



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A
MATEMÁTICA

WILLIAM CLESTON EIBEL

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NO
ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/BIOLOGIA

MARINGÁ

2016



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A
MATEMÁTICA**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NO
ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/BIOLOGIA**

WILLIAM CLESTON EIBEL

**MARINGÁ
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A
MATEMÁTICA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NO
ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID-BIOLOGIA

Dissertação apresentada por WILLIAM CLESTON EIBEL ao Programa de PósGraduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

Área de Concentração: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

E34p Eibel, William Cleston
O processo de construção de identidades docentes no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID-Biologia / William Cleston Eibel. -- Maringá, 2016.
[14], 112 f. : il. color., figs., quadros

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação pra Ciência e a Matemática, 2016.

1. Formação inicial de professores - Ensino de biologia. 2. Identidade docente. 3. Biologia - Ensino - Formação inicial. 4. PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Biologia. I. Cirino, Marcelo Maia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação pra Ciência e a Matemática. III. Título.

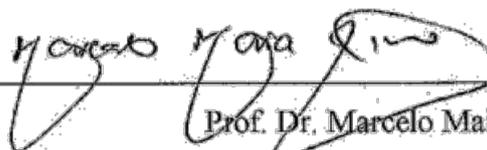
CDD 21.ed. 371.12

WILLIAM CLESTON EIBEL

**O processo de construção de identidades docentes no âmbito do
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –
PIBID-Biologia**

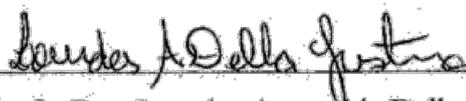
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em *Ensino de Ciências e Matemática*.

BANCA EXAMINADORA



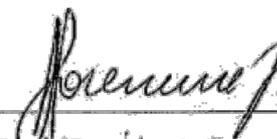
Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino

Universidade Estadual de Londrina – UEL



Prof. Dra. Lourdes Aparecida Della Justina

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE



Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Maringá, 25 de Fevereiro de 2016.

*Dedico a esse trabalho ao:
Ao meu grande companheiro e amigo
Rogerio Massarotto de Oliveira
ao qual dirijo-me,
apropriando das palavras
de Sueli Costa e Cacaso:*

*Quando o mar
Quando o mar tem mais segredo
Não é quando ele se agita
Nem é quando é tempestade
Nem é quando é ventania
Quando o mar tem mais segredo
É quando é calmaria
Quando o amor
Quando o amor tem mais perigo
Não é quando ele se arrisca
Nem é quando ele se ausenta
Nem quando eu me desespero
Quando o amor tem mais
perigo é quando ele é
sincero.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Carlos Varonil Eibel (*in memorian*), por ter sido um exemplo de homem íntegro que soube levar, à maneira dele, essa pequena família e, principalmente, à minha mãe Marlene de Fátima Eibel, pela força, carinho, dedicação e incentivo durante toda minha vida. À essa mulher que soube criar seus filhos com muito amor e esforço, que foi empregada doméstica, auxiliar de cozinha e cuidadora de crianças, sempre exercendo todas essas funções com muita competência e amor. Hoje, além de mãe, é uma grande avó amada por todos. Te amo. Meu muito obrigado!

À minha segunda família composta pela minha irmã, cunhado e sobrinhos: Lilian, Fabiano, Lucas e Felipe, por me mostrar que, mesmo de longe, sempre vale a pena lutar por aquilo que se almeja;

À minha terceira família que ganhei de presente: seu João de Oliveira Flôr (*in memorian*), um trabalhador honesto como um legítimo baiano e que nunca mais esquecerei do seu largo sorriso e o calor de seus abraços me acolhendo como seu filho e à Maria Conceição Massarotto de Oliveira, por ter me acolhido, como minha segunda mãe e, também, como um filho. Me mostra, todos os dias, “[...] que toda a loucura seja perdoada. Porque [...], metade de mim é amor, e a outra metade [...], também” (Osvaldo Montenegro);

Aos meus amigos: Valdinei Morais, Silvana Santos, Maria Josefa, Alda Pirolo, Sônia Toyoshima, Dona Cida e seu Tito que, em algum momento, enxugaram meu suor e minhas lágrimas e que, nesses momentos, me levantaram do chão, quando não tinha mais energias para continuar, mas sempre acreditaram na minha capacidade e força de vontade;

Ao prof. Dr. André Luiz de Oliveira e à Profa. Dra. Fúlvia Eloá Maricato pelo acolhimento e dedicação enquanto estivemos juntos, uma vez que devo a vocês, o início e a construção desse trabalho.

A todos os meus professores de graduação desde o bacharelado e, na licenciatura. Em especial à Profa. Dra. Marta Gustave Goubert Bellini, minha professora na licenciatura que me ensinou a importância da luta e do dever em “ser professor”, além de me instigar a sempre trilhar pelo caminho mais justo, por mais árduo que possa ser.

À Profa. Dra. Maria Julia Corazza por ter me aceitado no PIBID e ter me acolhido num momento delicado na minha vida particular: agradeço imensamente pelas palavras e ao tempo dedicado;

Ao PIBID de Biologia por ter me proporcionado meu crescimento como educador e aos Pibidianos por terem aceitado a participar dessa construção e por se dedicarem ao ensino;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá e à CAPES, por subsidiar essa pesquisa;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Maia Cirino, com a importância devida, que me deu um grande presente de natal em conhecê-lo como pessoa e como profissional, além de contribuir, imensamente, na finalização deste trabalho, sempre com a devida qualidade;

E, finalmente, a todos que acabei esquecendo de mencionar, mas que estão guardados no meu coração pois, de alguma forma, contribuíram para o término dessa dissertação.

EIBEL, William Cleston. **O processo de construção de identidades docentes no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Biologia**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

RESUMO

Para compreender o cenário no qual a docência se constitui, considerando as novas demandas que motivam os professores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades, investigamos a participação de bolsistas do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid/ Subprojeto de Biologia, de uma universidade pública do estado do Paraná, com o objetivo de identificar e analisar os problemas e dificuldades vivenciadas pelos graduandos ainda em formação. Esta pesquisa investigou, principalmente, a construção das identidades docentes influenciadas pela inserção do licenciado neste projeto. O objetivo foi identificar e analisar como a participação dos discentes nas atividades do Pibid em Biologia tem contribuído para a formação de suas identidades docentes. A pesquisa se utilizou de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. A análise desses dados deu-se de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da “Análise de Conteúdo” de Bardin (1977), com a emergência posterior de categorias e subcategorias de análise. A análise dos dados nos permitiu verificar que o auto reconhecimento dos participantes no âmbito do Pibid/Biologia, assim como o auto reconhecimento, perante seus pares, familiares e a sociedade, influenciou fortemente o processo de construção de suas identidades docentes ao longo do processo de formação inicial. Os resultados dessa investigação apontam no sentido de que o Pibid é um programa que contribui de maneira efetiva para a construção das identidades docentes dos licenciados de Biologia, possibilitando o desenvolvimento e o compartilhamento dos saberes e da complexidade do cotidiano escolar nas atividades de ensino junto aos alunos da Educação Básica, além de incentivar as ações críticas e reflexivas sobre as relações entre a teoria e a prática docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Identidade docente. Licenciatura. Pibid/Biologia.

EIBEL, William Cleston. **The identity-building process under the Institutional Programme Faculty of teaching beginners-PIBID/Biology**. 2016. 126 f. Dissertation (master's degree in Education for Science and Mathematics), State University of Maringá, 2016.

ABSTRACT

To understand the scenery in which the teaching profession constitutes, where the new demands that motivate teachers to redefine their roles, tasks and identities. We investigated the participation of stock market's Institutional Project Initiation Scholarship of the teaching profession - Pibid / Subproject of Biology, in a Public University from Paraná's State; with the objective to identify and analyze the problems and difficulties experienced by the undergraduates still in training. This study investigated, mainly, the teacher's construction identities influenced by the insertion of the licensee in this project. The objective was to identify and analyze how the learners' participation in the Pibid's Biology activities has contributed to the formation of their teacher identities. The research used a qualitative approach using as data collection instrument, structured interviews. The analysis of these data was given according to the methodological-theoretical assumptions' "analysis of content" from Bardin (1977), with the emergence's categories and subcategories posterior analysis. This data analysis allowed us to verify that the self-recognition of the participants under the Pibid/Biology, as well as the alterrecognition, with their peers, family and society, strongly influenced the process of construction of their teacher identities along the process of initial training. The results from this research suggest that the Pibid is a program that effectively contributes to teacher's identities licensees in Biology, construction. Enabling the development and sharing knowledge and the complexity of the everyday school in teaching activities with their students at Basic Education. In addition to encouraging the critical actions and reflexive relations between theory and the teaching practice.

Key words: Initial training. Teacher identity. Graduation. Pibid/Biology.

LISTA DE SIGLAS

AC	ANÁLISE DE CONTEÚDO
AIE	APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO
BID	BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
DEB	DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
FCC	FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
IBEGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA CNPq
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
PET	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL
PR	PARANÁ
UEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: DADOS INFORMATIVOS DOS SUJEITOS.....	43
QUADRO 02: MOSAICO REPRESENTATIVO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO BIÓLOGO.....	46
QUADRO 03: CATEGORIA CENTRAL DO ESTUDO E SEUS INDICADORES.....	50
QUADRO 04: ÁREAS DE ATUAÇÃO DO BIÓLOGO E SUA INFLUÊNCIA PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL DOS BOLSISTAS DO PIBID.....	53
QUADRO 05: PERCEPÇÕES DO RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE POR PARTE DA SOCIEDADE.....	58
QUADRO 06: INDICAÇÃO DE IMAGENS QUE MELHOR REPRESENTAM AS PROFISSÕES DO BIOLÓGO.....	65
QUADRO 07: MOTIVOS QUE LEVARAM A PARTICIPAR DO PIBID.....	69
QUADRO 08: DISCUSSÕES SOBRE A DOCÊNCIA FORA DAS ATIVIDADES DO PIBID: EXTRA REUNIÕES, AULAS E/OU ESTUDOS.....	71
QUADRO 09: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA MAIOR CLAREZA NA ESCOLHA PROFISSIONAL.....	77
QUADRO 10: ATIVIDADES DO PIBID QUE CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	81
QUADRO 11: A COMPREENSÃO SOBRE ATUAÇÃO COMO SER PROFESSOR.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I IDENTIDADES DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	8
1.1 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: REFLEXÕES INICIAIS	9
1.2 IDENTIDADES DOCENTES: CONSTRUÇÃO, INFLUÊNCIAS E CRISE.....	15
CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES	24
2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	25
2.3 LIMITES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE E A IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO.....	34
CAPÍTULO III – PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
3.1 CARATERIZAÇÃO DO ESTUDO	39
3.2 O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA.....	40
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	41
3.5 TRATAMENTOS DOS DADOS	47
CAPÍTULO IV: ANÁLISES E COMPREENSÕES DOS DADOS	50
4.1 AS REFERÊNCIAS PESSOAIS E AS INFLUÊNCIAS SOCIAIS PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO: IDENTIDADE INICIAL PARA A DOCÊNCIA	50
4.1.1. As referências da formação do auto reconhecimento: o eu e a família	51
4.1.2 O auto reconhecimento da escolha profissional: a família, a escola e a sociedade em geral	56
4.2 IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO RUMO AO REFORÇO IDENTITÁRIO COM A DOCÊNCIA.....	63
4.2.1 Identificação com a profissão: as pretensões profissionais considerando a trajetória na graduação	63
4.2.2 Reconhecimento da profissão: os motivos da participação no PIBID	67
4.2.3 A contribuição do PIBID para a escolha profissional/docência	71
4.3 IDENTIFICAÇÕES COM A DOCÊNCIA: COMPREENSÃO DO “SER PROFESSOR”	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6. REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES	108
Apêndice A	109
Apêndice B	110
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	111
Apêndice D: Autorização da coordenadora do PIBID/Biologia para a coleta de dados. ...	112

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como ponto de partida o tema da identidade docente, uma dimensão emblemática que envolve a formação do professor no Brasil e os primeiros anos de sua ação docente. As interações dos docentes com o currículo e com a escola serão determinantes para a constituição da identidade profissional e, de certa maneira, durante sua vida profissional. Inquietado por esse tema, delimitamos o objeto de estudo desta dissertação investigando os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas que estão no programa PIBID na Universidade Estadual de Maringá¹ para compreender se durante a formação inicial em Biologia, os estudantes apresentam sinais de constituição de identidade docente. Para isso, entrevistamos 28 participantes do referido programa.

A profissão docente no mundo contemporâneo exige, diante das novas tecnologias, novos currículos e novas condutas diante da relação do conhecimento com a tecnologia e a sociedade. Em outras palavras, um redimensionamento do currículo e dos papéis docentes diante de uma sociedade política e culturalmente em transformação. A identidade, assim como a sociedade, não é estática. Ela muda; está em movimento. Mas, quais são as mudanças, como ocorrem? Os acadêmicos que cursam o PIBID apresentam sinais da identidade docente?

Para Castells (2003, p. 02) a construção de identidades só é possível na relação do sujeito em contato com a realidade objetivamente produzida por meio de situações sociais, culturais e individuais num “*processo de construção dos significados com base no atributo cultural*”. É por meio das possibilidades reais que este sujeito tem de conviver e de lidar com situações sociais, culturais e relacionais - “fontes de significados e experiências” (aspectos de referência) -, que a identidade vai se formando, se fortalecendo ou sendo modificada.

As identidades, dessa forma, são formadas em um contexto social; as convivências pessoais, profissionais e afetivos-emocionais contribuem para a sua formação, mesmo que estas relações se estabeleçam entre diferentes identidades.

Da mesma maneira, para Hall (2003) e Bauman (2005) as identidades são recriadas pelo sujeito e nas intersubjetividades dos grupos, no âmbito das representações sociais, interações e representações entre grupos. Nesta perspectiva, quando tratamos de estudantes de Biologia sabemos que não iniciam o curso sem uma concepção de mundo, uma cultura e experiências pessoais, sociais que a influência na tomada de decisões e na luta por um reconhecimento.

¹ Programa que atuei como participante no ano de 2013.

Nesse sentido, a identidade profissional dos docentes se fundamenta no conflito entre “o seu ser” os conhecimentos vivenciados na educação familiar e na educação escolar (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e dos saberes produzido durante os cursos de formação inicial quando estes propiciam o contato do acadêmico com a realidade escolar, em uma relação entre teoria e prática pedagógica nos estágios curriculares e extracurriculares.

Quanto à formação de professores nas licenciaturas há muito que temos um debate sobre essa habilitação. Bernadete Gatti (2010) é pioneira nessa discussão, a autora ao conjecturar sobre a formação docente no momento atual considera que:

[...] adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras com relação à formação disciplinar/formação para docência, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 137).

Já o estudo de Pirolo (1994) sobre as licenciaturas no Brasil, indicou a necessidade de um processo para nova formação científica, didático-pedagógica histórico-cultural e política, para nós, é importante pensarmos, tanto no desenvolvimento de uma nova identidade docente quanto na contribuição dos cursos superiores para a formação profissional; como também, para a identidade docente.

Para Dubar (2005) e Law (2001) a identidade docente é determinada por vários fatores, dentre eles, a vivência na profissão ou negativa uma vez que a experiência humana está na memória e a consciência do/a professor/a. Isso significa que as condições materiais postas, tais como condições de trabalho - salários, relações interpessoais, jornada de trabalho, muitas vezes, duplicada, principalmente, no caso das mulheres, intensidade do trabalho docente, ações políticas na formação inicial, enfrentamento dos problemas pedagógicos, desvalorização da profissão e do professor, são elementos que no seu conjunto podem determinar uma identidade positiva ou gerar uma falta de identidade com o trabalho docente.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 1999), vivenciamos um quadro de crise das licenciaturas em nosso contexto educacional, decorrente de um longo período de desvalorização da carreira docente - muito promovido pelas políticas públicas e que, como consequência, tem recaído na identidade da mesma². De modo geral, poucos querem ser professor e poucos têm compreendido o que é “ser professor”.

² A ANFOPE aponta uma política que vem ganhando campo no que diz respeito a desvalorização do magistério, bem como no rebaixamento da formação do Ensino Superior. Um exemplo disso é a PL 6840/2013 que institui o Ensino Médio numa jornada integral. Este ponto foi encarado com uma medida reducionista, discriminatória frente às necessidades formativas de nossa juventude.

Os dados divulgados pelo Instituto Lobo (2013) com base no Censo Escolar deste mesmo ano também revelam a dificuldade de formar novos docentes e mostra como a sala de aula está longe de atrair esses profissionais. Mais de 40% dos alunos que iniciam um curso de licenciatura não chegam a se formar, pois “não há estímulo”; “a carreira não atrai, o salário não atrai e isso tem impacto direto na qualidade da educação” (p. 01). Por outro lado, as políticas não ajudam trazendo consequências graves, frustrando, desanimando e levando a desistência daqueles que idealizam a carreira docente como campo profissional. Tanto é assim, que a Fundação Carlos Chagas divulgou em 2009, o resultado do Relatório Preliminar sobre a “Avaliação da carreira docente comprovando que a docência não é a opção mais desejada como carreira profissional entre os jovens”³. Valendo-se dos estudos de Candau (1992), há algumas fases características do desenvolvimento profissional que levam à identidade com a docência ou à sua desistência dependendo das motivações, interesses e circunstâncias que circundam o professor: 1 – fase de sobrevivência e descoberta; 2 – fase de estabilização profissional; 3 – fase de diversificação; 4 – fase de serenidade e distância afetiva ou de conservadorismo e lamentações; 5 – fase de investimento, recuo, interiorização, característico do final de carreira profissional. Para este trabalho interessa a primeira fase, por entender que nela está a base do entendimento e do sentimento de ser professor, isto é, exatamente nela está o investimento de toda uma carreira.

Comenta a autora que, de uma forma geral, os professores se deparam com inúmeras dificuldades e dilemas que devem ser superados na medida da experiência de trabalho com a docência, ficando reservada aos primeiros anos uma fase de sobrevivência e de descoberta indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional. Aqui, os desafios devem ser vistos como circunstâncias a serem vencidas e superadas, pois são momentos de busca, de enfrentamentos, de experimentações e de permissão para que o novo aconteça.

Neste período é necessário manter prudência para que o limite das dificuldades não ultrapasse a satisfação de lidar e superar situações de conflito e, dessa forma, não abalar a construção de sua identidade. Também, é importante que se ressalte que Candau e Lelis (1988) já discutiam sobre a necessidade de aproximar aquilo que acontece na realidade com aquilo que se aprende nos cursos de graduação (relação teoria e prática) para diminuir a distância entre a formação e a realidade e que, a meu ver, pode estar diretamente relacionado com a questão identitária do profissional da docência.

³ Pesquisa realizada junto aos alunos do Ensino Médio das redes públicas e privada no Estado do Rio de Janeiro. ALMEIDA, P. A.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 5 Set. 2015.

Para o desenvolvimento de uma identidade docente é preciso munir-se então, do domínio de conhecimentos gerais e específicos e ter a possibilidade de aplicá-lo um contexto social real de forma que a convivência pessoal, profissional e afetivo-emocional possa interagir entre si e possibilitar reflexões e reorganização de estratégias de ação em direção a soluções de situações de conflitos. Isso diminui a distância que geralmente ocorre entre a formação inicial e a vida profissional.

Assim, baseado nos autores (DUBAR, 2005; HALL, 2003 e 2009) já comentados, pode-se dizer que o processo de formação de uma identidade docente tem sua base em dois aspectos considerados fundamentais:

- Os conhecimentos adquiridos durante a educação familiar e a educação formal (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio);
- Os saberes adquiridos durante os cursos de formação inicial os quais propiciam o contato do sujeito com a realidade escolar numa simbiose entre teoria e prática quando em atividades de práticas curriculares/estágios.

Minha experiência com o magistério foi despertando o interesse pela questão da identidade porque proporcionou os primeiros contatos com a organização escolar e com o desenvolvimento de atividades dentro e fora da sala de aula, levando-me, assim, a inúmeras indagações em relação às dificuldades de entender-me como professor dada a complexidade e problemáticas que envolvem o mundo educativo: domínio do conhecimento didático pedagógico, domínio de turma, afinidade com a escola, políticas internas e externas à escola, relações interpessoais e profissionais e entre outros aspectos a necessidade de relacionar a teoria e a prática desde o início da formação profissional. Estaria aí a chave para contribuir para a formação da identidade do professor de Ciências Biológicas?

Após 15 anos como Bacharel em Biologia, e já refletindo sobre a situação dos profissionais do ensino em relação à formação recebida, minhas atividades tiveram que ser interrompidas por motivos particulares e de mudança. Na oportunidade procurei retornar à universidade e complementar os créditos que faltavam para habilitar-me na licenciatura nesta área, desta vez no Estado do Paraná pela Universidade Estadual de Maringá⁴.

Neste período, por dois anos fui bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) em Biologia possibilitando retomar o contato com a escola, exercitando na prática os conteúdos aprendidos e nos fazendo refletir sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada situação encontrada em sala de aula (processo de intervenção

⁴ A complementação de estudos na UEM aconteceu no período de 2011 a 2013.

pedagógica). A participação neste programa foi proporcionando maior conhecimento e segurança no desenvolvimento dos trabalhos e de certa maneira o fortalecimento de nossa identidade como professor, fato este que consideramos de suma importância para a busca de inovações e qualificação do ensino, conforme já indicava Pirolo (2004) ao mencionar que o engajamento em projetos e programas institucionais favorece essa condição.

Enquanto bolsista, percebemos, baseado em Tardif (2012), que para o exercício da profissão docente, o desenvolvimento dos saberes do professor se configura como uma fonte de conhecimentos e de aprendizagens ininterruptas necessitando, ao nosso modo de ver, atenção especial à integração entre a teoria e prática responsáveis pela maior ou menor dificuldade de entender e de assumir a profissão.

Acreditamos que todo o processo de formação inicial quando não atende a premissa da indissociabilidade teoria-prática, tende a influenciar negativamente a formação da identidade. O PIBID vem ao encontro de nossas expectativas e pensamos que tenha contribuído com esse entendimento pelo objetivo e metas a que se propõe, pelas discussões que fomos realizando e pelas práticas que desenvolvemos a partir das reflexões alcançadas. Entretanto, cabe uma questão: Isso é comum a todos os seus participantes?

Como a referida pesquisa está inserida no trato do PIBID, cabe ressaltar que este programa de política pública educacional foi criado durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio da Silva (2006-2010) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas de educação Básica e, ao mesmo tempo, contribuir com a formação dos licenciados, mesmo porque o trabalho docente é demasiadamente complexo e exige constantes atualizações, vivências e reflexões pedagógicas e científicas visando à qualificação destes. (CAPES, 2007) Trata-se, portanto, de um programa relacionado às políticas públicas educacionais brasileiras que visa uma valorização da carreira docente ao oferecer a oportunidade de complementar a formação inicial com atividades articuladas com a realidade escolar.

Para Barros (2013, p. 4):

O Pibid busca articular práticas inovadoras no âmbito da formação docente visando consolidar ações em parceria entre a Universidade e escola pública, haja vista terem em comum [...] a disseminação do conhecimento científico e a formação do indivíduo, humanizando-o e dando-lhe subsídios para tornarse um cidadão reflexivo.

Todavia, quando se trata de programas de políticas públicas voltadas ao contexto escolar é preciso explicar que todas elas têm tanto uma finalidade explícita (apontadas nos documentos oficiais) como implícita (que aparecem informalmente, extra documentos, nas

relações em que são produzidas e que produzem). Com essa lógica pensamos que o PIBID tem possibilitado a construção de vínculos sociais junto aos sujeitos participantes, os quais partilham espaços, tempos e representações sociais sobre a profissão docente.

Todavia, se por um lado o panorama é desanimador quanto ao processo de crise sistêmica entremeada por fatores relativos à qualidade, ao déficit de professores (RISTOFF, 2012) e a baixa procura pela carreira, estamos entendendo que, por outro lado, também existem incentivos, tais como as políticas públicas que visam ajudar na superação dos problemas que foram apontados. O PIBID está institucionalizado, com objetivos claros quanto à sua contribuição com os licenciados em relação à docência e assim como nos favoreceu a um melhor entendimento e identificação com a profissão, intuímos que tem cumprido com o seu papel na formação inicial, porque uma de suas características é inserir o pibidiano na prática escolar real, auxiliando na construção de sua identidade docente.

Na medida do que foi exposto até o momento e considerando a proposição deste programa institucional, poderíamos afirmar que a preocupação deste estudo surgiu em decorrência de um histórico pessoal e profissional pois pude vivenciar situações que me levaram a perceber a importância da integração teoria e prática para a formação de minha identidade docente (fato este promovido, mais intensamente, pelo PIBID do que pelas próprias disciplinas do curso).

Por um lado, as experiências no cotidiano escolar em Florianópolis⁵ e, por outro, as atividades realizadas no PIBID na UEM, foram criando as condições para motivar este estudo e indagar sobre a influência da participação no PIBID na construção da identidade do professor desta área, apreciando sua proposição em diminuir a distância entre aquilo que se aprende na formação e aquilo que se faz na prática educativa. Nesse sentido, se questiona: A participação dos discentes nas atividades do PIBID/Biologia têm realmente contribuído para a construção da identidade de professor? O que pensam os acadêmicos participantes? A partir dessas compreensões, o que se pode constatar?

Considerando, pois, a situação aventada, este estudo teve a pretensão de conhecer e analisar se a participação dos discentes nas atividades do PIBID em Biologia tem contribuído para a formação de suas identidades como docentes.

