trajetórias profissionais podem ser trilhadas.

Muitas vezes, as escolhas estão associadas às oportunidades criadas em um determinado momento. A criação de cursos superiores de licenciaturas, por exemplo, pode ser uma boa oportunidade aos jovens de camadas mais pobres, para ingressar no Ensino Superior. Uma demanda por professores na Educação Básica pode criar novas oportunidades dentro dos cursos de licenciaturas, podendo favorecer a decisão de jovens por ingressar nesses cursos, como apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 - A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PIBID: ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Para entender melhor o Pibid, é importante apresentar como, nos últimos anos, se criou, no Brasil, uma maior necessidade de formação de professores com a expansão da Educação Básica. Os contextos histórico, social e econômico são fundamentais para a criação de leis e de programas em qualquer governo. No caso da Educação não é diferente. Vários fatores que apresento aqui, de maneira resumida, favoreceram a expansão do Ensino Superior, especialmente a criação e o incentivo às licenciaturas, e influenciaram diretamente na vida de jovens a partir de novas oportunidades criadas por estes programas. Sem eles, esta pesquisa não existiria e talvez muitos jovens com os quais conversei teriam feito outras escolhas profissionais. Portanto, a partir de estudos documentais e bibliográficos, neste capítulo apresentei brevemente como foram criadas as condições para que o Pibid se tornasse uma realidade na vida de muitos universitários e no cotidiano de diversas escolas públicas.

Considero que a Educação, assim como todos os processos que a envolvem, como as leis que regem como deve se dar o processo educativo em um país, são construções sociais. No Brasil, por exemplo, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece diretrizes, metas e estratégias que regem as iniciativas governamentais na área da Educação por um período de dez anos, quando então se revê o Plano e se criam novas metas para a próxima década. É uma estratégia interessante, porque obriga o governo a fazer uma avaliação da Educação durante os decênios, além de elaborar propostas e de acompanhar o seu desenvolvimento. Numa sociedade em que as mudanças são rápidas e, muitas vezes, imprevisíveis, essas avaliações podem ser uma forma mais flexível de acompanhar as demandas sociais e redirecionar os caminhos em busca de modelos educativos que estejam mais alinhados às necessidades de sua época.

O PNE nos ajuda a compreender como os projetos de governo são construídos a partir da forma como a sociedade pensa a Educação. Atualmente, o PNE que está em vigência é o do decênio 2011-2020, mas me ateei ao PNE vigente no período de criação do Pibid, 2001-2010, porque a partir dele foi criado esse programa de incentivo à iniciação à docência.

O PNE 2001-2010 definiu como objetivo a ampliação do Ensino Médio⁴, uma vez que esforços estavam sendo feitos para elevar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental, o que

⁴Atualmente, no Brasil, as etapas de ensino são divididas da seguinte forma:

- Educação Infantil que corresponde às idades de 0 a 4 anos;
- Ensino Fundamental I que corresponde à etapa de primeiro ao quinto ano (5 a 10 anos de idade);

geraria, como consequência, uma maior demanda por matrículas na etapa seguinte. A estimativa era de que as matrículas no Ensino Médio passassem de 5.313, em 1995, para 10.269 em 2010 (PNE, 2001, p.30). No entanto, para o Ministério da Educação (MEC), não bastava a expansão, mas era preciso, ainda, superar a ausência de objetivos e de organização nesta etapa de ensino, bem como atrelar investimentos para garantir a boa qualidade (PNE, 2001, p. 31).

Nenhuma proposta educativa pode ser efetivada sem que se criem condições financeiras para a sua existência. Portanto, não basta que o Governo estabeleça metas e objetivos, pois é importante definir de onde virão os recursos que viabilizem estas realizações. Com o objetivo de garantir recursos para a Educação, a Constituição Federal de 1988 definiu que os Estados e Municípios brasileiros deveriam investir 25% de sua receita de impostos em Educação. Em 1996, com a Emenda Constitucional nº 14/96 que instituiu o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ficou definido que, dos 25% destinados à educação, 15% deveriam ser direcionados para o Ensino Fundamental e os outros 10%, obrigatoriamente, seriam destinados ao Ensino Médio. Segundo o MEC, além destes recursos, o Ensino Fundamental contava com recursos provenientes do “salário educação” enquanto o Ensino Médio não contava com outros recursos.

Utilizando dados de um levantamento realizado com 38 países pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Ruiz *et al.* (2007) afirmaram que, naquela época, o Brasil se encontrava entre os países que menos valorizavam, em termos salariais, os seus professores. Atrelado a outros fatores, isso refletia de forma negativa no interesse dos estudantes em ingressar em cursos de licenciaturas.

O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados. (RUIZ *et al.*, 2007, p. 9).

Investir na valorização da carreira docente de forma a ampliar o interesse pela área, bem como investir em cursos qualificados de formação de professores, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes e uma possível redução da taxa de evasão de licenciandos poderia

- Ensino Fundamental II que corresponde à etapa de sexto ao nono ano (11 a 14 anos de idade);

- Ensino Médio que corresponde às etapas de primeiro ano do Ensino Médio ao terceiro ano do Ensino Médio (15 a 17 anos).

sanar os problemas enfrentados com a falta de professores e até mesmo sinalizar uma melhora do quadro educacional no Brasil. (RUIZ *et al.*, 2007).

No ano de 2007, grandes avanços, no que concerne aos recursos e investimentos na Educação Básica, foram feitos no Brasil com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁵. Esse fundo se configura como um importante programa, uma vez que ampliou o investimento em todos os setores da Educação Básica, não somente para o Ensino Fundamental, como era anteriormente. A partir deste programa, o Ensino Médio também receberia recursos e mais investimentos provenientes de receitas de impostos dos Estados e dos Municípios, bem como da União.

Deve-se considerar que, no período de 2003 a 2011, o governo brasileiro comprometeu-se com a ampliação da educação no Brasil em todos os níveis e com a valorização docente. A ampliação do Fundef para o Ensino Médio, por exemplo, estava na primeira proposta de governo: “Para tanto, o Fundef deve ser ampliado para todo o ensino básico e contar com recursos suplementares do governo federal, revertendo-se o atual processo de municipalização predatória da escola pública” (SILVA, 2002, p. 46). Para o segundo mandato, o então candidato mantinha os esforços no fortalecimento da educação pública:

Aprofundar a ampliação do ensino superior de qualidade: continuidade do PROUNI, criação de novas universidades e de mais vagas nas Universidades Federais existentes; aprovação da Reforma Universitária, desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

[...] Dar prosseguimento à alfabetização de jovens e adultos, garantindo a continuidade do processo de escolarização, inclusive profissional. Implantar o FUNDEB e sub-vincular os recursos para as universidades federais, como parte do esforço nacional para ampliação dos recursos da educação em relação ao PIB brasileiro. (SILVA, s.d., p. 16).

Outro fator importante do Fundeb se refere à valorização dos profissionais da Educação, uma vez que o mesmo estabeleceu um Piso Salarial Nacional e definiu que pelo menos 80% dos recursos deveriam ser utilizados para a formação e pagamento de salários dos docentes.

⁵ O Fundeb foi criado em 2006 em substituição ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef), com o compromisso de que toda a educação básica receberia recursos do Governo Federal, com o objetivo de aumentar os recursos aplicados pela União para os estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/fundef-fundeb-o-que-significam/30491>.

A criação do Fundeb favoreceu também a ampliação do acesso e da permanência do estudante no Ensino Médio, uma vez que, a partir de então, os alunos teriam direito à merenda e ao livro didático gratuitamente, o que era garantido apenas para o Ensino Fundamental. No entanto, a ampliação do Ensino Médio, naquele momento, aumentaria a demanda por professores e havia uma carência na oferta por cursos de licenciaturas e, os que existiam, possuíam uma grande taxa de evasão. Esta equação, em alguns anos, teria como consequência o agravamento da falta de docentes para o Ensino Médio, como é possível verificar na fala de um dos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), Mozart Ramos: “o grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural.” (RUIZ *et al.*, 2007, p. 2).

O Fundeb pode ter significado uma importante ação para a valorização dos profissionais da Educação Básica, principalmente no que se refere ao salário dos mesmos, mas não era o suficiente para atrair os jovens para a docência. Sendo assim, algumas ações de investimento no Ensino Superior precisavam ser realizadas, tendo como foco a ampliação, a valorização e o incentivo deste setor de ensino, especialmente em relação aos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, retorno ao PNE 2001-2011 a fim de identificar as ações pensadas para a formação de professores previstas para os 10 anos seguintes. Segundo Josiane Medeiros e Luciene Pires,

O PNE de 2001/2010 definiu bases para a formação de professores, estabeleceu garantias para o atendimento às demandas sociais e para a formação dos profissionais da educação, com objetivos e metas que indicaram a necessidade de: levantamento de dados; mapeamento dos professores sem habilitação; organização e estabelecimento de diretrizes; currículos e programas de formação inicial e continuada de professores; estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos de nível médio para preparar pessoal qualificado para a educação infantil; ampliação dos programas de formação em serviço; desenvolvimento de programas de educação à distância; cursos de formação para professores por parte das universidades; cursos de formação no interior dos Estados; cursos de especialização para a formação nas diferentes áreas de ensino; ampliação da oferta de mestrado, doutorado e pesquisa. (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 42).

Baseando-se nas metas que visam à formação de professores do país, em 2006, foi constituída uma comissão de conselheiros na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a participação da Câmara de Educação Superior⁶ para estudar e propor medidas visando superar o problema enfrentado com a falta de professores no Ensino Médio no Brasil. Em 2007, tendo como base estudos realizados pelo Instituto Nacional

⁶ Tal comissão contou com a participação de Antônio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel.

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que destacavam tais problemas, essa comissão publicou o relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergências” (RUIZ *et al.*, 2007), apresentando diversas soluções visando atender à demanda por professores. Tais propostas foram subdivididas em duas categorias: as denominadas Soluções Emergenciais, as quais exigiam urgência devido ao risco de agravamento da escassez de professores, e as chamadas Soluções Estruturais que demandavam mais tempo para se concretizarem.

Dentre as diversas soluções apresentadas, é possível citar aqui algumas mais diretamente relacionadas a este estudo, tais como: a criação de cursos presenciais de licenciaturas nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, de preferência noturnos, e a criação de bolsas de incentivo à docência bem como a Integração entre Educação Básica e o Ensino Superior.

2.1. A criação de cursos presenciais de licenciaturas nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia

De acordo com Ruiz *et al.* (2007), estudos realizados 1991 e 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstravam a necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio. Segundo os autores, esses valores, comparados com um estudo sobre a evasão nos cursos de licenciaturas realizado em 1997⁷, indicavam que medidas emergenciais no que se refere à valorização dos cursos de formação de professores, bem como da profissão docente, precisariam ser tomadas ou o Brasil enfrentaria o que foi denominado por (RUIZ *et al.*, 2007) de “apagão do ensino médio” que seria a falta de docentes para atuarem neste setor de ensino.

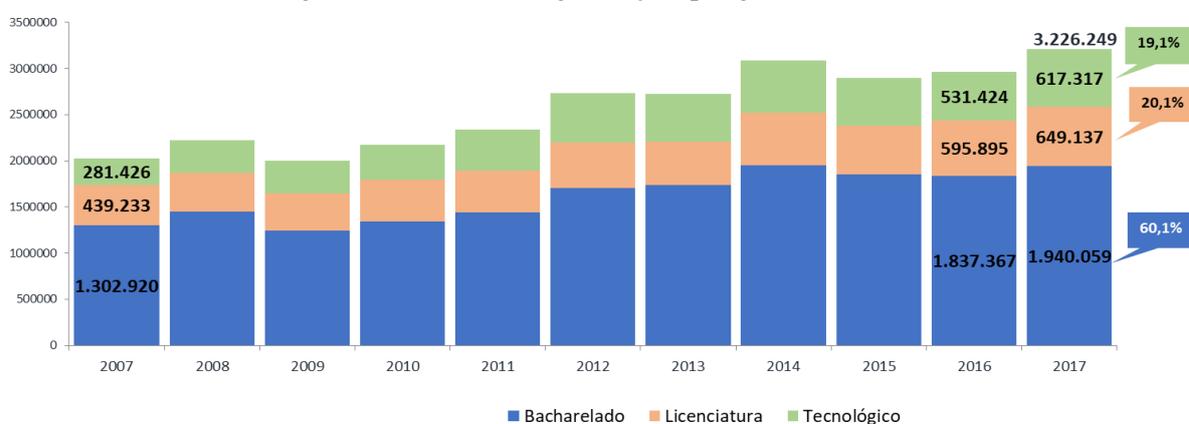
Buscando atender a essas demandas, em 2007, a primeira solução estrutural implementada foi a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto 6096/07 que se constituiu como parte desta proposta de melhoria da Educação pública pelo investimento nas universidades federais, objetivando criar condições para a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior. A primeira diretriz do Programa diz respeito à redução das taxas de evasão, à ocupação de vagas ociosas e ao aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007).

⁷ Tal estudo foi realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, elaborado juntamente com o MEC e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad).

Com a implantação do Reuni, o objetivo do Governo era atingir a meta de realizar o ingresso de 680 mil alunos no Ensino Superior, segundo Ana Carolina Batista (2013). Para atingi-la, o Governo ofereceu suporte financeiro para recursos de pessoal, custeio e investimentos às universidades públicas que apresentassem um Plano de Metas ao MEC e o tivesse aprovado. Tais recursos deveriam, portanto, ser utilizados para a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários, para as despesas de custeio e de pessoal que estivessem associadas à expansão. Segundo o MEC, todas as universidades públicas do País aderiram ao programa.

Dados do Censo Escolar da Educação Superior de 2017 nos permitem fazer um comparativo do número de ingressos nos cursos de licenciatura entre 2007 e 2017, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau Acadêmico (2007-2017).



Fonte: Inep – Censo da Educação Superior (2017).

Segundo o Inep, de 2016 para 2017, os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% no número de ingressos, enquanto os cursos de bacharelado tiveram um aumento de 5,6% neste mesmo período. No entanto, este ainda é o grau acadêmico que concentra a maioria dos ingressantes da Educação Superior, com um total de 60,1%, seguidos de 20,1% nas licenciaturas e 19,1% nos cursos tecnológicos.

Entre 2007 e 2017, o crescimento do número de matrículas para os cursos de licenciatura no Brasil foi de 49,7% e para os cursos de bacharelado este crescimento foi 65,6%. Tais dados nos permitem inferir que, apesar do crescimento no número de vagas nos cursos de licenciaturas, estes são os que menos cresceram em número de matrículas no Brasil, conforme os dados do Inep (2017).

O crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura, advindo da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pode ser um ponto positivo desta política e das estratégias do Governo pensadas para solucionar o problema da falta de professores. No entanto, Renato Araújo e Deise Viana (2011) consideram que tais medidas não foram suficientes para a melhoria do quadro educacional do país e que se faz necessário atrelar uma série de ações para além do aumento de vagas, visando melhorar a qualidade dos cursos de Ensino Superior ofertados bem como as condições de trabalho dos professores da Educação Básica, dentre outros.

Como é possível notar, estratégias como políticas públicas são criadas a partir de demandas e necessidades da própria sociedade, referendadas, ou não, por determinados governos no poder. No caso do Reuni, a ampliação das vagas para cursos de licenciaturas atendia a uma necessidade por formar mais professores advinda da ampliação do Ensino Médio. No tópico seguinte, discuto as alternativas encontradas pelo Governo Federal para solucionar estas questões e como tais medidas proporcionaram maior contato entre universidade e escola, favorecendo que os licenciandos estabeleçam maiores conexões entre o que se aprende nas universidades e o que realmente se vive na prática.

2.2 A criação de bolsas de incentivo à docência e a integração entre Educação Básica e o Ensino Superior

Outras duas propostas estruturais presentes no relatório apresentado pelo CNE dizem respeito à criação de bolsas de incentivo à docência e à integração entre Educação Básica e Ensino Superior. Tais medidas foram pensadas justamente para atrair os jovens para os cursos de licenciaturas e para reduzir as taxas de evasão, incentivando a permanência dos mesmos nestes cursos.

Nesse sentido, em 2007, algumas transformações sobre a regulação da Educação Básica no país foram pensadas e elaboradas de acordo com os objetivos que se pretendiam alcançar, sem perder de vista o foco no cumprimento das metas do PNE. Segundo a Lei nº 11.502/2007, § 2, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de atuar como agência de regulação da pós-graduação como já o fazia, passou a atuar também na Educação Básica, induzindo e fomentando a formação inicial e continuada de professores, juntamente com os estados, municípios e o Distrito Federal, mediante convênio com instituições de Ensino Superior públicas e privadas (BRASIL, 2007). Dessa forma, juntamente

com o MEC, a Capes criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Portaria normativa n.º 38/2007 e regulamentado, com maior detalhes, pelo Decreto n.º 7.219/2010.

O Pibid foi criado para valorizar e incentivar a formação inicial de professores, visando sanar o déficit por professores no Ensino Médio e qualificar ainda mais os licenciandos para atuarem neste setor de ensino, principalmente nas áreas que exigiam maior demanda por professores: Matemática, Química, Física e Biologia. Até 2009, este projeto atendeu somente a essas áreas, quando passou a atender toda a Educação Básica, incluindo Educação de jovens e adultos, indígenas, Educação do campo e quilombolas. Depois disso, em 2013, com o Edital n.º 61/2013, o Programa ampliou sua área de abrangência e passou a atender outras áreas de licenciaturas⁸ (CAPES, 2013).

No edital de apresentação do Pibid, os objetivos estão apresentados da seguinte forma:

- Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- Valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007).

Um dos objetivos do Programa é a contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. De acordo com o Programa, a teoria aprendida nas disciplinas do curso, bem como

⁸Áreas de Licenciaturas contempladas com o Edital n.º 61/2013: Artes Plásticas e Visuais, Informática, Biologia, Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Libras, Português), Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Matemática, Ensino Religioso, Música, Filosofia, Pedagogia, Física, Psicologia, Geografia, Química, História e Teatro.

as leituras e discussões propostas ao grupo pelo coordenador de área, devem dar suporte e ressignificar a prática dos pibidianos. Esta, por sua vez, era feita em escolas de Educação Fundamental II e Ensino Médio num primeiro momento e, depois de 2009, passou a atender também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, sempre em escolas da rede pública de ensino. As atividades desenvolvidas pelos pibidianos podem envolver: regência em aulas práticas nos laboratórios da própria escola ou em sala de aula, acompanhada pelo professor supervisor; aulas de reforço; execução de projetos elaborados pelos próprios alunos, com auxílio de seu professor supervisor e coordenador de área, elaboração de modelos didáticos, dentre outras atividades.

Outro objetivo do Pibid é promover a integração entre a universidade e a escola de forma a elevar a qualidade da formação inicial dos professores, o que pode contribuir para a redução da distância existente entre o contexto de formação recebida dentro da universidade e a realidade da profissão encontrada nas escolas, bem como para aproximar, de certa forma, o conhecimento acadêmico produzido nas universidades e o conhecimento que os professores constroem no chão da escola.

Pensando principalmente na formação do licenciando, mas também na integração entre universidade e escola, frequentemente cada coordenador de área deve se reunir com os supervisores de área e os pibidianos. Desta forma, o Pibid proporciona também formação continuada aos professores da escola básica que, ao participarem como agentes co-formadores de futuros professores, podem, em um processo reflexivo, repensar a sua prática e ressignificá-la a partir de estudos teóricos. Tais encontros não deixam de ser, também, um processo formativo para os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) por permitir que estes possam repensar, também, as suas práticas formativas a partir de demandas advindas da própria escola e de elementos que fazem parte do cotidiano da educação básica. Esta interação entre os atores da Educação pode refletir, de forma positiva, no processo de formação do licenciando.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que, ao vivenciarem o cotidiano da profissão docente e da realidade de uma escola, os pibidianos familiarizam-se com o cotidiano da escola, com a estrutura física, com as funções de cada um na instituição e com as atividades pedagógicas desenvolvidas, conhecendo melhor seu futuro contexto de trabalho. Esse processo pode fazer com que alguns estudantes percebam que se identificam, ou não, com a profissão e tenham mais elementos para tomar uma decisão de optar por outra área de seu interesse antes, ainda, de finalizar a licenciatura.

Com relação a outras ações voltadas para os cursos de licenciatura, o Pibid possui um diferencial que é a concessão de bolsas a todos os envolvidos que aderirem ao programa, por isso, em alguns momentos, os estudantes licenciados vinculados ao Pibid são denominados como bolsistas, neste trabalho. Desde a sua criação, em 2007, até 2019 (última data da consulta) os valores pagos mensalmente pelas bolsas permaneceram os mesmos:

1. Bolsistas de iniciação à docência (ID): estudantes de Licenciaturas, recebem o valor de R\$400,00;
2. Coordenadores de Área (CA): professores das Universidades, que coordenam os subprojetos e orientam os alunos, recebem o valor de R\$1.400,00;
3. Supervisores: professores das escolas públicas, que acompanham os licenciandos bolsistas dentro das escolas e recebem o valor de R\$765,00;
4. Coordenadores de área de gestão de processos educacionais: professores das licenciaturas que auxiliam na gestão dos projetos nas Instituições de Ensino Superior (IES), recebem o valor de R\$1.400,00;
5. Coordenadores institucionais: Professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na instituição de ensino superior (IES) recebe o valor de R\$1.500,00.⁹

Importante salientar que, antes da criação do Pibid, as bolsas destinadas a estudantes universitários estavam vinculadas à pesquisa, à extensão ou a trabalhos administrativos. O Pibid, portanto, foi a primeira oportunidade de graduandos desenvolverem atividades remuneradas na área de ensino. Com base no tripé que sustenta a Universidade (ensino, pesquisa e extensão) é possível notar como, especialmente a pesquisa, tem sido valorizada em detrimento dos outros dois pilares. Portanto, oferecer bolsas para atividades de ensino significa valorizar o estudante, bem como o seu processo formativo, além de dar a essas atividades a mesma importância que as demais¹⁰.

Desde sua criação, o Pibid passou por alterações em seus editais e nos critérios de seleção de seus bolsistas. Em 2007, o Coordenador Institucional do Pibid selecionava os coordenadores de área e identificava as escolas públicas onde os alunos exerceriam suas atividades. Já a seleção dos bolsistas licenciandos acontecia pelo coordenador de área. Atualmente, o processo de seleção ocorre por meio de editais e, para participar do Pibid, todos os envolvidos, desde os Coordenadores de Área (CA) até os Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), passam por um processo seletivo previsto no edital. A escolha das escolas que recebem o Pibid, bem como de seus professores que atuam como Supervisores de Área, também é feita por um edital.

⁹ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 10 mar. 2018.

¹⁰ O valor da bolsa para estudantes que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa ou extensão é o mesmo, R\$400,00, podendo variar a carga horária semanal exigida. Por exemplo, para editais do Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) em 2019 a carga horária exigida era de 20 horas semanais, já para editais do Pibid no mesmo ano, a carga horária exigida foi de 12 horas semanais.

Comparado a outros programas governamentais para a Educação no Brasil, é possível notar que, por muito tempo, além de oferecer o maior número de bolsas, o Pibid foi também o que mais cresceu entre 2009 e 2013, como é possível verificar na Tabela 1.

Tabela 1: Diretoria de Educação Básica (DEB): evolução de bolsistas por CPF (Cadastro de Pessoa Física), por programa (2009-2013).

Programa	Quantidade de Bolsistas por CPF				
	2009	2010	2011	2012	2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid	3.544	18.166	32.188	57.252	62.070
Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - Parfor	*	*	8.047	13.016	13.912
Observatório da Educação - Obeduc			1.540	1.785	3.319
Programa Nacional Olimpíadas de Química			292	340	429
Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas					579
Residência Docente no Colégio Pedro II				90	230
Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA				534	1.075
Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Portuguesa e Ciências em Portugal					168
Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Francesa na França					31
Programa de Integração da Ciência - Pontos de CTI-EB					124
Programa Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica		23	34	11	11
Total	3.544	18.189	42.101	73.028	81.948

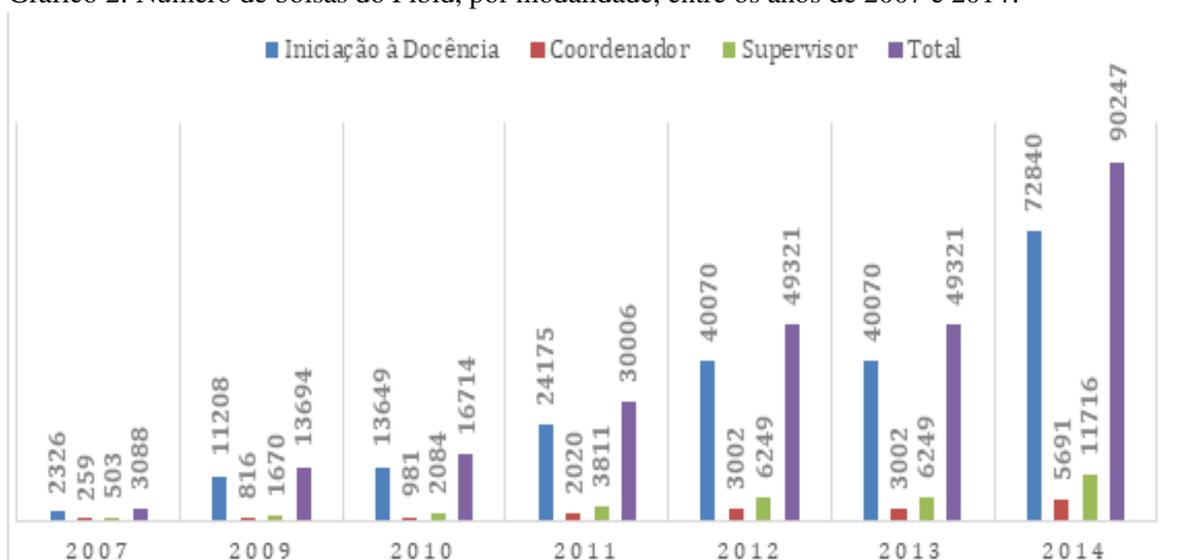
* O Parfor era pago pelo FNDE.

Fonte: SDI/Capes

Fonte: Relatório de Gestão Pibid (2009-2013) elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB.

Já no Gráfico 2, apresento um panorama geral da oferta de bolsas por modalidade oferecidas pelo Pibid até 2014. É possível observar o grande crescimento nessa oferta, demonstrando a aceitação do Programa e a adesão das universidades e escolas de Educação Básica da rede pública. Tais dados nos levam a entender que o Pibid se configura como um importante programa voltado para a valorização da formação inicial e continuada de professores, uma vez que conta com grande investimento por parte do Governo e contempla alunos e professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Segundo Bernadete Gatti (2010), no contexto de criação do Pibid, os cursos de licenciaturas não preparavam seus alunos para os desafios da profissão docente devido à ausência de um eixo formativo bem estruturado para os mesmos. Tal afirmação nos mostra a importância de se ter um programa que valoriza e busca melhorias para a formação inicial de professores.

Gráfico 2: Número de bolsas do Pibid, por modalidade, entre os anos de 2007 e 2014.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados da Tabela 1.¹¹

Reconhecendo a importância que o Pibid possui, tanto para a formação dos licenciandos quanto para a valorização dos professores das escolas básicas, não é possível deixar de considerar que o Programa tem limitações. Infelizmente, uma vez que há um número restrito de bolsas e, para participar, é necessário passar por um processo seletivo, nem todos os estudantes das licenciaturas, ou professores das universidades, ou professores das escolas básicas são aceitos. Ao considerar os estudantes de faculdades particulares, é possível constatar que o número de licenciandos que não passam por essa experiência é ainda maior, uma vez que, até o edital de 2017, o Programa só contemplava instituições de ensino superior federais e estaduais¹².

Desde o início de 2007 até o final do mesmo ano, o Pibid manteve a mesma estrutura organizacional. No entanto, em dezembro de 2017 encerrou-se o edital que estava em vigência com a previsão de abertura de uma nova estrutura pensada para o Programa. O novo edital foi lançado em 2018 e teve início em agosto do mesmo ano, com algumas alterações como, por exemplo: a redução do número de bolsas, o incentivo ao voluntariado dentro do Programa que, até então, não era permitido e a inclusão de instituições de ensino superior privadas e com fins lucrativos que passavam a poder concorrer às vagas, junto às instituições públicas de Ensino

¹¹ Em 2008 não foi lançado edital para o Pibid, por este motivo o Gráfico não o consta.

¹² Uma crítica ao Edital de 2018 que contemplou instituições particulares de Ensino Superior é a transferência de recursos públicos para instituições privadas. Um outro agravante é que, nesse edital, as universidades e faculdades que tivessem voluntários ou seja, participantes do Pibid que não recebiam bolsa, tinham maiores chances de participar do Programa. Não será possível discutir sobre estas questões, pois esta pesquisa está baseada no edital anterior. No entanto, é óbvio que a situação de ter participantes bolsistas e não bolsistas dentro do mesmo programa cria uma grande desigualdade e injustiça entre os envolvidos.

Superior. No entanto, como este estudo se volta para profissionais egressos do edital anterior, não discutirei o edital que passou a vigorar em 2018.

É possível perceber, então, que o Reuni e o Pibid foram programas criados no Brasil num contexto em que o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) tinha como objetivo aumentar o acesso ao Ensino Superior público como um Plano que foi efetivado no seu governo. Essas iniciativas visavam minimizar o problema da falta de professores, favorecer a conexão entre teoria e prática, aproximar as universidades das escolas públicas de Educação Básica e melhorar a qualidade da formação dos professores.

Considerando a importância social desses programas para a formação de jovens no Ensino Superior no Brasil nesse período e, pessoalmente, na vida de muitos que, como eu, estudaram num curso criado pelo Reuni e receberam bolsas do Pibid, surgiu o interesse por saber de colegas do meu curso como tinha sido a experiência. Nesse trabalho, o interesse de investigação é entender se, no caso desses bolsistas, a oportunidade de estudar em um curso de licenciatura em uma universidade federal, de participar de um Programa de bolsas de incentivo à docência os teria, ou não, motivado a escolher a docência como profissão? Antes de chegar à experiência desses estudantes, é necessário conhecer um pouco acerca da formação de professores no Brasil, especialmente no caso do curso de Ciências Biológicas, e do contexto deste curso na universidade, sede desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O PIBID NO CENÁRIO DA NOSSA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresento o histórico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa e como aconteceu a inserção do Pibid neste curso. Para a construção deste capítulo, utilizo como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos consultados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Licenciatura noturno e integral, bem como do curso de Ciências Biológicas, Habilitação Bacharelado. Nosso objetivo aqui é mostrar o contexto que envolve a formação dos professores de Ciências Biológicas no Brasil e, de maneira mais específica, no nosso território de pesquisa.

Em 1973, iniciou-se a primeira turma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, em Licenciatura Plena com a finalidade de graduar os futuros professores para atuarem no ensino de Primeiro e de Segundo Grau (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente). Em 1975, houve uma subdivisão nesse curso. Sendo assim, foi implementado o curso de Ciências na modalidade Licenciatura que formava profissionais para lecionar Ciências Biológicas no ensino de primeiro grau. Separadamente, havia o curso de Licenciatura plena (Habilitação em Biologia) que preparava professores para o Ensino de 2º Grau. Tal modificação ocorreu, segundo Castelo Branco (2015), a partir de reformas educacionais brasileiras que foram estabelecidas no período militar (1964–1985), devido à necessidade emergencial de formar professores nesta área, constituindo-se, assim, como uma estratégia nacional para a implementação das licenciaturas curtas no Brasil.

Nesse primeiro momento, portanto, o curso não formava bacharéis em Ciências Biológicas. Dez anos depois, com a reestruturação do curso, houve a implementação do Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) e da Complementação Pedagógica que se iniciaria no primeiro semestre de 1983. Diante dessas reformulações, Castelo Branco (2015) considera que o modelo de formação de professores da UFV seguia o modelo “bacharelado + formação pedagógica = licenciatura”, modelo conhecido como “3 + 1”, ou seja, fazia-se três anos de formação específica e mais um ano de formação pedagógica.

Nesse curso, as disciplinas específicas eram ofertadas pelo Departamento de Biologia e as pedagógicas pelo Departamento de Educação. Para Bernadete Gatti (2010), historicamente, a formação para atuar na docência era uma complementação ao bacharelado. Concluídas as disciplinas necessárias para formar-se como bacharel, o estudante que tinha interesse em cursar licenciatura realizava um ano de disciplinas pedagógicas. Tal modelo enfatizava as disciplinas

específicas do curso e pouco investia nas disciplinas pedagógicas, comprometendo a preparação do licenciado para a atuação em sala de aula.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, foram propostos alguns ajustes para os cursos de formação de professores e as diretrizes curriculares para os cursos de licenciaturas passaram, a partir de 2002, a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A autora considera que tais avanços não foram suficientes para uma mudança significativa no que pese à relação teoria e prática:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p.1357).

Com a LDB (Lei 9.394/1996), ficou definido, no Art. 62, que a formação de professores deveria acontecer “em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Nesse documento, ficava definido, também, que as práticas de ensino nos cursos de licenciaturas deveriam totalizar uma carga horária mínima de 300 horas. No entanto, somente a partir de 1999, com uma nova reformulação do Curso de Ciências Biológicas, a universidade passou a oferecer apenas a Licenciatura Plena, sendo extinto, portanto, o modelo de complementação pedagógica. Na Licenciatura Plena, após cursar os quatro primeiros períodos que compreendiam o núcleo comum de disciplinas, o estudante deveria optar pela modalidade de bacharelado ou licenciatura (PPP Ciências Biológicas-Bacharelado, 2012).

Segundo Castelo Branco (2015), em 2000, houve uma outra reforma curricular em que o departamento responsável pela formação de professores de Ciências e Biologia desta universidade, Departamento de Biologia Geral (DBG), pela primeira vez, passou a ofertar disciplinas integradoras que auxiliariam os estudantes na transposição didática dos conteúdos específicos, sendo elas: Instrumentação para o Ensino de Ciências e Instrumentação para o Ensino de Biologia.

Em 2006, novamente, o curso passou por uma reformulação em sua matriz curricular devido às novas exigências legislativas para os cursos de Licenciaturas Plena no País. A resolução CNE/CP, de 2/2002, instituiu que a carga horária dos cursos de Licenciatura Plena deveria atender o mínimo de 2.800 horas divididas em 400 horas de práticas, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 1.800 horas de conteúdos específicos (BRASIL, 2002). Na UFV, portanto, a carga horária total obrigatória para o curso de Licenciatura Plena em Ciências

Biológicas ficou definida em 3.000 horas, sendo 2.880 horas de disciplinas obrigatórias e 120 de disciplinas optativas. As obrigatórias eram divididas em 645 horas para as disciplinas pedagógicas, 345 para as disciplinas das exatas e 1.890 horas para as disciplinas específicas.

Com essas mudanças ocorridas no âmbito político educacional e com a adesão desta universidade ao Reuni¹³, em setembro de 2007 foi autorizada a criação do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas que viria a ser implementado no primeiro semestre de 2009. A UFV passou a ter, então, dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas: 1) o curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura, oferecido no período integral e 2) o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido no período noturno. Cada um destes cursos possui um setor de coordenação separado e grades curriculares diferentes, ainda que ambos possam formar licenciados em Ciências Biológicas. Além disso, a partir da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o estudante se candidata para uma modalidade ou outra, decisão esta que é tomada por ele antes da sua matrícula na Universidade.

Com a criação do curso noturno, passou a existir uma grande discrepância entre os cursos, pois os alunos que ingressavam na modalidade do período integral tinham a possibilidade de se formar nas duas habilitações ao mesmo tempo. Já os licenciandos do curso de período noturno, se quisessem adquirir a formação de bacharel, deveriam prestar o ENEM novamente para ingressar no curso de período integral. Esta situação, obviamente, não agradava aos estudantes que, no mesmo curso da mesma universidade, tinham oportunidades diferentes. Outra insatisfação entre os estudantes era de que a grade curricular do curso noturno, que formava apenas licenciados, possuía uma carga horária elevada em disciplinas de área das Ciências Exatas, o que ocasionava altas taxas de reprovação de alunos.

Na Tabela 2 a seguir, é notável a diferença entre as cargas horárias do noturno e do integral. Sendo assim, a partir de uma demanda que surgiu dos próprios alunos do curso noturno, em 2010, foi formada uma comissão coordenadora para a discussão e elaboração de uma nova matriz curricular que foi aprovada e implementada a partir de 2011. A nova matriz do curso noturno se aproximou um pouco mais da matriz do curso integral. Exigia, portanto, uma carga horária obrigatória de 3.210 horas-aulas, com a prevalência de 765 horas-aulas para as disciplinas pedagógicas e estágios obrigatórios bem como uma redução nas disciplinas exatas, passando para 300 horas, além de um aumento nas horas-aulas das disciplinas específicas da Biologia, passando para 1.838 horas (UFV, 2011). Outra conquista foi a

¹³Na UFV, o Reuni foi implementado já em 2007 com a criação de cinco licenciaturas: Ciências Biológicas, Física Letras – Habilitação Português/Espanhol, Matemática e Química.

possibilidade dada ao egresso do curso de licenciatura noturno de pedir complementação de carga horária para cursar o bacharelado a fim de adquirir as duas habilitações sem precisar passar pelo Enem para ingressar no curso integral.

Tabela 2: Carga horária dos cursos de período noturno e integral de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV antes e depois da reestruturação de 2011.

	Curso período noturno		Curso período integral	
	Antes da reestruturação	Depois da reestruturação De 2011	Antes da reestruturação	Depois da reestruturação De 2011
Carga horária total/ horas-aulas	3.015	3.210	3.195	3.195
Disciplinas específicas/ hora-aulas	1.650	1.830	2.025	2.025
Disciplinas pedagógicas + Estágios supervisionados/ hora-aulas	765	765	765	765
Disciplinas exatas/ hora-aulas	480	300	285	285

Fonte: Catálogo geral dos cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV.

Desde 2009, a UFV possui duas possibilidades de ingresso para o Curso de Ciências Biológicas:

1) Ciências Biológicas - Bacharelado - Licenciatura Integral (ABI): nela, o estudante cursa as disciplinas básicas comuns e, ao término do primeiro semestre, opta por cursar a licenciatura em turno integral ou o bacharelado. Esta modalidade dá ao estudante a opção de se formar em uma das modalidades ou em ambas, desde que ele cumpra a carga horária mínima de 3.210 horas nas habilitações.

2) Licenciatura em Ciências Biológicas em turno noturno: nessa modalidade o estudante se forma como licenciado e, após a formatura, pode solicitar complementação de carga horária para cursar as disciplinas de conteúdos específicos da Biologia até atingir a exigência mínima de 3.210 horas e, assim, poder adquirir a habilitação de bacharel.

De acordo com Bernadete Gatti (2010, p. 1373), para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em média, “a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (GATTI, 2010, p. 1373). No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, a carga horária de disciplinas específicas é de, aproximadamente, 57% da carga horária total do curso

e para disciplinas pedagógicas é de, aproximadamente, 24%, sendo o restante dedicado a disciplinas da área de exatas e outras disciplinas complementares.

Neste contexto, o Construcionismo ajuda a compreender o processo formativo de futuros professores como algo dinâmico, construído e negociado entre as pessoas de acordo com as necessidades criadas pelo contexto social. Existem possibilidades formativas diferentes e isto pode variar de acordo com as pessoas e com o tempo histórico em que elas estão situadas. Um bom exemplo disso são as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV. Trata-se de duas matrizes diferentes para dois cursos que pretendem formar o mesmo profissional e, mesmo estas, exigiram remodelações para atender ao grupo de interesse, no caso os estudantes. É possível compreender o Pibid dentro deste mesmo contexto. Ele é uma política pública criada e pensada em um contexto de necessidades específicas. Talvez nos próximos anos as necessidades sejam outras e outras estratégias ou políticas públicas precisem ser criadas para atendê-las. É importante ressaltar também o papel de cada governo na liberação de recursos para a Educação pública, condição fundamental para que estas políticas se efetivem.

Por ser uma demanda nacional da época, várias universidades federais aderiram ao Pibid. Explico, de forma breve, como ocorreu o processo de implementação do Programa na UFV e, mais especificamente, no curso de Ciências Biológicas que é o foco deste estudo.

3.1. Criação e implementação do Pibid Ciências Biológicas na UFV.

Implementado em 2007 na UFV, inicialmente, o Pibid atendeu a quatro subprojetos: Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas. Assim como em todo o Brasil, nessa universidade, o Programa obteve um grande crescimento, chegando a contemplar treze subprojetos em 2012. Para o curso de Ciências Biológicas, os licenciandos tinham a oportunidade de optar por dois subprojetos: o de Ciências e o de Biologia, cada um deles com um coordenador de área responsável e quinze pibidianos em atuação. Estes dois subprojetos atendiam, juntos, a quatro escolas da rede pública da cidade de Viçosa¹⁴, segundo Alan Aquino (2015).

Além do Pibid, o curso de Ciências Biológicas da UFV conta com outras atividades acadêmicas que não necessariamente são voltadas, especificamente, para a formação docente, mas que dão a oportunidade de novos aprendizados aos alunos como, por exemplo, o Programa

¹⁴ Em 2019, o curso possui apenas um subprojeto, que é o de Ciências, com um coordenador de área, responsável por 30 bolsistas de graduação que trabalham em 3 escolas públicas da cidade, com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

de Educação Tutorial (PET), as iniciações científicas, os projetos de extensão, dentre outros. O curso oferece uma variedade formativa ampla aos licenciandos, permitindo-lhes vivenciar experiências diversificadas. No entanto, nem todos os alunos passam pelas mesmas oportunidades, pois eles precisam passar por um processo seletivo, precisam ter disponibilidade de horário, além de condições de vincular-se a um programa que é temporário e não gera nenhum direito trabalhista.

Nesse ponto, a postura construcionista nos ajuda a entender que, de alguma forma, quando o licenciando entra em contato com o ambiente escolar, suas condições financeiras, familiares, as relações que eles constroem com os alunos, professores, supervisores e funcionários influenciam no modo como ele construirá sua relação com o ambiente em si e conseqüentemente com a profissão. Alunos que já tem uma família e que precisam custear seus gastos, por exemplo, dificilmente vão conseguir estudar e participar de um programa que exige uma dedicação de 12 horas diurnas para receber uma bolsa de 400,00 mensais, mesmo desejando adquirir experiência como docentes. Além disso, para os que conseguem se integrar no Programa, as experiências podem ser muito determinantes na sua decisão de atuar, ou não, em sala de aula no futuro. Sendo assim, uma relação difícil com o professor coordenador na Universidade ou com o professor que atua como supervisor na escola, bem como as experiências com os professores e estudantes no cotidiano escolar podem fazer com que o pibidiano não construa uma boa relação com a sala de aula e desista da docência.

As nossas percepções do mundo são construídas nas relações que temos. A partir do contato, da convivência, das redes criadas entre as pessoas, nós percebemos o mundo de determinadas formas. Uma vez que o Pibid oportuniza essa experiência ao licenciando, foi possível questionar: quais são as relações que os egressos construíram com o ambiente escolar a partir de suas experiências vivenciadas neste Programa? Suas escolhas profissionais, de alguma forma, foram influenciadas por essas relações construídas? E quanto às suas práticas profissionais, elas possuem marcas das suas vivências enquanto pibidianos?

Até aqui, discuti alguns fatores relacionados à formação do licenciando, bem como aspectos presentes na carreira docente que podem influenciar o aluno na hora de se decidir pela profissão. No entanto, os aspectos não se limitam aos aqui mencionados. Ao verificar a influência do Pibid na escolha de seus egressos, é preciso considerar que a escolha de uma profissão é um processo complexo que envolve uma série de fatores pessoais, sociais, culturais, econômicos, políticos e familiares. Como afirma Dulce Soares (1991, p. 16), “o homem poderá escolher dentro de um leque de opções que lhe são oferecidas pela sua situação de vida

(considerando, aí, desde a classe social ao tipo de família, como também a época histórica e cultural na qual ele se insere)". Cláudio Nogueira, Flávia Almeida e Kelly Queiroz (2011) consideram que a própria escolha pelo curso de graduação não está isenta de uma "seleção social" na qual o indivíduo, na maioria das vezes, não consegue fazer suas escolhas simplesmente por interesse em uma determinada área. Na escolha profissional, não é diferente, como afirmam Juliana Diana e Silmara Oliveira.