Quanto aos objetivos específicos optamos por:

- Identificar os elementos do auto reconhecimento e do auto reconhecimento para a escolha profissional dos participantes do PIBID/Biologia.

⁵ Ministrei aulas de Ciências e Biologia na rede particular – ensino fundamental II – de 2000 a 2005.

- Conhecer os motivos que levaram os acadêmicos à participação PIBID/Biologia.
- Identificar quais as atividades desenvolvidas no PIBID têm contribuído para a formação de uma identidade docente.
- Verificar como os bolsistas compreendem o exercício de “ser professor” por meio da participação no PIBID/Biologia.

Na tentativa de melhor apresentar o estudo, procuramos dividi-lo em cinco momentos de discussões e reflexões, à parte a introdução.

No primeiro capítulo “Identidades e identidade profissional: reflexões iniciais” buscamos, abordar a construção das identidades docentes dos professores tomando por base a construção dos saberes no percurso da formação inicial.

No segundo capítulo procuramos apontar as políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores de Biologia e a construção de identidades docentes. Partimos da produção de diferentes reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores de Ciências. Também abordamos nesta seção, a importância do docente no processo ensino/aprendizagem da educação formal durante o exercício da profissão.

Para o terceiro capítulo ficou reservada a exposição do “Percurso Metodológico” do estudo, no qual apontamos os procedimentos adotados, os sujeitos investigados e as formas com as quais os dados foram coletados e analisados.

No quarto capítulo realizamos as “Discussões dos resultados” com base nos objetivos elaborados trazendo à tona fragmentos de entrevistas com os Pibidianos. Finalmente, nas “Considerações Finais”, trouxemos as sínteses do estudo como um todo, acompanhado dos diálogos com nosso referencial teórico.

CAPÍTULO I IDENTIDADES DOCENTES: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA.

Este capítulo descreve a abordagem teórica acerca da construção das identidades docentes, considerando a formação desses sujeitos. Discutimos aqui, prioritariamente, os saberes construídos no decorrer da formação inicial, abordando elementos que auxiliem na construção das identidades docentes.

Entretanto, a opção pela docência, por vezes, pode estar atrelada a fatores intrínsecos e extrínsecos ao convívio dos sujeitos, tais como a admiração pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, levando em consideração a didática utilizada por estes ao transmitir o conhecimento, bem como as experiências vivenciadas tanto no meio familiar quanto no círculo de amigos, e/ou ainda por estar relacionada às questões culturais, sociais e políticas.

Assim, as discussões epistemológicas, que se inclinam em direção às reflexões iniciais da identidade docente, serão tratadas num primeiro momento como *reflexões iniciais sobre identidade e identidade profissional*. Nesse tratamento tomamos como referencial teórico autores que discutem a temática em seus múltiplos conceitos. Os teóricos têm pontos em comum, todos eles abordam a identidade como algo que não é estático, pronto e acabado, e, todos partem do princípio de que há um entrelaçamento entre os aspectos social e individual.

Essas reflexões, voltadas à construção da identidade profissional dos professores, nos remetem à articulação com a sua prática, ou seja, a docência está vinculada ao que o professor faz e ao que ele é sem seccionar uma ação da outra. Torna-se relevante levantar apontamentos das *influências e construções dessas identidades*, tomando por base os fatores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, abordando um sistema de convívio macro que refletirá nas escolhas futuras de forma micro, ou seja, o meio em que o sujeito está inserido, as oportunidades lançadas, e, principalmente os aspectos sociais e individuais, que contribuirão para a construção dessas identidades.

Estes momentos têm por preocupação apresentar de forma clara e sucinta as diferenças identitárias e suas influências na construção da identidade, tornando visíveis as vivências que desaguam na formação de diferentes identidades, para um mesmo campo de atuação.

1.1 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: REFLEXÕES INICIAIS

Os estudos de Ciampa (1986), Penna (1992), Silva (1995), Galindo (2004), Cardoso (2010), Hall (2003), Melucci (2004), Dubar (2005), Bauman (2005), Gauthier (1998), são a base das nossas reflexões sobre a definição e análise do termo identidade e identidade profissional.

Embora sejam pesquisadores diferentes, estes concordam em um ponto: a identidade não se constrói em um único contexto como, por exemplo, o histórico. Essa construção pode advir de várias outras conjunturas, dentre estas, as sociais, culturais, afetivas, intersubjetivas e as profissionais. Segundo esses estudiosos, ninguém nasce com uma identidade; essa se faz ao longo do processo de vida de acordo com as condições na qual os sujeitos estão vivendo.

Na visão de Silva (1995, p. 31-32) identidade pode ser definida como:

Uma união de elementos que se constroem no tempo e no espaço, de forma que não se pode confundir com outros elementos. Desejos, ações, pensamentos, sentimentos etc. são conjugados ou fundidos ao longo da existência da pessoa, permitindo que outras pessoas a diferenciem e reconheçam-na em sociedade. Assim, identidade, individualidade e singularidade apresentam significados muito próximos cujas matizes são difíceis de discernir.

Já para Cardoso (2010) identidades são construções sociais de uma determinada época histórica e contexto. Também Hall (2003), se refere ao conceito de modo histórico, mas, enfatiza três concepções diferentes, a saber, o sujeito iluminista; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Para Hall (2003) o sujeito do iluminismo apresenta uma visão muito individual de sua identidade, partindo da ideia do ser humano como centro de tudo. Vários movimentos contribuíram para a manifestação da concepção do sujeito iluminista como, por exemplo, o Humanismo Renascentista, no qual o homem era o centro do universo (HALL, 2003). O sujeito sociológico se diferencia do iluminista por ser visualizado em sua relação com as outras pessoas, que mediam para este os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura. Com base nesse pressuposto, para Hall (2003, p.11), a identidade pode ser formada na interação entre a sociedade e o 'eu individual', pois, possui uma essência interior que é o 'eu real'.

A compreensão de que o sujeito possui uma identidade integrada e com estabilidade está cedendo lugar para a concepção de que o indivíduo é constituído de diversas identidades, sendo, algumas vezes contraditórias ou sem definição. De acordo com as considerações de Hall (2003, p.12) o próprio processo de identificação se apresenta diversificado e variável e não é estático.

O sujeito pós-moderno de Hall (2003) se refere a uma identidade que pode ser formada e transformada de forma contínua, em relação às formas pelas quais o sujeito é representado dependendo do contexto cultural ao qual ele está inserido. O sujeito apresenta uma identidade definida historicamente e assume diferentes identidades em diferentes momentos.

Na visão de Bauman (2005), dificilmente poderíamos conceituar a questão da identidade. Para ele, em uma sociedade como a nossa, capitalista, tudo se tornou “incerto e transitório”⁶ e, nesse sentido, a construção da identidade nesse tipo de sociedade está atrelada ao consumismo, ao multiculturalismo ou ao fundamentalismo. A isso ele chama de “identidades prontas para o consumo” (p. 11), mediadas e transportadas pelas mídias. Já as demais identidades sejam as culturais, sociais, sexuais, ou qualquer outra, seria tolice tentar consolidar, pois as políticas se tornaram líquidas⁷. Mesmo assim, destaca a importância de debates sobre a identidade. Bauman ainda argumenta que a questão da identidade se relaciona ao rompimento do Estado de bemestar social e ao aumento do sentimento de insegurança e da flexibilidade e precarização no local de trabalho. Com isto se cria condições para o esvaziamento das instituições democráticas e para a privatização da esfera pública.

Nesse sentido, embora a identidade não seja estática e acabada, e, sim transitória, é possível percebermos dois pontos principais para sua formação. De acordo com Melucci (2004) a identidade pressupõe sempre o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social, pois sempre que questionamos sobre nós e como os outros nos percebem, estamos nos referindo a nossa identidade. O estudioso destaca ainda que, em nosso cotidiano, o termo “identidade” adquire vários significados, nos quais há três elementos presentes: a continuidade de um sujeito, apesar das variações no tempo e das inevitáveis adaptações ao meio ambiente; a delimitação desse sujeito em relação aos demais e a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido.

Segundo Melucci (2004), é a identidade que define nossa capacidade de falar e de agir, e, com isso, distinguir-nos dos outros nos fazendo permanecer nós mesmos. Portanto, é o desenvolvimento do ser ontologicamente falando, como único que diferencia dos demais da nossa espécie (humana).

⁶ O autor refere-se ao movimento da sociedade onde nada é estático, as mudanças ocorrem continuamente e, portanto, tornam-se transitórias e/ou incertas.

⁷ Dificilmente daríamos conta de definir em poucas linhas o conceito de líquido expresso por Bauman (2005), no entanto, ao referir-se a líquido, ele compara a água que ao encontrar barreiras ou situações, ela se molda a esse formato e vai se modificando continuamente à medida que os obstáculos são encontrados no caminho, numa espécie de volatilidade, e faz uma associação ao momento atual em que vivemos, onde tudo se dissolve rapidamente, sem tornar-se sólido (consistente), fragilizada e onde nada é duradouro/permanente.

Já Silva (1995), atribui à identidade a construção singular do sujeito, permeada por influências internas e externas, favorecendo, nesse contexto, não só a busca pela identidade individual como, também, de uma possível identidade profissional. É o fazer-se com base nas relações sociais, ou seja, é o criar e o recriar do sujeito em suas ações cotidianas.

Ciampa (1986), discute que a identidade é definida pelo contexto histórico e social em que o ser humano vive. Dessas experiências sociais é que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, surgem às possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade, ou seja, da construção da identidade. O estudioso destaca que nos conhecemos mediante as semelhanças e diferenças que observamos em outros indivíduos.

Para Ciampa (1986, p. 64), “O conhecimento de si é dado pelo conhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Desse modo, as relações interpessoais e as experiências sociais são favoráveis a construção da identidade em sua multiplicidade de formas como a identidade pessoal, identidade profissional e das adequações da identidade recorrentes nos mais variados âmbitos de inserção do sujeito tornando-se necessárias adaptações com base no contexto histórico.

O entendimento da noção de experiência social como uma construção subjetiva em base objetivas remetem a pensar que, nessa relação (subjetividade x objetividade), acontece a construção da identidade que ganha concretude na socialização. Dubar (2005) explica que as experiências sociais do indivíduo estruturam seu discurso que permite elaborar estratégias e afirmar uma identidade. Desse modo, para compreender a identidade é preciso mergulhar na história de vida do sujeito por meio de seus relatos e narrativas, a fim de identificar suas representações e significados em seu discurso.

Nesse sentido, trazemos o estudo de Penna (1992), postulando que a identidade é construída no “jogo” de reconhecimento, formado por dois polos – o do auto reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e do auto reconhecimento (com é conhecido pelos outros). Isso significa que, ao usar esses termos, Penna acredita que as identidades se formam e “concretizam-se” tanto por meio da percepção que os próprios indivíduos tem de si mesmo. Nesse caso, cabe ressaltar os sujeitos desta pesquisa, os Pibidianos de Biologia. Ou seja, se estes têm a percepção de suas práticas pedagógicas diante de seus pares e da sociedade quando fazem suas escolhas e práticas no caminho da profissão docente.

Segundo Penna (1992) ao posicionar a identidade nesse jogo de reconhecimentos, direciona-se para a ideia de que o sujeito humano é provido de habilidade para criar, representar e partilhar significados em relação aos objetos que coexistem em seu mundo. Com

isso, tornase viável tomar como processo precursor na afirmação dessa identidade a afinidade, por sugerir um vínculo ou atração, que no nosso caso seria a docência por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja `lá` onde ele deseja estar. Sendo assim, para a autora, precede a consolidação da identidade, pois permite o auto reconhecimento e o auto reconhecimento do indivíduo.

Outros autores como Galindo (2004) utilizaram em seus estudos o que afirma Penna (1992), na consolidação dos termos auto reconhecimento e auto reconhecimento⁸.

Galindo (2004) ao pesquisar a formação inicial da identidade docente com professores atuantes no Ensino Médio de uma determinada escola pública, concluiu que a formação da identidade não só se dá somente na escola (em seu ambiente de trabalho), mas, sim, em conjunto de experiências que esses professores carregam ao longo de sua trajetória como alunos até o momento de suas formações profissionais como professores (auto reconhecimento). Além desses fatores, a vivência familiar, pessoais, afetivas e sociais pode influenciá-lo o tempo todo (auto reconhecimento).

Ainda a identidade pessoal é construída pelo sujeito. No entanto, ela é uma identidade que tende a precisar do reconhecimento do outro para ser confirmada. Para a mesma autora a identidade não ocorre fora do contexto social, mas por meio das relações humanas nas quais o sujeito vive, sócio culturalmente falando.

Entretanto, destaca-se a importância de não confundir identidade pessoal com identidade social; essa última trata daquela que está atrelada aos afazeres sociais, permeada de acordos e desacordos, aberta para mudanças nas relações com os outros indivíduos. Já a primeira é a dimensão do sujeito com suas individualidades próprias. Justifica-se, ainda as diferenças e semelhanças enfatizando que trata-se de um processo dialético, resumindo que: “Se o indivíduo for só ‘eu’, não se encontra envolvido em nenhuma relação social. Se for só ‘mim’, então, é um objeto inanimado definido pelos outros. Nenhuma das situações pode, unilateralmente, dar uma imagem real da identidade do sujeito.

As definições de identidade dos estudiosos aqui citados convergem em dois pontos: os aspectos individuais do sujeito e os aspectos sociais. Desse modo, na tentativa de definição da identidade, é importante ressaltar que, para Silva (2005), a identidade nunca será algo pronto, único e/ou definido, mas sim, trata-se de duas forças antagônicas, uma que é a luta para definir a identidade pessoal, para si, e a outra é aquela definida para os outros. Assim, identidade não pode ser algo estático e linear, isto é, trata-se de um conceito complexo.

⁸ Dos autores Penna (1992) e Galindo (2004), tomamos os termos auto e auto reconhecimento para pensar a identidade docente quando analisamos as entrevistas desta pesquisa.

Dentro dessa linha tênue o sujeito pode se recusar a uma identificação quando seu grupo fazendo mudar e se altera nessas novas configurações sociais.

Ainda, para Silva (2005) a construção da identidade pessoal passa por processos aleatórios, em especial, os psicológicos e socioculturais. Nesses processos, o sujeito recebe informações e as sintetiza, as sobrepõe em seu convívio. A autora utiliza-se de outros teóricos, como Dubar, 2005 que defendem a ideia de que a identidade é composta de dois polos simultaneamente, o robusto e o frágil. O frágil trata-se da biografia do sujeito, que pode ser apenas uma história entre muitas outras, que poderia ser contada e incorporada de outra forma. E o polo robusto porque a ideia de identidade é frequentemente mantida como algo seguro, por resistir diversas tensões e transições nos ambientes sociais. No entanto, Silva enfatiza que a identidade social como processo é uma negociação permanente com as pessoas que fazem parte do contexto social, são frutos de acordos e desacordos permanentes, são mutações que ocorrem continuamente, é aberta, se organiza nas relações com outros sujeitos.

Por meio dessa concepção de Silva (2005) podemos compreender que identidade não é algo robusto/seguro como defendem alguns teóricos; pelo contrário, é efêmera. De acordo com a autora as identidades não são inatas e, sim, efêmeras porque vão e vem, em constantes modificações.

Todavia os estudos de Dubar (2005) já apontavam que para compreender o processo de construção da identidade profissional implica olhar para a história de vida do sujeito. De acordo com Dubar (2005, p. 150) “quando olhamos para os jovens, a criação de estratégias pessoais e de representações de si pode ter grande peso no desenvolvimento futuro da vida profissional”.

No entanto, “não se trata apenas da escolha da profissão ou da obtenção de diplomas, mas de construção pessoal do sujeito como indivíduo único capaz de realizar seus desejos pessoais”.

Nas palavras de Dubar (2005, p. 151) é nas relações de trabalho que os indivíduos constroem sua identidade social e profissional.

Nessa concepção, faz-se o espaço de reconhecimento da identidade profissional que é também, espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às outras identidades. A identidade profissional é transmitida a cada geração com base nas posições legadas por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelo conhecimento acumulado historicamente - pelas quais os indivíduos passam – e que contribuem para a sua formação. (SILVA, 2005)

Outro estudioso desse campo é Cardoso (2010). Conforme este autor, a identidade profissional diz respeito aos diversos princípios de identificação, diferenciação interna de um determinado grupo profissional. O pesquisador ainda enfatiza que a falta de definição da identidade do sujeito pós-moderno se dá pela fragmentação de ideias que supõe ser unificada e estável. Para ele a identidade é algo móvel e que se modifica de acordo com as gerações que vão constituindo as sociedades culturais e não é algo estático.

Embora aceitemos as ideias de Cardoso (2010), nosso estudo entende que a definição de Silva (2005) de que a identidade profissional se estabelece por meio de sucessivas interações que ocorrem entre o indivíduo e o meio sociocultural no qual vive traz mais elementos à nossa pesquisa.

Nessa visão temos o estudo de Romero (1997) o qual afirma que é importante conhecer como a realidade de uma profissão interfere na escolha e na formação profissional do indivíduo, o que, também, influencia a forma como o sujeito se identifica com a profissão escolhida. A escolha profissional se manifesta sob aspectos objetivos e subjetivos, isto é, “o indivíduo procura identificar quais as representações sociais relativas à profissão escolhida e procede à auto avaliação buscando detectar características pessoais condizentes com o perfil profissional esperado”. (ROMERO, 1997, p. 35)

A escolha profissional implica em optar, dentre um rol muito grande e de múltiplas atividades, muitas vezes desconhecidas e/ou pouco conhecidas, por uma profissão que, ao menos idealmente, nos contente e proporcione um reconhecimento social e condições dignas de sobrevivência. (SILVA, 2005)

Na mesma demarcação do conceito proposto por Silva e Romero, temos os estudos de Gauthier (1998), para o qual o reconhecimento de uma profissão acontece mediante a relação entre os saberes e a profissionalização dessa ocupação. Desse modo, é que há ganho importante na busca e na manutenção do *status* de profissão, isto é a identidade profissional que, por vezes, está atrelada à ontologia da profissão. Não basta “ser” um bom profissional, mas, deve haver um conhecimento mais denso da profissão, discernindo a existência de diferenças de graus e não de natureza entre as profissões e as ocupações não profissionalizantes. Conforme Gauthier (1998, p. 66-67),

[...] o grau de profissionalização vai crescendo das profissões marginais, passando pelas ocupações que aspiram à profissionalização, depois pelas semi profissões, nas quais se insere a categoria do professor, em seguida pelas novas profissões, até às profissões tradicionalmente estabelecidas.

Não podemos negar que a escolha profissional se correlaciona diretamente ao âmbito social dos sujeitos, ora selecionado pelos pais (pensando apenas no status, ou pelo êxito

profissional já existente), ora influenciado por docentes, familiares, amigos, pela mídia ou simplesmente definido pelo próprio sujeito com base em testes vocacionais. Por outro lado, não podemos afirmar que a profissão é apenas fruto das identidades antes formada e identificada como o “eu” nas mais diversas singularidades, mas, também como consequência das adaptações contidas na construção das identidades. (GAUTHIER, 1998)

Cabe ressaltar que, na maioria das vezes, cada profissão, de certa forma, define o ser social e suas práticas, suas relações sociais, deste modo inserindo o indivíduo em determinado campo do conhecimento. Os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas de trabalho configurando desse modo uma identidade profissional.

Nesse sentido, diante dos estudos dos pesquisadores apresentados nessa seção acerca dos aspectos sociais e individuais do sujeito, compreendemos que a identidade é complexa e não poderia ser resumida em apenas uma categoria. Este conceito apresenta especificidades, ou seja, a identidade pessoal, identidade social, identidade profissional. Além disso, em cada uma dessas especificidades o sujeito pode assumir mais de uma identidade, daí a ocorrência de alguns autores defenderem o uso do termo no plural, ou seja, identidades profissionais e identidades docentes.

Antes de nos ater às identidades docentes, julgamos necessário apresentar algumas considerações acerca da identidade profissional. De acordo com Silva (2005) a identidade profissional se constrói pela experiência na prática profissional. Neste processo o sujeito se forma na interação permanente com os demais profissionais, constituindo uma relação de identidade social e pessoal.

1.2 IDENTIDADES DOCENTES: CONSTRUÇÃO, INFLUÊNCIAS E CRISE.

No campo da discussão sobre identidade docente cabe evidenciar aspectos que contribuem na construção desse tipo de identidade, uma vez que os sujeitos pesquisados – estudantes de Biologia participantes do Pibid - fazem parte do universo educacional e, portanto, é notório compreender a realidade objetiva de cada indivíduo, seja ela na família, no lazer, na sociedade e no trabalho. Alguns desses aspectos já foram apontados por Silva (2005), Hall (2003) e Dubar (2005), nesta seção, a formação da identidade docente não se difere da formação de professores. Afirmamos isso porque entendemos que, no decorrer da profissão docente, o professor assume e constrói várias identidades docentes. Essas, por sua vez, se atrelam a sua trajetória profissional, pessoal e social. Todavia, assumimos, nesta

pesquisa, o termo identidade no plural, ou seja, identidades docentes, por acreditar na multiplicidade profissional do professor em sua formação inicial assumida no decorrer da construção de sua carreira docente. (SILVA, 2005)

Atualmente, a formação das identidades docentes, tanto no que se refere ao social quanto aquele imaginado e/ou idealizado pelo indivíduo, pode ser construída a priori baseada nos professores que se teve no seu percurso escolar, seja no período da infância ou adolescência, sendo que as trajetórias de qualquer indivíduo são sempre marcadas pelas expressões humanas. Ora essas experiências são positivas, ora negativas, mas é importante ressaltar que essas vivências interferem diretamente ou indiretamente nas escolhas futuras do sujeito. (DUBAR, 2005)

Deste modo, podemos destacar que todos os fatores vivenciados influenciam na construção de identidades docentes, incluindo as interferências sociais, políticas, entre outros meios que fazem uso dos discursos ideológicos, para a formação dos sujeitos que se quer formar para uma sociedade capitalista.

Nesse âmbito, iniciaremos as discussões na tentativa de esclarecer o que seria identidades docentes. Para Marcelo (2009) o conceito de identidades docentes não é estático, porque se trata de algo que vai se formando ao longo da vida, não é algo que o indivíduo tenha nascido, mas que precisa ser construído e desenvolvido ao longo da vida. Para ele as identidades, sejam docentes ou outra, não é algo que o indivíduo possua, é um fenômeno relacional, ou seja, adquirida nas relações sociais e de maneira evolutiva de interpretações e reinterpretações de experiências.

Para Cardoso (2010) as formações das identidades docentes estão atreladas como as demais categorias dos diversos trabalhos que fazem parte de uma formação humana proveniente das dimensões sociais e ao mesmo tempo individual e, não se reduz a uma identidade relacionada exclusivamente ao trabalho, mas é rebuscada, permeada de outras ideologias que o sujeito carrega consigo por fazer parte de diversos contextos sociais.

No entanto, destaca a autora, essas múltiplas trajetórias que o indivíduo passa ao fazer reconhecer o curso da atividade docente e a capacidade de construir uma identidade específica. É contraditório, porém, são essas relações conflitantes que vão formando os sujeitos e os constituindo enquanto seres sociais.

Com o mesmo pensamento, Silva (2005) destaca que todas as identidades inclusive as docentes, não podem estar dissociada de dois sistemas fundamentais estruturantes que são: a atividade instrumental que está relacionada aos processos de trabalho e econômicos; e a atividade comunicacional que se refere à interação que o sujeito tem com seus pares.

Conforme, Nóvoa (1992), sinaliza que a atividade docente é um processo de construção social e que apesar das inevitáveis lutas e conflitos, tem-se construído uma identidade docente em torno de duas dimensões básicas: a organização de um conjunto de normas e valores orientadores do exercício da atividade docente e a construção de associações de conhecimentos e de técnicas específicas da profissão.

Parece haver um consenso entre os teóricos, Marcelo (2009), Cardoso (2010) e Silva (2005), no que diz respeito aos aspectos que auxiliam na formação das identidades docentes onde são formadas dentro de um contexto social, permeada de ideologias e influências dos seus pares.

Nesse sentido Neto et. al (2007) afirmam que a identidade é construída socialmente advinda de cada geração e posições herdadas dela

Entretanto, não se pode desconsiderar que a construção de uma identidade social não é transmitida de uma geração a outra, mas é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas). (p. 141)

Os autores Neto et. al (2007) enfatizam que

A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas, depende do modo de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos (p. 329).

Em consonância, Morin (2012) completa informando que há diversos tipos de identidade: a individual, polimorfa, pessoal, social, histórica, planetária e futura. O autor nos remete a uma característica peculiar, no que se refere a formação da identidade se direcionando mais para a subjetividade dentro do campo das ciências existentes e que contribuem na formação do sujeito e todas as artes iluminam a natureza humana. No entanto, destaca o autor, “esses focos de luz estão separados por profundas zonas de sombra, e a unidade complexa da nossa identidade escapa-nos” (MORIN, 2012, p. 16), ou seja, o que o autor está enfatizando é que a identidade é complexa e permeada de ações humanas que interferem e rebuscam as identidades diversas e, nesse sentido, atravessam as identidades docentes.

Para ele o não reconhecimento das identidades docentes, ou sua indefinição, não é nem de longe motivos de espantos, porém, atualmente, o conhecimento tem sido tão numeroso e diversificado, de fácil acesso e pronto, que tem inibido ainda mais a possibilidade de definir identidades. Um exemplo disso é o fácil acesso das informações em tempo real, se utilizando de meios tecnológicos como, por exemplo, a internet. Esse fácil acesso faz com que o

indivíduo se isole do contexto social e perca a experiência de uma contextualização de seu trabalho mais humana com os seus pares.

Morin (2012) ressalta que o homem tem se desintegrado de suas essências, modificado cotidianamente – ousamos aqui mencionar que talvez isso deva estar ocorrendo mediante ao aparecimento das novas tecnologias que vem “configurando” os humanos em outra forma de organização familiar, social etc. – e para ele os que não entraram ou entram em conflitos são aqueles que ainda não se questionaram ou não questionam sobre as vantagens e/ou desvantagens que essas novas tecnologias trazem em suas vidas.

Assim, podemos assegurar que as tentativas de identificar e definir as identidades docentes, não se resume a uma compreensão rígida, fixa e unificada. Ao contrário, o processo de construção das identidades docentes é complexo e formado pela contradição, ou seja, nas suas dúvidas e certezas, no social e individual, do singular para os demais etc.

Para Oliveira et al. (2006) a construção das identidades docentes é um fenômeno que não está pronto e acabado, mas que está em constantes transformações que ocorrem pelas práticas sociais e por meio de políticas que direcionam e reconfiguram constantemente o perfil do docente. Os autores também destacam que pensar nas identidades docentes é considerar todo o processo de construção social que este indivíduo percorreu, elas afirmam que nenhuma formação humana se dá de forma solitária, mas sim pelas interações, trocas, e relações diversas.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) destacam que a identidade profissional referente aos docentes pode ser entendida como uma construção social proveniente de vários fatores que interagem entre si, e que esses fatores podem resultar numa série de representações que os docentes mesmos fazem em relação as suas funções e que estabelecem de maneira consciente ou mesmo inconscientes negociações que estão sempre atreladas às histórias de vida e suas condições reais do trabalho e até mesmo dos discursos diários relacionados aos docentes e escola.

Os autores ainda destacam que diante de tantas discussões em relação às identidades docentes, se faz necessário pensar em que se constituem grande maioria do corpo docente e explicitam:

Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não formais. (GARCIA, HYPÓLITO;VIEIRA, 2005, p. 47) Deste modo, ao se tratar das identidades docentes

os autores destacam a importância de se pensar amplamente em todos os gêneros, no entanto, não é nosso objeto de pesquisa focar na questão da identidade enquanto gênero (comentamos sobre esse ponto mais para ampliarmos o nosso conhecimento e, não, para aprofundamento). Ao se tratar de todas essas questões apontadas que determinam e/ou influenciam o processo de formação das identidades, não poderíamos deixar de destacar que estas têm a interferência da mídia e das políticas.

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. (GARCIA, HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Assim, é preciso ficar atento às ideologias veiculadas pelos meios de comunicação, que caminham na direção dos interesses capitalistas⁹ não se preocupando na formação de um sujeito crítico de fato. É esse formato de indivíduo que a classe dominante necessita formar e que, deste modo, promovem discursos fortemente convincentes.

[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções. (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48)

Podemos assegurar, então, que vivemos num período em que há a tentativa de inventar ou definir novas identidades para substituir antigas, embora essas não queiram aposentar-se, simplesmente. Surgem, então, os conflitos presentes na literatura acadêmica, nas políticas educacionais e no trabalho em geral.

Ao preparar os professores para enfrentar os inevitáveis desajustamentos ocasionados pela aceleração da mudança social, é preciso juntar novos modelos ao período de formação inicial e articular novas estruturas de apoio aos professores já em exercício, com a finalidade de que evitem erros e contradições na prática de sala de aula e que encontrem respostas que não passem pela inibição e pela rotina.

⁹ De acordo com Althusser (1985), um dos interesses capitalistas é ter o controle dos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE's, que nesse caso, se configura em 'AIE da informação' (imprensa, rádio, televisão, etc.). Para o autor, há uma inculcação massificada da ideologia da classe dominante nesses AIE's que se apresentam em escolar, religioso, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e da informação (ALTHUSSER, 1985). Assim, principalmente no AIE escolar e no AIE da informação, o processo de formação da identidade docente se faz presente.

De fato, os significados atribuídos ao exercício da profissão docente têm sofrido modificações ao longo do tempo. Anteriormente para se tornar professor consistia na transmissão do conteúdo a ser memorizado e num modelo de exposição que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e a avaliação usado como um instrumento de controle rígido. (PIMENTA, 2008, p. 147)

Na atualidade, o docente adquire outro perfil de educador, não é mais aquele que simplesmente impõe a seu modo os conteúdos e os alunos tem que cumprir as ordens, mas sim, é um processo dialógico¹⁰ e dialético¹¹.

Diante deste fato, os docentes se deparam com os desafios atuais inerentes ao trabalho, os quais dizem respeito ao trato com o conhecimento, ao relacionamento com alunos em ambientes de aula, à velocidade das trocas de informações, à produtividade exigida e, até mesmo, a forma de lidar com as tecnologias, meios sociais, mídia, política etc.

Outro fator que podemos considerar como ferramenta auxilia na construção das identidades docentes são as representações sociais. Dubar (2005, p. 140) aponta que as representações sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos que vão sendo mobilizadas ao longo da existência do indivíduo.

Neste caso, o futuro da profissão docente passa a depender cada vez mais das possibilidades e capacidades dos professores de se assumirem ou como atores reflexivos, independentes e críticos ou apenas como meros agentes do sistema educativo e social, pois a forma como os sujeitos pensam de si próprios como professores e a imagem que constroem de si constituem a base das identidades docentes, já que incluem as dimensões tanto da personalidade como da profissionalidade, ou ainda, de ambas.

Para Silva (2009) quando pensamos numa identidade dinâmica de origem social, afastamos a ideia de ela estar estabelecida, coisificada e inerte. A autora se apoiando em Esteve (1995) enfatiza que o conjunto de transformações sociais e educacionais ocorrido nas últimas décadas originou conflitos profundos na identidade profissional docente, dentre eles tem-se:

O aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores; a inibição de outros agentes de socialização, como a família; o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; a ruptura do consenso social sobre o papel da educação; o aumento das contradições no

¹⁰ O termo dialógico ou dialogo de acordo com Japiassú e Marcondes (2001) consiste na investigação da verdade através de discussão entre mestre e discípulos.

¹¹ De acordo com Vasconcelos (2014) a dialética em Marx é definida por três momentos e/ou processos a tese, onde o homem objetiva-se no seu trabalho; a antítese é a alienação do homem pelo trabalho e por último a síntese que seria uma unificação da tese e antítese, ou ainda a síntese como supressão dessa negação.

exercício da docência; as mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo; a menor valorização social e econômica do professor; as mudanças nos conteúdos escolares; a escassez de recursos materiais e condições de trabalho deficientes; a mudança nas relações professor e aluno e a fragmentação do trabalho do professor (SILVA, 2009, p. 48).

Deste modo, para a referida autora, enfrentar tais mudanças, acarretou numa crise de identidades docentes entre o eu real e o eu ideal. O enfrentamento dessa crise não é algo simples para os docentes, e, por isso, ocorrem reações diversas: aceitação das mudanças – como se isso fosse inevitável – ansiedade, perplexidade e/ou ainda apresentam sentimentos contraditórios as mudanças, ora aceitando, ora rejeitando numa espécie de indecisão e firmeza.

Para Silva (2009) esse tipo de mal-estar que ocorre nos docentes se resume em pedidos de licenças médicas, afastamentos, falta de se identificar com a atuação profissional, a omissão com os trabalhos pedagógicos, em suma, a insatisfação do docente na profissão.

Ainda conforme a autora, até mesmo o aumento de exigências em relação às atividades desenvolvidas pelos professores e a interferência de outros agentes no âmbito escolar, as mudanças no sistema educativo, nos conteúdos escolares, falta de materiais, falta de valorização dos professores e as condições péssimas de trabalho, ocasionaram impactos profundos na identidade docente e afetando inclusive a sala de aula. Nesse viés a autora sugere preparar os professores para esse tipo de enfrentamento:

Com vistas a preparar os professores para enfrentar os inevitáveis desajustamentos ocasionados pela aceleração da mudança social, é preciso incorporar novos modelos ao período de formação inicial e articular novas estruturas de apoio aos professores já em exercício, com as finalidades de que evitem flutuações e contradições na prática de sala de aula e de que encontrem respostas que não passem pela inibição e pela rotina. Assim, a implantação de estruturas de apoio ao professor em exercício deve propiciar diminuição das diversas situações de ansiedade (SILVA, 2009, p. 49)

Com esses pontos negativos vinculados às crises das identidades docentes teremos como consequência afetados os andamentos das atividades pedagógicas em sala de aula, bem como o relacionamento com os seus pares.

A atividade docente, como enfatiza Silva (2009), é um processo de construção social e, portanto, são inevitáveis os inúmeros conflitos e lutas e, ainda mais, por se constituir em cima dessas duas bases: a organização de um conjunto de normas, valores orientadores das atividades docentes e a outra, a construção de conhecimentos e o domínio de técnicas referentes ao exercício profissional.

Silva (2009) ressalta que o grande desafio que os docentes têm enfrentado é em torno dos mesmos dilemas anteriores, que é a dependência e a autonomia. Para a autora isso ocorre

por haver “discrepância entre um estatuto social elevado e um estatuto econômico baixo” (p. 50), criando assim inúmeras ambiguidades que aumentaram ainda mais com a expansão da escola pública e da heterogeneidade dos docentes, e demais envolvidos no âmbito educacional, para a autora houve o rebaixamento da formação dos professores e sua qualificação profissional e, portanto, isso tem resultado em degradação das condições físicas, humanas e do trabalho.

Deste modo, continua a autora, o que tem ocorrido diante desse quadro caótico que os docentes vêm enfrentando é que a profissão docente venha se configurar dentro das possibilidades dos professores, de serem ou pessoas reflexivas, autônomas e críticos, ou ainda um mero executor do trabalho educativo, aquele que entra na sala, “cumpre” seu papel e pronto. (SILVA, 2009)

Ao pontuarmos, todos esses desafios e dilemas no que se refere à construção da identidade docente perante as ideias de Dubar (2005) e Silva (2009), nos pautamos nesse momento em Marcelo (2009) que esclarece que todas essas situações mencionadas pelos autores, se devem a uma transformação não planejada e que afeta a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Para o autor essas novas configurações sociais refletem na escola, instituição responsável por formar novos cidadãos, sendo o conhecimento um dos principais valores, alçando o nível de formação, de capacidade, de inovação e outros.

No entanto, todo o processo escolar também tem seu prazo de validade, e isso obriga todos os indivíduos que se envolvem nessa área de ensino a se atualizarem constantemente num ato competitivo. E nesta concepção, os organismos internacionais apresentam políticas de como os docentes devem ser com seus alunos, e sua definição da identidade docente, se resume em políticas de formação de professores que assegure as competências que irão precisar ao longo da sua flexível e variada trajetória profissional, ou seja, estar preparado para essa nova sociedade do conhecimento. (MARCELO, 2009)

O autor atrela a essa falta de planejamento, que podemos dizer ser social, à visão sistêmica¹² da docência, promovida por meio das instâncias políticas encarregadas de organizar e regular a educação. Segundo o autor o docente é tratado como consumidor, sendo este de propostas de reformas delineia a revelia dentro dos moldes elitizados, para ele a compreensão que se tem do docente é de um aplicador de inovações.

¹² Segundo o autor, seria a burocratização e intensificação da docência, tendo como principal objetivo o controle sobre o ensino. Esse controle se daria por parte da política, do mercado econômico e administrativo (MARCELO, 2009).

Para o ele essa visão do docente e dos processos de mudanças nas escolas, muitas vezes, deprecia a realidade da cultura e da atividade pedagógica do profissional docente, deste modo, os processos de mudanças tanto nos sujeitos quanto nas formas organizacionais não são de maneira racional, mas sim, complexos e que geram seus próprios processos de autorregular-se, no entanto, afirma o autor, não são capazes de obterem resultados satisfatórios. E assim, a ideia de docente consumidor acaba sendo um fracasso, quando se quer por vias rápidas modificar os elementos estruturais das identidades docentes. (MARCELO, 2009)

Outra questão é sobre a falta de definição das identidades docentes com relação aos desafios com as novas tecnologias, ele expõe que os professores, principalmente os mais antigos de carreira, sentem-se acuados e até ameaçados com a inserção das tecnologias. Elas aparecem como algo pronto e acabado, causando apavoramento e desestruturando o trabalho docente. (MARCELO, 2009)

Todavia, o autor chama a atenção mostrando que não há motivos para se pensar que o profissional docente vá se encontrar em meio às tecnologias, pois essa tentativa vem de longas datas e deveríamos ser mais realistas.

Por outro lado, não se pode negar que diante do avanço das tecnologias, do capitalismo e outros, tem se tornado um pouco mais difícil à definição de identidades docentes, é um desafio acompanhar um mundo que caminha aceleradamente e as configurações do trabalho, modificando os seres humanos, especialmente depois da Revolução Industrial (século XVIII), com o crescimento do capital e as novas formas de organização da sociedade. (MARCELO, 2009)

Diante disso, se torna necessário que o profissional docente necessita se readequar ao modo de produção capitalista vigente. Já Cardoso (2010), esclarece que as identidades docentes não são imutáveis, no entanto, tem raízes que permanecem, como o ato de ensinar.

Em síntese podemos ressaltar que no cenário socioeconômico, político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, não parece ser favorável para a definição das identidades docentes e cai o mito de uma identidade estável e única, abrindo-se caminhos para a construção de novas identidades e a produção de novos sujeitos por meio de rupturas e recomposições. A identidade não é instável e nem poderia ser se considerarmos o processo de evolução da ciência e o avanço das novas tecnologias, podemos citar que influência a identidade docente, ou a sua não definição da identidade ao inserir novas ferramentas aos trabalhadores da educação, esses novos instrumentos modificam seu modo de trabalho e produção, suas relações com outros sujeitos e nesse processo modifica-se os homens que modificam os instrumentos continuamente num ciclo sem fim.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

Nesta seção apresentamos o debate sobre os diferentes pontos relacionados à formação profissional docente. Aqui nessa discussão temos um quadro significativo para as especificidades voltadas à formação inicial, considerando o conhecimento que vem sendo construído e elaborado historicamente, como fator primário de qualquer formação humana e, nesse caso, no âmbito das instituições de ensino superior – IES.

A profissão docente no mundo contemporâneo tem exigido, não somente pela própria demanda de trabalho e desafios, como também exigência dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que o profissional saiba lidar com todo tipo de sujeito, diversidade cultural, dentre outros aspectos. Isso exige cada vez mais, um redimensionamento das funções do profissional docente, tanto na escola quanto na sociedade, cuja compreensão das identidades docentes pode contribuir para a atuação profissional do professor.

Nesse sentido, esta seção abarcará três temáticas distintas, porém, complementares. A primeira apresenta reflexões pertinentes à *formação inicial e continuada de professores de Ciências*, tomando por base a constante necessidade de valorização da licenciatura como profissão. Ressaltamos a importância do professor para o processo de educação formal, no qual deve ser considerado como mediador e organizador de situações de aprendizagem do conhecimento científico dos alunos e, também, discorreremos sobre o processo de construção de identidades docentes.

A segunda enfatiza, principalmente, os estudos sobre uma das *políticas públicas no âmbito da educação*, com o foco de estudo direcionado para o Pibid como advindo das políticas públicas e que, atualmente, está em execução nas universidades públicas sendo um instrumento de apoio e de ações no âmbito da formação de professores. Além disso, tem se caracterizado como atos que promovam a formação inicial e continuada de professores que atuam nessas atividades pedagógicas nas escolas públicas estaduais, selecionadas pelo próprio Pibid. Finalmente, a terceira temática trata dos *limites que ocorrem na escolha da profissão docente e na identificação com a profissão*, isto é, a escolha profissional implica em optarmos, dentre um rol muito grande e diversificado de profissões, por uma que nos proporcione satisfação e realização, reconhecimento social e condições dignas de

sobrevivência e, por outro lado, encontramos limites e problemas que podem gerar crises na formação de uma identidade docente.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.

A prática docente é reconhecidamente um processo reflexivo que abrange as experiências que emanam do cotidiano da sala de aula e das reflexões que são produzidas por outros docentes. Este processo engloba, portanto, o saber prático e o saber teórico.

No espaço escolar uma das dificuldades encontradas pelos docentes é o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica, ou seja, a apropriação de teorias se constitui em caminho para subsidiar estas reflexões e promover melhorias na prática do ensino e é por meio delas que o professor pode aprimorar seu saber fazer e seu instrumento de ação pedagógica. (LIBÂNEO, 2004)

Na concepção de Martins (1998), teoria e prática constituem uma relação intrínseca, sendo fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Esta relação é permanente e é por meio da qual que se dá a construção e transformação do saber docente, partindo da reflexão sobre a teoria e da reflexão sobre a prática.

Neste contexto a formação inicial assume importância e centralidade na carreira docente, pois, é no âmbito dos cursos de graduação que ocorre a preparação do futuro profissional que adentrará as salas de aula. Neste período de formação, o profissional da educação poderá se apropriar de habilidades e conhecimentos que possibilitarão o exercício da docência (TARDIF, 2013). Compreende-se assim, que a formação inicial de professores é o momento de preparação em que serão desenvolvidas as capacidades que possibilitarão o exercício profissional e o exercício de reflexão sobre a teoria e sobre a prática, num processo contínuo.

Para Nóvoa (1992), a formação inicial exerce uma função importante para configurar uma nova profissionalidade da docência, contribuindo para estimular o nascimento da cultura profissional no interior das escolas. Esse nível de formação se desenvolve nos cursos de licenciatura, considerada como *lócus* onde ocorrem as trocas de saberes entre docentes e aqueles que estão em formação, qual seja, de construção de saber sob múltiplos olhares. É o que reforça Zamunaro (2006), ao afirmar que a interação entre formador e formandos com a intenção de promover conhecimento e aprendizagem se desenvolve em um contexto organizativo e institucional.

Assim, conforme expressa Alarcão (2001), a instituição que era um local para tornar o ser humano melhor, passou a ser um espaço social que concebe novos modos de pensar e novos modos de conhecer. Um espaço/tempo de prática pedagógica que se configura num movimento dinâmico que institui relações, cujo objetivo central é o de formar cidadãos e prepará-los para a diversidade.

Deste modo, se observa que o processo formativo inicial de professores não se faz apenas por meio da acumulação de saberes, procedimentos e técnicas, mas, sim, por meio de uma prática que permita a reflexão crítica da realidade na qual o docente está inserido. Esta prática reflexiva é que permite a estes futuros profissionais, que estão em seu processo inicial de formação, pensar e repensar sobre a prática educativa, sendo uma fonte de estímulo para gerar transformações no ato educativo. (BOLZAN, 2002)

Compreende-se, por meio desta ótica, que a trajetória do discente em seu processo formativo se constitui de diversos saberes, que vão sendo construídos ao longo do seu processo de escolarização e está circunscrito em seu próprio processo de ensino-aprendizagem quando este passou pelos bancos escolares. Esta bagagem que o formando carrega na sua chegada para sua formação inicial terá grande influência em seu processo formativo e na construção da sua identidade profissional. (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002)

Neste sentido, a formação inicial é um processo que engloba a visão e a experiência que o acadêmico vivenciou como aluno e que fará parte, portanto, de sua própria trajetória de formação. Nos anos de formação inicial o aluno que irá se tornar professor aprende, internaliza e adquire conhecimentos que o capacitarão para ensinar e para aprender a educar. Nesta caminhada, serão colocadas em cena as experiências escolares e as múltiplas relações interpessoais. (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010)

Nessa pesquisa, o período inicial de formação dos graduandos do curso de Ciências Biológicas participantes do PIBID é que serviu para as análises. É na instituição de ensino superior, local por excelência de formação neste caso na área de licenciatura em Ciências Biológicas, onde se tem o início da trajetória que irá torná-lo capacitado a se tornar um professor, pois, neste momento, irá adquirir saberes que permitirão desenvolver a atuação profissional com competência, promovendo o ensino de qualidade.

Quanto à formação inicial nos cursos de licenciatura, Gianoto e Diniz (2010) comentam que esta é uma etapa que influencia o desenvolvimento profissional do aluno. Ao considerar que o trabalho docente tem sua origem na formação inicial do aluno, Gianoto e Diniz (2010) lembram que os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, devem preparar os alunos para a profissão por meio de vivências no sentido de que este possa se enxergar como um

profissional desta disciplina. Para tanto é preciso o uso de práticas pedagógicas que sejam inovadoras, como o uso de recursos tecnológicos, auxiliando o professor numa aula mais dinâmica e reflexiva.

Diante disso, Pimenta (2008) argumenta que cada vez mais se torna necessário refletir sobre a formação inicial e contínua do professor, visando o melhor entendimento de como os currículos que abarcam os conteúdos devem se preocupar na aproximação do formando à realidade escolar, assim como, oferecer condições de captar as contradições que emergem da prática social da educação no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário repensar, também, a importância da formação continuada a fim de contribuir para a formulação de novas estratégias de ensino, visando a atualização de conhecimentos, bem como o dinamismo didático pedagógico. (QUADROS e BARROS, 2004)

Segundo Hargreaves (2000), na atualidade, a formação inicial é somente a primeira fase para a formação docente contínua uma vez que esta última ocorre porque a educação consiste em aplicar conceitos muito amplos de ensino, ou seja, faz parte de um processo continuado de aprendizagem que não se termina ao final, mesmo de uma pós-graduação. Podemos afirmar que é um processo para a vida.

Nessa mesma direção, conforme Nóvoa (1992), a educação continuada do professor é muito importante, pois, é este processo que dá condições para que o professor avance na sua carreira, avance nos seus conhecimentos e se desenvolva do ponto de vista profissional, isto é, a formação continuada se relaciona diretamente à implementação de melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano (SICCA, 1997) e que pode ser compreendida como sendo uma necessidade, que tem o propósito de atender as exigências do cotidiano e da sociedade como um todo. (BOLFER, 2008)

Contudo, cabe ressaltar que a educação continuada não se resume em participar de cursos e/ou seminários, mas trata-se de um trabalho de reflexão com demais colegas no interior da escola onde atua, sobre as práticas pedagógicas. É este trabalho de reflexão que possibilita que o professor obtenha crescimento profissional e pessoal e, para isso, a escola é *locus* privilegiado de formação continuada do professor (FUSARI e FRANCO, 2005) e de acordo com esses autores, Candau (2008), defende que a formação continuada é o processo que deve ter como *locus* da formação a própria escola e ter como referência fundamental a valorização e o reconhecimento do saber docente. Os cursos que são realizados na formação continuada são aqueles que irão adicionar valor, buscando fortalecer a relação entre teoria e prática na ação pedagógica. Estes cursos devem trazer contribuição para o profissional e gerar o crescimento pessoal. (GATTI, 2000)

Nesta perspectiva, considera-se que o aprender contínuo para a profissão docente é essencial e se fundamenta em dois pilares: 1) o próprio professor como agente e, 2) a escola como local de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 1992). Isto não significa que o professor não deva sair em busca de cursos, ou seja, de uma formação estrutural realizado em universidades ou cursos de pós-graduação, que dispõe de cursos com currículo a ser seguido e com conteúdo programático específico. Estes cursos é que irão configurar o embasamento técnico e científico para a prática pedagógica. Nesse aspecto, para Altenfelder (2005), é possível constatar que o processo de formação continuada contribui para a formação de profissionais críticos - reflexivos, atuando de forma a promover a transformação social.

É preciso compreender bem a relação entre formação inicial da formação continuada. Ribeiro et al. (2007) as distinguem explicando que a primeira diz respeito àquelas que antecedem o ingresso profissional e que prepara por meio do curso de graduação e a segunda se refere de forma permanente, com o objetivo de atualizar a formação inicial. Assim, Ribeiro et al. (2007, p. 02) argumentam que “*a formação continuada do professor é um processo permanente e necessário para um ensino de qualidade na universidade que por tanto irá se refletir no ensino básico*”. Para Silva (2009, p. 05) tem-se que “a Formação Continuada possibilita momentos para discussões sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência e também proporciona espaço para a refletir sobre possíveis mudanças na prática em sala de aula [...]”.

Tais vivências podem ser compreendidas sob a lógica dos limites presentes em sala de aula. Andrade e Gurgel (2011) afirmam que os professores de Biologia encontram muita dificuldade em sala de aula, pois, não conseguem conciliar sua formação na graduação com a realidade dos alunos e, nesse sentido, a formação continuada contribui para que o professor desta disciplina exerça uma prática reflexiva e com qualidade, buscando despertar o interesse por parte dos alunos no ensino básico. Além disso, a formação continuada de professores contribui para a prática do ensino desta disciplina, pois, possibilita o contínuo aprimoramento profissional e, por conseguinte a reflexão crítica sobre a prática. (SANTOS; SCHNETZLER, 2003)

Com base nos diálogos com esses autores, compreende-se que, embora a formação inicial e continuada, aparentemente, esteja articulada, nem sempre é possível garantir que essa junção se torne uma unidade, ou seja, elas podem configurar-se como separadas e sem parâmetros de articulação uma com a outra, o que produz e provoca limites no âmbito da formação, no enfrentamento da realidade escolar e na melhor organização do trabalho pedagógico por parte do professor.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OS ESTUDOS SOBRE O PIBID.