Atualmente a escolha da profissão vem sendo decidida a partir do quadro econômico e das ofertas no mercado de trabalho, onde não estão sendo consideradas aptidões e habilidades, que são os principais quesitos de se fazer uma boa escolha da profissão e consequentemente para o trabalho em questão. (DIANA; OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Sendo assim, o processo de escolha profissional é socialmente construído e passa pelas relações ao longo do caminho. Mesmo quando a escolha é justificada pelo gosto pela profissão, ainda assim estará limitada a um campo de alternativas possíveis ao indivíduo, pois "o gosto é quase sempre o produto de condições econômicas idênticas àquelas em que ele funciona." (BOURDIEU, 2008, p. 352).

Nesse sentido, no capítulo seguinte, discuto sobre as experiências vivenciadas por aqueles que participaram dessa investigação, a fim de conhecer e compreender os fatores que estiveram presentes e os influenciaram em suas escolhas profissionais, além de identificar se o Pibid tem alguma relação com essas escolhas e em que nível a participação influenciou na decisão dos egressos pela profissão.

CAPÍTULO 4 - A EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS DO PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Nesse capítulo, apresento como se deu a construção dos dados desta investigação, bem como as reflexões e percepções acerca do que foi compartilhado pelos egressos tanto nos questionários quanto nas conversas realizadas durante a pesquisa. Como o nosso objetivo é conhecer como o Pibid influenciou na escolha e na atuação profissional de ex-bolsistas do curso de Ciências Biológicas da UFV, convidei os licenciados que se formaram e vivenciaram a experiência como pibidianos durante a graduação.

Para construir este capítulo, realizei uma pesquisa documental e bibliográfica. Analisei questionários e transcrições de entrevistas realizadas com o objetivo de conhecer as experiências dos egressos. Para interpretar os dados construídos tanto nos questionários quanto nas entrevistas, utilizei a análise de conteúdo por categoria.

Para ter uma ideia do universo desta pesquisa, busquei informações sobre o número de estudantes formados em Ciências Biológicas pela UFV a partir do ano de início do Pibid na universidade até o período final deste estudo.

Tabela 3: Estudantes que se formaram em Ciências Biológicas pela UFV entre 2009 e julho de 2018.

Período integral		Período noturno	Total de formados
221		124	345
Bacharéis	Licenciados ¹⁵	Licenciados	Total de licenciados
142	79	124	203

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da investigação.¹⁶

Analisando a Tabela 3, é perceptível que, nesse período, de todos os alunos que se formaram em Ciências Biológicas na UFV, *campus* Viçosa, 58,8% concluíram a licenciatura. No entanto, 64,2% dos estudantes do período integral preferiram concluir o bacharelado. Alguns alunos podem ter concluído as duas habilitações, mas, pelos dados da Tabela 3, é possível inferir que, quando há oportunidade, os alunos tendem a concluir, em grande parte, o bacharelado, lembrando que, para realizarem o bacharelado, os estudantes do período noturno precisam concluir o curso e depois fazer uma complementação durante o dia, o que pode ser um dificultador para estudantes que trabalham.

Solicitei à Secretaria do Pibid na UFV os nomes e os *e-mails* dos bolsistas do subprojeto de Biologia. Tive acesso a duas listas com 82 nomes no total, porém elas estavam incompletas, já que tinha conhecimento de outros pibidianos daquele período cujos nomes não se encontravam nessa

¹⁵ Esses licenciados também podem ou não ter realizado o bacharelado.

¹⁶ Os dados desta tabela foram disponibilizados pela secretaria geral do curso de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV.

lista. Para entrar em contato com os ex-bolsistas, além da lista disponibilizada, utilizei também as redes sociais e contei, ainda, com a indicação dos próprios egressos. Encontrei mais seis estudantes que não estavam na lista inicial. Foram identificados, portanto, os nomes de 88 ex-pibidianos que participaram do Programa entre 2008 e 2018. É possível que não tenha conseguido localizar todos, mas considerando estes números, é possível dizer de 203 licenciados em Ciências Biológicas pela UFV, 43,35% foram bolsistas do Pibid por algum tempo.

Por se tratar de uma pesquisa com egressos, era possível que estes estivessem fora de Viçosa e, por esse motivo, não foi tão fácil contatá-los pessoalmente. Dessa forma, como passo inicial para a construção dos dados desta investigação, optei por utilizar questionários semiabertos que foram enviados aos 88 egressos com os quais consegui contato. O envio deste questionário aconteceu por meio da ferramenta *Google* Formulários que nos permitiu enviar as questões tanto por *e-mail* quanto pela rede social *Facebook*, entre os dias 10 de julho e 20 de agosto de 2018. A plataforma para receber as respostas foi encerrada no dia 31 de agosto de 2018 e 61 pessoas nos enviaram o questionário preenchido.

Para Antônio Gil (2008, p. 122), uma das vantagens da utilização de questionários é a possibilidade de “atingir grande número de pessoas mesmo que estejam dispersas numa área geográfica extensa”. Graças a esse instrumento, consegui contato com egressos que se encontravam em outros estados, como Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo.

O questionário foi organizado em quatro blocos com perguntas optativas e discursivas, totalizando 19 perguntas¹⁷. Cada bloco foi pensado de forma que pudesse identificar algumas características dos participantes. No primeiro bloco, foi possível identificar a proporção de homens e mulheres, bem como a faixa etária dos egressos. No segundo bloco, visando conhecer melhor a formação acadêmica dos licenciados, identifiquei a forma de ingresso na universidade, as motivações dos participantes em optar pelo curso, bem como as atividades acadêmicas realizadas durante a graduação. Já no terceiro bloco, aprofundei nosso conhecimento sobre como foi a participação deles quando eram bolsistas do Pibid e, no quarto e último bloco, procurei me inteirar sobre a atuação profissional destes egressos após se formarem como professores de Ciências Biológicas.

Em um segundo momento da pesquisa, busquei conhecer e aprofundar as percepções dos participantes acerca das experiências no Programa e o reflexo destas vivências na vida profissional de cada um deles. Para isso, realizei uma entrevista qualitativa que, para George Gaskell (2008, p. 65),

¹⁷ O questionário enviado aos egressos se encontra no Anexo A.

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2008, p.65).

Entrevistei todos os 6 professores que já atuaram ou atuam como coordenadores de área no subprojeto Ciências Biológicas no Pibid. Além disso, foram entrevistados 5 egressos selecionados a partir dos seguintes critérios: primeiro solicitei, no questionário, que eles informassem a disponibilidade para contribuir com esta investigação, participando de uma conversa presencial a respeito da temática e identifiquei os que tinham aceitado o convite. Desse grupo, busquei uma certa representatividade dos participantes que gostariam de alcançar nesta investigação. Sendo assim, foram identificados 03 (três) grupos: 1) participantes que atuavam na docência naquele momento; 2) participantes que já trabalharam como docentes, mas naquele momento não exerciam a docência e 3) aqueles que nunca atuaram como professores. Apenas uma pessoa estava no grupo que já tinha atuado como docente e não atuava mais, porém, na semana da entrevista, ela informou que havia conseguido um contrato de designação de três meses e, portanto, não houve egresso no grupo 2. Sendo assim, há dois participantes docentes e três que nunca trabalharam como professores. Por fim, selecionei aqueles que, a partir da leitura de seus questionários, despertaram um pouco mais de curiosidade a respeito de alguns aspectos como, por exemplo, a explicitação de algumas características pessoais que a participação no Pibid lhes possibilitou desenvolver; o fato de atuarem profissionalmente como professores e hoje serem orientadores de estágio; o fato de não quererem ser professores da educação básica, dentre outros aspectos. Para a conversa com os egressos, a questão principal que era: “Conte-nos um pouco sobre a sua experiência no Pibid” e, a partir dos relatos, outras questões emergiram nos possibilitando dar continuidade à conversa. Desta forma, não havia um roteiro pronto que definia o rumo da entrevista, mas uma conversa livre sobre a temática que envolve este trabalho.

Quadro 1. Grupos de egressos selecionados para serem entrevistados.

Grupos	Entrevistados	Nomes Fictícios¹⁸
1. Atuam na docência	2	Thiago e Janaína
2. Nunca atuaram como professores	3	Alana, Elza e Matias

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.

¹⁸ Nomes fictícios foram utilizados para referir aos egressos que participaram das entrevistas.

Com relação aos professores, consegui conversar com todos aqueles que atuam ou já atuaram como coordenadores de área do Pibid nos subprojetos de Ciências e/ou de Biologia da UFV. Essas 06 (seis) conversas possibilitaram compreender, de uma outra perspectiva, o contexto no qual estavam inseridos os participantes quando de sua atuação no Pibid. Além disso, elas permitiram conhecer um pouco mais do subprojeto estudado, bem como compreender as expectativas e percepções destes professores acerca do processo formativo dos alunos que eles acompanharam e a forma de trabalho dos mesmos.

Para a conversa com os professores, havia algumas perguntas pré-definidas que também foram feitas de forma a manter um diálogo e deixar os participantes à vontade para contar sobre suas experiências, expectativas e percepções acerca do processo formativo dos pibidianos¹⁹. Todas as conversas, com os egressos e com os professores, foram gravadas com autorização prévia dos participantes e transcritas posteriormente para facilitar a interpretação.

Para a interpretação dos dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo que, segundo Denize Oliveira (2008, p. 570), “permite o acesso a diversos conteúdos, explícito ou não, presentes em um texto”. Para Antônio Chizzoti (2013, p. 114), a Análise de Conteúdo “consiste em relacionar a frequência de citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto”. Laurence Bardin (1977, p. 38) define a Análise de Conteúdo, da seguinte forma: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Diante das definições acima, optei pela utilização de tal método para ajudar na identificação dos sentidos e temas mencionados pelos entrevistados e a possível relação entre os mesmos. Não foi uma preocupação relacionar a frequência de citações de um determinado tema ou assunto, mas em dar atenção àquilo que se destacou e se repetiu tanto nos questionários quanto nas conversas. O mais importante não é a quantidade de vezes que um determinado assunto foi citado, mas o que tal assunto representa para aquele que compartilhou as suas experiências.

O método de Análise de Conteúdo possui algumas técnicas que se diferenciam entre si quanto ao processo de aplicação das mesmas. Nesta pesquisa, utilizo a técnica de análise de categorias, considerada por Laurence Bardin (1977) como sendo a técnica fundamental dentro do método em questão. A autora supracitada descreve a técnica de categorização da seguinte forma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou

¹⁹No Anexo B estão todas as questões discutidas durante a conversa com cada um dos participantes.

classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Desse modo, esta técnica consiste em classificar os elementos do texto em algumas categorias de acordo com aspectos em comum existentes entre eles. Tais categorias podem ser previamente selecionadas, sendo baseadas no conhecimento adquirido a respeito da temática que envolve esta pesquisa ou serem elaboradas durante a interpretação dos dados, de acordo com os aspectos em comum identificados na leitura dos mesmos. Optei por trabalhar com as categorias que emergiram tanto dos questionários quanto das entrevistas.

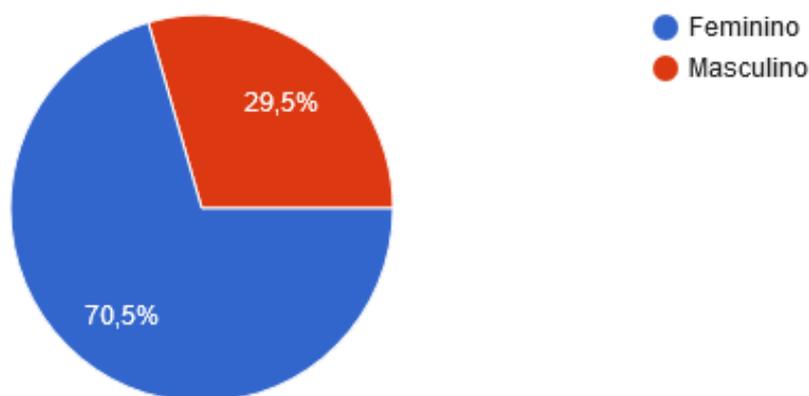
A partir dos instrumentos e estratégias apresentadas, no primeiro momento apresento o perfil dos egressos participantes, a faixa etária, bem como a porcentagem de homens e mulheres. Em seguida, demonstro os dados referentes à formação acadêmica desses egressos. Na terceira etapa, abordo as questões referentes à participação no Pibid e as percepções de cada um acerca de suas experiências e, por último, trato da atuação profissional dos egressos, bem como das experiências de cada um no campo de trabalho a partir da vivência no Pibid.

4.1 Caracterização dos egressos a partir de dados do questionário

De uma forma geral, a média de tempo que os egressos, participantes desta pesquisa, permaneceram no Pibid foi de 1 ano e 4 meses, o que equivale a 3 períodos letivos. Como forma de identificação dos participantes da pesquisa, foi necessário criar alguns códigos. Os questionários foram numerados de 1 a 61. Qualquer informação que seja referente a um questionário virá identificada pela letra Q. As letras F e M foram utilizadas para informar se o participante é do sexo feminino (F) ou masculino (M) e o número correspondente ao questionário utilizado. Como exemplo, tem-se que QF43 significa 43º questionário de uma participante do sexo feminino e QM18 remete ao 18º questionário de um participante do sexo masculino. Como há 05 (cinco) egressos que participaram também de uma entrevista, os identifiquei com pseudônimos. Sendo assim, todas as vezes que me referir a dados dos questionários de um destes egressos, utilizo as siglas mencionadas acima e toda vez que me referir a dados das entrevistas de um destes 5 egressos, utilizarei os nomes fictícios.

O Gráfico 3 refere-se ao total de 61 participantes da pesquisa e mostra a porcentagens de egressos homens e mulheres.

Gráfico 3. Sexo dos ex-pibidianos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário desta investigação.

Tais dados refletem uma situação bastante comum no Brasil: a prevalência de mulheres em cursos de licenciaturas. O Censo da Educação Superior de 2017 apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que cerca de 70% das matrículas em cursos de Licenciatura são preenchidas por mulheres (BRASIL, 2017). No entanto, a prevalência de mulheres no Ensino Superior parece não estar associada somente aos cursos de licenciatura. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2017, 57% das matrículas efetuadas em cursos superiores de graduação no Brasil eram de mulheres (BRASIL, 2017). Ainda assim, por mais que as mulheres venham conquistando espaço no meio acadêmico, a distribuição entre os cursos ainda não é feita de forma igualitária, uma vez que a presença delas tende a prevalecer em cursos cujas atribuições foram historicamente construídas e associadas às características femininas.

Os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações”. (ASSUMPÇÃO, 2014, p.10).

Segundo Patrícia Ataíde e Iran Nunes (2016),

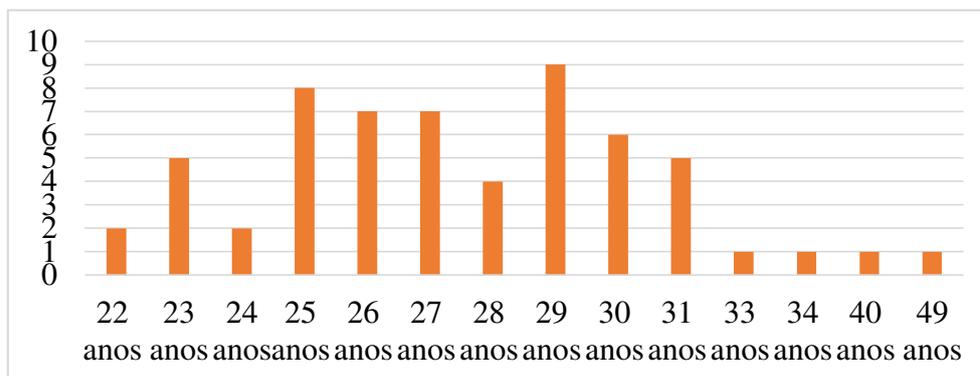
mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de

ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental. (ATAÍDE; NUNES, 2016, p. 169).

Como é possível observar, os grupos sociais constroem modos de ser homem e ser mulher e os associam a determinadas profissões. Ser homem e ser mulher não são atributos biológicos, mas construções sociais que variam em determinados contextos históricos e culturais. Estas construções sociais de gênero influenciam não apenas a vida pessoal, mas também profissional dos seres humanos. De acordo com as atribuições de cada gênero, homens e mulheres tem diferentes trajetórias escolares, tem oportunidades diferentes e fazem diferentes escolhas ao definirem um curso de graduação a fim de atuarem em uma profissão.

Outro fato importante é a geração desses participantes, já que eles fazem parte de um grupo de jovens e adultos que teve maior acesso ao Ensino Médio e a cursos de graduação em universidades públicas ou não. No que diz respeito aos 61 participantes, todos são egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas na UFV, entre 2007 e 2018, se encontram entre 22 e 49 anos de idade, com prevalência na faixa de 25 a 30 anos de idade, como é possível observar no Gráfico 4.

Gráfico 4: Idade dos egressos.

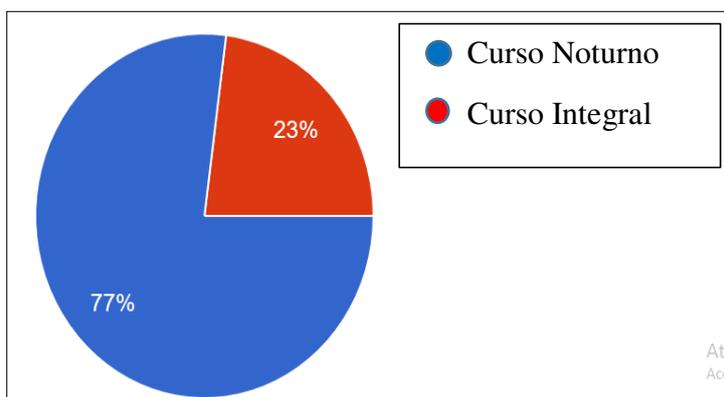


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

Como já foi dito no capítulo 3, a UFV oferece dois cursos de Ciências Biológicas, um em período integral em que o aluno, ao final do primeiro semestre, define se deseja cursar bacharelado ou licenciatura e outro, exclusivo de licenciatura, em período noturno. A carga horária mínima para o curso em período integral é de 3.210 horas e para o curso em período noturno é de 3.285 horas.

Nos questionários aplicados, identifiquei em qual curso de Ciências Biológicas os participantes ingressaram na UFV e percebi que mais da metade dos participantes ingressaram no curso de período noturno, como é possível verificar no gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5. Curso de Ciências Biológicas em que ingressaram na UFV.



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários aplicados.

Em uma das questões abertas do questionário, perguntei sobre o motivo pelo qual optaram pelo curso ao qual ingressaram. Em relação a esta pergunta, é preciso destacar que os alunos que fizeram a seleção para o curso de Licenciatura Noturno, talvez, não o estivessem escolhido por ser uma licenciatura, mas pelo horário em que é oferecido ou pela nota de corte do Enem. Por outro lado, os alunos que foram aprovados no Curso de Ciências Biológicas de período integral na UFV têm um semestre para definir se querem cursar licenciatura ou bacharelado e estes sim tiveram uma verdadeira opção, já que tinham chances iguais de cursarem uma ou outra modalidade.

Os relatos dos egressos salientam o que tem sido discutido nessa investigação. Sendo assim, a escolha por um curso, bem como por uma profissão, não está isenta de ser influenciada por diversos fatores, afinal, como já discutido anteriormente, somos seres que estamos sempre em relação com aquilo que nos rodeia e tudo isso nos compõe, forma aquilo que somos e pensamos.

A maioria dos egressos, tanto do curso noturno quanto do curso integral, explicaram o motivo pelo qual ingressaram no curso usando a palavra “afinidade”, embora seja diferentemente explicada por cada um dos grupos. Algumas das justificativas dos egressos do curso noturno foram: “Sempre tive o sonho de ser professora. ” (QF16); “Por afinidade à docência. O amor à docência sempre existiu na minha vida. ” (QM11); “Pela afinidade com as disciplinas pedagógicas, com a educação e gostar da profissão” (QF28) e “Sempre me identifiquei com a licenciatura” (QF35), dentre outras.

Já em relação ao curso de período integral, é possível perceber diferentes motivações para a escolha do curso de Ciências Biológicas, como mostram as citações a seguir: “Por poder fazer pesquisa em laboratório” (QF6); “Porque sempre quis fazer Biologia, mas nunca me

imaginei dando aula. No início, tinha apenas vontade de trabalhar com pesquisa em laboratório” (QF8) ou ainda:

Quando ainda estava vestibulanda, não entendia a diferença dessas modalidades e lembro que questionei um professor do cursinho que eu estava matriculada, se ele sabia o porquê. Lembro que ele deu a entender que o curso diurno era mais completo e de maior qualidade, que eu poderia sair com as duas titulações, a de licenciada e a de bacharel, e trabalhar desenvolvendo experimentos e pesquisas em laboratório, que na época era meu foco. (QF1).

Na nossa sociedade, é comum que um profissional de um laboratório seja representado com um jaleco branco manuseando um microscópio. Esta imagem, muitas vezes pode passar a ideia de que algo importante está sendo feito, dando *status* e prestígio à profissão e criando desejos capazes de direcionar, muitas vezes, os caminhos profissionais que os estudantes querem seguir.