Inicialmente há de se considerar que as políticas públicas, enquanto áreas do conhecimento são regidas por decisões, planejamentos e práticas (JARDIM et al, 2009). Numa retrospectiva histórica, a política pública nasceu como disciplina nos Estados Unidos, diferente do enfoque que era dado na Europa, que abordava este campo do conhecimento analisando o

Estado e suas instituições, mas, no entanto, não havia preocupação com a produção do governo (PIMENTA, 2008). Na Europa a área da política pública era entendida como um desdobramento em trabalhos baseados em teorias que se voltavam para explicar o papel do Estado, ou seja, o governo. Quando surge nos EUA, esta disciplina passa a ser analisada do ponto-de-vista da ação dos governos. (FONSECA, 2009)

Um dos principais pressupostos dos estudos em políticas públicas, conforme Pimenta (2008), é que todas as ações do governo são passíveis de serem formuladas cientificamente e podem ser analisados por pesquisadores de modo independente.

Nesse sentido, a área de políticas públicas nasce como subárea da Ciência Política, com enfoque nos estudos das instituições, com o intuito de limitar a ação humana. Baseado em teorias filosóficas a disciplina de políticas públicas enveredou pela análise da virtude cívica para a promoção de um bom governo e, por fim, buscou-se utilizar políticas públicas como ramo da ciência política para compreender porque os governos optam por determinadas ações. (PIMENTA, 2008)

Entretanto, o campo de estudos sobre as políticas públicas é recente e se insere no esforço para analisar e entender qual o papel do Estado e suas implicações dentro da sociedade, considerando as diferentes formas de interação entre Estado e sociedade, com o intuito de aproximar as relações entre os variados atores e dar entendimento à dinâmica das ações governamentais. (JARDIM et al., 2009)

Para Sampaio e Araújo (2006) as políticas públicas são definidas como sendo o conjunto de respostas do Governo a determinadas problemas sociais que se formam a partir dos processos e tensões que são gerados no interior da sociedade. Estes problemas se apresentam com grande relevância a ponto de serem colocados e tratados como prioridade pelo governo.

Carvalho et al. (2010, p. 04) afirmam que:

A política pública tem início para solucionar problemas de ordem econômica e social, de modo que possa promover o desenvolvimento de um país. A importância do campo do conhecimento de políticas públicas surge com a questão econômica principalmente no que se refere às políticas restritivas de gastos, só mais tarde a área social entra na agenda do governo.

Para esses autores, no Brasil, a criação e a prática de políticas públicas são de responsabilidade do Poder Executivo, portanto, envolvem um processo decisório na administração pública, ou seja, para praticar uma política pública o governo deve analisar a distribuição e alocação de recursos. Outro aspecto importante a ser analisado na tomada de decisão sobre as políticas públicas que serão adotadas é conhecer os impactos que serão gerados na sociedade. (CARVALHO, et al, 2010)

Na perspectiva de Jardim et al. (2009) políticas públicas não são somente um conjunto de decisões, mas visa à garantia dos direitos sociais é o paradigma e referencial ético a orientar a ordem constitucional.

Na relação com a educação, no Brasil, as políticas públicas de educação são organizadas e legalizadas em documentos que constituem princípios, objetivos e determinações para que o ensino seja organizado, vindo a concretizar o que está previsto em cada área (CIOFFI et al., 2012), ou seja, as políticas públicas educacionais se articulam com projetos de educação que visam à qualidade do ensino, que está diretamente relacionado às ações educativas, ou seja, ao trabalho docente. (FONSECA, 2009)

A urgência da implantação de ações que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino brasileiro bem como suprir a carência de professores a priori nas áreas de Física, Matemática, Química e Biologia no Ensino Médio levou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a criar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com vistas a dar subsídio aos cursos de licenciatura.

Assim, dentre as várias políticas públicas no âmbito da educação, destacamos o PIBID, criado em 12 de dezembro de 2007 por meio do EDITALMEC/CAPES/FNDE 01/2007 de “Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID” (BRASIL, 2007). De acordo com a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) o PIBID por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

Segundo Prado e Ayoub (2014, p. 20) este programa tem por finalidade inserir estudantes de graduação “no contexto das escolas públicas desde quando se inicia a sua formação acadêmica para que possam desenvolver atividades didáticas e pedagógicas tendo como orientador um professor da licenciatura e de um professor da escola”. Assim, o PIBID não é apenas um programa de bolsa de ensino, mas sim, um conjunto de ações que visa a formação docente com qualidade e, portanto, se insere nas políticas públicas do Ministério da Educação.

Como política pública educacional, o PIBID visa “promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” (BRASIL, 1999, p. 05), além de criar uma nova dimensão da formação docente. Ele traz o acadêmico para uma forma de participação e integração entre a universidade e a escola pública, não se tratando apenas de um estágio supervisionado, mas de uma construção de uma relação entre os saberes adquiridos na universidade e o contato com a realidade escolar.

Vários pesquisadores da educação têm afirmado que o PIBID tem sido muito benéfico para as licenciaturas. Freitas (2011) concorda que é uma política pública educacional permanente do Ministério da Educação, configurando-se como um avanço na institucionalização da formação de professores com qualidade. Já Cury (2013), indica-o como uma política pública na área da educação que investe para formar futuros docentes, tendo em vista corroborar para dignificar e exercício do magistério no Brasil.

Este Programa se configura como uma ação na esfera federal que tem por objetivo a promoção da formação inicial de professores de forma articulada com o ensino básico, buscando integrar nesse processo a instituição de ensino superior e professores que estão na prática profissional nos níveis de ensino fundamental e médio das escolas que pertencem à rede pública estadual. (VIDOR, 2012)

Dessa maneira, com base nas considerações apresentadas e considerando o contexto dos cursos de licenciatura em Biologia (assim como nas demais áreas), o PIBID presta-se a ser analisado como a ‘epistemologia da prática’ para o desenvolvimento profissional. Na concepção de Tardif (2012, p.10) a epistemologia da prática profissional “é o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”. Assim, pode-se considerar o PIBID como processo de educação profissional baseado na reflexão-na-ação.

Vidor (2012, p. 24) salienta que:

A reflexão-na-ação constitui, portanto, um processo de pensamento crítico que conduz a uma investigação mental sobre a situação ou problema enfrentado na prática pelo profissional. Assim, não apenas o conhecimento teórico ou técnico seria empregado na ação (“saber que”), mas também

características pessoas como habilidade, criatividade, talento e capacidade de improvisação de quem executa a ação (“saber como”).

Conforme a concepção de Schön (1997), formar professores como profissionais reflexivos é um meio de produzir mudanças, pois, os profissionais aprendem a refletir sobre os métodos de ensino e sobre as teorias e assim pode obter uma informação autêntica sobre sua prática. Além disso, baseado na reflexão-da-ação, o profissional pode desenvolver a sua prática na sala de aula numa perspectiva crítica. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008)

Desta forma, o PIBID é uma das formas de investir em um processo qualificado na formação inicial de docentes de Biologia, pois, propõe o ensino prático reflexivo que possibilita a transformação social, uma vez que contribui para práticas de atividades de pesquisa na formação inicial. No âmbito da área da licenciatura em Ciências Biológicas o PIBID disponibiliza tornar os futuros professores desta disciplina em atuantes projetos de pesquisas que são produzidas nesta área da educação, contribuindo para demonstrar que a reflexão necessita da prática para promover a formação de qualidade. (ARAÚJO; FRANÇA, 2010)

Destarte, ao mirar na formação ampla do aluno, um dos pontos importantes de destaque em relação ao PIBID possibilita a relação entre escola e universidade, possibilitando experiências precoces no currículo acadêmico que influenciarão na prática docente futura, no âmbito do ensino de Biologia.

Numa outra análise, Araújo et al. (2013) relatam uma experiência didática realizada em turmas do 1º ano do Ensino Médio com atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e verificam que este programa possibilita que o acadêmico vivencie mais cedo o cotidiano escolar na formação inicial docente, trazendo subsídios para uma mediação e prática mais reflexiva.

Sirkes et al. (2012) investigaram como as ações desenvolvidas ao longo do Projeto PIBID/UFC/Biologia contribuíram para a formação dos professores. Para os bolsistas que integraram esta pesquisa, o programa permitiu um maior contato com a prática, proporcionando melhor entendimento sobre os limites e complexidades do ambiente escolar, além de permitir lidar de forma mais eficiente com as problemáticas de uma sala de aula. Esta vivência possibilitou o estímulo à reflexão acerca da prática docente e, portanto, contribuiu para melhorar a formação inicial de professores de biologia por meio da inserção na realidade escolar.

Já Araújo (2012), desenvolveu uma pesquisa com o intuito de analisar os resultados qualitativos e quantitativos obtidos com as ações do PIBID de Biologia. Com base nos

resultados evidenciados neste estudo, constatou-se que esse programa contribui para a formação de estudantes do Ensino Médio proporcionando-lhes aulas práticas na escola com o apoio da universidade, aulas de monitoria, dentre outras atividades. Foi demonstrado que este programa promove iniciativas em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a promover mudanças positivas na sociedade.

Com o estudo de Santos (2013), que teve por objetivo discutir a importância da intervenção do PIBID de Ciências Biológicas na prática pedagógica do Ensino Médio, ficou demonstrado que a atuação dos alunos (deste curso) fortalece a participação dos discentes no âmbito educativo, facilita o trabalho do docente e beneficia todos os envolvidos nesse espaço com as atividades experimentais.

Aproximando-nos cada vez mais do objetivo dessa pesquisa, encontramos a dissertação de Paredes (2012), que aborda os saberes em construção na formação de professores de Ciências por meio deste programa. Por meio dos dados coletados e analisados nesta pesquisa foi possível verificar que o programa contribuiu para a construção de saberes docentes de formação (disciplinares e curriculares) e do professor pesquisador no campo da Biologia.

Além disso, promoveu melhorias na formação inicial, permitindo momentos de reflexão, pelos professores da Educação Básica, sobre novas abordagens para o ensino de Biologia, e também possibilitou melhorias na prática pedagógica.

Frente aos aspectos anteriormente levantados e aos estudos desenvolvidos, pode-se considerar que o PIBID (como política pública de formação de professores) tem atributos para formar uma identidade com a profissão docente, pois é um espaço de ensino, aprendizagem e reflexão para futuros professores. Fomenta a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e favorece a iniciação do estudante na docência, contando com apoio de um professor da instituição de ensino superior e um professor da educação básica. (SANTOS, 2013)

Para Nascimento et al. (2014), o PIBID articula os saberes disciplinares, curriculares e os que são adquiridos mediante a experiência escolar, possibilitando o diálogo entre a universidade e a escola e, além disso, fortalece a formação inicial contribuindo para construir as identidades docentes para atuar como docente nesta disciplina. Em contrapartida, nos deparamos com as disciplinas de estágio curricular que permitem que os alunos tenham um contato rápido com a realidade escolar, e que são oferecidas apenas no final da graduação. Desse modo, a formação do professor sem o conhecimento mais contundente da realidade escolar na qual estará inserido não permitirá que ele desempenhe sua função de modo crítico e reflexivo ou, então, consolida-se num processo bem mais longo.

Entretanto, o PIBID possibilita aos seus participantes que, já nos anos iniciais da formação, tenham vivências que o levem a conhecer melhor o que é ser docente em uma escola pública brasileira e, assim, o programa se torna um meio interessante de formar professores para a sociedade e, mais especificamente, para as escolas públicas, constituindo-se num compromisso que prioriza uma formação que pode impactar na melhoria da qualidade da educação básica. (ARAÚJO, 2012)

Finalmente, com base nessas pesquisas, há de se reconhecer que o PIBID é um programa que auxilia tanto as instituições de ensino superior quanto as de ensino básico a repensarem seus próprios currículos, visando uma formação mais ampliada, mais plena e mais integrada aos interesses dos estudantes, como o processo de formação para as licenciaturas.

2.3 LIMITES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE E A IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO.

Durante a trajetória de formação inicial é possível nos depararmos com variadas questões que nos fazem perceber a importância que outros aspectos têm para a escolha de uma profissão (e que não estão propriamente na formação inicial). É possível ainda, reconhecer que a vida estudantil, a influência que algum professor no período escolar tenha causado a própria profissão dos pais ou de amigos próximos, a idade, etc. podem não só contribuir, mas determinar as identidades profissionais e, mais especificamente, as identidades docentes. (SILVA, 2009)

Vários autores, tem se dedicado a fazer essas análises e, portanto, evidenciam a importância desse tema perante o que estamos pesquisando, ou seja, a escolha da profissão está associada ao perfil do aluno, à sua vida, assim como às suas características individuais (SILVA, 2009). Além disso, no caso da escolha da profissão docente, se articulam aos aspectos anteriormente mencionados e, também, ao perfil escolar e sua trajetória como aluno. (NOGUEIRA et al., 2010)

Escolher ser professor, assim, exige reconhecer os limites dessa profissão no Brasil. A carreira de magistério, por ser muito desvalorizada no Brasil, aliada também à precariedade da formação inicial, em que há falta de recursos suficientes para promover a educação de qualidade tanto em instituições públicas quanto privadas, faz com que a escolha pelos cursos de licenciatura apresente aspectos que limitem sua escolha como carreira docente

(NOGUEIRA et al., 2010). Estes aspectos todos podem contribuir para o desestímulo e desinteresse em ser professor ou na própria formação de uma identidade docente.

De acordo com Frasson et al. (2011, p. 02):

Este complexo processo de desqualificação, as novas exigências impostas ao professor, às novas funções atribuídas à escola, as péssimas condições materiais de realização do trabalho docente e o processo de desvalorização profissional estão intimamente relacionados, contribuindo para o que hoje se reconhece como mal-estar docente.

A profissão docente exige do indivíduo uma característica pessoal e profissional para ser construída por longa data, face às exigências da sociedade. A complexidade deste processo de formação para a profissão de professor, muitas vezes, afasta a escolha para esta profissão ou para agravar ainda mais a realidade docente, mantém um professor em sala de aula sem nenhuma identificação com a profissão, mas que escolhe essa profissão por “facilidades” encontradas, tais como conseguir emprego por indicação pessoal, passar em concursos sem prova didática, ter uma profissão em caráter efetivo (cargo público), etc. (OLIVEIRA, et al. 2006)

Além disso, apoiando-se na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PENSE¹³ (2012), realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental, temos a influência de vários aspectos que não podem ser deixadas de lado quando se analisa a situação que o professor enfrenta em sala de aula: estrutura de informação e comunicação, alimentos comercializados, estrutura para atividades físicas e outras políticas como normas e regras coercitivas na escola (tais como proibição de uso de cigarros), violência urbana e no próprio ambiente escolar, desestrutura familiar, etc. (BRASIL, 2012)

Retornando ao âmbito da profissão, o curso de Ciências Biológicas, atualmente, oferece duas opções de formação profissional: o bacharelado e a licenciatura. Considera-se que o processo de escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta seu campo de atuação voltado para a educação (o que ensinar e como ensinar) e que, conjuntamente, contribui para a formação da cidadania, assim como, para a alfabetização técnico-científica¹⁴ da população. Conforme Contreras (2002), esses são fatores que estimulam a escolha desta carreira docente e que estão associados a uma opção de caráter pessoal.

¹³ Produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio dos Ministérios da Saúde e do Planejamento, Orçamento e Gestão.

¹⁴ Segundo Fourez (1994: 11) “um tipo de saber, de capacidade ou de conhecimento e de sabe ser que, em nosso mundo técnico-científico, seria uma contraparte ao que foi alfabetização no último século”. Seria trazer a consciência da importância de se trabalhar o método científico já nos primeiros anos da educação básica.

Fernandes (2004), já aponta que a escolha profissional docente está relacionada às características individuais e vocacionais, ou seja, a maioria dos professores gosta de ensinar. Essa afirmação confrontada com a realidade na escola traz grandes questões a serem debatidas e analisadas, uma vez que incide no prazer e desprazer em trabalhar com a profissão escolhida e então, muitos fatores podem aparecer, dificultando afirmar que um único aspecto causa esse nível de satisfação ou insatisfação.

Diana e Oliveira (2006) investigaram a caracterização da escolha profissional docente de futuros professores de Ciências Biológicas em uma instituição privada de ensino superior e verificou que a maioria se identificou no curso e quer prosseguir os estudos nessa área, porém, são futuros professores e, ainda, não se depararam com o dito “chão da escola”, que ocorre, principalmente, no âmbito público (realidade escolar: intensidade do trabalho docente, precariedade de recursos didáticos e físicos, má gestão administrativa, dupla jornada de trabalho, salas de aulas com número excessivo de alunos, etc.).

Ainda no processo de formação inicial, Frasson et al. (2011) pesquisaram a opção pelo curso de licenciatura e pela profissão de professor de alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas demonstrando que, entre os licenciados pesquisados, os motivos apresentados indicavam dois aspectos centrais: falta de prática e muita teoria no curso, além de aulas cansativas e repetitivas. Constatou-se, com isso, que os licenciados trazem representações e (re) constroem concepções sobre a profissão docente e que esses são fatores que acarretam implicações no processo de identificação ou afastamento com a profissão docente, mas que esse processo não se define somente na formação inicial, mas no exercício da profissão.

Nesse sentido, a aproximação entre a teoria e prática é o pilar fundamental para os docentes e futuros docentes construírem suas percepções e identidades relacionadas à sua profissão (CONFORTIN, 2014) e, assim, terem maior suporte de formação para o enfrentamento que ocorrerá em sala de aula. Neste sentido Carmo et al. (2014, p. 89) lembram que a formação inicial na universidade precisa de um referencial que esteja enraizado no ambiente de trabalho e contribuir, efetivamente, para enriquecer o processo de formação.

No âmbito do trabalho docente, porém, num estudo de Fernandes (2004) sobre escolha da profissão docente com professores de uma instituição privada de ensino superior, constatou que a escolha desta profissão esteve relacionada às seguintes questões: a) gostavam da profissão, de ensinar; b) seguiram modelos familiares de professores; c) por vocação, d) questão financeira, para complementação da renda) por valorização das condições de trabalho.

Verificou-se, a partir desta análise, que a escolha da profissão partiu da *vocação* e do *processo de profissionalização*, além de que, tratava-se de uma instituição privada.

Carmo et al. (2014), também pesquisaram sobre a concepção de profissão entre professores de Biologia da rede pública de ensino e verificaram que, para esses docentes, os saberes e o desenvolvimento de competências ocorrem na prática, ou seja, o processo de formação inicial pode ser relevante, mas o determinante está no “ser professor”. Entretanto, analisar a formação inicial desarticulada da prática profissional, não nos permite elaborar elementos conclusivos. É preciso fazer as devidas relações para que possamos identificar os limites que emergem desse processo como um todo.

Nesse sentido, o âmbito da prática docente carrega em si, muitas respostas para melhor compreender de que maneira ou quais formas, a realidade pode influenciar a formação da identidade docente no que se refere ao trabalho do professor em sala de aula e na escola em geral. Para isso, julgamos essencial considerar o processo de precarização do trabalho, no âmbito da escola.

Sampaio e Marin (2004) apontam que esse processo está muito presente nos currículos que fornecem elementos para o trato do conhecimento junto aos estudantes, mas, também, apresentam as influências e consequências que o trabalho precarizado do professor produz.

A precarização do trabalho escolar está presente no currículo que se manifesta nas expressões do currículo escolar explicitando-se como se pensa e se avalia a sociedade. Se faz presente também nos modelos humanos, nas crenças que são respeitadas, como se vivenciam as diferenças, e o que ainda vale a pena no contexto escolar. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1216-17)

Além disso, as autoras sinalizam sobre alguns aspectos como determinantes para o devido aprofundamento do problema e sua necessária solução, tais como a necessidade de escolaridade e de professores, questões que envolvem o salário e a valorização do trabalho docente, as condições de trabalho (carga horária de trabalho/ensino, tamanho das turmas e a proporção entre professor/alunos e a rotatividade e itinerância dos professores nas escolas). (SAMPAIO & MARIN, 2004)

Portanto, com essas questões, buscamos no presente estudo, a coerência necessária junto à formação da identidade docente, na relação entre o processo de formação inicial e o exercício da profissão. Lembramos que, aqui, estamos lidando com um programa de política pública (PIBID) que ocorre na formação inicial, mas que é exercido junto aos professores que já atuam na escola e que, talvez, essa característica, faça do PIBID um programa que aproxime a relação do conteúdo aprendido em sala de aula com a prática.

Auxiliando, desta forma o graduando participante a uma formação das identidades docentes mais sólidas. (SAMPAIO & MARIN, 2004)

Deste modo o presente estudo buscou – partido dos posicionamentos dos autores analisados – coerência nas reflexões entre a teoria e a prática (movimento este que produz valores éticos, saberes técnicos-científicos e desenvolvimento) compreender esse processo de construção das identidades docentes em biologia.

CAPÍTULO III – PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos executados nesta pesquisa, que é de cunho qualitativo, por se tratar de um fenômeno social em que o pesquisador tem a oportunidade de interagir com os dados coletados, objetivando a inferência sobre determinadas dimensões que possam emergir do contexto prático da investigação. Portanto, para entendermos esta modalidade de pesquisa, trazemos a seguir, algumas considerações.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Por se tratar de um fenômeno social, esta pesquisa pode ser considerada de caráter qualitativa descritiva e interpretativa (TRIVIÑOS, 1992), uma vez que busca compreender a influência de uma atividade educativa como é o PIBID (Programa Institucional de incentivo à Licenciatura). Baseado em Bogdan e Biklen (1982)¹⁵ e Trivinos (1992) uma pesquisa de caráter qualitativo pode ser caracterizada por alguns aspectos dos quais nos valem para identificar e apoiar nossa opção, de acordo com a pretensão deste estudo:

- A pesquisa qualitativa se utiliza do ambiente natural para a coleta direta dos dados enquanto que o pesquisador é tido “como instrumento chave” para sua consecução. O meio cultural onde se inserem os sujeitos participantes do estudo são vistos como um importante ponto a ser considerado porque outorga “significados essenciais à vida humana” (p. 128). Nesse tipo de trabalho o pesquisador leva em consideração esse aspecto.
- A pesquisa qualitativa é descritiva porque busca descrever o fenômeno que é investigado, com a finalidade de buscar seus significados. Utiliza-se por isso de fragmentos de entrevistas, fotografias, ilustrações, documentos pessoais, entre outros recursos.
- Existe uma preocupação com o processo e seus significados e não só com o produto e o resultado.
- O pesquisador tende a analisar os dados de forma indutiva: Os significados, as interpretações surgem da percepção do fenômeno social em questão e em um dado

¹⁵ O autor se utilizou da seguinte referência: BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, S. K. *Qualitative reserarch for education; an introduction for to theoriy and methods*. Borton: Allyn and Bacon, 1982.

contexto específico. Em princípio, não partem de uma hipótese formulada que se verifica empiricamente (p. 129).

- O aspecto mais fundamental neste tipo de abordagem de pesquisa é a preocupação com o significado das coisas.

Contudo, isso não significa que um trabalho dessa natureza não possa se valer de dados quantitativos para desenvolver suas análises. Ao contrário, a pesquisa qualitativa não necessariamente, está em oposição à quantitativa e vice e versa.

Para Triviños (*op. cit.*, p. 118), toda pesquisa qualitativa pode valer-se da estatística para a análise dos dados, assim como a pesquisa quantitativa pode valer-se de interpretação para expor seus resultados. A diferença está no referencial teórico e conceitual utilizado, no objetivo a que se propõe e na profundidade das análises realizadas. Além do mais, o autor faz a crítica em relação àquilo que sempre ocorre, ou seja:

Um investigador pouco experiente especialmente que transforma a estatística em um instrumento fundamental de sua busca, quando ela deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde verdadeiramente deveriam começar. (p. 118)

Em acordo com Triviños, Borba (2004, p. 02) evidencia que a pesquisa qualitativa,

Prioriza procedimentos descritivos à medida em que sua visão de conhecimento explicitamente admite a interferência subjetiva, o conhecimento como compreensão que é sempre contingente negociado e não é verdade rígida. O que é considerado “verdadeiro”, dentro desta concepção, ‘e sempre dinâmico e passível de ser mudado.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) também entendem que a pesquisa qualitativa é aquela que o pesquisador busca compreender os fenômenos sociais e os significados que as pessoas podem produzir, com a seguinte definição:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas conferem.

Uma vez definido o sentido de uma pesquisa de caráter quantitativo, entraremos no item “campo de atuação” para dar a conhecer o espaço que movemos nesse estudo.

3.2 O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA

Foi comentado na introdução que o campo de interesse nesse estudo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) lançada pelo edital 002/2007 para as Universidades Públicas Brasileiras (CAPES/DEB, 2007), cujo objetivo principal é o de

promover a inserção de alunos de licenciatura no contexto da profissão docente desde os primeiros anos de curso. Baseado nesta recomendação da Capes, a Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Maringá, criou dois subprojetos¹⁶ com a finalidade de “promover a integração da formação inicial e continuada de professores na perspectiva de aperfeiçoamento da prática pedagógica em biologia”, congregando, desta maneira, as necessidades educacionais do Ensino Fundamental e Médio de quatro (4) Colégios Estaduais do Município de Maringá por meio da organização conjunta de intervenções pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem em Ciências Biológicas.

Nestes subprojetos, os encontros destinados às discussões e estudos acontecem semanalmente, separados por área de atuação, com duração de aproximadamente duas horas. Participam destas reuniões 28 bolsistas em cada área (Ciências e Biologia), dois coordenadores por área, dois professores colaboradores por área, dois supervisores por área (dois deles destinado ao trabalho com o Ensino Fundamental e os dois outros atuantes do Ensino Médio).

Dentro desta configuração o PIBID vem trabalhando em duas frentes (Ensino Fundamental/disciplina de Ciências e Ensino Médio/disciplina de Biologia em duas escolas públicas escolhidas de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁷ dessas escolas.

Cabe destacar que nos inserimos no projeto em março de 2014, como bolsista na disciplina Biologia, fato este que favoreceu e motivou o interesse sobre esta temática, no âmbito mais geral e, mais especificamente, sobre os Pibidianos participantes que se encontravam em plena atividade no momento desta investigação, independente do período de ingresso no programa¹⁸.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do estudo todos os 28 Pibidianos que compunham o subprojeto PIBID/Biologia, os quais depois de consultados se prontificaram a participar da pesquisa.

¹⁶ O primeiro subprojeto criado foi destinado ao Ensino Médio contemplando a disciplina de Biologia, logo no início do programa da Capes (2009). O segundo subprojeto atende o Ensino Fundamental com o ensino de Ciências. Este ‘último foi recentemente criado – 2014.

¹⁷ Condição fundamental para o funcionamento do programa, definido como critério da Capes.

¹⁸ Não fizemos distinção entre os Pibidianos em Biologia que atuavam mais tempo no programa com os mais novatos.

Assim, destacamos a terminologia “Bolsista de Iniciação à Docência (BID)”, juntamente com a numeração alfanumérica para indicar e identificar esses sujeitos no momento de realizar a análise dos dados, conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 01: Dados informativos dos sujeitos

Participantes	Ano do curso	Tempo no PIBID	Período do Curso
BID01	4º	3 anos	Noturno
BID02	4º	2 anos e 5 meses	Noturno
BID03	4º	2 anos	Noturno
BID04	4º	3 anos	Noturno
BID05	3º	2 anos	Noturno
BID06	4º	2 anos	Noturno
BID07	4º	3 anos	Integral
BID08	4º	2 anos e 6 meses	Noturno
BID09	3º	1 ano	Noturno
BID10	3º	1 ano	Noturno
BID11	2º	4 meses	Noturno
BID12	2º	5 meses	Noturno
BID13	3º	1 anos	Noturno
BID14	2º	1 ano e seis meses	Noturno
BID15	3º	1 ano	Noturno
BID16	3º	3 meses	Noturno
BID17	4º	2 anos	Noturno
BID18	2º	3 meses	Noturno
BID19	2º	4 meses	Noturno
BID20	3º	1 ano	Noturno
BID21	3º	8 meses	Noturno
BID22	3º	1 ano	Noturno
BID23	2º	9 meses	Integral
BID24	4º	2 anos	Noturno
BID25	3º	1 ano e 6 meses	Noturno
BID26	4º	2 anos	Noturno
BID27	2º	1 ano	Noturno
BID28	3º	1 ano	Noturno

Fonte: autor da pesquisa

Dos 28 Pibidianos que atuam no ensino de Biologia na escola, encontramos 21 com uma bagagem de fundamentos oferecidos pelo curso de graduação ao constatar que estão no terceiro e quarto períodos da Licenciatura¹⁹. Estes apresentam uma dedicação ao programa que em sua maioria varia entre um a três anos de experiência com a docência no Ensino Médio. Os que se encontram no segundo ano de curso correspondem a nove Pibidianos, que apresentam de dois meses a um ano de participação e de aprendizagem. Somente dois dos entrevistados estão inscritos no período integral do curso, os demais são do período noturno.

¹⁹ O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá é de periodicidade anual constando de quatro anos de estudos para a sua integralização.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Denzin e Lincoln (2006) e Triviños (1992) nos informam que a pesquisa qualitativa prevê o uso de diferentes materiais para a consecução e composição dos dados, tais como entrevistas, textos, documentos, experiências pessoais, fotografias, entre outros aspectos.

A literatura, em geral, considera a entrevista uma das principais técnicas utilizadas em trabalhos dessa natureza porque permite levantar uma série de dados objetivos e subjetivos sobre os sujeitos participantes e seus comportamentos observáveis e não observáveis bem como do fenômeno em questão, por meio da informação verbal. (SILVA, 1991)

Segundo este autor é pela relação direta entre o proponente do estudo e sua fonte de informação (sujeito a sujeito) que se obtêm dados importantes que proporcionam conhecer fatos, ideias, crenças, maneiras e formas de atuar, condutas ou comportamentos presentes ou futuros, bem como razões conscientes ou inconscientes de determinadas formas de atuar.

Para Triviños (1992, p. 146) a entrevista é aquela “*que oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante*”. Portanto, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada, que consiste em investigar, questionar, obter informações sobre ou com o auxílio de outra pessoa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Esta pode ser usada em conjunto com outros instrumentos, como o uso de imagens, figuras e depoimentos.

Interessamo-nos, também, por esse tipo de entrevista porque ela possibilita a combinação de perguntas fechadas (estruturadas) e abertas (liberdade para responder, sem estar ajustada a nenhuma alternativa de resposta pré-fixada) e por permitir uma ativa interação entre o informante e o entrevistador, favorecendo a intervenção e exploração dos pontos chave em relação ao objetivo do estudo.

Neste mesmo sentido, de busca pelos dados em direção à formação de identidades docentes com a licenciatura, nos ocorreu a ideia de utilizarmos algumas figuras como elementos que auxiliassem os Pibidianos a posicionarem-se, inicialmente, em relação à escolha que eles fizeram pela profissão. Vale observar ainda, que tanto as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes, quanto à apresentação das figuras – mosaico com oito imagens sobre as áreas de atuação do biólogo (Quadro 02)²⁰ serviram ao propósito de

²⁰ Foram apresentadas algumas figuras representativas do campo profissional da Biologia, com algumas variações destes campos.

investigar se o PIBID tem favorecido, de alguma forma, a construção destas identidades docentes.

Este quadro traz as figuras que foram mostradas aos Pibidianos. A proposta era despertar a curiosidade e propor uma reflexão sobre a opção pela profissão. Num segundo momento apontariam aquela que mais representa a sua escolha pela profissão. Tratou-se de uma provocação, para estimular a percepção da identidade que eles tinham antes da escolha da profissão e que os levou a decidir por essa formação. A esse aspecto chamaremos de “Identidade Inicial ou influências sociais para a tomada de decisão”. Também, tínhamos o propósito de romper com o clima da formalidade de uma entrevista que seria realizada na sequência. Os acadêmicos tiveram, aproximadamente, dois minutos para analisá-las e expor uma opinião a respeito, respondendo em seguida as perguntas dos Blocos I, II e III, sendo os dois últimos, mais direcionados e relacionados à problemática e ao objeto deste estudo:

Bloco I: Antecedentes ou influências sociais para a tomada de decisão – Identidade Inicial

1. Após ter visualizado este mosaico, que se refere às áreas de atuação profissional relacionadas ao seu curso, indique quais das figuras expostas representou maior influência para a escolha de sua graduação. Justifique.
2. Descreva as suas percepções em relação ao reconhecimento de sua escolha profissional por parte dos demais e da sociedade de uma forma geral.

Bloco II: Identidade em construção rumo a uma identificação com a docência.

1. Considerando a sua trajetória na graduação, quais das imagens do mosaico melhor representaram suas pretensões profissionais? Por quê?
2. Que motivos o levaram à participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID?
3. Durante os intervalos de aula, na cantina e/ou outros espaços da universidade, escolas de atuação, quando estão reunidos com colegas que também atuam no PIBID, é comum a abordagem de questões relacionadas à docência? Exemplifique.
4. Em que sentido sua participação no PIBID tem contribuído para uma melhor clareza em relação à sua escolha profissional (futuro professor)?
5. Relate como as atividades desenvolvidas no PIBID-Biologia têm contribuído para a sua formação docente.

Bloco III: Identificação com a docência.

1. Como você compreende o exercício do “**ser professor**”?

Por fim, tanto o mosaico de figuras (quadro 02), quanto esse roteiro de entrevista apresentado com fins de analisar posteriormente as respostas dos sujeitos, passou por uma avaliação quanto à sua clareza e validade (com relação ao objetivo do presente estudo), por dois professores doutores do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

As entrevistas tiveram uma duração aproximada de meia hora, ficando limitadas apenas às questões formuladas e à sua exploração. Entretanto, foi interessante perceber que os questionamentos possibilitaram não só a coleta de informações por parte do pesquisador, mas também uma reflexão dos próprios acadêmicos sobre o processo de participação no PIBID e da identificação com temas e atividades da docência.

Quadro 02: Mosaico representativo das áreas de atuação do biólogo



Figura A

Fonte: <http://www.nopatio.com.br>



Figura B

Fonte: <http://www.gazetaonline.globo.com>



Figura C

Fonte: <http://www.ial.br>



Figura D

Fonte: <http://vestibular.mundoeducacao.com/guia-de-profissoes/biologia.htm>



Figura E

Fonte: <http://www.euquerobiologia.com.br/2013/10/quais-sao-as-areas-de-atuacao-do-biologo.html>



Figura F

Fonte: <http://www.catolicasc.org.br> www.catolicasc.org.br



Figura G

Fonte: <http://www.ondalivrefm.net>



Figura H

Fonte: <http://www.cultura.culturamix.com>

3.5 TRATAMENTOS DOS DADOS

Para o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas utilizamos a análise de conteúdo (AC) de Bardin (1979), considerando que este é um conjunto de técnicas que ajudam na análise das comunicações. Objetivam por isso descrever o conteúdo de uma informação, encontrar seus indicadores para ajudar na interpretação dos dados. Conforme Bardin, a AC tem por objetivo a busca do sentido ou dos sentidos de uma mensagem, seja ela oral, escrita, gestual ou silenciosa, pois se trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Esta autora ainda especifica que existem algumas regras básicas como critérios para realizar a classificação, codificação e categorização das mensagens tais como:

- Homogeneidade onde um determinado assunto não pode ser misturado a outro;
- Exaustividade em que um texto deve ser esgotado em sua totalidade;
- Exclusividade definida como um elemento que não permite que um mesmo elemento do conteúdo possa ser classificado, aleatoriamente, em categorias diferentes;
- Objetividade onde codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- Adequação ou pertinência em que o assunto deve ser pertinente ao conteúdo e ao objetivo proposto no estudo.

Ainda segundo Bardin (1979, p. 16), existe a necessidade das descobertas terem uma relevância teórica, o que implica em “comparações contextuais”, uma vez que uma informação apresentada somente de forma descritiva e que não se relaciona a outros aspectos ou atributos não é de grande valia para constar em uma investigação. Desta forma, “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve necessariamente estar relacionado, no mínimo a outro dado”.

O uso de múltiplos métodos permite a triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19)

Triviños (1992, p. 159) defende esta posição dizendo que a AC pode ser usada como instrumento ou técnica em pesquisa de qualquer natureza, porém, explica que qualquer técnica utilizada somente “adquire uma força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico”. Significa dizer que a opção teórico-filosófica de uma

investigação não será definida pela utilização de um determinado método ou técnica de análise, podendo o pesquisador eximir-se dessa preocupação em adotar a que melhor lhe pareça para ajudar nas análises posteriores.

Nesse sentido, podemos dizer que os procedimentos adotados no trabalho se basearam nas três recomendações de Bardin, que foram: (1) Pré-análise; (2) Descrição analítica ou exploração do material; e, (3) Interpretação inferencial.

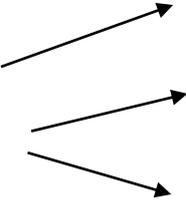
De posse das entrevistas gravadas, iniciamos então, a pré-análise indicada por Bardin (1979) e precisamente no momento de transcrever as entrevistas já foi possível retirar as primeiras impressões, com relação ao objetivo do estudo. Posteriormente, para sair do aspecto de impressões iniciais, fizemos várias leituras das mesmas - leituras exaustivas segundo Bardin (1979) - selecionando algumas palavras comuns que apareciam nas respostas dos Pibidianos. Assim foram aparecendo alguns indicadores para a descrição do material e posterior interpretação dos resultados de acordo como o objetivo pretendido nesta investigação.

Na segunda etapa da análise dos dados - exploração dos dados - foram considerados os pontos divergentes e convergentes das falas dos acadêmicos a partir do próprio “corpus” das entrevistas (BARDIN, 1979). Dessa forma nos baseamos nos aspectos de regularidade das respostas, assinalando as palavras-chave e repetitivas, pois ali se encontravam os pontos convergentes entre os entrevistados e a seleção das primeiras categorias para iniciar um processo de novas análises do material e reorganização ou manutenção dessas categorias preliminares. Os pontos divergentes também foram considerados porque entendemos que neles poderiam estar contidas situações alternativas que ajudariam no processo de análise dos dados.

Levamos em consideração, também, o depoimento dos acadêmicos quando constatávamos a coerência entre as suas manifestações e as perguntas formuladas. Houve casos de desvio dos questionamentos, os quais tivemos que descartar, bem como observamos algumas situações em que não foi possível extrair ideias sintéticas e objetivas, o que dificultou a seleção de fragmentos para compor nossas análises. Neste caso, optamos pelas ideias mais representativas e que apresentavam clareza do pensamento.

Nesta fase e de posse das categorias previamente definidas pelo pesquisador encontramos vários indicadores representativos de cada expressão dos entrevistados, os quais ao serem reanalisados em várias oportunidades, foram sendo condensados por apresentarem similaridades. Os pontos fortes das manifestações dos acadêmicos Pibidianos foram resumidos da seguinte forma:

Quadro 03: Categoria central do estudo e seus indicadores

CATEGORIAS CENTRAIS DO ESTUDO	INDICADORES DAS COMUNICAÇÕES DOS PIBIDIANOS
As referências pessoais e as influências sociais para a escolha da profissão – Identidade Inicial para a docência	<ul style="list-style-type: none"> - As referências para a definição da opção profissional – Auto reconhecimento – (pergunta 01 - Quadro 04). - O reconhecimento da escolha profissional pela família, amigos e mídia em geral (sociedade) – influencias sociais recebidas – Alter- reconhecimento (pergunta 3 – Quadro 05)
<p>Identidade em construção rumo ao reforço identitário com a docência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação com a profissão - Reconhecimento da profissão 	<ul style="list-style-type: none"> - As pretensões profissionais considerando a trajetória na graduação (pergunta 02– Quadro 06) - Os Motivos da participação no PIBID – (pergunta 04 – Quadro 07) - A Contribuição do PIBID para a escolha profissional/docência (pergunta 05, 06 e 07 – Quadros 08, 09 e 10)
<p>Identificação com a docência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidades Docentes 	Compreensão sobre “ser professor” (pergunta 08Quadro 11).

Fonte: autor da pesquisa.

No último caso do procedimento de análise indicado por Bardin (1979) – interpretação do material – não utilizamos a análise estatística de caráter inferencial embora possam ser encontrados números representativos, indicando a quantidade de vezes em que aparece uma mensagem.

CAPÍTULO IV: ANÁLISES E COMPREENSÕES DOS DADOS

Destinamos esta sessão à análise e interpretação das informações coletadas a partir das entrevistas com os Pibidianos, sujeitos da pesquisa. Aqui, os dados foram analisados e discutidos com base em três temáticas previamente elaboradas²¹, às quais serviram de apoio para encontrar os indicadores e ordenar alguns dos quadros representativos dos resultados em correspondência com as oito perguntas do questionário aplicado.

4.1 AS REFERÊNCIAS PESSOAIS E AS INFLUÊNCIAS SOCIAIS PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO: IDENTIDADE INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Após todo o processo de seleção e categorização realizada, iniciaremos as análises pela categoria denominada “identidade inicial para a docência”. Esta, se refere à imagem que o acadêmico foi construindo a partir das **influências** recebidas e das relações estabelecidas no meio social (família, amigos e sociedade em geral) – auto reconhecimento/como o sujeito se reconhece -, bem como do auto reconhecimento/como o sujeito é reconhecido pelos outros (PENNA, 1992) e que se mostraram determinantes para tomar a decisão de optar pela Graduação em Ciências Biológicas.

Conforme explicação contida no capítulo 3, enfatizando o início do trabalho com os sujeitos do estudo, foram apresentadas uma série de imagens (Quadro 02), para que pudessem observar e decidir por aquela que mais caracterizaria sua decisão de escolha para iniciar o curso de Biologia. Mais de uma opção poderia ser apontada e uma vez de posse desse mosaico de figuras apresentado, os sujeitos foram atribuindo por conta própria, denominações profissionais e conferindo um significado a cada uma²².

A figura “A”, por exemplo, foi definida como “o biólogo marinho”; A figura “B” e “C” ficaram caracterizadas como “à docência”, embora com distinções entre uma docência tradicional (figura “B”) e uma docência mais aberta ou interativa (figura “C”). Essa distinção se justificou na medida em que a figura “B” mostra um professor usando o quadro negro, remetendo à ideia de aula tradicional, conforme indica a fala de um dos entrevistados. A figura “C” neste caso, representada por uma professora em torno dos alunos, explicando algum conteúdo, significou uma aula mais dinâmica, aberta e interativa para os Pibidianos.

²¹ Vide capítulo III: metodologia deste estudo.

²² Este último aspecto não fazia parte das nossas intenções iniciais, porém, foram se configurando dessa maneira.

Conforme destaca-se nas seguintes falas:

A figura B é uma aula tradicional, estou vendo um professor dando aula como os demais professores sempre fizeram usando só o quadro para explicar o conteúdo (BID 19).

Quero ser assim uma professora que interage com os alunos dando uma aula dinâmica, participativa e interagindo com os meus alunos (BID 27).

As figuras “D” e “E”, que trouxeram uma representação do biólogo interagindo com o meio ambiente, passaram a ser denominadas “ecologia e educação ambiental” e, por fim, as figuras “F”, “G” e “H” representaram as variações da área de “análises clínicas”.

Esse mosaico de figuras foi acompanhado, posteriormente, por dois questionamentos. Duas solicitações foram feitas aos Pibidianos, quando se depararam com o mosaico: 1) Após ter visualizado este mosaico que se refere às áreas de atuação profissional oriundas de graduação. Justifique; 2) Descreva as suas percepções em relação ao reconhecimento de sua escolha profissional por parte de seus amigos, de sua família e das mídias em geral (sociedade)? A respeito das influências recebidas, realizados pelo pesquisador resultando em dois quadros para análises (Quadros 04 e 05), expostos e discutidos adiante.

4.1.1. As referências da formação do auto reconhecimento: o eu e a família

Neste primeiro momento discutiremos o resultado do Quadro 04, buscando identificar quais foram as influências recebidas para a formação da identidade do Pibidiano, ou seja, do **auto reconhecimento**, que o levou à opção por uma formação profissional. Esse quadro diz respeito às figuras a que os sujeitos da pesquisa foram expostos inicialmente e por meio delas, duas questões foram respondidas.

Portanto, ao observar o Quadro 04, quando da solicitação aos entrevistados que indicassem qual/(is) era(m) a(s) figura(s) que mais representava(m) a escolha pela profissão, obtivemos uma concentração maior de respostas no âmbito da docência (31 opções - soma do item B e C), independentemente de sua especificidade (tradicional ou aberta), seguida da modalidade “meio ambiente” (16 opções), “análises clínicas” (com 11) e, por fim, “Biologia marítima” com 10 opções.

Quadro 04: Áreas de atuação do biólogo e sua influência para a escolha profissional dos Bolsistas do PIBID.

Figuras	A Biólogo Marinho	B Docência Tradicional	C Docência Interativa	D Meio Ambie nte	E Meio Ambie nte	F Análises clínicas 1	G Análises clínicas 2	H Análises clínicas 3
Nº respostas	10	19	12	09	07	02	06	05
BID01								
BID02								
BID03								
BID04								
BID05								
BID06								
BID07								
BID08								
BID09								
BID10								
BID11								
BID12								
BID13								
BID14								
BID15								
BID16								
BID17								
BID18								
BID19								
BID20								
BID21								
BID22								
BID23								
BID24								
BID25								
BID26								
BID27								
BID28								

Fonte: autor da pesquisa

Interessante observar que, embora a docência tenha se apresentado com um volume maior de indicação dos entrevistados, não foi encontrada nenhuma manifestação que fosse exclusiva da docência. Uma das razões pode estar ligada à necessidade de se inserir no mundo do trabalho com relativa facilidade e com retorno financeiro adequado para a ampliação da renda pessoal e/ou familiar, mesmo porque esses aspectos demarcam uma necessidade e são

considerados no momento de uma decisão. Entretanto, neste caso específico, estamos entendendo que, não necessariamente, se trata de uma questão identitária.

Conforme citado anteriormente, a possível identificação inicial com a docência, embora tenha sido uma tendência, também se mostrou diluída entre as outras opções da área, dando a impressão de que a alternativa pela licenciatura em Biologia esteve condicionada a outras possibilidades profissionais. É bem provável que isso tenha acontecido, porque fatores como os acima expostos interferem na subjetividade dos sujeitos e influenciam no desejo de ampliar o campo profissional.

Este fato não foi observado em três (3) respondentes, que não indicaram a docência como fator preponderante para a escolha da profissão e que tampouco apontaram múltipla escolha, firmando-se em uma área específica: BID 01, 02 e 12. Os sujeitos Pibidianos ao se definirem por uma graduação o fizeram com a clareza de que não era a licenciatura que os identificava. Curiosamente, o curso é de Licenciatura em Biologia e houve, portanto, uma inquietação do por que tenham se envolvido com essa formação. Caberia verificar, também, se houve algum tipo de alteração a partir dos conhecimentos adquiridos com a formação e com a participação no PIBID, mas tais questões não eram determinantes para serem avaliadas nesse momento.

Podemos afirmar com base em Silva (2005, p. 85) que normalmente a “escolha por uma formação inicial parte da afinidade com uma determinada área profissional muito condicionada aos antecedentes familiares, aos grupos de proximidade” que atuam ou atuaram na área e, até mesmo, pela influência das boas experiências adquiridas em instituições sociais. São aspectos que demarcam uma afinidade, conferindo uma identidade - chamaremos de identidade inicial à docência -, fornecendo as bases para uma decisão profissional que, por fim, poderá ser reforçada ou refutada conforme as próximas experiências e conhecimentos que serão incorporadas na vida do sujeito.

Para uma grande parte dos entrevistados que indicou a figura da docência, a identidade se mostrou em construção logo na infância ou no meio familiar, nos primeiros anos de escolarização. Esse aspecto nos remete a Ciampa (1986), quando afirma que vamos definindo uma identidade por meio do contexto em que estamos inseridos e, também, pelas relações que vamos estabelecendo. Aqui, existe uma relação interna que vem do próprio sujeito, a partir das informações que vai recebendo, das sensações de prazer ou desprazer no convívio com os demais e com os objetos, ao qual o sujeito passa a se reconhecer e identificar-se.

Tais aspectos podem ser observados nas seguintes falas representativas:

Minha família é composta por professores, acho que tive muita influência com relação a minha escolha profissional em virtude disso, pois minha mãe, meu pai são professores, hoje já aposentados. (BID 27)

Desde o ensino fundamental eu já queria ser professor, pois gostava de ensinar meus colegas em outras disciplinas e essa vontade foi crescendo no decorrer dos estudos e por isso escolhi Biologia, uma porque eu gostava da disciplina e outra porque o curso é de licenciatura. (BID 16)

A que mais me remete é a figura C porque ela me lembra das aulas práticas de Biologia no colégio elas me influenciaram na escolha da minha profissão. (BID 04)

As relações que esses sujeitos foram adquirindo e acumulando, tiveram fundamental importância na escolha da área para atuação profissional, mas como se observa, somente as experiências positivas é que assumem papel determinante nas escolhas. Além dessas falas, selecionamos outros fragmentos que confirmam as afinidades com a docência pelas fortes sensações internas geradas no meio social, institucional e no convívio cotidiano, nos quais a escola exerceu forte influência, tanto no aspecto da estrutura física, da sua organização, como do emocional, relacionadas aos profissionais que lá estavam, da didática e da aproximação entre teoria e prática, entre outros aspectos.

Dentre as falas selecionadas, destacaram-se aquelas que fizeram menção ao papel docente (BID 19, 24 e 07), mas curiosamente, o entrevistado BID 05 relata a articulação entre a função docente e infraestrutura da escola, assim como a valorização da disciplina com suas aulas práticas e teóricas interligadas, para uma melhor clareza dos conteúdos.

Tive professores ótimos, que me despertaram o interesse pela docência e essa vontade só foi crescendo cada vez mais ao longo de minha trajetória escolar. (BID 19)

A figura B por causa da minha professora do Ensino Médio, ela era ótima professora, queria ser igual a ela. (BID 24)

Eu tive uma professora muito boa ela me fez apaixonar por biologia e pelas aulas que ela dava. Ela era muito didática explicava pra todo mundo, com calma, um amor de professora e eu acabei gostando de biologia por causa disso e eu sempre quis ser professora. (BID 07)

Eu estudei numa escola que tinha um laboratório muito bem estruturado no ensino médio eu tinha quatro professores de biologia quatro frentes de biologia, então eu tinha bastante motivação ou uma base bem boa de biologia, então fica muito fácil um adolescente não gostar desse conteúdo tendo todos esses atrativos, onde você sentava na sala cada aluno tinha o seu microscópio. Nem na universidade temos isso! Todo o material já estava preparado, aquela coisa linda, tudo novinho então você pensa e remete essas coisas de cientista mesmo. Então eu achei muito legal para poder aprofundar, e eu tive professores ótimos que foram cruciais para minha escolha. Como eu tive muita aula prática na minha cabeça quando estava no ensino médio (...). Eu tinha uma frente que era só aula prática, então era sempre laboratorial e remetia muito à pesquisa, hoje na faculdade eu detesto trabalhar com pesquisa. (BID 05)

Portanto, o interesse e as motivações necessárias para a definição profissional desses estudantes confirmam as palavras de Morin (2002), sobre a influência do meio cultural na formação das identidades das pessoas bem como a assertiva de Galindo (2004) sobre o sujeito ser dotado de uma capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos e aos sujeitos que vai convivendo: as instituições, os pais, os professores, dirigentes, grupos de amigos, as demais relações com a forma organizativa, as coisas, os colegas de sala de aula, etc.

Porém, não foram identificados somente fatores positivos como determinantes ou influenciadores sobre a escolha em se tornar um professor. Dentre as falas, uma delas trouxe um aspecto negativo, como condicionante sobre a decisão de investir na carreira de professor, exatamente para que a experiência vivida não se repetisse como é o caso do BID 03.

Eu passei uma experiência não muito agradável no ensino médio. Eu gostava muito de Biologia, mas eu tinha uma professora que ela não dava aula como deveria dar então eu briguei com ela e foi uma questão meio de vingança, então vou ser melhor que você. (BID 03)

Outro componente que ilustra o processo de auto reconhecimento e que influenciou na decisão em prol da docência esteve relacionado às atividades ocorridas nas brincadeiras infantis, uma vez que as mesmas expressam aquilo que a criança já conhece articulado com o que deseja conhecer, ou seja, se auto desafiar:

A área que eu escolhi, que é área de ensino, não sei definir bem o porquê eu escolhi. Só sei que desde pequeno eu tenho essa tendência. Nas brincadeiras de criança, eu sempre era o professor. E depois houve influência na escola no Ensino Fundamental e Médio. (BID 10)

Esse sujeito BID 10, portanto, traz a relação entre o brincar e a realidade (aqui, no caso: realidade escolar) e como essas que representam profissões remetem às experiências com o jogo protagonizado trazido pela teoria de Elkonin (1999) cujo o autor afirma que em algum momento da vida, principalmente na infância, os jogos foram agentes que auxiliaram e levaram ao entendimento de uma relação social adulta²³.

A identificação pessoal com a futura profissão ficou caracterizada pela subjetividade dos sujeitos em decorrência de um histórico de referências muito ligado à família, à infância e à escola. A escolha da profissão docente, entretanto, não acontece baseada nesta única linha de interesses do sujeito. Concomitantemente existem influências sociais interagindo e que possibilitam um avanço ou um recuo no conhecimento da profissão. Nas palavras de Galindo

²³ Para Elkonin, “o jogo de papeis é de origem social e, por consequência, o seu fundo também é social [...] no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos [...]” (ELKONIN, 2009, p. 8).

(2008), essa é a forma de construção da identidade pessoal e social/profissional. Análogo a esse pensamento Dubar (2005), destaca que as diferentes identidades são marcadas por uma dualidade entre o processo relacional (ato de atribuição) e processo bibliográfico (ato de pertencimento) ou ainda, identidade para outros e identidades para si.

Constata-se ainda que o processo de reconhecimento da profissão ocorre nesses aspectos e, assim, a pergunta que se coloca neste momento é: *“Em que nível se dá a influência dos fatores externos (sociais) na definição da docência como profissão?”*

4.1.2 O auto reconhecimento da escolha profissional: a família, a escola e a sociedade em geral.

Ao avançarmos na análise do sentido da construção da identidade inicial para a docência e a escolha profissional feita pelos Pibidianos, solicitamos que estes comentassem sobre suas percepções em relação ao **reconhecimento** dessa escolha por parte dos demais - influência externa - com a finalidade de identificar e analisar o auto reconhecimento, uma vez que consideramos que a identidade pessoal necessita do reconhecimento do outro para manter-se em evidência ou modificar-se e isso ocorre no próprio ambiente sociocultural. (SILVA, 2005)

Assim, as influências externas recebidas estão relacionadas a toda ação, informação ou conteúdo que não partem do próprio sujeito, mas, podem interferir em suas escolhas. O convívio social, por exemplo, possibilita que existam críticas, gestões, avaliações e julgamentos favoráveis ou desfavoráveis do comportamento individual de forma a motivar uma reflexão e modificar ou destituir toda uma identidade inicial desenvolvida em prol da docência. Em outras palavras, o ambiente social tem um papel formador de opinião nas decisões ou escolhas dos sujeitos.

Desta forma, explicitamos no Quadro 05, alguns aspectos que contribuíram para ressaltar os elementos pertencentes à formação do auto reconhecimento dos sujeitos entrevistados.

Quadro 05: Percepções do reconhecimento da profissão docente por parte da sociedade.

Categoria	Percepções em relação ao reconhecimento da profissão docente por parte dos demais e da sociedade em geral: Áter-reconhecimento.		
Subcategorias	Apoio dos pais e sociedade em relação à escolha da profissão	Desvalorização da profissão docente	Não identifica influência externa
Nº de respostas	08	23	06
BID01			
BID02			
BID03			
BID04			
BID05			
BID06			
BID07			
BID08			
BID09			
BID10			
BID11			
BID12			
BID13			
BID14			
BID15			
BID16			
BID17			
BID18			
BID19			
BID20			
BID21			
BID22			
BID23			
BID24			
BID25			
BID26			
BID27			
BID28			

Fonte: autor da pesquisa

Conforme esse quadro, encontramos um índice de seis respostas que indicaram não receber “nenhuma influência” sobre a escolha de sua profissão, demonstrando um contato ou conhecimento prévio sobre o assunto, quer seja por convívio com professores e com o ambiente escolar ou outro. Um deles, BID 07 inclusive assinalou que a docência é uma profissão sofrida e cansativa, devido à desvalorização e ao desrespeito dos alunos.

Vale comentar que nem sempre esse conhecimento prévio é possível de acontecer considerando os estudos de Schiessl e Sassierra (2004), que indicaram que o contexto do Ensino Médio e a pressão social do período pré-vestibular, muitas vezes, exige dos vestibulandos uma escolha imediata sobre a área de atuação profissional que determina a preparação e os estudos prévios, devido à concorrência dos vestibulares das Universidades públicas ou, ainda, para uma boa colocação em Universidades particulares, para ganho de bolsas ou entrada em programas do governo. Essa cobrança e a citada ‘pressão’ podem levar a uma escolha incerta sobre a possível área de atuação, conforme estudos do autor.

Fernandes (2012), afirma que a maioria dos jovens “não tem condições de sequer obter informações sobre profissões que poderiam atraí-lo. Só depois de começar a frequentar um curso superior é que muitos estudantes descobrem que queriam outra coisa na vida” (p. 24), tendendo a se frustrar e a desistir da profissão. Por outro lado, é verdade também que o jovem aluno pode descobrir que era exatamente isso que gostaria de ter feito, embora a idade de inserção nas universidades se mostre cada vez menor. Além disso, existe o problema da desistência dos cursos nos primeiros anos e podemos dizer que a falta de influência social sobre uma área profissional pode ser positiva, pois as incertezas e as dúvidas que recaem sobre o sujeito, podem ser sanadas no contexto acadêmico, levando o estudante a concluir seu curso superior e assumindo uma identificação própria com a área.

O relato do BID 13 vem ao encontro a tais dúvidas e é interessante assinalar que a partir da entrada no curso e do contato com o conhecimento teórico-prático, o sujeito vai se identificando com a profissão exatamente pelas influências recebidas e que, nesse caso, foram positivas.

Simplesmente assim eu fui fazer Biologia por fazer mesmo. Não sabia ao certo que curso fazer e hoje vejo que acertei. Me identifico muito com ela. Então eu não tive nenhum comentário que pudesse me ser contrário, pois nem eu sabia ao certo o que eu queria pra mim mesmo. (BID 13)

Em termos de influência social e olhando para o quadro cinco, acima, percebe-se que obtivemos oito respostas indicando a recepção do “Apoio Familiar”²⁴ e 23 respostas indicando que tanto a família como os amigos e a mídia em geral (social) tenderam a “desvalorizar a profissão docente” sem precisar exatamente a escolha pela Licenciatura em Biologia. Selecionamos, então, as falas mais significativas do BID 01, 05, 07, 12 e 15 por que

²⁴ Na entrevista a presença de palavras que indicavam ou apontavam para o contexto familiar (mãe, pai, irmãos, casa, parentes e família) se repetiram 32 vezes. Oito (8) expressões foram encontradas como apoio familiar e vinte e um (21) dos entrevistados disseram que a família opinou tanto positivamente como negativamente.

traziam em seus discursos a caracterização do auto reconhecimento em suas escolhas profissionais:

Todas as escolhas que eu fiz meus pais sempre me apoiaram e não seria diferente neste momento tão importante da minha vida. (BID 01)

Minha irmã começou a fazer biologia ante de mim... e ela é uma bióloga totalmente apaixonada... quando eu escolhi biologia tive sim um pouco de influência familiar no caso da minha irmã. Já com pessoas que não eram ou que eram do meu convívio, nunca disseram nada. (BID 05)

Outros entrevistados relataram:

(...) meu pai tem uma empresa de turismo e ele jamais me influenciou em fazer turismo, sempre me deixaram a vontade em escolher o que eu estivesse a fim. (BID 07)

Meus pais e amigos me incentivaram sempre independente da minha escolha. (BID 12).

Meus pais questionaram: O que o curso trabalha? O que faz isso? Eu falei que eu iria ser professor, teria outras áreas de atuação como representa as figuras aqui, mais meu maior interesse é ser professor. Eles concordaram e falaram que eu teria que fazer o que eu realmente gostaria de fazer. (BID 15)

Meus pais sempre me encorajaram nas minhas escolhas tudo que eu quisesse fazer eles me apoiariam. Eu já dizia que queria ser professor e não houve nenhuma resistência enquanto escolha. (BID 17)

É sabido que o primeiro contato social que um sujeito tem logo ao nascer é com a família. Ela é responsável pela educação inicial da criança e por isso mesmo, ainda que ela cresça e se inclua em outro meio social como a igreja ou a escola, permanecerá com conceitos e comportamentos advindos dessas raízes iniciais. Para Schiessl e Sarriera (2004, p. 59) “obviamente a família, os amigos e as relações de uma forma geral, tendem a contribuir para a estabilidade emocional do adolescente em suas primeiras decisões, incluindo aqui, as de caráter profissional”.

Por meio do apoio da família, os filhos têm condição de criar sua autonomia e seus próprios projetos de vida. O apoio da família nesta fase torna-se fundamental para o adolescente, pois cria um clima de confiança e tranquilidade, ajudando o jovem a compreender que o vestibular é mais uma fase no processo de amadurecimento vocacional e não uma prova definitiva de sua vida (2004, p. 59).

Por outro lado, obter o apoio familiar não é unânime para todos os casos. A família pode exercer fortes pressões na definição por uma carreira profissional “dando opinião contrária” com “comentários que desanimam” (BID 06). Geralmente os motivos recaem sobre aquilo que é reconhecido como um valor a ser conservado como o reconhecimento ou prestígio social, o retorno financeiro, o “status”, entre outros aspectos.

Essa foi uma das características encontradas em nosso estudo, e que também foi identificada na pesquisa de Schiessl e Sarriera (2004), com jovens vestibulandos de escolas públicas e particulares. O sujeito BID 06, referindo-se ao seu entorno, mas enfatizando os seus familiares assim se expressou, afirmando que “a maioria dos comentários desanima. Falaram que não é bem remunerado, que é uma profissão sem valor, principalmente vindo da família os comentários” (BID 06).

O aspecto financeiro, sem dúvida nenhuma, é outro fator que pesa muito ao eleger uma profissão, mas uma característica dos bolsistas entrevistados foi a persistência em suas opiniões e definições pela profissão de professor.

Com certeza. Sempre tem. Os professores mesmo dizem que estamos ficando loucos em escolher uma carreira de docência, porque somos novos, podemos escolher outros campos de atuação. A família também não aceitou porque eu não iria ganhar bem. Os amigos também não queriam que eu fizesse o curso, ou seja, se dependesse deles não faria. (BID 16)

Nunca me importei muito com a questão financeira apesar de que era a profissão que eu estava escolhendo para a minha vida, mas sempre relevei porque acho que a importância de ser professor hoje é muito maior do que o dinheiro que se ganha com uma outra profissão que me desse um retorno financeiro maior. (BID 24)

Quando eu escolhi fazer biologia deixei bem claro dentro de casa que eu pretendia ir para a docência e que minha satisfação era o gostar e não o ganhar. (BID 18)

Não obstante a preocupação financeira, mas vinculada a ela, encontramos tendenciosamente a ideia de desvalorização da docência por parte do BID 11 e da sociedade em geral, com expressões muito contundentes, como podemos perceber na fala a seguir:

O que eu mais ouvi foi: não faça isso com sua vida. Por ser um curso de licenciatura (...). Nossa você vai ser professora? Você tem tanta capacidade para fazer um curso que vai te dar dinheiro, entre outras coisas mais. Desde os meus 10 a 12 anos eu percebi que eu queria Biologia e ninguém me fez mudar isso. Os meus pais, por influência de muitas pessoas falando criticando a docência (...). Meus pais começaram a querer falar alguma coisa também, assim sobre a escolha do curso e eu falei não eu quero isso para minha vida e é isso que eu vou fazer, dando aula ou trabalhando com outras áreas. (BID 11)

Esses fragmentos de entrevista indicam que existe forte influência social, e que recaem sobre os jovens de hoje em dia no momento de escolher a docência como uma profissão. Entretanto, conforma já comentamos, a grande maioria dos bolsistas admite que essa influência não foi tão decisiva. Por outro lado, diretamente ligado ao aspecto financeiro, está implícita nas falas uma desvalorização do ensino, que gera uma desqualificação de seu quadro de profissionais e uma precariedade em relação aos recursos financeiros que podem gerar e, por fim, uma precarização de todo o sistema.

A desvalorização da docência, não é um fator que se explica em um curto período de tempo, e nem se restringe a um único fator, afirma Lopez (2012). Se fizermos um resgate histórico desde os primórdios da escola, na antiga Grécia, por exemplo, é possível notar que em todos os períodos de mudanças principalmente no que diz respeito à economia, é exatamente a escola e a formação do professor que sofreram pressões e exigências.

Em outras palavras, historicamente vem acontecendo uma defasagem em relação à transmissão da cultura e do conhecimento socialmente acumulado; está existindo uma conformidade em aprender o mínimo necessário para se posicionar no mercado de trabalho e as condições materiais no mundo atual já não satisfazem as necessidades de qualificação de todo um sistema, transformando-se num círculo vicioso.

Sempre é exigido do professor o desafio de mudar o comportamento dos alunos e que desempenhe bem sua função. São exigidas do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, pode ser observado uma supervalorização das qualificações/titulações acadêmicas, uma ênfase nas pesquisas, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Esses aspectos são fatores de desqualificação sem precedentes, embora o processo de desvalorização da carreira docente e do professorado não se resume apenas a isso, conforme Morgano (2002).

Ainda na dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência de um descaso com o professor, com a perda de prestígio e de respeito, principalmente diante do mundo globalizado capitalista. Quanto aos alunos – ainda comenta o autor – principalmente nas instituições privadas de ensino, o professor é visto como o seu funcionário. Sempre e quando o aluno paga uma instituição privada ele pode exigir e determinar atitudes do professor, levando, muitas vezes o docente a uma postura fria e pouco humana. (MORGANO, 2002)

Essa é uma importante linha a ser debatida, porquanto a relação professor e aluno acontece com influência mútua. O autor ainda enfatiza que, o aprender e o ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) e centrado em duas bases unidirecionais: interação e respeito.

Trata-se de uma questão complexa, considerando o conteúdo das falas dos entrevistados a seguir, do BID 16 e BID 25 e principalmente pelo BID 04, que traz, em nossa opinião, uma consciência social e cultural já desenvolvida no sentido dessa desvalorização do professor e da profissão.

Os professores mesmo dizem que estamos ficando loucos em escolher uma carreira de docência, porque somos novos, podemos escolher outros campos

de atuação. A família também não aceitou porque eu não iria ganhar bem. Os amigos também não queriam que eu fizesse o curso, ou seja, se dependesse deles não faria. (BID 16)

No começo sempre tem um comentário, há você vai fazer Biologia? Você vai ser professora? Até um professor de Biologia meu questionou se eu tinha a certeza no que eu estava escolhendo para a minha profissão, esse professor era o meu professor de Ensino Fundamental, ele não acreditava que eu seria uma professora. Acredito que o espanto dele seja pela desvalorização da profissão da dificuldade de ser professor hoje dentro de uma escola pública. (BID 04)

Bom meus pais sempre me apoiariam em tudo que eu escolhesse, mas de maneira geral, vejo que a sociedade não apoia. Fala que o professor está muito em baixa, que o salário não é bom, que a área de trabalho não é boa [...]. (BID 25)

Encontramos, também, falas muito contundentes que demonstram uma desvalorização da profissão por parte de pessoas próximas aos entrevistados, bem como da sociedade em geral. Embora Silva (2009) tenha apontado que a identidade social²⁵ como processo é uma negociação permanente e, ainda assim, fica muito claro que eles não desistiram de serem professores, conforme fala exposta anteriormente pelo sujeito BID 11 e, também na que segue:

No começo sempre tem um comentário negativo: Ah, você vai fazer Biologia? Você vai ser professora? Vários amigos me perguntaram se eu tinha certeza do que eu estava escolhendo para minha profissão pois não acreditavam que eu escolhi ser uma professora, pela desvalorização da profissão e pela dificuldade de ser professora numa escola pública. (BID 04)

Conforme explica Dubar (2005), a atual situação nacional, política e econômica tem demonstrado uma desvalorização da profissão quando se observa que o professor deixou de ser respeitado em sala de aula, não recebe os honorários devidos, relativos a todo tempo dedicado e investido em sua formação. Mesmo assim, é muito comum que o sujeito submetido ao meio docente, ainda que não tenha a clareza ou não se sinta como professor tenha propensões a defender esse *status*.

Aqui, se coloca em evidência uma apropriação do sentimento docente e/ou uma identidade que está se construindo no contexto simbólico próprio desses atores sociais. É, portanto, possível considerar que a experiência, a prática, a vivência e o estabelecimento de relações é que determinam o desenvolvimento da identidade docente.

²⁵ Santos (2005) expõe que existem dois tipos de identidade: a pessoal/individual e a social. a autora também defende que a identidade pode ter dois polos simultâneos: o robusto/seguro e o frágil. Embora admita que a identidade social se caracterize como segura/robusta, tendemos admitir que ela é efêmera porque diz respeito a um processo passível de negociação permanente no âmbito das relações e de mudanças permanentes conforme indica a própria autora. Essa posição é defendida por Dubar (2005).

4.2 IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO RUMO AO REFORÇO IDENTITÁRIO COM A DOCÊNCIA.

4.2.1 Identificação com a profissão: as pretensões profissionais considerando a trajetória na graduação.

Até então, procuramos investigar sobre as referências e as influências a que estavam submetidos os Pibidianos e que antecederiam a entrada no curso de graduação. Buscaremos agora, identificar elementos que possa de alguma maneira, ter contribuído para a construção da identidade docente com o estudante já vinculado ao curso de Biologia.

Numa visão geral do quadro 06, dentre os vinte e oito entrevistados, dezenove optaram pelas figuras **B** e oito pela figura **C**, que sugerem a competência de ser professor, mesmo sendo de múltipla escolha. A terceira mais escolhida foi a figura **A** com seis escolhas. As figuras que representam a atuação em análises clínicas e laboratoriais, por sua vez, foram às menos escolhidas (apenas duas), sendo que a figura **H**, recebeu apenas uma escolha.

Ao relacionar os dados destas informações percebe-se que, para os participantes que escolheram a figura **A**, que representa a Biologia Marinha, apenas o BID 17 não teve como segunda ou terceira opção a atuação como professor, talvez por não ter tido uma relação boa com a teoria e a prática, conforme ele mesmo relata,

Eu acho que mais A, D e E porque elas remetem a biologia em campo e pesquisando a C me chamava a atenção nas aulas de laboratório, além do que íamos pouco na minha época do ensino médio, mas quando isso acontecia me chamava a atenção. (BID 17)

Ainda é possível identificar que dentre os participantes da entrevista que optaram pela figura **C**, oito os BIDs 02, 04, 10, 13, 18, 21, 23, 27 e 28 no total, apenas dois o BID 10 e o BID 28 tiveram uma segunda opção relacionada (que se enquadra na figura B) a outras influências, o que será discutido com mais profundidade mais adiante, mas cujos fragmentos de falas podemos destacar nesse momento,

Bom, a B e C que mostra bem que a área que eu escolhi que é área de ensino (...) e pela minha professora de Ensino Médio. (BID 10)

Sempre quis fazer biologia, não sei se era pra ser professor, mas sempre quis. Hoje mais porque minha namorada é professora então essa área me chamou um pouco mais a atenção. (BID 28)

De maneira que oito Pibidianos, originalmente, só pensavam em atuar como professores participativos, como eles mesmos denominaram essas figuras,

Quero ser uma professora participativa, que interagem com os alunos, ser mais dinâmica em sala de aula (BID 02).

Ser um professor diferenciando hoje, participativo e criativo faz com que as aulas sejam mais proveitosas (BID 13).

Pretendo ser um professor participativo, mais próximo aos meus alunos, não só quadro e giz (BID 04).

Se somarmos estes aos 19 que optaram por serem professores tradicionais, chegamos ao total de 25, número significativo, para uma amostra de 28 sujeitos envolvidos, ou seja, 89% dos entrevistados trazem pretensões de prosseguir com a carreira profissional de professor.

Quadro 06: Indicação de imagens que melhor representam as pretensões profissionais dos participantes da pesquisa.

Figuras	A	B	C	D	E	F	G	H
Nº respostas	06	19	08	03	04	02	02	01
BID01								
BID02								
BID03								
BID04								
BID05								
BID06								
BID07								
BID08								
BID09								
BID10								
BID11								
BID12								
BID13								
BID14								
BID15								
BID16								
BID17								
BID18								
BID19								
BID20								
BID21								
BID22								
BID23								
BID24								
BID25								
BID26								
BID27								
BID28								

Fonte: autor da pesquisa

Há, portanto, uma representatividade no perfil dos bolsistas do PIBID quanto à docência. Uma variável que pode estar relacionada não especificamente às experiências e à aprendizagem de cada um, mas também ao período temporal em que se encontram. E apoiada amplamente na realidade social comum, e nas aspirações que transcendem à formação escolar. Tal hipótese poderia ser comparada a estudos semelhantes, caso fossem realizados em outros períodos históricos, ou até mesmo, em áreas científicas diferenciadas. Limitamos desta maneira, a analisar especificamente o contexto das falas dos entrevistados, sugerindo,

inclusive, novos olhares que apontem e comparem se existe mesmo um perfil de identificação, de bolsistas de PIBID, com a docência.

Durante a argumentação para a escolha da profissão, além de identificação, três outros termos foram frequentes em suas justificativas, esboçando a ideia de: interesse, tendência e influência.

Segundo o dicionário Priberam, da língua portuguesa (2013), terminologicamente, *identificação* significa ato ou efeito de identificar ou identificar-se, compenetrando-se do sentimento ou do pensamento alheio; *interesse* está relacionado a proveito, utilidade, conveniência e vantagem, que indica despertar interesse ou curiosidade sobre um assunto, não mantendo-se indiferente; *tendência* constitui-se por propensão, inclinação, vocação e propósito, ou ainda, por uma ação ou força pela qual um corpo tende a moverse para alguma parte; e *influência* relaciona-se a influxo, ascendência e preponderância, a qual sugere ação que uma pessoa ou coisa exerce noutra,

Já nos primeiros anos do Ensino Médio tive a tendência de me tornar professor, pois sempre admirei meus professores. (BID 09) Eu sempre me identifiquei em ser professor, acho que levava 'jeito pra coisa'. (BID 14)

Desde criança me identificava em ser professora, nas brincadeiras sempre eu era professora qual a brincadeira era dar aula. (BID 16)

Os argumentos utilizados condizem com a pretensão por uma carreira. Em outras palavras, o PIBID, durante a docência, tem permitido o despertar do interesse para uma atuação após o término da graduação. E, levando-se em consideração a porcentagem de inclinação à docência, constatada pela matriz anterior, inferimos que pode haver uma tendência de perfil entre os bolsistas do PIBID que entrevistamos no sentido de tornar-se docente após a conclusão da graduação.

Quando resgatamos a questão da influência, que se refere ao auto reconhecimento, (PENNA, 1992), já foram discutidas anteriormente, na questão três da entrevista sugeriram subcategorias relacionadas ao reconhecimento da profissão por parte da sociedade (família, amigos, sociedade geral).

Vale lembrar que a metodologia utilizada para elaborar a categorização aqui apresentada consistiu em uma formação de categorias que emergiram dos objetivos de cada questão da entrevista. Como eram oito questões, oito categorias geraram matrizes para a discussão teórica. Consequentemente, em virtude das respostas obtidas, as semelhanças e diferenças nas falas dos entrevistados permitiram a criação de subcategorias e, deste modo, cada quadro exposto esboça um parâmetro de informações contidas nas respostas de cada sujeito.

No quadro sete as subcategorias geradas englobaram o apoio familiar, a preocupação com o retorno financeiro, desvalorização x supervalorização da profissão e a dificuldade de atuação na área.

4.2.2 Reconhecimento da profissão: os motivos da participação no PIBID

Ao analisar a posição de Penna (1992) a identidade sempre se mostra um processo de construção, podendo receber influências agregadas pela sua formação num “jogo de reconhecimento” cujo sujeito se forma a partir do auto reconhecimento e do auto reconhecimento ou então, como diria Dubar (2005), da dialética “identidade para si” e “para o outro” em íntima relação.