Outra justificativa que esteve presente nos relatos de egressos de ambos os cursos diz respeito à empregabilidade. Aqueles egressos do curso noturno reconhecem que a profissão docente oferece uma ampla disponibilidade de vagas no mercado de trabalho apesar da desvalorização social e ou salarial. Eles destacaram, ainda, que o profissional licenciado em Ciências Biológicas pode também atuar em outras áreas que não seja a docência como, por exemplo, em licenciamento ambiental, em laboratório de análises clínicas, em consultorias, dentre outros contextos profissionais. Sendo assim, os participantes destacaram que as opções de emprego para um licenciado parecem ser muito maiores se comparadas ao de um bacharel. Trago aqui alguns relatos sobre a escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: “Por ter maior disponibilidade no mercado de trabalho tanto na área acadêmica quanto pesquisa” (QF26); “Por ser uma área mais ampla” (QF2); “Acredito que seria mais fácil de conseguir emprego do que se tivesse optado apenas pelo bacharel” (QF18); “Por minha mãe ser professora, ter facilidade de comunicação e maiores chances de oportunidade de trabalho.” (QF10) e, ainda,

Quando ingressei na UFV ainda não havia o curso de licenciatura noturno, apenas o diurno com as duas modalidades. A partir do segundo semestre, eu escolhi a licenciatura. Eu fiz isso por dois motivos principais: gosto muito de lecionar, assim, um anseio pessoal, e por uma questão de mercado de trabalho, já que considero o mercado para o profissional licenciado melhor do que para o bacharel. Mas, no final, eu consegui obter os dois títulos pela UFV (QM17).

Os estudantes que entraram no curso integral de Ciências Biológicas tiveram a oportunidade de refletir e de escolher se queriam cursar o bacharelado ou a licenciatura. Eles provavelmente fizeram isso com mais conhecimento de ambas as modalidades e maior liberdade, uma vez que já

tinham a vaga garantida no curso. Algumas justificativas pela escolha desses egressos remetem muito à possibilidade de cursar ambas as modalidades e, assim, poder ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho: “Por ser um campo de trabalho mais amplo e uma área de relevância social e com bastante empregabilidade” (QF27) e “Porque esta opção me permitia cursar ambas as modalidades, e de início a licenciatura era uma opção secundária.” (QM3). As justificativas para os egressos do curso de período integral, para a escolha do mesmo, se resumem em: afinidade pela área, poder cursar ambas modalidades e empregabilidade.

Para os egressos do noturno, uma das justificativas mais citadas foi a facilidade de ingresso no curso: “Menor concorrência de vagas” (QM7); “Facilidade de ingresso e interesse no curso” (QF5); “Nota de corte menor, aumentando as chances de aprovação e ingresso” (QF36) e “Porque julguei que o vestibular para ciências biológicas modalidade licenciatura fosse menos concorrido na época que concorri às vagas” (QF43). Essas respostas podem indicar que os estudantes do curso noturno almejavam conseguir a vaga no curso de Ciências Biológicas na UFV, mas não necessariamente escolheram ingressar na licenciatura. Os graduandos do período integral estavam numa condição muito diferente, uma vez que escolheram a licenciatura depois que já tinham a vaga garantida na universidade e tinham a opção de ir para o bacharelado caso quisessem. Deve-se considerar também que estudantes com dificuldades de realizar o curso durante o dia têm mais dificuldade de realizar o bacharelado em Ciências Biológicas na UFV, já que as disciplinas do curso são preferencialmente diurnas. Sendo assim, a escolha talvez se deva mais a partir do horário de oferecimento do que de um desejo pela licenciatura.

Quadro 2. Razões pelas quais optaram pelo curso de Licenciatura Noturno.

LICENCIATURA NOTURNO	
Categorias	Número de respostas
Afinidade (sonho de ser professor, afinidade pelas disciplinas, gostar da profissão)	20
Facilidade de ingresso	10
Empregabilidade	7
Curso noturno e poder trabalhar durante o dia	4
Influência de professores	3
Influência da família	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários aplicados.

A baixa concorrência bem como o baixo ponto de corte no vestibular ou no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)²⁰ para os cursos de licenciatura podem estar relacionados ao desprestígio da profissão docente. Em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Minas Gerais, em 1996, Júlio Emílio Diniz Pereira concluiu que a maioria destes cursos de “menor prestígio”, ou seja, aqueles que possuem menor relação candidato/vaga ofereciam a modalidade Licenciatura e que, entre os cursos considerados de “maior prestígio” que possuíam maior relação candidato/vaga, nenhum possuía a modalidade licenciatura. (PEREIRA, 2011, p. 38).

O fato de muitos estudantes optarem por um curso de licenciatura por este oferecer maior facilidade de ingresso e menor concorrência pode evidenciar que estes cursos não seriam a primeira opção para muitos estudantes e que o bacharelado, ainda, pode ser considerado como um curso de maior prestígio em detrimento das licenciaturas. A seguir, um trecho da fala de um dos egressos da modalidade integral para evidenciar este fato.

A princípio escolhi a modalidade bacharelado porque, quando entrei na universidade aos 17 anos, acreditava que seria uma carreira de maior sucesso financeiro. E como venho de uma família em que minha mãe e irmã são professoras, sempre convivi com as dificuldades e desvalorização do ensino público. Assim, a licenciatura a princípio não era uma opção. Porém, no segundo período do curso, resolvi fazer também a modalidade licenciatura, por ser mais uma oportunidade e percebi que possuía afinidade pela área da educação. (QF34).

Porque era um curso diurno e já saber da possibilidade de poder cursar duas grades. Além disso, o destaque que o curso tinha(tem). Quando eu entrei, foi a primeira vez que houve vestibular no noturno. Então, não pensei em fazer para esta opção. (QM14. grifo nosso).

Atrelado ao prestígio atribuído aos cursos de bacharelado, tem-se o desprestígio dos cursos de licenciatura e, sobretudo, da profissão docente como é possível constatar a seguir:

A falta de prestígio da profissão docente, associada à falta de prestígio ao processo de formação docente instaurado no interior de sua própria agência de formação, a universidade, tende a contribuir para a postura de rejeição por esse aspecto da formação dos licenciandos. (CASTRO, 2010, p. 92).

É válido destacar que nenhum dos participantes que ingressaram no período integral citou a facilidade de ingresso como um fator pelo qual escolheu o curso.

²⁰ O Sisu é um sistema online pelo qual as universidades e instituições públicas de Ensino Superior selecionam estudantes que fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obtiveram nota satisfatória.

Quadro 3: Razões pelas quais optaram pelo curso de período integral.

Ciências Biológicas em Período Integral	
Categorias	Número de respostas
Afinidade (Possibilidade de trabalhar em laboratório)	6
Poder cursar ambas modalidades	4
Empregabilidade	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários aplicados.

Aparentemente esta situação se configura como um reflexo da realidade das licenciaturas quando comparadas ao bacharelado, no país como um todo.

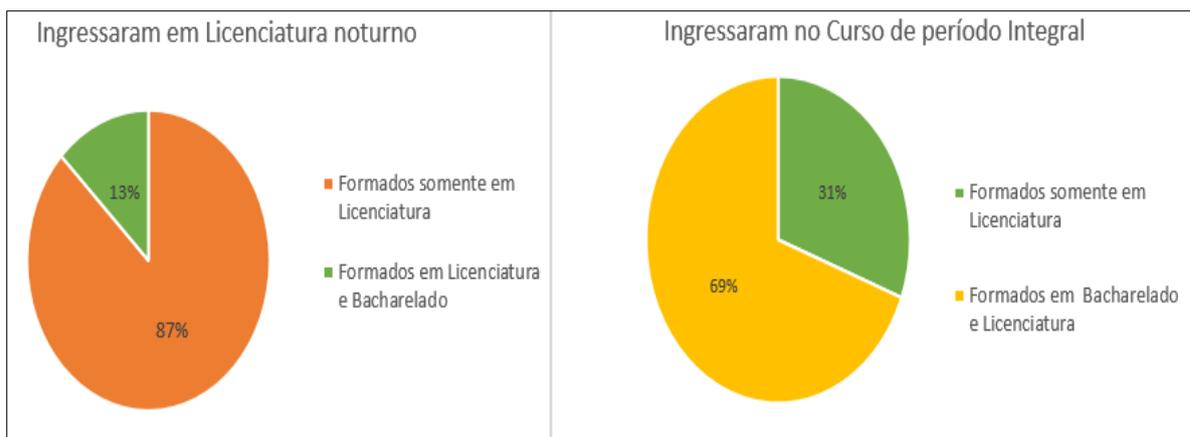
A separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico traziam prejuízos enormes à formação profissional e, particularmente, à formação de professores. (PEREIRA, 2011, p. 37).

Diversos fatores podem estar associados ao fato da licenciatura ser considerada um curso de menor prestígio: os baixos salários dos professores, as condições de trabalho muitas vezes precárias, dentre outras questões que são consequências de fatores históricos e culturais que, ao longo dos anos, construíram as características e os valores da profissão docente, foco nesta investigação. É interessante refletir sobre o porquê e como a sociedade valoriza e remunera menos os profissionais que educam e ensinam do que aqueles que trabalham com pesquisas em laboratório.

A forma com que a sociedade construiu a profissão docente reflete, de forma significativa, no interesse dos jovens ao definirem um curso universitário e seu futuro profissional. Em geral, quanto menos acessível e menos vagas para um determinado cargo ou um determinado curso mais disputado e prestigiado este tende a ser.

Subdividi os egressos em quatro grupos de acordo com a modalidade que eles ingressaram e a modalidade que se formaram, como é possível observar no Gráfico 6 a seguir. Dos 77% de egressos do curso de licenciatura em período noturno, 87% não pediram complementação de carga horária para a modalidade bacharelado e 13% pediram a complementação para se formarem em ambas as modalidades. Por outro lado, dos 23% que ingressaram no curso de período integral, apenas 31% se formaram apenas em licenciatura, enquanto 69% se formaram e cursaram ambas as modalidades. Os estudantes que optaram por cursar somente o bacharelado não podiam participar do Pibid e, portanto, não fizeram parte desta pesquisa.

Gráfico 6: Curso de ingresso e modalidade que os participantes concluíram.



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários aplicados.

No Gráfico 6, 31% dos estudantes que ingressaram no curso de período integral optaram por se formar somente na modalidade licenciatura. Entrevistei um destes estudantes e ele esclareceu o motivo pelo qual ingressou no curso de período integral, mas optou por não se formar no bacharelado:

Eu entrei na ABI²¹, que é aquela que você pode cursar os dois, e quando eu entrei a Licenciatura era uma opção secundária, sempre gostei da área, adoro escola, sempre fui um estudante que gostava de estar na escola, mas eu ainda via a Licenciatura como uma opção secundária, porque eu via os perrengues dos professores na sala de aula e achava aquilo ali a situação mais horrível do mundo, então o desencanto atrapalhou a revelar a minha identidade da qual eu me identifico hoje, que é bem mais professor biólogo do que biólogo professor (...) então eu me formei em Licenciatura em 2018 e resolvi não fazer Bacharelado. No final do primeiro período a gente tem aquela possibilidade de escolha, a partir daí eu já tinha ideia que queria fazer Licenciatura, iniciei com as disciplinas pedagógica e aí falei, “é isso mesmo que eu quero”. No Pibid na verdade que revelou mesmo (...) mas eu decidi por não fazer o bacharelado e optei por aprofundar na licenciatura mesmo e não tenho pretensão nenhuma em cursar o bacharelado. (Thiago, 2018)²².

A decisão de ingressar em um determinado curso de graduação está ligada às representações que se têm desses cursos ou das respectivas profissões. Aparentemente foi o que ocorreu com Thiago, pois sua percepção sobre as condições de seus professores da Educação Básica não lhe motivava a escolher a profissão docente e, ele optou, *a priori*, pelo bacharelado. Já dentro do curso, quando teve outras experiências com a Educação Básica nas disciplinas da área e do próprio Pibid, Thiago criou outras vivências e novas perspectivas sobre a docência e até mesmo uma identificação

²¹ ABI (Área básica de Ingresso), se refere ao curso de Ciências Biológica de período Integral (CBI).

²² Como já dito neste trabalho, foram selecionados 5 participantes para uma conversa individual acerca do tema proposto. Buscando preservar a identidade destes participantes, toda vez que eu trazer relatos advindos das conversas, usarei pseudônimos para me referir a eles.

pela profissão, neste sentido, ele ressaltou como foi importante, para a sua escolha profissional, vivenciar a realidade da profissão docente através de experiências proporcionadas pelo curso e, principalmente, pelo Pibid.

Em um trabalho realizado com egressos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades do Pará, Sinaida Castro (2010) afirmou que, durante a trajetória acadêmica, estes estudantes se envolveram, em sua maioria, com atividades de pesquisas que não estavam diretamente relacionadas à docência e estes não apresentavam pretensões de trabalhar como professores após a conclusão do curso.

As experiências formativas oportunizadas aos estudantes durante o curso de graduação contribuem para influenciar e direcionar o estudante para a escolha de sua atividade profissional. Por isso, programas como o Pibid, em que o estudante tem a oportunidade de adentrar o espaço de sua possível futura profissão e entender como ocorrem as relações existentes naquele local, podem contribuir para que os estudantes ganhem experiência na docência e coloquem a educação básica como uma possibilidade de trabalho.

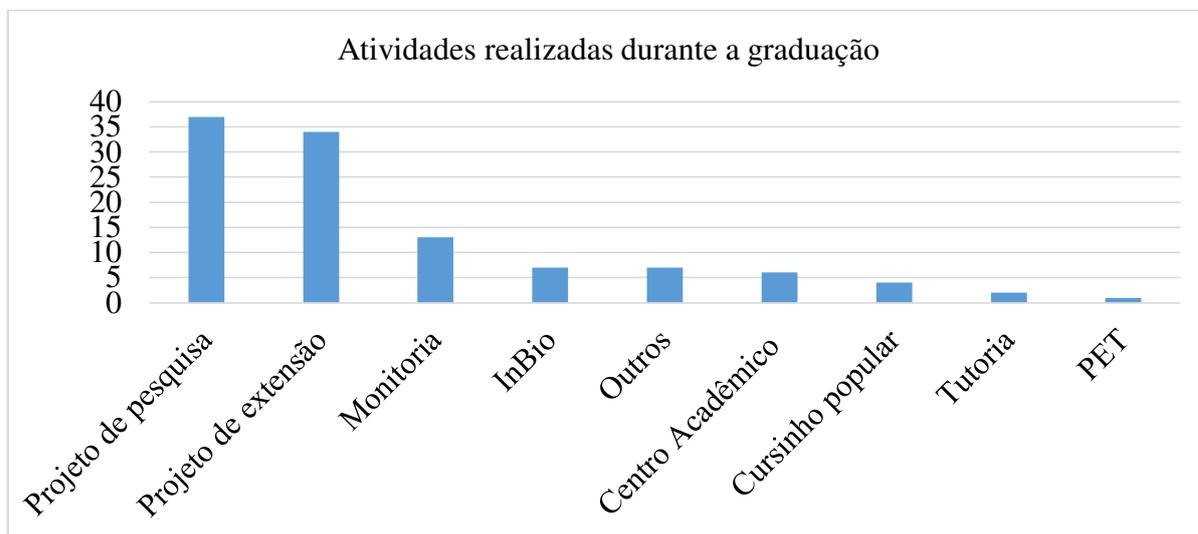
Visando conhecer outras experiências vivenciadas pelos participantes durante a sua formação universitária, no questionário, perguntei quais atividades, além do Pibid, o estudante teria se envolvido durante a graduação²³. Quando o estudante universitário se envolve em atividades como, por exemplo, a participação no Centro Acadêmico, no Diretório Central dos Estudantes (DCE), em organizações de eventos como Semana Acadêmica da Biologia (SABio), Encontro Regional de Estudante de Biologia (EREBio), ou participam como membros de órgãos colegiados, se envolvem em projetos de pesquisa, entre outros, eles desenvolvem, de forma direta e/ou indireta, importantes habilidades para a sua formação profissional. Tais atividades se configuram como oportunidades de aprendizados diversos como a formação política, o trabalho em grupo, a organização, o planejamento e o desenvolvimento de projetos, habilidades e capacidades que são importantes para a formação e atuação profissional destes alunos que se tornarão docentes depois desta experiência. Durante a entrevista, Matias contou sobre a importância destes outros espaços para sua formação:

No CABio era um grupo que durava mais tempo e que a gente meio que definia o que a gente iria fazer, então tinha que ter noção do que que era necessário, o que que faltava, o que era interessante pra gente, mas também pautado pra comunidade e organizar isso e tentar prover isso, então eu acho que essa organização, essa capacidade de lidar com as pessoas, né?! Eu acho que isso é importante, é...e assim, a gente também procurava sempre trabalhar vários temas e promover discussão, então,

²³ Esta foi uma pergunta do questionário. Ela era fechada, possuindo algumas alternativas as quais os estudantes poderiam marcar mais de uma, com a opção de acrescentar outras atividades que não tenham sido contempladas.

não na postura de quem domina todo o conhecimento, mas fazendo...a gente já fez muita roda de conversa, fez o Cine Bio, passava um documentário e fazia uma discussão depois, e assim...acaba assumindo um papel um pouco de protagonista, de liderança não sei, mas de facilitar o espaço, tanto na infraestrutura, reservar data show, reservar sala, mas também de puxar pergunta, pedir para as pessoas participarem, então um pouco desta habilidade com pessoas né?! então eu acho que talvez tenha sido o que o centro acadêmico tenha permitido que eu desenvolvesse mais. (Matias, 2018)

Gráfico 7: Número de participantes em outras atividades acadêmicas realizadas durante a graduação²⁴.



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários aplicados.

Mesmo que o Gráfico 7 mostre que os estudantes participaram de várias atividades na universidade, poucas estão relacionadas diretamente ao ofício da docência como estão, por exemplo, o cursinho popular²⁵, as monitorias e tutorias. Alguns projetos de extensão também

²⁴ - Programa de Educação Tutorial (PET): O aluno dedica 20 horas semanais e recebe uma bolsa no valor de 400,00 para desenvolver atividades como discussão de livros, cursos de língua estrangeira, ciclos de seminários, oficinas para o público em geral, dentre outras atividades.

- Monitoria e Tutoria: Os alunos são selecionados através de concurso na universidade e recebem uma bolsa para se dedicarem a uma carga horária de 12 horas semanais. O monitor deve atuar com os professores nas atividades acadêmicas das disciplinas para a qual se candidatou. Já o tutor atende estudantes que ingressam na UFV com dificuldades em disciplinas básicas do curso.

- Empresa Júnior de Biologia (In Bio): É uma associação sem fins econômicos formada por estudantes do curso sob a orientação de um professor responsável. Esta empresa Júnior realiza consultorias na área da biologia e promove cursos e eventos de capacitação para o mercado de trabalho para os alunos do curso de Ciências Biológicas.

- Centro Acadêmico de Ciências Biológicas (CABio): Formado por estudantes e tem como objetivo questionar o curso e a profissão de acordo com as necessidades reais da sociedade bem como construir junto aos estudantes uma consciência crítica e de trabalho coletivo.

Todas as informações acima foram retiradas do PPP de Ciências Biológicas (2012).

- O item “outros” presente no gráfico 7, corresponde às atividades que foram citadas por apenas um aluno, sendo elas: Estágio no Apiário; voluntário no CETAS; participação no DCE e órgãos colegiados e organização de eventos como SABio e EREBio.

²⁵ O Cursinho Popular, voltado para alunos carentes que queiram prestar o ENEM, é organizado pelo DCE (Diretório do Centro Estudantil) da Universidade. Apenas estudantes de Licenciatura na UFV podem se candidatar

podem ser incluídos, dependendo do seu objetivo e, principalmente, do público envolvido. De todo os 61 participantes da pesquisa, 4 foram bolsistas no Cursinho Popular: dois deles atualmente são professores da Educação Básica, uma trabalha com assessoria técnica do Movimento dos Atingidos por Barragens e aguarda nomeação para um cargo de professora da rede estadual e a outra, que inclusive foi a única, dentre os quatro que se envolveu também com projetos de pesquisa durante a graduação, está fazendo doutorado na área de Botânica na UFV.

Apenas 7% dos estudantes desta pesquisa atuaram no Cursinho Popular enquanto 64,9% se envolveram com projetos de pesquisa durante a graduação, por exemplo. Castro (2010) afirma que este fator pode estar relacionado ao fato da pesquisa ser muito mais atrativa aos licenciados do que o próprio exercício da docência. Além disso, o cursinho popular oferece apenas uma vaga para estudante de Biologia, com renovação do edital a cada seis meses. A oferta em Projetos de Pesquisa é muito maior que a oferta para o Cursinho Popular e a bolsa de pesquisa tem duração de um ano, um tempo maior que o contrato no cursinho. Além disso, em relação aos valores, a bolsa do cursinho popular é de R\$300,00 para o cumprimento de 48 horas mensais e a bolsa de pesquisa possui o valor de R\$400,00 para o cumprimento de 20 horas semanais

A falta de oportunidade é uma das explicações para o pouco envolvimento dos licenciandos com atividades diretamente relacionadas à docência. O Pibid é um programa que cobre, em grande medida, esta lacuna, mas infelizmente não está disponível para todos os licenciandos, já que há um processo de seleção. Foi possível questionar, então, se estas experiências não deveriam ser oportunizadas a todos estudantes de licenciatura e, sobretudo, analisar para onde vão estes alunos ao se formarem? As oportunidades oferecidas durante a graduação despertariam nos licenciandos o desejo de serem professores?

Vasconcelos (2010, p. 330) considera que “o fato de nem todos os egressos de um curso superior atuarem no mercado de trabalho pertinente é relativamente comum entre estudantes de cursos de baixa remuneração”. Alguns aspectos já mencionados anteriormente podem estar relacionados a essa realidade. Além disso, para um egresso recém-formado em cursos de licenciatura, muitas vezes pode ser mais vantajoso ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* do que se direcionar ao mercado de trabalho. Financeiramente, o valor de uma bolsa de mestrado²⁶, por exemplo, pode ser maior do que o próprio salário de um profissional da

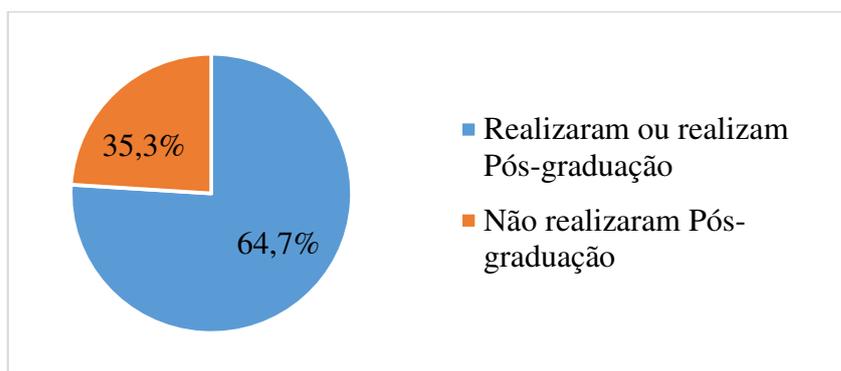
para dar aulas no Cursinho Popular. Se for aprovado no processo seletivo, o mesmo receberá uma bolsa mensal no valor de trezentos reais, para cumprir uma carga horária total de 12 horas semanais

²⁶ O valor da bolsa de mestrado no Brasil atualmente é de R\$ 1.500 reais e uma bolsa de doutorado é de R\$ 2.300 reais, até a data desta pesquisa.

Educação, a depender do cargo e do número de aulas que ele assumir, sem contar a possibilidade de melhorar sua formação e conseguir empregos com maiores remunerações.

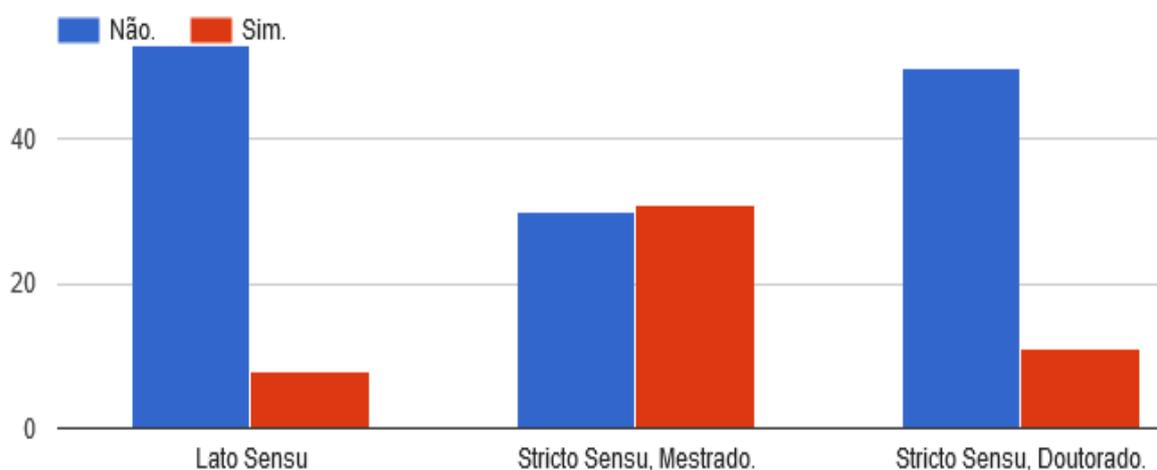
Perguntei, no questionário, se os egressos haviam cursado ou estavam cursando alguma pós-graduação e obtive o resultado apresentado nos Gráficos 8 e 9. O Gráfico 8 mostra que mais da metade dos egressos envolvidos realizam ou realizaram uma pós-graduação. Isso pode demonstrar o interesse dos mesmos em aprofundar e aperfeiçoar seus estudos para melhorar sua qualificação profissional e/ou evidenciar a necessidade de mais formação visando pleitear vagas de empregos com melhores salários ao ingressarem no mercado de trabalho.

Gráfico 8 - Relação de egressos que fizeram ou fazem pós-graduação.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

Gráfico 9 - Pós-graduações realizadas pelos egressos.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do questionário.

Um bacharel em Ciências Biológicas tem a possibilidade de exercitar sua profissão como especialista da área desde que, segundo a Resolução do Conselho Federal de Biologia (CFBio) N° 17 de 10/1993, efetue seu registro no Conselho Regional de Biologia (CRBio) e

seja inscrito no Conselho Federal de Biologia. Já para um licenciado realizar estes mesmos cadastros e constituir o quadro de especialistas do CRBio é necessária a realização de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em uma das áreas das Ciências Biológicas (CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA, 1993). Sendo assim, para um licenciado, ingressar no Mestrado em uma das áreas das Ciências Biológicas é uma forma de ampliar suas possibilidades profissionais, pois além de obter a titulação de Mestre, ele poderá se inscrever nos Conselhos Regional e Federal de Biologia e fazer parte do quadro de especialistas, podendo exercer a profissão de Biólogo em sua área de formação. Caso queira atuar como professor, sua titulação de mestre ou doutor o dará condições para prestar concursos ou concorrer a vagas de emprego no Ensino Superior que tende a oferecer maior remuneração se comparada à Educação Básica.

Para aqueles que cursaram ou cursam uma pós-graduação, no próprio questionário perguntei em qual área ela foi cursada ou se estava sendo realizada e obtive o resultado apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação de áreas em que a pós-graduação foi ou está sendo realizada.

Realização de pós-graduação	Total de egressos	Porcentagem
Realiza ou realizou mestrado em outras áreas não relacionadas diretamente à Educação* ²⁷	27	39,7%
Realiza ou realizou doutorado em outras áreas não relacionadas diretamente com a Educação	11	16,2%
Realiza ou realizou Mestrado na Educação ou áreas relacionadas com a Educação ²⁸	4	5,9%
Realiza ou realizou <i>Lato Sensu</i>	8	11,8%

Fonte - Elaboração própria a partir de dados do questionário.

Ao analisar este panorama, é perceptível que a maioria realizou a continuidade da sua formação acadêmica em áreas da Biologia. Como destacado por Rocha (2013, p.80), “aos biólogos licenciados, a atuação na pesquisa e demais áreas correlatas às Ciências Biológicas parecem ser muito mais atrativas profissionalmente que a docência”. No caso dos egressos desta investigação, mais especificamente os do mestrado, cerca de 39,7% dos licenciados o fizeram em áreas da Biologia como, por exemplo, Biologia Vegetal, Microbiologia, Biologia Estrutural, dentre outras. Dentre esses egressos, é notória a preferência dos mesmos por atuarem como docentes no Ensino Superior. Há mais vagas para estes estudantes cursarem Mestrado e/ou Doutorado em sua área

²⁷ Neste trabalho, considero que Biologia Celular, Biologia Animal, Neurociência, Biologia Estrutural, dentre outros como áreas não relacionadas diretamente à docência.

²⁸ O Mestrado em Educação, Ensino de Ciência, Supervisão Pedagógica, dentre outros são consideradas aqui como áreas relacionadas à Educação.

específica de formação do que em pós-graduação *stricto sensu* em Educação ou em outras áreas nas quais concorrem com uma ampla gama de profissionais.

Um exemplo neste sentido é a trajetória de Elza que ingressou no curso de Licenciatura no período noturno no ano de 2010, terminou o Mestrado em Biologia Celular e Estrutural em 2018 e, neste mesmo ano, iniciou o Doutorado na mesma área. Ao ser perguntada sobre suas pretensões em atuar como docente, ela deixou claro que não pretende atuar na Educação Básica e que o seu foco é atuar como professora do Ensino Superior.

No Pibid, nos estágios supervisionados, eu posso te falar que eu peguei um grande trauma do ensino Fundamental e do Médio [...] E aí no estágio supervisionado, o II eu fiz com o EJA, foi com o(a) professor(a) X. Eu fiz no EJA e lá só tinha gente mais velha, e eu gostei demais de conversar com eles, pela maturidade deles. Então assim, eu não tenho paciência com crianças e adolescente, aí que eu vi que eu gosto da pesquisa, por isso eu estou fazendo Doutorado, mas eu quero dar aula também, para o público adulto, no Ensino Superior. (Elza, entrevista, 2018)

Matias ingressou na modalidade Integral, se formou em Licenciatura e agora está cursando o Bacharelado. Ele também expressa seu desejo em atuar no Ensino Superior para formar futuros professores. No entanto, ele pretende atuar, primeiramente, na Educação Básica, como forma de adquirir experiência na prática docente e de aprender a lidar com a realidade da escola:

Eu acho que pra eu ser professor universitário, é bom eu passar pelo mestrado e doutorado antes né?! [...] E agora, eu penso que pra eu ser professor universitário, se eu vou formar licenciando, eu preciso ter a vivência da Educação Básica né?! Então o grande plano, meio amorfo, que eu tenho, é passar por tudo, né?! que eu acho que tem um pouco a ver com eu querer tudo o tempo todo. Mas o Ensino Básico é uma opção, até pela oportunidade e... acho que assim, é formação né?! é sempre bom...conhecer a realidade. (Matias, entrevista, 2018).

Interessante perceber que, apesar de possuírem a mesma pretensão de atuar como docentes no Ensino Superior, Elza e Matias pretendem trilhar diferentes trajetórias por possuírem diferentes percepções sobre o processo de formação do Ensino Superior e do Ensino Básico. Matias deseja que sua formação para professor do Ensino Superior passe por experiências no Ensino Básico, objetivando conhecer melhor aquela realidade, o que o qualificaria também como professor universitário. Para Elza, sua formação como futura professora do Ensino Superior não depende de um maior conhecimento da realidade do Ensino Básico, muito provavelmente porque ela não está considerando trabalhar com licenciandos ou, ainda que esteja, não lhe parece ser importante ter experiência como docente na Educação Básica. Isso mostra que a construção da identidade profissional ocorre de diferentes formas para

indivíduos diversos, uma vez que ela é elaborada a partir da experiência pessoal de cada um em diferentes encontros, relações díspares e bem como a partir de percepções distintas sobre as coisas e sobre as realidades.

Neste sentido, apesar de a maior parte dos participantes terem cursado, ou ainda cursam, pós-graduação em áreas da Biologia, a docência continua sendo um campo de trabalho possível a estes egressos, como apresentado a seguir. Muitos desses profissionais mencionam sua preferência por atuarem como docentes no Ensino Superior, já que a remuneração de um professor da Educação Superior chega a ser três vezes maior se comparada ao salário de um professor da Educação Básica. Além disso, no caso de um professor de Universidade Pública Federal, as vantagens que o emprego oferece, como um bom plano de carreira, estabilidade no emprego, e maior valorização social, são mais atrativas se comparadas a um cargo de professor do ensino básico da rede estadual, por exemplo.

De maneira geral, no contexto brasileiro atual, professores da rede Federal tendem a ser mais valorizados, em detrimento de professores da rede Estadual, o que nos leva a refletir sobre as diferentes formas com que a sociedade enxerga a profissão docente: Por que socialmente se entende que o trabalho de um professor universitário deve ser mais valorizado do que de um professor da Educação Básica? Não deveriam ambas as profissões serem igualmente valorizadas? O que faz com que um nível de ensino seja mais bem remunerado que outro?

Aparentemente, criou-se na sociedade a concepção de que o trabalho de formação exercido na Educação Infantil bem como no Ensino Fundamental tem muito mais relação com o cuidado maternal do que com a formação e o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa perspectiva de que trabalhar com crianças é um trabalho mais simples e menos elaborado do que o trabalho feito com jovens e adultos no Ensino Superior pode dificultar o reconhecimento da docência no Ensino Básico enquanto uma profissão que merece ser valorizada socialmente, politicamente e economicamente.

Para além das possibilidades de emprego, questões salariais e de valorização, as experiências do estudante durante a graduação também são fatores que o levam a ingressar em uma pós-graduação, bem como a escolha da área em que ela será realizada. Como foi possível perceber, no caso de Elza, suas experiências com o Pibid, em estágios, na iniciação científica, dentre outros, a fizeram construir um gosto por atuar na pesquisa, desenvolvendo o anseio de, futuramente, ser professora no Ensino Superior. Por outro lado, Alana que ingressou no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de período Integral e se formou apenas na modalidade Licenciatura e, atualmente, cursa Mestrado em Educação, relatou sobre o seu sonho em ser

professora e de sua preferência pela Educação Básica. Ela, ainda, reconheceu a importância de levar os conhecimentos aprendidos enquanto pesquisadora no Mestrado para a sala de aula, como mostra o excerto a seguir:

É o meu sonho ser professora, sonho mesmo, e eu quero ir pro ensino público, o meu foco hoje é a Educação Básica. Tenho vontade de ir pro Ensino Superior? Tenho. Mas não tanto quanto pra Educação Básica. Por uma questão de público e de produção, produtividade. Eu tenho problemas com cobranças. É óbvio que eu terei pelo Estado se eu for pra Educação Pública, a gente não tem essa autonomia. Mas eu preciso daquele momento de me redescobrir enquanto professora, única e exclusivamente como professora e não como pesquisadora. E a gente tá precisando, todo esse conhecimento, tudo isso que a gente tá tendo aqui de oportunidade, a gente precisa levar pra lá (...) (Alana, entrevista, 2018, grifo nosso).

Pelo relato de Alana, é perceptível que sua inserção na pós-graduação possui um objetivo diferente daquele apresentado por Elza e Matias, por exemplo, que é atuar no Ensino Superior. Como destacado em sua fala, a percepção dela sobre a pós-graduação passa pela ideia de aprimorar sua formação enquanto docente a fim de levar os conhecimentos aprendidos para sua atuação no Ensino Básico.

Decidir por fazer um curso superior, uma pós-graduação ou exercer determinada profissão envolve diversos fatores como contato e proximidade com aquele tipo de trabalho, conhecimento, experiência anterior, situação econômica, apoio da família, abertura de vagas nas instituições de ensino superior, etc. Para haver o desejo por exercer uma determinada profissão, é preciso, no mínimo, saber que esta atividade existe, quais são as suas características e o que é necessário para o exercício desta. Havendo o desejo, é fundamental que a pessoa tenha condições físicas, econômicas, geográficas para se candidatar a uma vaga, seja para se preparar para o seu exercício seja para ingressar no mercado de trabalho. Além disso, as primeiras impressões e vivências em relação à atividade desenvolvida pode culminar numa desistência rápida – enquanto ainda há tempo – ou fortalecer o desejo de manter-se naquela profissão. Por isso, as experiências no Pibid podem ter sido muito importantes para a escolha dos egressos desta pesquisa para o exercício, ou não, da docência na Educação Básica. Os relatos a seguir mostram como isto aconteceu para alguns deles:

Teve um certo dia que a professora faltou, era meu dia de estágio e mesmo sem poder eu tive que assumir a turma, no meio da minha aula eu tive a real sensação de como é ser professora, aquilo me deu uma energia muito boa, porque os meninos me ouviam [...] (Alana, entrevista, 2018).

No Pibid, nos estágios supervisionados, eu posso te falar que eu peguei um grande trauma do ensino Fundamental e do Médio, porque [nome do professor] tirou todas as minhas esperanças de vontade de dar aula, ele não foi um(a) professor(a) que me ajudou, ele(a) só me puxou pra baixo mesmo, isso foi no estágio. [...] E no Pibid a supervisora que eu peguei também, não era aquela pessoa que estava lá pra me dar apoio, eu estava lá pra fazer o serviço dela, entendeu?! Então, aí eu já não gostei, tanto é que o Pibid eu nem renovei a bolsa, eu fiz sete meses e fiquei, porque eu não queria mesmo, eu preferia ficar sem um real no bolso do que fazer o Pibid (Elza, entrevista, 2018, grifo nosso).

Nos dois comentários acima, as experiências vivenciadas durante o caminho formativo, bem como as relações envolvidas influenciaram as decisões dos ex-pibidianos. As relações estabelecidas entre as pessoas são fatores importantes para a forma como cada um criará sua própria ideia e percepção sobre a profissão em si. Tais experiências podem motivar mais investimentos naquela formação, ou não. Experiências positivas, que geram boas sensações e bons aprendizados, tendem a contribuir para a identificação do licenciando com a profissão. Da mesma forma, experiências ruins, marcadas por decepções e relações conflituosas, dificilmente favorecerão que este aluno queira investir e dar continuidade à carreira docente.

Nesse sentido, as relações que se criam durante o processo de formação, bem como as experiências vivenciadas a partir delas, são importantes até mesmo para a forma como o estudante enxerga o próprio curso em que está inserido. Este é um processo que não ocorre de forma isolada, ou seja, para além das relações que se criam, as experiências dos estudantes passam também pela forma como o curso é organizado e por sua estrutura curricular. O relato do professor, ex-coordenador de área do Pibid, destaca ser importante uma melhor organização das disciplinas do curso de Ciências Biológicas, bem como priorizar uma boa formação prática para os estudantes. Perguntei a ele qual seria a prioridade para a formação de um licenciando:

Outra prioridade que eu considero seriam as práticas, as atividades práticas dentro da graduação, que é o que existe muito pouco e é o que faz com que muitos licenciandos desistam, e no nosso curso, na atual conjuntura, os alunos se não tiverem o pibid eles só vão ter a prática, a parte prática de ensino só no final do curso, só com o estágio e a instrumentação, então até lá, nos primeiros três anos mais ou menos os alunos só veem teoria, teorias educacionais, muita leitura e pouca prática e eu acho que a prática pedagógica tem que ser uma prioridade em um curso de licenciatura [...] O Pibid cumpre o que a graduação não tem, que é oportunizar essa prática e a vivência na realidade escolar. Apesar de ser uma atividade extracurricular, o Pibid tenta cobrir essa lacuna, isso que tem faltado nos cursos. (CA1, entrevista 2018, grifo nosso).²⁹

Perguntei também se ele considerava que os estudantes acompanhados por ele no Pibid estavam preparados para atuarem como profissionais em sala de aula:

²⁹ Para preservar a identidade dos professores, optei por utilizar siglas (CA = Coordenador de Área).

Os nossos alunos ainda estão sendo formados nesse modelo de pedagogia antiga, então eu acredito que não, que eles não estão tendo o preparo necessário justamente pela ausência de prática pedagógica e até de uma carga horária pedagógica maior. A gente está com a resolução 2/2015 do MEC que tá tentando melhorar um pouco essa situação, de aumentar a quantidade de carga horária pedagógica, porque até então, se você for calcular, 80% da carga horária do nosso curso é de disciplinas não pedagógicas, então é um curso que tem que formar professor, mas não se dedica...não tem espaço pra isso, 1/5 do curso só, é de disciplinas pedagógicas, é muito pouco. (CA1, entrevista, 2018, grifo nosso).

No relato do professor, pode-se perceber a importância de se ter um curso bem estruturado e organizado de forma a propiciar ao aluno uma formação mais completa. Do contrário, o próprio curso pode se tornar um fator desestimulante, levando o estudante a desistir do curso e, possivelmente, da carreira docente.

Em um de seus estudos, Gatti afirma que, apesar de ter havido ajustes devido às novas diretrizes para as licenciaturas no ano de 2002, o foco permanecia na formação para a área disciplinar específica, oferecendo pouco espaço para a formação pedagógica. Sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a autora afirmou que “a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (GATTI, 2010, p.1373). CA1 reconhece a necessidade de buscar outros modelos formativos mais eficientes e que valorizem a formação pedagógica do licenciando:

Como coordenador, eu fiz um levantamento para buscar quais Universidades eram melhores que a UFV, no curso de Ciências Biológicas e fui me espelhar nelas e ver o que elas têm de diferente, pelo menos na matriz, já que a gente está mudando, e a resposta é clara, elas têm uma carga horária maior de disciplinas pedagógicas [...]. Agora, eu vejo que é necessário duas coisas: aumentar a quantidade de carga horária pedagógica e melhorar a qualidade também. Não adianta só aumentar e continuar com a mesma prática, sem vínculo com a Biologia, ou com o ensino de Ciências. (CA1, entrevista, 2018).

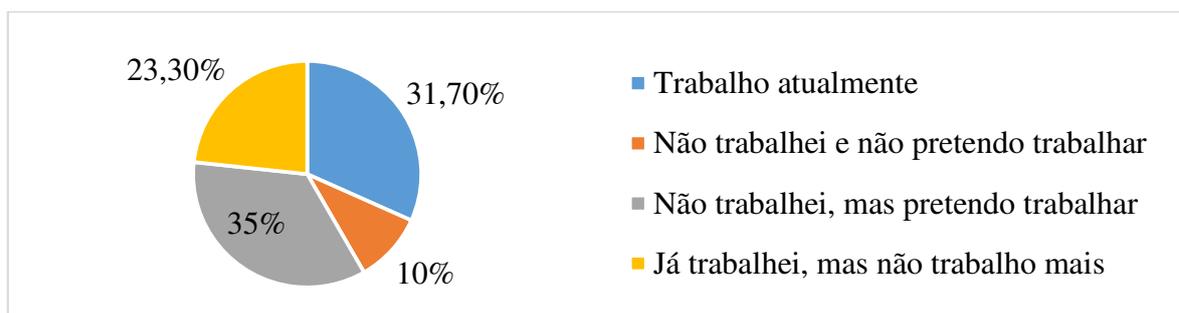
Um dos estudantes, no questionário, expressou sua opinião quanto à organização da matriz curricular que, para ele, não era coerente com as necessidades dos profissionais que se deseja formar:

Pegamos uma grade curricular extremamente ruim, cheia de matérias relacionadas aos cálculos (duas disciplinas), físicas (quatro disciplinas), com poucas disciplinas biológicas nos primeiros quatro semestres, literalmente um lixo de grade curricular, parece que os professores envolvidos na criação do “novo curso”, que era pra ser o mesmo curso, não estavam querendo criar mais vagas para a Biologia, impressão de descaso total. (QM18, 2018, grifo nosso).

Este estudante QM18 ingressou no curso de período noturno no ano de sua criação, em 2009. Em seu relato, há uma insatisfação diante da grade curricular daquela época. A impressão de descaso citada pelo egresso, dentre outros fatores, o fez ponderar que o curso não era bem valorizado, desestimulando o estudante e contribuindo para distanciá-lo da profissão docente.

Em uma das questões optativas do questionário, perguntei aos egressos se, após a formatura, os mesmos trabalharam ou já haviam trabalhado como docentes de Ciências e/ou Biologia. Nesta questão, eles tinham quatro alternativas, podendo optar por apenas uma delas. Sendo assim, a partir dos dados foi possível obter o Gráfico 10.