Isso fica mais evidente quando se percebe nas respostas dos Pibidianos alguns indicadores de que a identidade foi se formando, reforçando e se modificando pelas influências recebidas, pelo apoio e reconhecimento que foram tendo, mas, também, pelas atividades de formação realizadas. A parte do currículo do curso de Biologia cujo conhecimento adquirido nas diferentes disciplinas se constitui um forte ponto de referência, buscamos saber os motivos que os levaram a participar do PIBID. Nosso intuito foi o de perceber se houve algum tipo de necessidade em reforçar o conhecimento teórico-prático sobre a docência e/ou complementar seus estudos para avançar rumo ao enfrentamento da profissão.

Quadro 07: Motivação para participação no PIBID/Biologia

Categoria	Motivos que levaram a participar do PIBID/Biologia		
Subcategoria	Interesse em bolsa	Curiosidade e interesse pela docência. Licenciatura/currículo e carreira acadêmica	Não gostou de experiência em outras áreas
Nº respostas	04	25	04
BID01			
BID02			
BID03			
BID04			
BID05			
BID06			
BID07			
BID08			
BID09			
BID10			
BID11			
BID12			
BID13			
BID14			
BID15			
BID16			
BID17			
BID18			
BID19			
BID20			
BID21			
BID22			
BID23			
BID24			
BID25			
BID26			
BID27			
BID28			

Fonte: autor da pesquisa.

A análise do Quadro 07 mostra que a curiosidade, o interesse pela docência e a busca por ampliação do currículo em prol de uma futura carreira acadêmica na licenciatura, foram os motivos sinalizados pela grande maioria dos entrevistados (25 respostas).

Somente quatro sujeitos (BID 01, 05, 17, 25) disseram participar em outras atividades de formação, fora da docência²⁶ em Biologia do curso, admitindo que elas não se mostraram atrativas e causaram desconforto, deixando a desejar quanto às expectativas. Esta “má experiência”²⁷ os levou a buscar o PIBID como recurso complementar pela necessidade de ampliar a formação docente.

Então o primeiro motivo é que eu tentei estágio em laboratório eu não gostei aí abriram a inscrição para o PIBID que era para ser professor eu estava sim precisando de uma bolsa e eu achei que valia a pena tentar. Achei que era uma oportunidade legal porque eu nunca tinha dado aula. Também me ajudou bastante até na regência de ensino, mas acho que foi mais para tentar uma área nova, em outro campo mais por uma curiosidade. (BID 01)

No PIBID foi o seguinte eu entrei por que eu tive uma experiência no PIBIC que eu detestei no laboratório, achei “uó” ficar preso naquele laboratório.

Eu queria uma coisa mais dinâmica, queria me testar, afinal de contas estava chegando no último ano de minha faculdade e eu não tinha me definido como profissional. Eu tinha um amigo que estava no PIBID e ele falou que era legal que ele curtia. Há vou testar e vê o que vai acontecer e estou gostando bastante. Então por eu ter dito uma experiência ruim foi onde cai na licenciatura onde me identifiquei mais. (BID 05)

Não gostei de estagiar num laboratório. Passeando pelos corredores vi o edital para seleção do PIBID e resolvi tentar uma vez que ainda não tinha experimentado nada na área da licenciatura, foi mais pela curiosidade e claro o interesse também pela bolsa que o PIBID proporcionava. (BID 17)

Antes de eu entrar no PIBID eu tive uma experiência em outra área da biologia, mas eu queria ter novas experiências, então posso dizer hoje que a que mais chamou a atenção foi a temática que se trabalha o PIBID. (BID 25)

Outros motivos interferiram nos interesses desses quatro sujeitos, tais como a necessidade de ajuda financeira ou o interesse pela bolsa além do interesse e curiosidade pela licenciatura.

O fato de a identidade encontrar-se em construção no decorrer de todo o curso faz com que seja imprescindível que o acadêmico adquira experiências práticas em sua área de atuação futura. Tal como Pirolo (1995) estamos entendendo que não bastam as poucas horas de estágio curricular oferecidas no final dos cursos de graduação. Ao contrário, em sua dissertação de mestrado a autora defende que seria primordial que os pretendentes ao magistério tivessem o contato com a escola desde o primeiro momento de entrada na formação inicial. Se é assim em medicina, odontologia, porque o aluno de licenciatura, de forma geral, não poderia estar na escola convivendo com os inúmeros problemas que vão emergindo e, assim, refletir sobre suas dificuldades de conhecimento e das possibilidades

²⁶ Como exemplo, foram citados a participação em laboratórios, museu interdisciplinar, etc.

²⁷ Termo usado pelos bolsistas.

didático-pedagógicas, desde o início da formação? Sem esse pressuposto fundamental, enfraquece ou confunde a formação da identidade porque trilha o lado da insegurança, o que pode levar à desistência ou ao abandono da profissão²⁷.

A afirmação da autora corrobora com a existência de alguns limites que um determinado currículo pode proporcionar na formação das identidades docentes. Os Pibidianos ressaltaram, em algumas falas, aproximações frente a algumas dessas limitações no curso de formação inicial, quando citam a necessidade de buscar conhecimentos nos projetos e iniciação científica e no próprio PIBID. Entretanto, foi constatado que essa busca ocorre, também, pela questão financeira, visando contribuir na subsistência vital do acadêmico, ou seja, são questões que precisariam ser mais aprofundadas, mas que não é objetivo desse estudo, deixando em aberto para investigações futuras.

Sobre esse aspecto, Wiebusch (2012) pondera que a experiência adquirida num processo de formação deve ser tratada com posturas reflexivas, pois isso nutre o aprendiz dotando-o de uma forte e extraordinária bagagem para a vida profissional, uma vez que toda reflexão é fruto de uma experiência prática. Em outras palavras, é na ação-reflexão-ação onde estão as reais possibilidades de tornar-se professor.

No que diz respeito ao fato de despertar, desenvolver, reforçar o interesse pela docência, uma vez em que ela é um processo de formação, o caminho é oportunizar aos acadêmicos a vivência do cotidiano escolar e refletirem sobre ele. São estas oportunidades que ajudam o futuro profissional a relacionar teoria e prática, o que por sua vez, fornece os meios capazes de enriquecer a prática docente. Ao mesmo tempo, isso vai fortalecendo o interesse pelo campo de atuação, conforme postulado pela entrevistada BID 19 ao afirmar que “*Estar atuando em sala de aula com as atividades práticas muito antes de fazer estágio é me dar a certeza que estou no caminho certo da minha profissão de ser professor*”.

Desta forma ressalta-se a importância aqui novamente em dizer que a teoria se concretiza na prática, e quando isso acontece mais cedo o licenciado se familiariza com o seu ambiente de trabalho o motivando cada vez mais.

²⁷ A esse respeito indicamos a leitura de Cordeiro Alves (1997) sobre a situação dos professores novatos (0 a 5 anos de atuação profissional) que são susceptíveis ao desencantamento da profissão dado aos dilemas e dificuldades que passam e que não conseguem superar por “n” fatores: domínio de conhecimentos teórico-prático e didático pedagógicos, apoio institucional e da categoria, infraestrutura física e financeira, incentivo salariais, modificações as leis entre outros aspectos.

4.2.3 A contribuição do PIBID para a escolha profissional/docência

O quadro oito está relacionado à questão número cinco (05) da entrevista, que questiona se os Pibidianos fazem algum tipo de comentário com os seus pares a respeito do ensino, e do próprio trabalho desenvolvido no PIBID, fora do ambiente de trabalho: atividades desenvolvidas na escola, na universidade, em casa ou com colegas de graduação. Para este item não possibilitamos a multiescolha nas respostas dos entrevistados, limitamo-nos a somente dois aspectos: ausência e existência de discussões. Pretendíamos saber o que pensam os bolsistas sobre a contribuição do PIBID, considerando as discussões realizadas fora do próprio programa.

Entramos no segundo aspecto do reconhecimento da profissão ao qual buscamos saber se havia um pensamento voltado à docência por meio de discussões, continuidade de estudos, troca de experiências, etc., ou se estas ficavam limitadas aos momentos de dedicação ao PIBID. Esse é um ponto interessante na medida em que demonstra um movimento de sintonia em relação à atividade docente.

No primeiro aspecto analisado, encontramos doze (12) alunos que afirmaram não discutir nem comentar sobre suas atividades pedagógicas fora do ambiente do PIBID. Esses doze alunos, avaliando estatisticamente, seriam 48% de nossos entrevistados, uma porcentagem bem significativa, que admitiu ter essa prática.

Ponderando sobre esse aspecto da vontade de não ser professor (a), ela pode ser ainda potencializada pelo próprio curso de graduação, uma vez que se o curso for voltado à sua matriz curricular em disciplinas das áreas mais tecnicistas e não à docência vai acabar contribuindo para um caminho fora da docência, mesmo que o curso seja de licenciatura. Dos vinte oito entrevistados, pelo menos, a metade relatou que seu foco inicial seriam os estágios em outros programas como laboratórios, análises químicas e campos ligados à zoologia, áreas da Biologia que são conhecidas como 'áreas duras da ciência'. Portanto, se o curso de graduação não trouxer uma matriz curricular que estimule o interesse pela licenciatura, assim como projetos ligados à área de ensino (como o PIBID) pode desembocar no desinteresse dos acadêmicos pela profissão docente. Todavia, se o acadêmico não tiver ele próprio o objetivo de buscar experiência na área da docência antes de chegar às disciplinas que o façam vivenciar o cotidiano escolar, o curso corre o risco de chegar ao seu final com uma minoria de graduandos formados que irão atuar como professores, conforme relata BID 10: *“Só fica restrito ao grupo de estudo. Mesmo a própria temática da biologia não é muito voltada para a discussão da docência mais da metade de minha turma não quer ser professor”*.

Quadro 08: Discussões sobre a docência fora das atividades do PIBID: extra reuniões, aulas e/ou estudos.

Categoria	Discussões sobre a docência discutida pelos Pibidianos fora do ambiente: reuniões, aulas e/ou estudos.	
Subcategoria	Ausência de discussões	Existência de discussões
Nº de respostas	12	16
BID01		
BID02		
BID03		
BID04		
BID05		
BID06		
BID07		
BID08		
BID09		
BID10		
BID11		
BID12		
BID13		
BID14		
BID15		
BID16		
BID17		
BID18		
BID19		
BID20		
BID21		
BID22		
BID23		
BID24		
BID25		
BID26		
BID27		
BID28		

Fonte: autor da pesquisa.

Pode-se afirmar, também, que uma das razões seria a dificuldade em se articular situações reais, relativas ao ensino, com os conteúdos recebidos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Ainda, podemos observar que as disciplinas correlatas na licenciatura não têm sido suficientes para desenvolver compreensões e atitudes voltadas ao ensino, como fica evidente na fala seguinte:

Não, nem aqui em sala de aula, acho que não é um assunto de muito interesse, portanto, meus colegas só se interessam por pesquisas. Ninguém se vê como professor (BID 13).

O fato de encontrarmos respostas descartando a docência como campo profissional e de ficar explícito que a licenciatura não tem atuado na direção de incentivar ou estimular o sentido de “ser professor” é motivo de preocupação na medida em que este aluno se forma e vai atuar exatamente neste campo. Esse aspecto reflete a debilidade na formação e a necessidade de que os cursos de licenciatura em Biologia repensem sobre seus propósitos, métodos e perfis de profissionais que pretendem formar.

Segundo Fernandes (2012), o objetivo do plano de carreira, ou seja, de um curso de formação, é atrair, motivar, comprometer e reter talentos que sejam capazes de ampliar o volume e a qualidade dos trabalhos e conseqüentemente valorizar a área profissional de atuação.

Anteriormente, havíamos comentado sobre o desinteresse pela licenciatura muito antes do próprio aluno entrar no curso, uma vez que precisávamos identificar as influências externas que interferem na formação das identidades docentes. Se os cursos de licenciaturas não ajudam a desmitificar, valorizar, reforçar e estimular os conceitos e as atitudes que se relacionam à docência e se os cursos se mostram em crise, obviamente a formação dessas identidades também estarão. Como aponta Silva (2009), o rebaixamento da profissão e a desqualificação desta profissão advém das condições sociais postas e que circundam o sujeito que por sua vez limitam a expectativa de ‘ser’ professor.

No que se refere a outra subcategoria, várias temáticas subsidiam essa abordagem como: problemáticas educacionais, infraestrutura, didática, conteúdo, avaliação e outros aspectos. Ao relatarem nas entrevistas, percebemos a preocupação da maioria dos Pibidianos em dar continuidade sobre o trabalho realizando junto ao PIBID fora do ambiente escolar, como relatam os seguintes fragmentos do BID 05 e BID 02:

A gente fala sim, na cantina, por exemplo: sobre as dificuldades e experiências nas atividades que aplicamos em sala de aula, como é o colégio, quais os conteúdos que vamos trabalhar, como vamos trabalhar esse assunto e nós compartilhamos experiências e sempre tentamos ajudar uma ao outro nas atividades. (BID 05)

Ah! Eu e minha colega comentamos sim até dentro do ônibus quando viemos da escola para universidade, sobre o que fizemos no dia e se deu certo ou não nosso planejamento. (BID 02)

Isso valida a composição da capacidade cognitiva de quem participa de um projeto ligado à área da licenciatura em se familiarizar mais com o ensino, uma vez que está mais presente nas discussões fora do ambiente em que é discutido, como nas reuniões por exemplo.

Em conversa com seus pares, a troca de experiências evidencia as dificuldades da profissão, pois possibilita ao indivíduo uma construção mais sólida da sua identidade docente, pelas comparações e conhecimentos com que se depara e com outras realidades externas. Para Garcia (2005), quando se discute assuntos ligados ao ensino dentro de um contexto social, a representação social pode ficar mais contundente e isso fortalece sua identificação com a profissão escolhida, mesmo considerando, num primeiro momento, toda a dificuldade de aplicação do ensino ou ambientação na escola, como destaca esta fala do BID 22:

Há uma discussão sim, mais sobre as dificuldades que acontecem sobre a sala de aula, sobre o conteúdo e até mesmo sobre a metodologia que usamos em uma aula que funcionou e que na outra aula não funcionou. (BID 22)

Ainda para a autora, quando se debate sobre a dificuldade que a profissão docente apresenta, estamos de certa forma, contribuindo para assumirmos uma única identidade docente que pode estar condicionada ao ambiente em que se está inserido, uma vez que estamos em contato direto com esse espaço (nesse caso, a escola ou universidade). Quando saímos desses ambientes, outros fatores podem contribuir com a formação da identidade docente tais como os fatores culturais e sociais, ampliando ainda mais esse processo, ou seja, gerando não só uma identidade, mais várias delas. Essa questão corrobora com o que discutimos no capítulo I quando definimos em usar o termo identidades docentes.

No processo de construção da identidade, observamos que não somente as atividades regulares da escola são partícipes, mas as atividades extracurriculares exercem forte influência nessa formação. Uma delas é o próprio PIBID, como aponta a fala a seguir:

É assim desde primeiro ano eu trabalhava na área dura da biologia e a meu ver a gente toma uma decisão muito direcionada mesmo com as publicações se não relacionar elas com o ensino a gente está meio que perdendo a coisa e vai ser discutido em grupos pequenos e por aí vai. E senti meio que necessidade de ancorar as coisas que eu já havia aprendido em outros projetos e essa âncora eu vim buscar isso no PIBID. (BID 19)

Ao considerar que o campo do ensino é muito complexo, a busca pelo aperfeiçoamento, mesmo que seja fora da área de ensino, é válido para a construção das identidades docentes, pois permeia de certa forma, algumas das angústias atreladas ao curso de licenciatura (nesse caso, Ciências Biológicas). Uma destas angústias se expressa no que diz respeito ao seguimento da carreira docente, ou seja, na formação continuada.

Dos 28 entrevistados, sete os BIDs 12, 24, 07, 10, 21, 24 3 20 têm a preocupação em seguir com o aperfeiçoamento da profissão docente, o que pôde evidenciar que suas identidades docentes estão se solidificando. Deparamo-nos com esse tipo de preocupação, ou

seja, do auto- reconhecimento articulado ao auto reconhecimento, nas falas dos entrevistados do BID 12 e BID 24:

Ao participar do PIBID comecei a ter uma visão mais crítica sobre o ensino e está sendo importante para eu dar continuidade e me aperfeiçoar melhor na área. (BID 12)

[...] eu vim participar do PIBID com o objetivo de melhorar a minha formação docente, porque acho que só o estágio supervisionado não é o suficiente para eu me sentir seguro quanto professor. (BID 24)

Portanto, dentre as influências existentes no processo de formação das identidades docentes (e que tanto podem ser por questões sociais ou particulares) conforme discutido no capítulo I, o PIBID, como política pública, se mostra uma influência que auxilia e concretiza, positivamente, a escolha pela profissão docente.

Cardoso (2010) reforça tal consideração, ao afirmar que as influências podem definir socialmente ou não as identidades docentes, uma vez que são absorvidas pelo indivíduo em alguma fase de sua experiência profissional, isto é, o meio social interfere nessa construção conforme já discutido no capítulo II (influências na construção da identidade docente).

Na busca por analisar se o PIBID auxilia ou auxiliou no processo de formação das identidades docentes, propusemos questões aos sujeitos entrevistados, no sentido de identificar as contribuições do PIBID nesse processo e, também, verificar se esse programa colabora na preparação para a carreira docente, conforme explicita o quadro nove:

Ao interpretar os resultados desse quadro nove, verificamos que para a maioria (22) dos entrevistados, a contribuição do PIBID é preparar o graduando para atuar com pessoas ou com educação/docência,

Vamos colocar aí, hoje em dia nas escolas são aulas tradicionais e o PIBID me vem me mostrando algumas outras metodologias que podem ser encaixadas dentro desse modo tradicional isso me chama a atenção, para que eu possa me tornar um professor mais preparado. (BID 24)

Nossa, o PIBID tem me ajudado muito para eu ser, eu seguir minha profissão. Só tenho que agradecer por estar participando desse programa. (BID 25)

Reporta-se este resultado a uma das categorias centrais de análise deste estudo que é a identidade docente em construção e os caminhos para uma identificação com a docência. Portanto, esta análise leva-nos a inferir sobre a importância do PIBID na construção da identidade docente, contribuindo para a escolha da profissão por meio da atuação do acadêmico na esfera da universidade e da educação básica conforme as falas do BID 11 e BID 18,

O Pibid tem me mostrado um caminho mais reflexivo, de discussões acerca do ensino, isso me faz me tornar um professor mais pensativo. (BID 11)

Estar num programa de incentivo a licenciatura, só veio a contribuir na minha profissão, fico pensando nos meus colegas que não tem essa oportunidade e só vão se deparar no estágio com a sala de aula. (BID 18)

Conforme constatamos, de acordo com a percepção destes 22 Pibidianos, os objetivos do programa contribuem para escolha profissional à medida que possibilita que os graduandos tenham mais proximidade com a vivência da realidade escolar como *lócus* da docência e com as práticas que essa realidade possa proporcionar.

Quadro 09: Análise de contribuições do Pibid para maior clareza na escolha profissional.

Categoria	Influência do Pibid na escolha da profissão			
Subcategoria	Não contribui diretamente na escolha profissional	Contribui para o aperfeiçoamento da escolha já realizada.	Prepara para atuar com pessoas ou com educação/docência	Prepara para carreira acadêmica
Nº respostas	4	8	22	5
BID01				
BID02				
BID03				
BID04				
BID05				
BID06				
BID07				
BID08				
BID09				
BID10				
BID11				
BID12				
BID13				
BID14				
BID15				
BID16				
BID17				
BID18				
BID19				
BID20				
BID21				
BID22				
BID23				
BID24				
BID25				
BID26				
BID27				
BID28				

Fonte: autor da pesquisa.

O resultado encontrado corrobora com o estudo produzido por Batista et al. (2012) destacando que para os bolsistas Pibidianos, o programa faz importantes aproximações para reflexões sobre a formação das identidades docentes.

Na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), a construção das identidades docentes é um processo que se faz dentro do período de formação e se consolida com a atividade docente (planejamento das aulas, convívio com os alunos, aplicação das aulas teóricas e práticas e outros).

Para estas autoras os cursos de formação exercem papel preponderante para fortalecer a construção das identidades docentes, quando estes promovem esse contato do graduando com o universo escolar mais cedo e não só nas disciplinas de estágios supervisionados,

Acho que se eu não estivesse participando do PIBID iria me 'ferrar' no estágio supervisionado. (BID 19)

É sofrido, preparar aula, atividades práticas, mas ainda bem que isso está acontecendo agora logo no começo de minha graduação eu acho que não iria me dar muito bem se deixasse de entrar em contato com a sala de aula somente no estágio. O PIBID além de estar me dando experiências me fez gostar da licenciatura. (BID 13)

Sobre este aspecto o presente estudo pressupõe que um dos elementos que são essenciais para a construção e a sua formação ideológica e pedagógica é esse contato próximo já nos primeiros anos de atividade no PIBID, que irão constituir a base para a construção destas identidades.

Nessa análise observamos que, para 22 entrevistados, o PIBID prepara o graduando para atuar com pessoas ou com educação/docência e este dado nos leva a inferir que a participação no programa se torna um incentivo à docência, mas, também, é uma via que contribui para refletir sobre a atuação docente e, conseqüentemente, contribui para o licenciando ter maior clareza sobre sua escolha profissional.

Por meio dos dados coletados e análise dos mesmos, torna-se relevante evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente, pois trata-se de um caminho seguro para uma identificação com a docência.

Mas, não podemos deixar de comentar, mesmo que o curso de Ciências Biológicas seja de licenciatura e o PIBID um programa ligado ao incentivo nessa área, quatro Pibidianos, indicaram que o programa não contribui na sua escolha profissional, ou seja, são quatro participantes que provavelmente não atuaram na docência, mas fazem parte de um programa que promove a docência:

Não está muito claro, meu destino, tenho desejo em pesquisar sobre educação, mas ainda não vejo sentido. O PIBID ainda não tirou essa turgidez, mas, também não esperava que tirasse, tenho pensado em muitas coisas ainda, mas nada muito claro. (BID 28)

Até agora não me vejo na área da licenciatura, apesar de que as atividades me chamam a atenção, mas não me desperta pra a profissão. (BID 23)

Eu tenho dúvida ainda, sou nova no programa e a gente não entrou em sala de aula, só estamos discutindo os textos e estamos preparando as oficinas então eu tenho clareza do que eu quero. (BID 20)

Eu entrei no PIBID há poucos meses, mas nesses poucos meses já me deu uma ampliada na minha visão sobre a licenciatura, agora dizer que o PIBID possa estar me influenciando na minha profissão ainda não e nem no meu interesse pela docente. (BID 08)

Fazendo uma retrospectiva sobre os perfis dos pibidianos podemos dizer que os BIDs 20 e 08, estavam, há pouco tempo, participando do PIBID/Biologia e, portanto, naquele momento, as atividades nas escolas não estavam ocorrendo em virtude da greve dos professores do Estado do Paraná. Esse fato acarretou certo atraso das atividades do programa, não dando oportunidade de estarem em contato com o ambiente escolar de forma regular, bem como de aplicarem completamente as atividades proporcionadas pelo PIBID. Em contrapartida, os Pibidianos 28 e 23, já possuíam certa vivência no programa, porém até aquele momento o PIBID ainda não havia, segundo eles, contribuído na pretensão profissional, pois estavam engajando em outros programas sócias dentro das universidades, na qual os encaminhavam para uma outra direção profissional.

No quadro dez, investigamos quais atividades são desenvolvidas para que esse (a) futuro (a) professor (a) se encaminhe com mais segurança em direção à sua prática docente e quais as atividades o PIBID propõe com essa finalidade.

Os dados coletados nesta etapa tiveram por meta conhecer e analisar quais atividades do PIBID, na percepção dos pibidianos, contribuem para a formação profissional. De acordo com o quadro acima fica claro que as atividades de ensino são as que mais contribuem para a formação docente, na visão de 18 entrevistados. Para nove deles, a oficinas pedagógicas²⁸ são importantes para a formação profissional e para apenas dois entrevistados, os projetos de ensino²⁹ realizados durante o PIBID destacam-se na formação profissional.

²⁸ São temas discutidos em sala de aula escolhido pelos alunos a serem trabalhados como complementos didáticos como exemplo: doenças virais, meio ambientes, alimentos transgênicos entre outros que serão trabalhados no contra turno.

²⁹ São assuntos que afligem a comunidade escolar, assuntos pontuais, como por exemplo, quais ações podem ser tomadas na invasão de macacos na escola?

Quadro 10: Atividades do PIBID que contribuem para a formação profissional.

Categoria	Atividades que contribuíram na formação profissional dentro do PIBID		
Subcategoria	Atividades de Ensino ³⁰	Oficinas Pedagógicas	Projetos de Ensino
Nº de respostas	18	9	2
BID01			
BID02			
BID03			
BID04			
BID05			
BID06			
BID07			
BID08			
BID09			
BID10			
BID11			
BID12			
BID13			
BID14			
BID15			
BID16			
BID17			
BID18			
BID19			
BID20			
BID21			
BID22			
BID23			
BID24			
BID25			
BID26			
BID27			
BID28			

Fonte: autor da pesquisa

Os resultados aqui encontrados concordam com a pesquisa de Rausch e Frantz (2013), que apontam para os desdobramentos do PIBID como atividades essenciais para a formação

³⁰ Entende-se por atividades de ensino: sequências didáticas e dinâmicas, intervenções e práticas.

profissional, uma vez que permite a socialização da docência de forma antecipada, permitindo a vivência entre a teoria e a prática.

A contribuição do PIBID para a formação profissional também foi discutida no estudo de Anjos e Costa (2012), que destacam que o programa contribui para a formação profissional, uma vez que possibilita a docência compartilhada por meio das atividades de ensino.