Gráfico 10: Atuação dos egressos na profissão docente após a formatura.



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários da pesquisa.

A partir deste gráfico, é notório que, para os participantes, a sala de aula é uma opção profissional, uma vez que 90% dos egressos consultados já trabalharam, trabalham ou querem trabalhar como professores.

Atualmente, QF15 é estudante de Mestrado em Biologia Celular e Estrutural, é funcionária pública e não trabalhou como docente ainda, mas pretende ser professora. De acordo com sua resposta, o Pibid contribuiu para sua identificação com a profissão: “foi meu primeiro contato com a sala de aula. Foi aí que surgiu meu desejo por ser docente” (QF15, 2018). Esta participante ingressou na Licenciatura de período Noturno, porque trabalhava durante o dia e precisou optar por um curso que lhe permitisse continuar no emprego. Aparentemente, sua escolha por uma licenciatura foi baseada no fato de ser um curso noturno, mas o fato de ter tido uma oportunidade de vivenciar a sala de aula como docente despertou nela o desejo pela profissão.

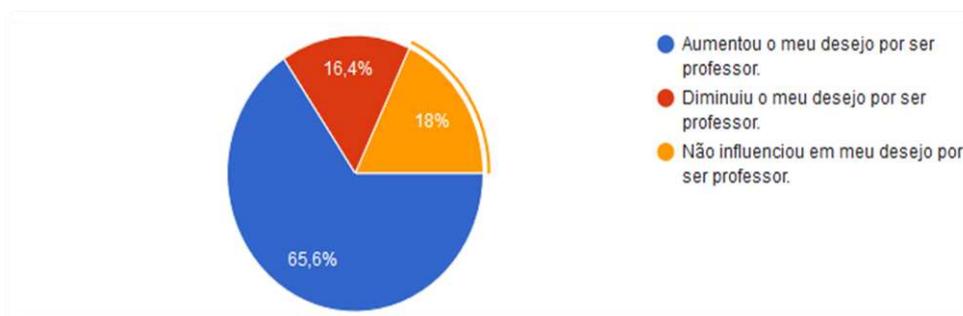
No Gráfico 10, também é possível observar que 10% dos egressos não trabalhavam e não pretendiam trabalhar como docentes. Uma das participantes que marcou a opção “Não trabalhei e não pretendo trabalhar como docente” é a QF14. Atualmente, ela é estudante de

Mestrado em Entomologia e relatou que a sua experiência com o Pibid e com a escola a fez repensar a escolha de sua profissão.

Também foi possível observar pelo questionário que muitos dos participantes citaram o Pibid como sendo sua primeira experiência atuando diretamente em uma sala de aula. Esta, como já mencionado aqui, é uma característica importante do Programa, uma vez que oferece ao estudante a oportunidade de “experimentar” a profissão e, assim, ter mais elementos para definir se este é, ou não, um caminho a ser seguido.

Neste sentido, para saber qual foi a influência do Pibid sobre o seu desejo de ser professor, pedi aos participantes que assinalassem uma das três afirmativas para completar a frase: “Participar do Pibid...”. As afirmativas eram: - aumentou meu desejo por ser professor; - diminuiu o meu desejo por ser professor; - não influenciou em meu desejo por ser professor. Dessa forma, obtive o seguinte resultado exposto no Gráfico 11.

Gráfico 11: Influência do Pibid sobre a escolha pela docência.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário.

De uma forma geral, a participação no Pibid influenciou positivamente o desejo dos estudantes por serem professores. Isto pode estar relacionado a vários fatores como, por exemplo, o fato de oferecer bolsa pode fazer com que o próprio estudante valorize mais o seu processo formativo. Outro fator é a possibilidade de adentrar o espaço escolar e de conhecer seus atores, bem como vivenciar as relações ali existentes. Se deparar com a realidade de como é o trabalho de um professor de Ensino Básico e de toda a situação à sua volta amplia as percepções do aluno sobre a futura profissão.

Para QF4, a experiência no Pibid aumentou o seu desejo de ser professora: “O Pibid foi peça fundamental para a minha decisão em continuar a licenciatura. Por meio dele, pude vivenciar ricas experiências desde o planejamento de aulas a lidar com a realidade dos alunos.” (QF4, 2018). Em 2018, período em que respondeu ao questionário, QF4 atuava como docente da rede pública de ensino.

QF14 se formou no curso de Licenciatura noturno. Atualmente é estudante de Mestrado em Entomologia, nunca atuou como docente e não pretende atuar. Em seu questionário, ela marcou a opção dizendo que a participação dela no Pibid diminuiu o seu desejo de ser professora e justificou da seguinte forma: “Percebi o quanto é desgastante ser professor”. Sua experiência no Programa e a vivência da realidade da profissão a fez repensar suas pretensões profissionais.

Algumas justificativas dos egressos a respeito da resposta dada à questão do Gráfico 9 mostram a percepção deles com relação à influência do Programa em seu desejo por atuar na docência. Para aqueles que consideram que o Programa aumentou o seu desejo por ser professor: “Foi meu primeiro contato com sala de aula. Foi aí que surgiu meu desejo de ser docente.” (QF15, 2018). Outras respostas que se destacaram foram:

Foi a experiência onde tive o maior contato com a profissão, com a dinâmica da escola e da Educação Básica. Apesar de ter contato também com as dificuldades e os desafios da escola pública, me motivou a buscar ser uma boa educadora e me envolver com a luta pela educação de qualidade. (QF9, 2018)

Através do PIBID tive mais oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma escola e do dia a dia dos professores. Percebi que é uma profissão que exige bastante dos profissionais da educação e que muitas melhorias ainda precisam ser feitas. Fiquei um pouco desmotivada no início e muito triste com o descaso por parte do governo pela educação e pela valorização dos profissionais. Porém, percebi que todas aquelas crianças e jovens que estudavam naquela escola eram vítimas desse sistema que pouco investe em educação e que era nosso dever, como profissionais e como pessoas, motivar e sensibilizar aqueles estudantes sobre a importância da educação. Depois dessa vivência, proporcionada pelo PIBID, procurei me qualificar ainda mais como profissional para, no futuro poder contribuir com a educação. (QF7, 2018).

Segundo os relatos acima, a inserção no contexto escolar foi importante para estas atuais profissionais, uma vez que apresentou a elas a realidade do contexto escolar. Ao mesmo tempo, as experiências proporcionadas pelo Pibid as motivaram e sensibilizaram quanto à necessidade de bons profissionais que acreditassem e pudessem contribuir na busca por uma educação de qualidade.

Outro relato que se destacou foi o do egresso QM4 que também considera que o Pibid aumentou o seu desejo de ser professor e justifica da seguinte forma: “No Pibid pude perceber que tenho vocação, além de prazer em lecionar, apesar de eu não estar atuando como docente por ter outra opção de trabalho igualmente prazerosa e mais rentável.” (QM4, 2018, grifo nosso). Atualmente, QM4 é produtor rural. Ele entende que a docência é sua vocação e tem prazer em lecionar, mas devido às condições salariais, optou por não atuar mais como professor e se dedicar a outra carreira profissional que lhe desse mais retorno financeiro.

Para os que consideram que o Pibid diminuiu o desejo por ser professor:

Os professores e professoras da escola que trabalhei me desestimularam bastante. Sempre incentivando a mudar de profissão, reclamando da vida. Sempre muito exaustas e exaustos. Acabei optando por sair do PIBID e entrar na pesquisa. (QF11, 2018).

No momento da pesquisa, QM11 estava realizando Doutorado em Bioquímica aplicada.

A escola era extremamente desorganizada. Além disso, a supervisão não era das melhores e tivemos inúmeros problemas na execução das atividades programadas. O que me dá a vontade de ser docente no ensino básico foram as atividades desenvolvidas durante os estágios supervisionados e também uma questão político-ideológica. (QM5, 2018).

Estes são exemplos de experiências que os participantes vivenciaram no contexto escolar. Nos relatos de QF11 e QM5, o contato e as relações influenciaram na visão sobre a docência e até mesmo nas escolhas profissionais destes. QF11 deixa claro que optou pela pesquisa por ter sido desestimulada pelo próprio corpo docente da escola em que atuou. O fato destes professores incentivarem um aluno de licenciatura a mudar de profissão mostrou a extrema insatisfação destes docentes diante da realidade profissional em que estão inseridos. Um exemplo dessa insatisfação se encontra no relato do egresso QM18 que se formou na modalidade Licenciatura e considerou que o Pibid diminuiu o seu desejo de atuar como professor. Ainda assim, após sua formatura, este participante atuou como docente de Ciências por dois anos em uma escola pública e, a partir de sua experiência, relatou o seguinte:

O Pibid deu uma ideia do que era ser professor na rede pública, mas só o exercício pleno no ano passado (2017) e neste ano (2018) que tive a certeza de que não quero ser professor. Peguei recentemente, no início do ano letivo, (2018), uma greve como professor de ciências, mas não estou mais dando aula, estou bem descrente na educação pública, infelizmente vamos de mal a pior em diversos aspectos, materiais, político, histórico, ideológico[...] na minha humilde opinião e experiência pessoal, não vale a pena o desgaste físico/intelectual, o sistema educacional que tive contato tá de péssima qualidade e não consegui visualizar luz no fim do túnel[...] (QM18, 2018).

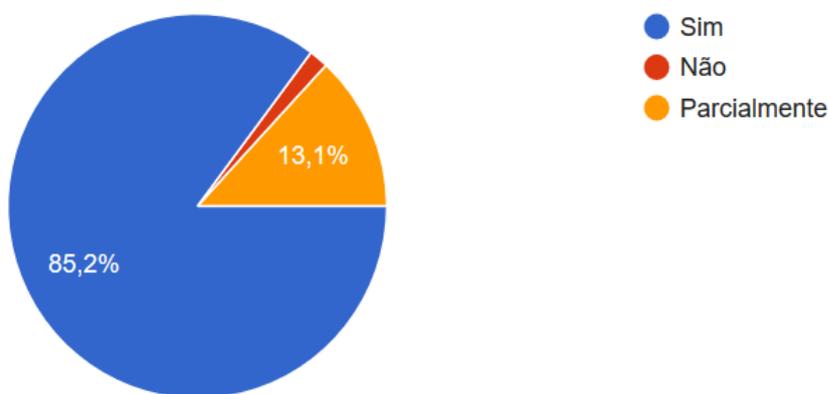
A atividade profissional atual QM18 é soldador. Assim, ele não atua e não pretende atuar como professor. Já para aqueles que consideram que o Pibid não influenciou em seu desejo por ser professor, é perceptível que o desejo de ser docente já existia para estes alunos e que a experiência no Pibid contribuiu para o conhecimento sobre a realidade da profissão, mas não alterou o desejo em si.

O Pibid foi importante para conhecer a realidade dentro de sala de aula. Percebi vários pontos negativos que poderiam me influenciar em ser professor como desmotivação dos alunos, indisciplina e falta de organização. Porém, no PIBID conheci professores excelentes que me incentivaram a desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos. (QF12, 2018).

Nestes três grupos, os egressos citam, muitas vezes, o contexto negativo com o qual se depararam quando entraram na escola como pibidianos. Interessante perceber como cada um deles construiu essa experiência de uma forma diferente. Para uns, a experiência foi válida para entender que aquele espaço precisaria de profissionais bons e capacitados e que eles poderiam ser estes profissionais. Dessa forma, esta experiência os motivou inclusive a se qualificarem ainda mais. Para outros, um contexto semelhante serviu como desestímulo, os fazendo entender que aquele não seria o local e nem a experiência que gostariam de vivenciar como profissionais. Aliás, foi possível perceber, através dos questionários, que boa parte destes estudantes que consideram que o Pibid diminuiu o seu desejo de ser professor tem como justificativa as condições de trabalho das escolas públicas, além do descaso e do desrespeito com os profissionais e com os próprios educandos devido à falta de investimento e baixa remuneração.

O questionário permitiu conhecer, ainda, sobre a contribuição do Programa para a formação profissional dos egressos, mesmo para os que não estão atuando como professores. A pergunta foi: “Você considera que o Pibid contribuiu para a sua formação profissional?”

Gráfico 12: Contribuição do Pibid para a formação profissional.



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Ao justificarem a resposta dada, foi possível notar que, mesmo aqueles que possuem outra atividade profissional, bem como os que não pretendem atuar como docente, em sua maioria, compreendem de forma positiva a influência do Pibid sobre sua formação pessoal, como mostra o excerto a seguir:

O Pibid desenvolveu minha didática, oralidade, capacidade de liderança, trabalho em equipe, pontualidade, dentre outras características que são necessárias em qualquer atividade profissional, social ou pessoal. Também aprendi muito com as demais pessoas envolvidas: professores, colegas pibidianos, funcionários das escolas, alunos e até pais de alunos. (QM4, 2018).

QM4 é licenciado, se identifica com a docência, mas não pretende atuar como professor por considerar que sua atividade profissional atual lhe dá maior retorno financeiro. Apesar de atuar como produtor rural, ele considera que o Pibid contribuiu para sua formação profissional. Ele comentou que as contribuições do programa vão além de aprendizados que podem servir somente para a sala de aula, uma vez que melhorou sua capacidade de liderança e de trabalho em equipe. Outra resposta significativa foi:

Conhecer a realidade da escola pública de Viçosa aumentou minha noção de realidade. Ministras aulas para o EJA na EESRC me permitiu aumentar a dedicação e o autoconhecimento. As aulas práticas na EMAB me ajudaram a perceber quais assuntos mais gosto ou não gosto. As discussões de texto e de outras mídias, durante as reuniões do Pibid ampliaram minha visão de mundo. Aumentei minhas capacidades de concentração, dedicação, planejamento, improvisação. Conheci e apliquei metodologias, participei da execução de projetos e gincanas que eu poderei usar como inspiração quando atuar como professor. Errei e aprendi com os erros. (QM2, 2018).

Na percepção de QM2, todos os aprendizados no Pibid contribuiriam, de alguma forma, para a sua atuação docente no futuro. No seu questionário, QM2 afirmou: “Até aprender a andar de ônibus e ter a experiência de perde-lo contribuiu para minha formação”. Isso provocou certa curiosidade e, durante a entrevista, solicitei que ele explicasse melhor:

Lá na minha cidade eu andava de bicicleta ou de carro, e eu não tinha tido essa experiência de pegar ônibus sabe?![...] E aí eu descobri, aprendi, perdi o ônibus e assim, tive essa experiência. É...eu falo também a questão da organização né?! Eu tenho que sentar e corrigir os exercícios, eu tenho que sentar e fazer o exercício, então essa habilidade é importante [...] Entendendo que o conteúdo não existe por si só e não é aprendido por si só, é preciso fazer relações. Então sei lá...no nono ano a gente tem conteúdo de física, inércia, agora eu consigo usar o exemplo de ônibus tendo vivido o exemplo de ônibus, não é uma coisa que eu vi no livro, ou que o meu professor falou e eu estou repetindo. (Matias, entrevista).

QM1 se formou no curso de Licenciatura em período Noturno, atualmente é mestrando no Programa de Biologia Animal e atua como professor da rede particular. Para ele, a experiência no Pibid contribuiu para sua formação enquanto professor, pois lhe proporcionou a primeira experiência como regente de uma turma.

QF3 se formou no curso de Licenciatura em período Noturno e foi a única egressa que considerou, no questionário, que o Pibid não contribuiu para a sua formação profissional³⁰. Sua justificativa foi a seguinte: “No Pibid sempre trabalhamos em grupo e na vida profissional é você e a sala de aula”. No decorrer do questionário, QF3 considera que o Pibid aproxima o licenciando da realidade de sua futura profissão, uma vez que o pibidiano não assume a sala de aula sozinho e está sempre acompanhado por outro pibidiano e pelo professor supervisor.

Entre aqueles que consideraram que o Programa contribuiu parcialmente para a sua formação, alguns se queixaram da forma como as atividades eram conduzidas:

Não gostei da professora que me orientou. O interesse dela sobre mim, era que eu conseguisse dar toda a matéria que ela não conseguiu durante o semestre. Não me ensinou nada, só transferiu o trabalho dela para mim. (QF13, 2018).

Mesmo entre aqueles que consideravam que o Pibid contribuiu parcialmente para a sua formação, nestes relatos são citados diversos aspectos importantes para a formação de um professor, como é o caso da egressa QF19:

Apesar de quase não dar aulas, as poucas que dei foram importantes para aprender a lidar com sala de aula, a entender o formato de escola com relação à burocracia, planejamento e preenchimento de diário de classe. Além disso, pude perceber algumas características de professores que gostaria de incorporar ou não caso um dia me tornasse professora. (QF19, 2018).

Para além dos ensinamentos necessários à docência e apesar de não ser o seu foco, o Pibid pode proporcionar experiências e aprendizados que vão além da sala de aula e dos ensinamentos para a profissão do professor. Para muitos, o Pibid possibilitou aprendizagens necessárias em outras profissões como, por exemplo, o trabalho em grupo, a organização, a oralidade, dentre outras citadas pelos participantes.

As respostas obtidas nos questionários e entrevistas mostram o potencial formativo do Programa. As relações desenvolvidas pelos professores coordenadores e professores supervisores, a forma como o Pibid é organizado e a importância que se dá ao processo formativo dos futuros professores podem implicar diretamente no desejo dos participantes de

³⁰ No gráfico 12 a cor vermelha representa sua resposta, demonstrando que ela foi a única que marcou a opção “Não” com 1,6% das respostas.

se manterem no Programa e de atuarem futuramente como docentes. Por vezes, nos relatos, os egressos citaram a importância dos professores envolvidos no processo de coformação:

Com o professor X³¹ no subprojeto, a gente sempre foi estimulado e teve muito claro que a formação do Pibid é ampla, ela estimulava a gente a escrever o que a gente estava fazendo, mas ir além, refletir sobre quais perguntas que isso me causou? Investigar essas perguntas, possíveis respostas, possibilidades [...] (Matias, 2018).

Foi ao longo do PIBID que refleti profundamente sobre minhas práticas. A oportunidade de um acompanhamento das supervisoras também foi essencial, bem como poder observá-las em atuação. (QM3, 2018)

O Pibid ajuda parcialmente. Há diversas situações para melhorar, como as escolhas dos professores que vão atuar com os alunos do pibid, porque alguns não são exatamente adequados ou compreendem o programa, parecendo muitas vezes que estamos apenas diminuindo o trabalho desses. (QF17, 2018).

Através dos comentários dos egressos, é possível perceber que o acompanhamento de professores já atuantes como coformadores de futuros docentes, compartilhando suas experiências, fez a diferença no processo formativo dos licenciandos. O comentário de QF23 mostra o cuidado que deve ser tomado durante as escolhas desses docentes para garantir que a experiência do pibidiano não seja simplesmente como um quebra galho nas funções do docente, mas um aprendizado que o possibilite refletir, compreender e vivenciar os aspectos teóricos, metodológicos, práticos e reflexivos da profissão de um professor.

Nesse sentido, apresento no capítulo seguinte as expectativas, motivações percepções e reflexões de parte destes professores que puderam acompanhar de perto o processo formativo dos pibidianos, enquanto Coordenadores de Área. Discuto também sobre as percepções destes professores no que se refere à influência do Programa na vida acadêmica e profissional dos egressos, bem como suas percepções acerca das contribuições do Pibid para atender à demanda por professores na Educação Básica.

³¹ Optei por colocar X para não identificar o professor e preservar sua identidade.

CAPÍTULO 5 - O PIBID DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFV NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES COORDENADORES DE ÁREA

Neste capítulo, apresento as conversas realizadas com os professores Coordenadores de Área (CA) de Ciências/Biologia do PIBID da UFV. Os Coordenadores de Área são aqueles docentes dos cursos de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior responsáveis por coordenar os subprojetos relacionados à sua área de atuação e acompanhar e orientar os licenciandos envolvidos no Pibid nas atividades a serem desenvolvidas pelos mesmos. Estes docentes são selecionados por um edital e recebem uma bolsa específica para a realização deste trabalho que consiste, juntamente com os Supervisores de Área³² (professores das escolas públicas), em orientar o trabalho dos pibidianos.

Desde o ano de sua criação, em 2009, até o ano de 2018, seis professores atuaram como Coordenadores de Área envolvidos na área de Ciências/Biologia no Pibid da UFV. Consegui conversar com todos eles e, como ilustra o Quadro 5, represento cada Coordenador pela sigla CA³³ seguida de um número.

Quadro 5: Coordenadores de Área do Pibid.

COORDENADORES DE ÁREA			
Identificação	Sexo	Ano de início do trabalho no Pibid	Ano de término do trabalho no Pibid
CA1	Masculino	2016	2017
CA2	Feminino	2015	2018
CA3	Feminino	2017	2017
CA4	Masculino	2009	2016
CA5	Feminino	2009	2016
CA6	Feminino	2018	2019

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Ao conversar individualmente com os professores responsáveis pelo subprojeto no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, o objetivo era conhecer um pouco de

³² Reconheço, igualmente, a importância de todos os envolvidos no Programa, mas por uma questão de compatibilidade de horários e tempo para o desenvolvimento desta investigação, optei por fazer entrevistas somente com os Professores Coordenadores de Área e, por esse motivo, não realizei encontros com os Supervisores das escolas.

³³ A sigla CA significa Coordenador de Área. Optei por utilizar siglas para preservar a identidade dos professores.

suas percepções sobre o Pibid e como organizavam a formação dos bolsistas sob sua orientação. Para esta conversa, havia um roteiro pré-definido utilizado para nos direcionar. Para facilitar o entendimento, a discussão será feita seguindo a ordem das perguntas realizadas.

Iniciei perguntando o que os havia motivado a ser Coordenador de Área do Pibid. Alguns disseram que se inscreveram para o Programa porque, entre os professores que trabalham com ensino de Biologia, não havia quem pudesse assumir e eles consideravam que o Pibid deveria ser coordenado por professores da Biologia envolvidos com a licenciatura³⁴ e responsáveis diretos pela formação de futuros professores de Ciências e Biologia. A seguir, apresento algumas das respostas.

São duas coisas, primeiro é aceitar e entender a proposta do Pibid, é entender que ele tem validade, que ele tem resultado e que vale a pena o trabalho. A segunda questão foi de ordem prática, porque aqui na Biologia nós somos três professores mais ligados à área de formação docente a essas disciplinas de educação, então é meio natural que o Pibid por ser um Programa de iniciação à docência, os professores que ingressem nele sejam os professores ligados à disciplina de Estágio e de instrumentação. Então naquela época a então coordenadora, saiu e foi natural que eu entrasse entendendo que não teria outra pessoa melhor e mais adequada em razão das disciplinas, da área que trabalha. Então são duas razões, uma de ordem prática, por conta do vínculo da área de trabalho, e a outra é que eu vejo no Programa um resultado que vale a pena o esforço (CA1, 2018).

Naquele momento no formato que o Pibid tinha, a gente entendia que ele precisava ficar no setor de ensino de Ciência e Biologia né?! Então quando o professor CA1 assumiu a coordenação institucional, aí não teria mais quem pudesse assumir, somos só três professores, então eu resolvi assumir o Pibid. (CA3, 2018).

Bom, quando saiu o edital nós conversamos na comissão coordenadora do curso e não teve mais ninguém interessado em assumir o projeto né?! E como nós achamos que não dava pra não assumir também, porque seria interessante para a Biologia participar do Projeto, aí eu que já trabalhava bastante com extensão nas escolas, resolvi assumir. (CA5, 2018).

Em relação às suas motivações para serem Coordenadores de Área, os professores relataram que esta foi a oportunidade que tiveram de participar mais ativamente do processo formativo de licenciandos e do processo de trocas de conhecimentos e experiências entre as escolas públicas e a universidade, considerado por eles, um momento rico e de grandes aprendizados, proporcionado pela vivência no Pibid.

³⁴ O Departamento de Ciências Biológicas tinha apenas três professores do Setor de Ensino de Biologia durante o período da pesquisa. Embora alguns professores pensem que este grupo deveria ser o responsável pelo Pibid, nem sempre isso foi possível. Inclusive, no momento da pesquisa, o Pibid de Biologia estava sob a responsabilidade de um professor não vinculado ao Setor.

Pra que a gente tenha realmente uma educação que faça cumprir o que é objetivo dela, preencha todas as demandas que são necessárias, e tudo mais, é necessário que você tenha um professor, um profissional muito bem formado, entendeu?! Então assim, poder contribuir pra isso, mesmo que minimamente, pra mim tá sendo, sim, um desafio e ao mesmo tempo extremamente importante. (CA6, 2018).

Perguntei aos Coordenadores de Área sobre os seus objetivos ao participarem do Pibid e eles responderam: busca da formação integral e integrada, preocupação em priorizar e trabalhar a reflexão dos licenciandos sobre suas ações enquanto futuros docentes, bem como a construção de pensamento crítico, ampliação de oportunidades oferecidas aos alunos das licenciaturas e contribuição aos alunos das escolas públicas, como é possível ver em alguns relatos:

Realmente contribuir em duas instâncias né?! Contribuir para que as escolas tivessem um apoio maior da universidade em termos de ter alunos lá ajudando os alunos da escola. Em termos de reforço de levar atividades inovadoras para sala de aula (...), e também os nossos alunos né?! Da licenciatura, óbvio, porque só o estágio a gente sempre achou que não é suficiente para promover o treinamento e dar a experiência que o aluno precisa pra assumir uma sala de aula. (CA5, 2018).

Bom, eu espero como coordenadora do programa, trabalhar principalmente na formação de pensamento crítico nos Ids, nos iniciados à docência, né, pra que eles possam, uma vez tendo essa habilidade desenvolvida, na verdade não desenvolvida, tendo essa habilidade em desenvolvimento, porque não é uma coisa que é finita, a gente constrói isso a vida inteira. A partir do momento que eles tiverem isso, uma clareza melhor de pensamento, uma possibilidade de lidar com estratégias de ensino usando pensamento crítico, eles possam inculcar isso nos estudantes e em função disso criar algum tipo de modificação no tipo de ensino que a gente tem, que é muito domesticador, muito escolarizante, ao invés de uma coisa que realmente promove a educação integral. (CA6, 2018).

É importante conhecer os objetivos dos Coordenadores de Área, porque certamente são direcionadores das atividades que eles realizam com os bolsistas. Os objetivos apresentados por eles eram compatíveis com o que a Capes esperava alcançar por meio do Programa, além da especificidade de cada docente, pois eles tinham e têm liberdade de trabalhar os aspectos que consideram importantes para a formação docente. Sendo assim, cada Instituição de Ensino Superior, cada subprojeto e cada Coordenador tem a sua forma de trabalhar, o que proporciona diferentes vivências e experiências formativas aos bolsistas.

Ao serem perguntados sobre as formas e os aspectos trabalhados junto aos bolsistas, todos os Coordenadores relataram terem tido reuniões semanais com o seu grupo de pibidianos e esporadicamente com os supervisores de área que os acompanhavam nas escolas³⁵.

³⁵ Os encontros semanais dos Coordenadores de Área com os pibidianos estavam entre as exigências da Capes.

Interessante perceber que cada Coordenador tinha sua prioridade de formação, assim, cada um aproveitava o tempo de reunião com os bolsistas para discussões e formações acerca do que considerava mais pertinente e importante.

Para CA6, a prioridade era desenvolver estratégias de trabalho dentro da escola: trabalhar com leituras e discussões de livros que envolvessem a ética, política e educação a fim de buscar a construção de pensamento crítico. Seu objetivo era contribuir para a formação dos pibidianos enquanto pessoas e, principalmente, enquanto docentes. Já para CA1, as prioridades eram os aspectos técnicos de instrumentação, ou seja, a preocupação era em como as pibidianas³⁶ poderiam atuar em sala de aula. Sua prioridade era mantida na prática em ensinar os estudantes a confeccionar jogos educativos, construir aulas utilizando o Programa *Power Point*, elaborar e conduzir um debate, dentre outras atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula pelos mesmos. CA2 aproveitava esses momentos de reuniões para resolver, junto aos alunos, algumas questões burocráticas das escolas, demandas que os próprios alunos traziam de suas visitas às mesmas, bem como promover discussões políticas, sociais, oficinas voltadas para a pesquisa em educação. Além disso, uma das preocupações era promover a socialização nestes momentos de discussões por meio de sessões de cinema e debates para os quais todos os estudantes do curso eram convidados a participar.

Há uma diversidade de prioridades e de ações que norteiam a formação de futuros professores nesta universidade, o que já era esperado, uma vez que cada Coordenador traz consigo diferentes influências que teve em sua própria formação e prioriza os ideais que acredita ser o melhor para o seu grupo. Isso mostra também o quanto o Programa dava abertura para que cada universidade e coordenadores realizassem um trabalho segundo as necessidades de cada escola, de cada contexto e do que cada grupo considerava mais urgente naquele momento.

Quando perguntados, de forma mais direta, sobre o que eles consideravam como prioridade para a formação de um professor, eles citaram: a vivência na escola, ou seja, formar os licenciados no espaço da futura profissão; a formação humana, levando em conta as relações interpessoais e a sensibilidade de perceber as diferenças existentes dentro da sala de aula para poder diversificar as estratégias pedagógicas; boa formação teórica e integração entre a teoria e a prática, entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Um dos Coordenadores citou também o incentivo como algo primordial para a formação de futuros professores:

Incentivo. No Brasil a profissão docente não é das mais atrativas, então naturalmente já é um curso que o incentivo não está embutido. Como todo curso superior, ele é

³⁶Nesse caso, tratei no feminino, pois as bolsistas que CA1 acompanhou eram todas mulheres.

difícil, então pode ser que ao longo do curso muitos alunos vão desistindo porque podem estar na profissão que não era a primeira, era o plano B, não era a primeira escolha, e uma vez que eles estão ali dentro, o que falta são incentivos de toda a parte, então o Pibid é uma forma de incentivo, é uma forma de fazer o licenciando manter a ideia inicial dele de concluir o curso e atuar como professor depois, isso é uma forma de incentivo. (CA1, 2018).

De acordo com o próprio relato dos Coordenadores de Área, o Programa tem realizado um importante trabalho de formação, uma vez que possibilita o contato direto com a realidade do ambiente escolar e da profissão docente:

Enquanto coordenador, eu vejo que o Pibid foi um grande achado pras licenciaturas, a gente precisava disso, então eu acho que ele veio complementar. Estágio supervisionado é muito diferente de um Programa como esse, que você faz o aluno vivenciar um tempo na escola, que é muito diferente de você ficar lá atrás por exemplo escrevendo com uma fichinha, cumprindo tarefa, cumprindo carga horária. O estagiário até tem o seu momento de docente né?! Mas é muito diferente, é muito curto. E eu acho que no Pibid, o mais interessante de todo o processo é fazer com que o aluno se sentisse parte da escola. Então em algumas escolas, a gente via que os alunos eram tratados como se eles fossem realmente do corpo docente, então eles participavam de uma dimensão tal, que eles pareciam realmente professores, então eles frequentavam os ambientes, assistiam reuniões que envolviam discussões pedagógicas (...) então isso era uma grande oportunidade. (CA4, 2018).

Ainda sobre o que consideram como prioridade para a formação de um professor, alguns relatos retrataram aspectos considerados importantes, mas que podem não ter sido alcançados pelo Programa, como é possível observar no relato abaixo:

A vivência na escola sem dúvidas nenhuma, eu acho que ele, né...quer dizer, eu não consigo dizer pra todas as situações se isso realmente ocorre, mas pelo menos pra Biologia que a gente acompanha indiretamente, isso ocorreu né, sem dúvidas nenhuma. Agora a formação mais crítica, mais reflexiva, eu não sei dizer nas outras situações, porque eu não consegui acompanhar as reuniões né, então eu acho que, no início, quando a gente começou a gente não conseguiu logo de cara, e existe uma certa resistência também né?! É um processo grande de adaptação. (CA3, 2018. Grifo nosso).

A participante CA3 permaneceu por pouco tempo no Programa. Sendo assim, quando comenta sobre as reuniões que não participou, está se referindo ao tempo em que não era coordenadora do Pibid e, por isso, não poderia dizer se a formação mais crítica e reflexiva era tida como uma prioridade dentro do Programa. O que fica claro é que, para esta professora, formar crítica e reflexivamente os licenciandos para atuarem futuramente como docentes é uma das prioridades para a formação do professor e, enquanto esteve como professora coordenadora do Pibid, sentiu dificuldades para trabalhar de forma que pudesse proporcionar essa formação

aos alunos. Propor a reflexão sobre sua prática é colocar o próprio licenciando no centro do processo formativo e assumi-lo como um dos agentes de sua formação. Sendo assim, complementar o trabalho já realizado de forma mais técnica, com um trabalho mais reflexivo, pode causar nos alunos estranheza e dificuldade, ocasionando, assim, uma resistência ao processo de mudança.

Algo bastante comentado pelos entrevistados, e que aparentemente gerou incômodo em alguns dos Coordenadores de Área foi o fato do Programa não ser universal, ou seja, não atingir todos os licenciandos. Em se tratando de um Programa de valorização à docência, e levando em consideração que não são muitas as oportunidades que um licenciando tem de vivenciar sua prática no contexto escolar, é lamentável que esta oportunidade seja dada a apenas alguns estudantes. Os coordenadores de área entrevistados foram unânimes em afirmar que a vivência da prática em um período maior é uma importante formação que favorece o licenciando na vivência da prática pedagógica e que, por isso, deveria ser oferecido a todos os alunos das licenciaturas. No entanto, como comentou um dos docentes: “O Pibid, pra você ter uma ideia, na última conta que eu fiz, de todos os alunos da UFV que poderiam estar atuando no Pibid, só 10% estão, então a entrada no Pibid é pequena nos cursos de licenciaturas.” (CA1, 2018).

Então, eu relutei bastante em assumir o Pibid. Eu acho que o Pibid foi um Programa sensacional da forma como ele vinha sendo executado, mas eu tenho muito problema com as coisas que não são para todos. E o Pibid não era para todos, né?! Eu achava que esse era um direito que deveria ser de todos os licenciandos. (CA3, 2018).

Além disso, o fato de envolver bolsas, ou seja, a concessão de recursos financeiros aos participantes, criava uma situação de competição entre docentes da universidade, das escolas e entre os alunos, já que muitos gostariam de realizar o trabalho e receber por isso, mas o número de bolsas era limitado. Do ponto de vista dos Coordenadores de Área, o ideal seria que todos os interessados com condições e disponibilidade para trabalhar no Pibid tivessem esta oportunidade.

Quanto à oportunidade de formação prática, é importante lembrar que todos os alunos das Licenciaturas passam por períodos de estágios com o objetivo de conhecer o contexto escolar e de desenvolver os conhecimentos construídos durante a graduação numa situação real de ensino e aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, os alunos passam por três estágios supervisionados com 135 horas cada um. Estes estágios consistem em acompanhar um professor de Ciências ou Biologia e vivenciar o ambiente escolar. No período em que passa dentro da escola, o licenciando é incentivado a não ser um mero observador, mas um

participante ativo do seu processo de formação dentro daquele contexto. O trabalho feito pelos professores da universidade, em conjunto com os professores das escolas de ensino básico e com os próprios licenciandos, é feito de forma a priorizar a sensibilização e a reflexão do futuro professor, diante das diversas realidades educacionais, culturais, econômicas e políticas que poderão encontrar.

O incômodo com a não universalização do Pibid está relacionado, em grande parte, ao tempo de permanência do licenciando dentro do contexto escolar do que com diferenças na qualidade do trabalho realizado entre o estágio e o Pibid. Nos relatos dos Coordenadores de área que, em sua maioria, também foram ou são professores de estágio supervisionado, é notório que o Pibid amplia a vivência no ambiente escolar real, complementando a formação, já que o tempo de estágio curricular é menor:

No nosso curso, na atual conjuntura, se não tiver o Pibid, os alunos só vão ter acesso à parte prática de ensino, só no final do curso, só com estágio e instrumentação. Então até lá, nos primeiros três anos os alunos só vêm teoria, teorias educacionais, muita leitura e pouca prática, eu acho que a prática pedagógica tem que ser uma prioridade num curso de licenciatura. (CA1, 2018).

Por que os estágios, num semestre eles ficam, no máximo, três meses na escola, mas você contando com feriados, né, você contando com paralisações, que tem sido muito comuns, isso acaba ficando em dez semanas, e o PIBID permite semestre após semestre, e semestres inteiros. Então eles realmente vivenciam a realidade escolar. (CA2, 2018).

Alguns Coordenadores destacaram também que a disponibilidade dos supervisores de área - pelo fato de ter um professor na universidade e outro na escola - acompanhando os licenciandos é maior. Além disso, a possibilidade de estar mais tempo na escola, acompanhando mais atividades em turmas e níveis diferenciados amplia e diversifica a formação dos futuros professores. CA3 comentou sobre sua busca por entender como ocorre, de fato, o processo de formação dentro do espaço escolar, no modelo do Pibid, sendo também professora de estágio supervisionado. Neste contexto, ela percebeu algumas diferenças no envolvimento dos alunos que participavam do Pibid e os alunos que realizavam o estágio supervisionado.

Uma dúvida que me paira até hoje, é porque do encantamento tão grande dos estudantes do Pibid com a escola, que não acontece com os estágios? Eu acredito que é pelo envolvimento maior do professor coformador que tá ali apoiando e disponível pra eles, o que não acontece no estágio, infelizmente. Mesmo a gente tendo ótimas parcerias de estágios, ainda não é assim né, porque é lógico né?! Porque o professor não tem esse tempo disponível pra essa formação, não tem incentivo, não tem nada,

então fica na boa vontade mesmo dos professores. Então acho que essa foi a busca...agora eu não tenho clareza total disso ainda, porque eu acho que também tinha uma fragilidade no estágio, que a gente não conseguia acompanhar isso tão de perto né, a gente enquanto coordenador. Os professores acompanhavam muito mais do que a gente, o que já era um número grande, quem dirá agora com 30 né?! (CA3, 2018).

Para CA5 a pergunta foi a mesma, ou seja, o que ela considerava como prioridade para a formação de professores e se ela considerava que o Pibid oferecia isto aos seus bolsistas:

Eu acho que é essencial ter uma boa formação teórica, mas também ter o conhecimento da realidade da escola, eu acho que nisso o Programa ajuda muito, porque é uma experiência totalmente diferente do estágio, você vai lá, acompanha algumas aulas e dá algumas aulas; certo?! No caso do Programa, dependendo do bolsista se ele ficar no programa por dois ou mais anos ele consegue acompanhar toda a atividade de uma turma ou de diferentes turmas, ao longo do ano, então ele conhece a rotina da escola e esse dia a dia muito mais intenso do que a questão do estágio, que você vai lá, dá uma, duas, algumas aulas né?! No nosso caso, os bolsistas interagem com os alunos semanalmente, então toda semana eles estavam lá com o mesmo ou basicamente o mesmo grupo de alunos desenvolvendo alguma atividade relacionado ao tema que a professora estava dando (...) Ele vai sair muito mais bem preparado do que aquele que só cumpriu o estágio. (CA5, 2018).

Em um curso de licenciatura, o Pibid, os estágios e as disciplinas desenvolvidas, têm como objetivo preparar o licenciando para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, perguntei aos professores Coordenadores de Área se eles consideravam que, a partir da experiência vivenciada no Programa, os pibidianos estavam preparados para atuarem em sala de aula como profissionais. As percepções foram bem divididas, pois alguns consideram que, por terem passado pelo Pibid e terem maiores oportunidades de vivência dentro de uma sala de aula, ao assumirem uma turma como professores, estes alunos estariam mais bem preparados. Já outros disseram que, mesmo tendo vivenciado boas oportunidades dentro de sala de aula através do Pibid, tais experiências ainda não eram suficientes para dar segurança e garantir o bom preparo dos licenciandos para atuarem como profissionais. A seguir, apresento o relato de três Coordenadores que mostram suas percepções quanto ao preparo dos estudantes.

Em linhas gerais, se você perguntar pra qualquer licenciando se ele se sente preparado pra assumir a sala de aula, eles vão dizer que não, porque há uma exiguidade de práticas docentes, de oportunidades de práticas em sala de aula que não dá essa segurança, essa formação condizente com a realidade que a gente tem. Então se tem estudantes que sabem muito Biologia, mas eles não sabem dar aula de biologia. Ou, se sabem Biologia, eles estão sendo ensinados dentro de um modelo tradicional, então eles estão sendo ensinados a reproduzir o modelo atual de ensino que não é o mais adequado. A gente tá numa época que a gente está tentando superar esse modelo tradicional de aula, aula expositiva, procurando metodologias mais ativas, mas a gente vê que os nossos alunos são formados ainda dentro dessa pedagogia antiga. Então eu acredito que não, eles não estão tendo o preparo necessário, justamente pela ausência

de prática pedagógica e até de uma carga horária pedagógica maior né?! A gente tá com a Resolução 2/2015 do MEC que tá tentando melhorar um pouco essa situação né?! De aumentar a quantidade de carga horária pedagógica. Até então, 80% da carga horária do curso é de disciplinas não pedagógicas, então é um curso que tem que formar professor, mas não se dedica, não tem espaço pra isso. Um quinto do curso somente, é de disciplinas pedagógicas, isso é muito pouco. (CA1, 2018).

Um dos Coordenadores citou exemplos de estudantes que melhoraram visivelmente com a participação no Programa:

A estudante X³⁷ teve muito menos dificuldade, por causa da experiência anterior no Pibid. E ela, de fato, abraçava a causa do PIBID, e o estudante Y, a mesma coisa. Então a gente tem esses relatos, desses pibidianos que estão na escola hoje e que se sentem bem à vontade. (CA2, 2018).

Neste sentido, perguntei aos Coordenadores de área se eles consideravam que um dos objetivos do Pibid, que é formar professores para atuarem na educação básica, estava sendo cumprindo, ou seja, se eles consideravam que os estudantes, ao se formarem, estariam atuando como professores da educação básica, e assim como na questão anterior as opiniões estavam divididas:

Não. Eu acredito que não, eu acho que o Pibid tem sido um apoio pra graduação, então quando você tem uma graduação consistente nesses propósito que eu já mencionei, nessa formação pedagógica, o Pibid é um auxílio, ele não consegue suprir uma deficiência que a graduação tá tendo, apesar de estar aumentando o contato dos alunos na escola e de estar incentivando eles a trabalharem com licenciatura, o Pibid não tem carga horária suficiente pra fazer uma espécie de instrumentação ou de formação. O Pibid não consegue e ele nem pode suprir a parte metodológica ou qualquer outra que está faltando nas disciplinas de graduação, então, tapa buraco não é a expressão mais adequada não, mas o Pibid funcionaria como um tapa buraco, mas ele não chega a ser um tapa buraco. Tapa buraco seria se todo mundo que fizesse o Pibid e estivesse de pleno acordo, trabalhassem com o ensino e com a educação básica depois, e não é isso que acontece. O Pibid melhora a formação, mas ele sozinho é muito pouco. Então eu ainda insisto que é na graduação, lá na matriz curricular, lá nas disciplinas pedagógicas, é ali que tem que tá o coração da formação do docente. O Pibid contribui, mas é muito pequeno, então a gente não pode exigir muito dele (...) então eu acho que em linhas gerais o Pibid não vai melhorar muito essa questão se ele vai ser professor da educação básica ou não (CA1, 2018).

Eu acho que a resposta é, se fosse fazer um levantamento aí, uma hipótese, é que menos de 50% deles estão nas escolas. Porque? Porque as escolas não estão sendo atrativas, né. Elas... e eu vejo isso nos estágios também, eu vejo que alguns estudantes se encantam com a escola, mas as condições de trabalho, salário, infraestrutura, material, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola pra ter um salário digno, pra poder casar... (risos) Então isso tudo, é um fato limitador. Então muitos deles

³⁷ Colocarei X e Y para não identificar os estudantes citados pela professora, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

preferem fazer o mestrado, as vezes até em áreas específicas da Biologia, não na Educação, para as chances aumentarem. Mas a gente sabe que o número de egressos atuando em escolas está aumentando (CA2, 2018).

Eu acho que a gente tá num momento interessante, que tem muito dos nossos egressos da Biologia na escola básica, alguns do Pibid, outros não. (...) Eu não sei dizer qual a proporção deles que estão, eu vejo que sim, alguns estão né?! E fico muito feliz com isso, porque é uma continuidade do que eles estão vivenciando né?! Essa discussão é pra isso, essa discussão que a gente tá fazendo da matriz agora, que o(a) professor(a) X tá puxando, pra gente tentar fazer com que as pessoas entendam que a formação que a gente tem é pra professores, não é pra outro fim (CA3, 2018).

CA1 e CA3 citaram a importância da matriz curricular para a formação do estudante. CA3 fez referência a uma discussão que está sendo realizada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV para uma reestruturação da matriz curricular com o objetivo de melhorar a qualidade da formação oferecida aos licenciandos. Isso mostra a preocupação dos professores deste curso em priorizar a formação para atuação na docência, enfatizando que se trata de um curso de formação de professores e não de bacharéis.

Como comentaram os Coordenadores de Área entrevistados, o Pibid é um complemento aos cursos de Licenciaturas. Dessa forma, juntamente com as disciplinas pedagógicas, ele deve proporcionar aos estudantes as experiências de formação que garantam um bom preparo para a atuação profissional. Nesse sentido, a dedicação e o investimento devem ser feitos de forma que aprimore o potencial formativo do curso, priorizando uma matriz curricular com maior conexão entre as disciplinas pedagógicas, as disciplinas específicas e os Programas extracurriculares presentes no curso.

Perguntei, ainda, aos Coordenadores de Área se consideravam que o Pibid estava contribuindo ou havia contribuído para sua formação enquanto professores. Todos afirmaram que entendiam o Pibid também como uma oportunidade de formação. Alguns destacaram as questões profissionais em relação à formação de professores e outros salientaram sua formação pessoal na relação com os estudantes.

Talvez a principal contribuição do PIBID na minha formação como formadora de professores, tenha sido no aspecto relacional, de respeitar as individualidades, de saber conversar com cada um de acordo com o perfil e as necessidades. Foi um aprendizado, continua sendo um aprendizado (CA2, 2018).

Muito, muito! Primeiro porque, me permite tá numa outra posição, né? Eu trabalho com docência e com pesquisa, a minha experiência com pesquisa me coloca nesse papel de orientador, mas é com pesquisa, entendeu?! Então todo o meu traquejo, o meu jogo de cintura tá voltado nesse sentido. Agora não, agora que estou trabalhando como orientadora no sentido da docência, e isso faz com que eu reflita inclusive sobre

a minha prática docente. Então na verdade, quando eu atuo com os meus IDs³⁸, eu estou de alguma forma também revendo as minhas posturas, até porque essa proximidade faz com que eles, por exemplo, como estudantes não me digam certas coisas que agora como IDs eles vão dizer, entendeu?! Então eu acho que pra mim é uma possibilidade total de rever a postura e o fazer, porque é uma outra visão, é uma outra possibilidade, é outro lugar ocupado né? (CA6, 2018).

Uma das professoras relatou que a experiência no Programa a fez ter mais crítica sobre a situação em que a escola pública se encontra e a fez enxergar que existem boas possibilidades de integração e de parcerias entre universidades e escolas de ensino básico. Além disso, ela defende que uma atenção maior deveria ser dada a estas possibilidades, a fim de enriquecer o processo formativo dos envolvidos em ambas as instituições de ensino. Um dos aspectos que chamou atenção na fala desta professora foi o incômodo existente entre os professores que participavam do Pibid, e que por isso recebiam uma bolsa, e aqueles que participavam dos estágios e não recebiam nada por isso. Este fato provocou a reflexão sobre a valorização destes profissionais como co-formadores de futuros professores. Ambos os grupos realizam e participam de trabalhos importantes para a formação dos licenciandos, mas apenas um deles recebia uma remuneração pelo trabalho realizado.

O conflito que existe entre Pibid e estágio é algo que me mobiliza muito. Assim, você colocar um professor com bolsa num Programa e o outro tendo que receber aluno sem ter nenhum, nenhum incentivo e nem horário disponível ele tem pra isso né?! Então isso pra mim, é algo que dói assim né? Como que a gente estrutura algo nesse sentido? E por que que estes professores não são de fato entendidos como co-formadores? (...) Tinha conflitos sérios mesmo entre os professores (...). Entre as escolas isso ficava muito marcante, tinha escola que não aceitava o estágio porque nunca foi oportunizado o Pibid pra eles, então existe sim esse conflito, tá claro isso dentro da escola. (CA3, 2018).

Neste trecho, é perceptível o quanto é importante se pensar em políticas e estratégias que valorizem mais os professores das escolas de ensino básico como co-formadores no processo de formação de licenciandos. Os Coordenadores de Área ressaltaram como é importante para a formação do licenciando a vivência no espaço da escola e da sala de aula, mas para que isso ocorra, é preciso ter como parceiros os próprios professores das escolas de ensino básico. Os relatos acima mostraram que o modelo realizado pelo Pibid, de parcerias com universidades e escolas públicas, bem como o oferecimento de bolsas a todos os envolvidos no processo tem alcançado bons resultados.

³⁸ A sigla ID é utilizada nos editais do Pibid para fazer referência aos iniciados à docência, ou seja, os licenciandos que fazem parte do Pibid.

De uma forma geral, os coordenadores de áreas compreendem o Pibid como um Programa de complementação às licenciaturas, uma vez que possibilita maiores oportunidades aos licenciandos de vivenciarem a realidade das escolas de ensino básico e da profissão do professor. Além disso, o Pibid contribui para que haja uma aproximação entre escolas da rede pública e universidades, dando a oportunidade de desenvolvimento de parcerias entre ambas, processo este que pode enriquecer a formação de todos os envolvidos, alunos, licenciandos, professores das universidades e professores das escolas básicas e toda a comunidade escolar.

Os Coordenadores de Área entrevistados citaram também as fragilidades encontradas no Programa como, por exemplo, a priorização da formação mais técnica em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva e o fato de nem todos os licenciandos e professores terem acesso ao Programa, uma vez que o número de bolsas ofertadas é limitado.

Para além desses limites, é importante ressaltar que, para aqueles que puderam, nestes dez anos, ter contato com o Programa, o legado que o mesmo deixa na vida dos envolvidos e, sobretudo naquele que era seu principal foco, o licenciando, é o de que conheçam melhor sua futura profissão, realizem suas escolhas profissionais e, caso venham a ser professores, estejam mais seguros para assumirem uma sala de aula.

Durante a realização desta investigação, pude perceber o interesse dos professores coordenadores de área em obter um retorno sobre o destino dos egressos do curso, bem como a preocupação em buscar melhorar a qualidade da formação do licenciando. Como ex-pibidiana e agora profissional da educação e atuante em sala de aula, percebo que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, assim como o sub projeto do Pibid de Ciências e Biologia, vem fazendo esforços para conquistar o seu espaço, a sua valorização a fim de criar a sua própria identidade formativa, mantendo o foco em uma formação mais completa para a licenciatura, de forma que o licenciando tenha aportes teóricos, práticos e reflexivos, o que sem dúvidas contribui para o cotidiano de um professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi compreender a percepção de egressos sobre as implicações de sua participação no Pibid para a sua escolha profissional, especialmente com relação à docência. Para tal, realizei uma investigação da qual participaram os licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa que foram bolsistas do Pibid entre 2007 a 2018.

A postura filosófica adotada para esta investigação, o Construcionismo Social, defende que somos seres construídos coletivamente, ou seja, as nossas relações são aquilo que nos constroem e nos formam. Somos, desta forma, um compilado daquilo que nos rodeia e nos acontece. Nossas escolhas são, portanto, o produto destas construções sociais. O construcionismo defende que somos um produto de inter-relações em que temos o papel ativo de construção a partir das relações que estabelecemos com os outros.

Considerando a Educação como uma construção social, discuti, neste trabalho, os caminhos políticos que foram percorridos para que o Pibid se tornasse uma realidade na vida de licenciandos. Além disso, contextualizei a realidade destes estudantes como participantes de uma das duas formações possíveis em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa, estabelecendo relações com as condições da profissão docente e dos próprios cursos de licenciaturas no Brasil.

No Brasil, na última década, houve algumas iniciativas visando solucionar uma possível falta de professores no ensino básico como a ampliação do ensino superior por meio da implementação do Reuni. Entre outras atividades, este programa criou novos cursos de licenciaturas, especialmente em período noturno, dando a oportunidade de cursar o ensino superior àquelas pessoas que trabalhavam durante o dia. Além disso, o Reuni visava, sem dúvidas, aumentar o número de profissionais licenciados para atender o ensino básico.

A criação do Pibid foi um marco neste processo de incentivo e valorização às licenciaturas, pois, no ensino superior, é comum a existência de bolsas de pesquisa, de extensão e até de trabalho administrativo ou de apoio social. Essas bolsas fomentam atividades de pesquisa e de extensão além de auxiliar estudantes que necessitam trabalhar para custear suas despesas ou mesmo ter algum tipo de apoio financeiro para se manter estudando. No entanto, dentre estas possibilidades, o Pibid foi o primeiro Programa que se destinou, exclusivamente, às licenciaturas e ao trabalho de intervenção em escolas da rede pública de ensino. Este investimento financeiro foi essencial para tornar as atividades de ensino mais atrativas aos estudantes universitários, valorizando, ainda, o trabalho direto nas escolas públicas de educação básica.

Apesar de todas estas importantes iniciativas governamentais, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV constatava que alguns dos meus colegas pibidianos que não queriam ser professores. Neste contexto, percebi que a ampliação do acesso às universidades e a participação no Pibid estavam sendo insuficientes para atrair estes jovens para a profissão docente. Foi, então, que me interessei por conhecer como os ex-participantes do Pibid de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV avaliavam as influências deste programa em sua vida pessoal e profissional, especialmente em relação à docência.

Apresentei a organização dos dois cursos de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa que promovem trajetórias muito diferentes de formação para os licenciados do curso, o que influencia sua formação e, conseqüentemente, sua escolha, ou não, pela carreira docente. O gosto por uma profissão não é inato, mas uma construção social e vários fatores participam deste processo, tais como a valorização social, financeira, o tipo de trabalho desenvolvido, as características exigidas de cada profissional, entre outros.

De qualquer forma, a realidade das escolas de Educação Básica pode variar muito, mas há alguns pressupostos básicos no trabalho docente como o de facilitar o aprendizado de determinado conteúdo aos aprendizes. No caso dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que são professores, a atuação profissional em escolas públicas acontece, quase sempre, com adolescentes, salas cheias, poucos recursos materiais atrativos aos estudantes e muitas vezes, é necessário um número alto de horas aula para garantir um rendimento salarial digno. Além disso, as exigências de produtividade e resultados, as relações estabelecidas com os discentes, a direção da escola, a família dos alunos e os outros docentes são fatores que tornam a docência mais complexa e desafiadora. Neste caso, mais uma vez, a participação no Pibid é útil, inclusive para que o licenciando visualize o seu futuro profissional e construa trajetórias que lhe permitam aproximar-se de suas metas e expectativas de vida, auxiliando-o a tomar decisões mais consistentes a partir da experiência adquirida.

O Pibid é um Programa que fez e faz muita diferença na formação de futuros professores por aproximar a universidade da educação básica, levando novas possibilidades de ensino às escolas públicas. Os egressos e, principalmente, os professores coordenadores de área participantes da pesquisa lamentaram que ele não seja universal para os licenciados. Como o número de vagas/bolsas é limitado, nem todos os estudantes e professores que tem interesse podem participar.

É possível alegar que todos os licenciados, necessariamente, fazem estágios docentes, porém o Pibid tem a vantagem de fomentar maior tempo de vivência no cotidiano escolar, ter

um professor responsável dentro da escola atuando como coformador de futuros professores e há uma bolsa que incentiva e valoriza a iniciação à docência entre os licenciandos. Alguns egressos destacaram a necessidade de uma melhor definição das funções dos pibidianos dentro do Programa, já que nem sempre eles entendiam que as atividades propostas estavam adequadas ou contribuía para a sua formação.

Enquanto egressa do curso, ex-bolsista do Pibid e atual professora de Ciências e Biologia, percebo que as experiências por mim vivenciadas neste Programa me possibilitaram enxergar a escola por uma outra perspectiva. Conhecer um pouco da realidade da profissão docente me fez aproximar ainda mais da profissão e, ao mesmo tempo, me fez entender que seria um grande desafio ingressar na carreira.

A docência não é um “mar de rosas”, assim como o seu processo formativo em si, mas acredito que ter estado na escola, compartilhado experiências e vivenciado as relações com alguns atores das instituições de ensino, foi o suporte que eu precisava para construir minha identidade enquanto professora. Percebo o quanto trago comigo, em minhas aulas, em meus planejamentos, na minha postura e no meu jeito de lidar com as situações, os aprendizados adquiridos e construídos através das relações que foram vivenciadas ao longo desse processo de formação para a docência.

O Pibid passou por uma mudança de edital no ano de 2018 e algumas alterações significativas foram realizadas neste novo edital como, por exemplo, a inclusão de voluntários ao Programa e a redução da oferta de bolsas. São duas alterações que contradizem a convicção de que o investimento de recursos financeiros não apenas motiva os estudantes, mas também valoriza a formação em licenciatura e favorece a formação de novos professores. No entanto, não é objetivo aqui tratar destas alterações, afinal outras pesquisas podem ser feitas para tratar desta nova realidade.

Concomitante a esta mudança, as licenciaturas receberam um novo programa, o Residência Pedagógica. Não se sabe, ainda, o que estas mudanças implicarão, mas há a necessidade de se manter programas que valorizem o processo formativo de licenciandos, contando com a participação de professores já atuantes como co-formadores, mantendo e valorizando a própria profissão do professor, uma vez que a qualidade da educação está relacionada à boa formação de professores. Desta forma, estudos futuros sobre o novo edital do Pibid, a Residência Pedagógica e os novos Programas e políticas inseridos nas licenciaturas podem ser realizados a fim de conhecer as implicações nos cursos, na formação dos participantes e, conseqüentemente, na formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Harlene. A postura filosófica: o coração e a alma da prática colaborativa. In: GRANDESSO, M. A. (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 21 - 34.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71. São Paulo, 1983.
- ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.
- ASSUMPCÃO, Andreia dos Santos Barreto Monsorens. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. In: **Cadernos do GEA** n.6, Jul-Dez.2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BATISTA, Ana Carolina Pessoa Brandão. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. 2013. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.
- BRANCO, Amanda Leal Castelo. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações**. Viçosa – MG, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Decreto N.º 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007- 2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 14 de Out. 2017.
- _____. **Edital MEC/CAPES/ FNDE**. 12 de Dezembro de 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em 26/08/2019.
- _____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.> Acesso em: 28/11/2018.
- _____. Ministério Da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 20017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 28/09/2018.
- CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- DEB. **Relatório de gestão Pibid**. 129.p. Brasília, DF. 2013

CASTRO, Sinaida Maria Vasconcelos de. **Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do curso de licenciatura em biologia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE BIOLOGIA. **Resolução Nº 17, de 22 de Dezembro de 1993**. Dispõe sobre normas e procedimentos para a concessão do título de Especialista em Áreas de Ciências Biológicas. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/artigos/RESOLUCAO-CFBio-N%C2%BA-17-DE-22-DE-OUTUBRO-DE-1993>. Acesso em 23/04/2019.

CORRADI - WEBSTER. Clarissa. Mendonça; Ferramentas teórico-conceituais do discurso construcionista. In: LORENZI. C. G. *et al* (Org.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 73 – 87.

GASKELL, George; Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008. p. 64 – 89.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do Construcionismo Social na psicologia moderna. **Revista INTERthesis**. v. 6, n.1, p. 299-325. Florianópolis – SC. 2009.

GODOI, C. K; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, Estratégias e Métodos**. (org) GODOI, C. K; MELLO, R. B de; SILVA, A. B. da S. 2ªed. p. 89 - 112. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRANDESSO, Marilene Aparecida. A construção de sentido em pesquisa qualitativa: dialogando com a hermenêutica de Gadamer. In: GRANDESSO, M. A. (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 483 – 514.

MARTINS, Pedro Pablo Sampaio; DOS SANTOS, Marcus Vinícius; LORENZI-GUANAES, Carla. Participação da família no tratamento em saúde mental: histórias sobre diálogo e inclusão. In LORENZI. C. G. *et al* (Org.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. P.153 – 170.

MCNAMEE. Sheila. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. In: GRANDESSO, M. A. (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 459 – 481.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. In: **Caderno. Pesquisa**, v.21, n.2, 2014, São Luís.

MOSCHETA, M. dos S.; A pós – modernidade e o contexto para a emergência do discurso construcionista social. In: LORENZI. C. G. *et al* (Org.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 23 – 47.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático – Categorical: Uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 16(4), 569-576.

PEREIRA, Júlio Emílio. Diniz. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 34-51, 2011.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 72-93, maio/ago. 2017.
PNE. Plano Nacional de Educação 2001/2010. Brasília, DF. 2001.

ROCHA, Luiz Daniel. Avaliação do curso de licenciatura em ciências biológica da UNIFAL- MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 28, p.76-98, 2013.

RUIZ, Antônio Ibañez. RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 28/09/2018.

SAMPAIO, Jáder dos Reis. A pesquisa qualitativa entre a fenomenologia e o empirismo formal. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 16 – 24, abr./jun. 2001

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Plano de Governo 2002**. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.doc> Acesso em 02 abril 2019.

_____. **Plano de Governo 2007/2010**. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf Acesso em 02 abril 2019.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo Geral de Graduação**. Viçosa, MG, 2009. 615 p. Disponível em: http://www.catalogo.ufv.br/antiores/?page_id=106 Acesso em: 27/11/2018.

_____. **Catálogo Geral de Graduação**. Viçosa, MG, 2009. Complemento. 145 p.

_____. **Catálogo Geral de Graduação**. Viçosa, MG, 2011. Complemento. 773 p.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon. Cavalcante. O professor de Biologia em formação: Reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectiva de licenciados de uma universidade pública. **Revista Ciência e Educação**, v. 16, n.2, p. 322 - 340, 2010.

ANEXOS

Anexo A – Questionário para egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

PERFIL

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Qual o seu sexo?

FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 3- Em qual modalidade do curso de Ciências Biológicas você ingressou na UFV
- 4- Por que você escolheu esta modalidade?
- 5- Em qual modalidade do curso de Ciências Biológicas você se formou?
- 6- Além do Pibid, marque aquelas alternativas que você fez parte durante a sua graduação na UFV.
 - Monitoria
 - Tutoria
 - PET
 - InBio
 - Projeto de extensão
 - Projeto de Pesquisa
 - Cursinho Popular
 - Centro Acadêmico
 - Outros:
- 7- Você fez ou está fazendo alguma pós-graduação?
- 8- Se você fez ou está cursando alguma pós-graduação, qual é o nome do Programa em que ela foi ou está sendo realizada?

PARTICIPAÇÃO NO PIBID

- 9- Em que ano você iniciou sua participação no Pibid como aluno da UFV?
- 10- Em que ano você finalizou sua participação no Pibid como aluno da UFV?
- 11- Em qual(is) escola(s) você atuou como Pibidiano(a)?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 12- Após a sua formatura na UFV, você trabalhou ou trabalha como docente de Ciências e/ou Biologia?
- Trabalho atualmente
 - Trabalho, mas pretendo mudar de atividade profissional
 - Não trabalhei e não pretendo trabalhar
 - Não trabalhei, mas pretendo trabalhar
 - Já trabalhei, mas não trabalho mais
- 13- Se você não atua como docente de Ciências e/ou Biologia, qual a sua atividade profissional atual?
- 14- Participar do Pibid:
- Aumentou o meu desejo por ser professor
 - Diminuiu o meu desejo por ser professor
 - Não influenciou o meu desejo por ser professor
- 15- Justifique sua resposta anterior
- 16- Você considera que o Pibid contribuiu para a sua formação profissional? (Mesmo que você esteja ou não atuando na docência)
- 17- Por favor justifique sua resposta anterior
- 18- Você teria disponibilidade para uma entrevista?
- 19- Caso tenha disponibilidade, deixe seu telefone para um possível contato
- 20- Tem algo que faltou no questionário que você gostaria de acrescentar? (Sugestões, dúvidas).
- 21- Se você não atua como professor de Ciências e ou Biologia, por qual motivo não está atuando?

Anexo B – “Roteiro” da conversa com os coordenadores de área

1. Pedir para a pessoa se apresentar dizendo quem ela é.

1- Nome:

2- Sexo:

3- Você atua como coordenador(a) do Pibid atualmente? Se não. Por que?

4- Em quais anos você atuou como coordenador do Pibid?

5- Em quais escolas os bolsistas que você orientou/orienta atuaram/atuam?

6- O que te motivou a ser coordenador(a) do Pibid?

7- Qual era o seu objetivo enquanto coordenador(a) do Pibid?

8- Quais eram as suas expectativas enquanto coordenador do Programa?

9- Explique um pouco de como era o seu trabalho como coordenador do Pibid.

10- Quais aspectos eram trabalhados com os Pibidianos?

11- O que você considera prioridade para a formação de um professor? Você acredita que o Pibid oferece estes aspectos aos bolsistas?

12- O que você considerava ou considera como prioridade para a formação dos pibidianos? Porque?

13- Qual é sua percepção, no que se refere ao preparo dos bolsistas que você coordenou, para a atuação dos mesmos em sala de aula?

14- Para você, o objetivo do Pibid de formar professores para atuarem no ensino básico foi ou está sendo alcançado?

15- Você considera que o Pibid contribuiu para a sua formação enquanto professor formador de professores?

16- Se você acompanhou mudanças nos Editais do Pibid, você poderia falar sobre elas e que implicações tiveram para a formação dos pibidianos?

17- Estamos finalizando nossa discussão, há alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar, explicar melhor, perguntar sobre a pesquisa?