Wiebusch e Ramos (2012) demonstraram em seu trabalho que um dos principais impactos do PIBID é a contribuição para a formação profissional, devido à possibilidade que os licenciando têm de construir e compartilhar saberes e de conhecer a complexidade do cotidiano escolar durante o período que participam do programa realizando atividades de ensino junto aos alunos do ensino básico.

Dentre as atividades de ensino que mais foram identificadas, encontramos três: Organização e produção da sequência didática a ser aplicada aos alunos da escola que denominamos de **atividades de ensino ou sequência didática**, as **oficinas pedagógicas** e os **projetos de ensino**.

A configuração de **sequência didática** neste estudo se apresenta pela conjuntura de métodos e apropriações didáticas no ensino e desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, contribuindo não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas, colaborando principalmente na formação de identidades docentes, pois traz como prática a interação alunoprofessor. A esse respeito Zabala (1998) pondera que a maneira pela qual se estabelecem e se direcionam as atividades, é o que irá determinar as “características diferenciais” da prática de ensino do professor.

O mesmo autor pontua ainda, que ações ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais é o que deve ser chamado de conjunto de atividades com princípio e fim, conhecido tanto pelos professores quanto pelos alunos. Ou seja, “as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20).

Nesse sentido, treze Pibidianos destacaram a importância da sequência didática, tanto para o processo de ensino/aprendizagem do aluno, quanto como uma ferramenta na formação profissional, conforme pontuado por BID 02:

Bom, as atividades que mais contribuíram foram as sequências didáticas, pois, tivemos mais contatos com os alunos, com sua realidade e suas dificuldades no ensino, até mesmo alguns alunos estamos mantendo contato depois mesmo que terminou a sequência, então isso me proporcionou uma vivência muito grande, que no curso jamais poderia ter adquirido.

Do mesmo modo, o comentário de BID 04 aponta que:

As sequências didáticas elas são diferentes, pois, nos deixa mais em contato com os alunos. Diferente de uma oficina, que você aplica, ela não tem mais contato com os mesmos ou, então, os minicursos são coisas muito rápidas, já as sequências estão sendo mais duradouras estamos nos sentindo mais professoras, sabendo lidar com o dia a dia da sala de aula, o tempo de aula e as atividades a serem aplicadas.

Baseado nos dizeres dos dois entrevistados pode-se afirmar que não basta apenas chegar com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, se esse, num momento anterior, não for planejado e estruturado, pois, dependendo da maneira pela qual o docente inicie o conteúdo, talvez, não atenda de forma completa aos interesses dos estudantes, uma vez que,

A elaboração, desenvolvimento e aplicação de sequências didáticas de ensino consideram o contexto particular onde serão aplicadas, permitem o reconhecimento das concepções prévias dos escolares, ponderam acerca de suas idades e, assim, a estrutura cognitiva dos participantes torna-se relevante (LEAL; RÔÇAS, 2010, p. 6).

Ao considerar que, em uma sala de aula, o aprendizado não ocorre de maneira homogênea, propor uma aula mediada pelo recurso da sequência pedagógica pode ser um caminho em que possam ser estreitados os laços entre o docente e o educando. Todavia, para esse processo, faz-se necessário estabelecer, inicialmente, alguns fatores, como: 1) Estratégias de aceitação do conteúdo proposto; 2) Abordagens significativas para o desenvolvimento da atividade sugerida; 3) Intencionalidade com o conteúdo abordado, sem descartar a aproximação existente entre um plano de aula e a sequência pedagógica, tendo como pontos em comum a presença de objetivos, materiais a serem utilizados, e avaliação. Assim, acredita-se que aliar um bom planejamento a um conjunto de atividades desenvolvidas a partir de uma sequência pedagógica, fará com que o conhecimento atinja um maior número de alunos, ao mesmo tempo em que irá proporcionar ao Pibidiano a ampliação de suas experiências no campo da docência, conforme diz o entrevistado a seguir:

As sequências didáticas, a preparação para as aulas os planejamentos todas essas atividades fazem com que eu entenda melhor o caminho de ser o professor a organização que eu tenho que ter pra isso. (BID 17)

Fazer uso estratégico da sequência didática pode ser um avanço no que se refere ao processo ensino/aprendizagem, uma vez que as concepções tidas pelos alunos, as experiências intrínsecas e extrínsecas podem ser apropriadas para a construção de um novo conhecimento, a permitindo assim a intervenção dos docentes, quando necessário.

Do mesmo modo, ao docente que faz uso da sequência didática é oportunizada a ampliação de seus conhecimentos enquanto prepara o tema a ser abordado, já que, “*temos que pesquisar antes para poder atuar em sala de aula*” (BID 16). Igualmente, entende-se que a

elaboração de uma sequência didática transcende ao paradigma de permanecer apenas nas propostas de ensino contidas nos livros didáticos, “*precisamos estudar, pesquisar para fazer as práticas*” (BID 20). Ou seja, a sequência didática é uma espécie de rompimento de paradigmas, permitindo a criação, ao invés de ficar estagnado na reprodução dos conteúdos.

A segunda atividade em destaque foca na realização de **oficinas pedagógicas**, como complemento das atividades realizadas em sala de aula.

Um dos papéis da educação é o desenvolvimento do ser humano por meio do processo de formação que subsidia condições para tornarem-se sujeitos críticos e reflexivos. Desse modo, o que se pretende em âmbito escolar é proporcionar caminhos favoráveis a uma educação humanizada, pois, “a multiplicidade de sujeitos, saberes, espaços e tempos não pode ser secundarizada nas práticas escolares” (LACANALLO, et al., s/d). Para tal, torna-se necessário fazer uso de diferentes experiências de ensino/aprendizagem, tanto vindo do ensino formal quanto do informal, mas, que apresentem elementos que possam contribuir com o desenvolvimento educacional. Neste sentido, as dinâmicas educacionais se entrelaçam nos mais distintos meios de aplicabilidade dos conteúdos propostos, com um único intuito – alcançar a totalidade do conhecimento no máximo possível de alunos.

Assim, dentre as inúmeras propostas didáticas ofertadas aos Pibidianos, há a proposta das oficinas, com dinâmicas e vivências diferenciadas, contemplando tanto o aluno quanto o docente, considerando que para um dos sujeitos, o BID 01, “*as atividades proporcionaram um grande crescimento intelectual, tanto as oficinas, como os projetos nas escolas e as sequências didáticas, todas com um enfoque diferente*”.

Seguindo esse mesmo raciocínio, o entrevistado BID 03 afirma:

Todas as atividades têm características diferentes, as oficinas, as sequências e, até mesmo, nas intervenções, nas aulas, porque as vezes a professora pedia para dar um determinado conteúdo, todos foram válidos para a minha formação. Pois, através delas eu aprendi muitas variantes que poderei melhorar, também me proporcionou uma melhor didática que auxiliou em muito no estágio. Então, para mim todas as atividades relacionadas com o PIBID foram válidas.

Pautado nos dizeres dos entrevistados, pode-se afirmar que as oficinas pedagógicas possibilitam aos alunos a transformação das atitudes individuais e coletivas mediante a prática das atividades sociais, culturais e lúdicas realizadas de um modo participativo. Por outro lado, a experiência com essas oficinas, não promovem apenas a certeza do sucesso, mas, carregam consigo o medo do fracasso e o imprevisto, conforme relatado por BID 05:

Para mim a atividade que mais marcou dentro do PIBID foi à oficina, porque deu muitas coisas erradas, por exemplo, nós éramos em três para desenvolver, 2 não puderam ir num dia eu tive que dar sozinha então eu tive

que ter um grande jogo de cintura o tema era sobre AIDS, um tema que é chato, que os alunos não querem mais ouvir sobre esses temas porque acham que sabem tudo, tivemos que trazer nossas perspectivas, uma coisa diferente do que eles já viram ou estavam acostumados a ver, então, foi assim que me marcou, que no final deu certo, publicamos dois artigos dessa oficina, mais pra mim foi uma experiência mais pessoal.

O discurso de BID 05 apresenta ao mesmo tempo, com todo o preparo que se tem ao proporcionar uma atividade dinâmica e participativa, pode ocorrer algum imprevisto e que estes fazem com que o professor tenha que utilizar todo o seu conhecimento, bem como sua capacidade de improvisar e criar, objetivando não afetar o desenvolvimento da proposta de ensino³¹. Todavia, em uma sociedade a qual há resquícios de que os alunos esperam que a performance do professor se assemelhe a de um “showman”, uma espécie de mágico que os encanta, esperam também, que em cada aula o mestre lhes apresente desafios, questões engraçadas, divertidas e interessantíssimas. (ZAGURI, 2006)

Desse modo, é necessário romper com os dogmas antes estabelecidos no processo ensino/aprendizagem, no qual o professor detinha aquela imagem autoritária e de senhor absoluto do conhecimento. Deve-se fazer com que o aluno se torne o protagonista de suas ações educacionais, compreenda para além do senso comum, saiba ser crítico, porém, capaz de refletir sobre as questões abrangentes do cotidiano por meio da ciência e da experimentação.

A terceira atividade destacada são **projetos de ensino**, que são promovidos pelos professores na escola. O processo educativo em âmbito escolar se concretiza por inúmeras ações voltadas às múltiplas experiências do processo ensino/aprendizagem. Por vezes, envolta pelas vivências cotidianas dos alunos, das quais devem ser lapidados num ambiente formalizado, dando margem a novos conhecimentos e novas oportunidades.

É parte integrante do processo educativo e que se difunde nas diferentes didáticas aplicadas em sala, cabendo ao professor dinamizar suas aulas, tornando-as mais atrativas e interessantes para seus alunos. Neste aspecto, o PIBID, vem proporcionando aos seus integrantes, o afastamento da zona de conforto, conforme BID 23,

O PIBID faz você sair do tradicional, te faz pensar, criar e refazer as atividades e isso para mim, como sou nova na área, acho muito importante, nos dá uma gás a mais pra poder enfrentar lá fora os desafios do ensino. (BID 23)

A oportunidade de “lecionar” a partir das vivências do PIBID, pode ser percebida enquanto prática diferenciada no contexto da formação profissional, ao mesmo tempo, como

³¹ Fato comum em âmbito escolar, pois, além dos impactos gerados nestes ambientes é, também, recorrente, a sinalização dos desafios a serem enfrentados diariamente.

parte integradora da construção das identidades profissionais, pois, não se trata apenas dos fatores: 1) estar em sala de aula observando, 2) participando ou até mesmo 3) regendo uma aula, mas, vai além, alcançando a percepção do docente para as diferentes maneiras de atuar/intervir.

O PIBID pode se constituir como um excelente agente motivador e de grande importância para os discentes nos cursos de licenciatura, caracterizando-se como um ambiente formativo de grande eficácia na medida em que os licenciados são inseridos na educação básica ainda em formação, oportunizando os vínculos com as instituições de ensino básico. (NASCIMENTO et al., 2012, s/d)

Todavia, a realidade das escolas de ensino básico na contemporaneidade, por vezes, estabelece a necessidade do esforço pedagógico na tentativa do cumprimento das metas educacionais para que se possa atingir o equilíbrio entre o saber e o ser.

A esse respeito Bondía (2002), postula que:

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (p. 27)

Dessa forma, os Pibidianos colocam em prática as atividades de apoio pedagógico que elaboram, buscando sempre maior participação e estimulando o interesse dos alunos, conforme mencionado por BID 26: *“O que eu gosto bastante são as práticas, pela empolgação dos alunos, mas a realidade da escola não condiz para esse tipo de atividade pela falta de estrutura”*.

Entretanto, as estratégias de intervenção, suporte e até mesmo, os diferentes tipos de apoio ao desenvolvimento integral dos alunos, atendendo os diferentes aspectos (cognitivo, afetivo, social) apresentam resultados positivos, privilegiando o estreitamento do vínculo relacional entre professor e aluno. Roncaglio (2003) corrobora com esse pensamento, ao pontuar que a necessidade de tal vínculo é uma articulação capaz de efetivar mediadores no contexto didático/técnico/pedagógico.

Torna-se possível concretizar uma relação entre professor/aluno ancorada no respeito às regras, nas escolhas pedagógicas, no objetivo dos alunos e dos professores, distinguindo assim, diferentes abordagens teóricas do processo ensino/aprendizagem reflexivos. Dentre elas, destacam-se: 1) a abordagem tradicional, enviesada pela mediação do conteúdo pelo

docente; 2) abordagem comportamental, sendo o docente incumbido de planejar e desenvolver uma sistematização de ensino que maximize a compreensão do aluno; 3) abordagem cognitiva, atrelada a criação de situações em que favoreça as diferentes ações do sujeito (cooperação, reciprocidade intelectual, entre outros) na resolução de situação problemas situados no âmbito do conhecimento. (ALTENFELDER, 2005)

Para o sujeito BID 10:

[...] essa parte de planejamento de oficina, de sequência didática de aula que é uma coisa meio familiar para quem é da área até mesmo a parte de atuação em sala de aula com a aplicação das sequências.

Por outro lado, BID 13, afirma que “nas discussões temos falado sobre a valorização do professor, as atividades mostram um pouco da realidade do professor e da escola”.

Outro fator para reflexão são os desafios enfrentados durante o PIBID, em virtude de certas resistências contidas no interior da escola, conforme BID 18:

Eu vou utilizar um exemplo, a gente até discutiu algumas coisas aqui, outras pessoas preferem adoçar e outras não. O exemplo é quando a gente vai fazer uma intervenção, essa intervenção, os professores ou os supervisores não querem fazer, a gente vai dar uma prática eles não querem dar essa prática, eles têm medo de como essa coisa vai tomar, como vai ser a reação dos alunos.

Portanto, nem sempre o professor possui preparação para desenvolver um trabalho embasado na valorização do aluno em sua totalidade. Os medos e anseios contidos nos discentes da licenciatura, também se fazem presente na prática docente, pois:

O professor não pode desvincular sua própria dimensão pessoal da profissional e precisa, ele próprio, assumir sua necessidade de estar em constante movimento de aprender. Necessita estar imbuído de valores humanos e ser capaz de sustentar o afeto que possibilita a criação de vínculos tão necessária para a constituição de uma aprendizagem significativa.

(CÂMARA e CÂMARA, 2012, p. 4)

Assim, a relação existente entre o professor e o aluno favorecerá de forma gradativa o processo de aprendizagem, e, desta forma, ato de aprender deve transcender à práxis, uma vez que a aprendizagem também se faz por meio do processo natural do indivíduo.

4.3 IDENTIFICAÇÕES COM A DOCÊNCIA: COMPREENSÃO DO “SER PROFESSOR”.

Há muitos anos, considerando nossa última categoria central, as ciências humanas e sociais, com ênfase na área da pedagogia e a psicologia, buscaram investigar e analisar quais as

características que um professor deve apresentar para poder exercer sua profissão. Lidar com o conhecimento e transmiti-lo e/ou mediar atitudes com outro ser humano é uma característica que perpassa a idade primitiva, uma vez que o conhecimento popular já era socializado de geração em geração. A partir do momento que a humanidade vai se organizando e a necessidade de sistematizar os conhecimentos torna-se imprescindível e novos avanços vão ocorrendo.

Conseqüentemente, novas exigências vão se formando sobre como ensinar e o quê ensinar (conteúdo e forma).

Hoje, com a globalização e a busca pela homogeneização do saber, além das inúmeras pesquisas sobre o papel docente, de suas características, necessidades e formas de ensino (teorias pedagógicas), o professor tem sido formado de maneira múltipla, porém numa especialidade só, fazendo com que sejam criadas novas funções, tais como, monitor, tutor, gerente de sala de aula, estagiário, etc. O que, de certa forma, produz uma série de divisões e subdivisões das tarefas, mais adequadas às diferentes situações que surgem no campo escolar.

Isso fica bem expresso, na compreensão dos Pibidianos sobre o papel docente na escola, conforme o quadro 11, que diz respeito ao entendimento sobre a atuação docente. Conforme a maioria das respostas, a concepção de ‘ser’ professor se caracteriza por educar, motivar, ajudar os alunos, passar informações, trocar, mediar o conhecimento e, também, produzir conhecimentos. Porém, outras funções emergiram, situando-se no âmbito social e familiar, embora de forma reduzida. Verificamos que, para 20 Pibidianos, a compreensão sobre atuação como “ser professor” está relacionada a passar, trocar, mediar e construir conhecimento:

É levar o aluno a construir algo se humanizar e agente só mostrar o caminho, mas é muito difícil ser professor hoje em dia. (BID 04)

É ter uma responsabilidade muito grande, é ensinar, mediar um conhecimento é ter responsabilidades. (BID 12)

É muito difícil ser professor nos tempos de hoje, a tecnologia é uma concorrência muito grande, mas nosso trabalho é ensinar, promover o conhecimento e mediar. (BID 15)

Estes dados sugerem que o PIBID contribui para acentuar esta compreensão, uma vez que durante a participação no programa os licenciados têm a oportunidade de passar, trocar, mediar e construir conhecimentos nas atividades e projetos de ensino que são realizadas no ambiente escolar,

Ser professor hoje é complicado, mas o Pibid tem ajudado muito nessa conduta e tem aberto minha mente a ser um professor participativo, responsável. (BID 05)

É difícil hoje ser professor hein! Nossa muita responsabilidade não sei se seria professora se não estivesse participando do PIBID. (BID 19)

Quadro 11: A compreensão sobre atuação de como ser professor.

Categoria	Concepção do “ser professor”				
Subcategoria	Educar, motivar e ajudar os alunos.	Concepções do conhecimento	Profissão de constante estudo e aprendizado	Suporte para a educação familiar defasada	Atuação de referência, responsabilidade ética e social
Nº de respostas	15	20	11	8	10
BID01					
BID02					
BID03					
BID04					
BID05					
BID06					
BID07					
BID08					
BID09					
BID10					
BID11					
BID12					
BID13					
BID14					
BID15					
BID16					
BID17					
BID18					
BID19					
BID20					
BID21					
BID22					
BID23					
BID24					
BID25					
BID26					
BID27					
BID28					

Fonte: autor da pesquisa

Entretanto, não ficou clara a função do professor como um transmissor de conhecimento avançado, científico e sistematizado. Existe, sim, a constatação de um professor

que, mediante a realidade existente, com as redes sociais, internet e fácil veiculação de qualquer conhecimento, pode apenas ficar mediando, “promovendo” e participando do conhecimento que os alunos produzem. Essa compreensão dos Pibidianos entra em confronto com o que

Duarte (2012) preconiza, de que o papel do professor “[...] *é dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas*” (p. 165).

Ainda com relação a esta questão foi observado que 15 Pibidianos responderam que a compreensão sobre atuação como “ser professor” está relacionada a motivar e ajudar os alunos, com críticas às políticas públicas frente as condições em que se encontram os alunos nas escolas e a condição da educação de forma geral:

A educação hoje no nosso país está complicada. Encontramos alunos em sala de aula quase semianalfabetos, querem as coisas tudo pronto. (BID 20)

A prioridade hoje para os nossos governantes não é a educação então encontramos alunos de todos os tipos em sala de aula, o que sabem escrever e até os que não sabem isso já no Ensino Médio imagina! (BID 23)

Contudo, esse achado empírico demonstra que o PIBID é um programa que possibilita aos seus participantes o conhecimento, por meio da prática, do como “ser professor” e proporciona vivências em sala de aula que incentivam uma melhor compreensão sobre como o professor pode auxiliar o aluno, pois, as situações de resolução de problemas relacionados ao ensino-aprendizado emergem da prática,

Não imaginava que dentro da escola acontece tanta coisa. Digo isso hoje como professor, sendo aluno você nem percebe as coisas. (BID 10)

Nossa! Primeira vez que fui para a escola na qualidade de professora, tive um baque! Quantos problemas, falta de material, alunos que não se ajudam, indisciplina, quase sai correndo. (BID 20)

Para Corrêa et al. (2012) durante o PIBID os licenciados promovem atividades educacionais como: oficinas, minicursos, projetos, seminários dentre outros, e, que, portanto, possibilita o seu aprendizado como futuro professor, fortificando-se no processo da construção de suas identidades docentes. É possível analisar ainda, com base nas respostas de 11 Pibidianos, que a compreensão sobre atuação como ser professor passa pela compreensão da profissão docente como aquela que exige constante estudo e aprendizado,

Ser professor não é uma profissão qualquer em que você termina seu expediente de trabalho e vai para casa. É difícil pois, você ainda no seu tempo livre tem que ficar estudando se especializando cada vez mais [...]. (BID 18)

Ser professor hoje é sinônimo de constante atualização e reciclagem os estudos precisam e deve ser contínuo. (BID 28)

Neste sentido, pode-se considerar que há uma enorme contribuição do PIBID, pois, quando os licenciados estão imersos na prática, no cotidiano escolar, podem aperfeiçoar sua prática pedagógica adequando a teoria às reais necessidades dos alunos, mas, para tanto, precisam estar, continuamente, em estudo e aprendizado, o que exige do PIBID muito mais que aplicação de conteúdo, mas a vivência da experiência de ‘ser’ professor, o que exige estudos permanentes.

Os Pibidianos entrevistados revelaram ainda, que a percepção sobre a profissão docente também decorre da concepção de ser “profissional”. Ela dá suporte para a educação familiar defasada, sendo também uma profissão de atuação de referência e que exige responsabilidade ética e social. Neste sentido, vê-se claramente a influência do PIBID na formação dos futuros professores, no que se refere, também, à construção das identidades docentes e à percepção que os licenciados adquirem sobre a profissão.

Rausch e Frantz (2013) sustentam em seu estudo que o programa insere os acadêmicos em situações de ensino-aprendizado reais e que isso colabora no processo de formação, contribuindo para assumir atitude crítico-reflexiva diante dos problemas técnicos e metodológicos que enfrentam no cotidiano no qual estão imersos. Além disso, fornece subsídios para romper a barreira entre teoria e prática, isto é, o programa é um estímulo para que os acadêmicos além de ingressarem na carreira docente, se sintam estimulados a permanecer nela, pois, durante o período de participação no programa, os Pibidianos desfrutam da oportunidade de desenvolver estratégias relacionadas à melhor forma de ensinar mas que, para esse aperfeiçoamento, se faz necessário estudar as teorias pedagógicas afim de dominar esse campo de conhecimento.

As análises realizadas neste estudo conduziram a reflexões sobre a contribuição do PIBID e sobre a construção de identidades docentes, tendo sido observado que o programa por si só não preenche lacunas existentes na formação inicial. Contemplamos este aspecto por acreditar que a participação no programa não conduz o licenciado à construção de uma identidade com a profissão docente, pois, embora o programa ofereça a oportunidade de vivenciar experiências práticas sobre ensino-aprendizagem na área de atuação específica, ainda resta a necessidade de se ampliar o diálogo entre os licenciados e os professores que os recebem na escola.

Para além da contribuição do PIBID frente a consolidação da formação inicial docente de qualidade por meio da integração entre teoria e prática, ainda existem pontos que precisam ser consistentemente trabalhados, tais como, a necessidade do PIBID ter maior visibilidade

dentro da própria Instituição de Ensino onde são ofertados os cursos de formação inicial e, também, nas escolas básicas que recebem os alunos bolsistas.

Este pensamento converge com a proposta de Soczek (2011) que pontua convergentes que o PIBID apresenta entre eles à falta de visibilidade do programa tanto nas IES quanto nas escolas.

Verdum (2014) alerta que outro ponto convergente do programa, embora fortaleça a aproximação entre universidade e escola e, conseqüentemente, possibilite a reflexão sobre o “fazer pedagógico”, estão nas instituições formadoras que ainda não fizeram do programa uma política institucional que leve à reflexão sobre as práticas das instituições parceiras.

Mesmo com esses aspectos que se contrapõem aos pontos positivos, as ações que o Pibid/Biologia promove é muito significativa. Esses limites trouxeram algumas questões que dizem respeito aos limites do PIBID/Biologia, oriundos dos relatos dos próprios Pibidianos entrevistados e que, consideramos que a identidade docente não se forma, somente, com questões positivas, mas uma identidade pode ser produzida por questões ou experiências desagradáveis, fortalecendo, desta forma, a concepção do ‘ser’ professor como formador de indivíduos críticos e conhecedores da realidade.

Dentre vários aspectos que atuam nessa direção, alguns relatos nos chamaram a atenção como, por exemplo, a compreensão equivocada dos professores que já atuavam nas escolas em que o PIBID se faz presente. Como já esclarecido no capítulo da metodologia, o PIBID é desenvolvido em duas escolas, definidas conforme o IDEB (um baixo e outro alto) e constatamos que a compreensão dos professores que atuam nas duas escolas, foi igual.

Em geral, os professores dessas escolas têm a expectativa que o PIBID desenvolva atividades com o sentido de reforçar e/ou complementar os conteúdos que os mesmos aplicam aos seus alunos e, assim, não se diferencia em quase nada dos estágios curriculares em que os acadêmicos em formação já realizam nas escolas. Como já visto o PIBID não tem esse caráter. É um programa voltado a produzir estratégias de ensino inovadoras, cujo papel da universidade é contribuir no processo de aprimorar aspectos pedagógicos que promova o avanço do processo ensino-aprendizagem no ensino básico e/ou fundamental e, também, que o professor tenha a possibilidade de se auto avaliar quanto as melhores formas de ensino e quanto aos conteúdos transmitidos.

Na fala do BID 23, há um depoimento que apresenta tais limitações como substituir a professora em sala, ministrar reforço em conteúdo que o próprio pibidiano não ministrou e isso interferem na atuação dos Pibidianos, durante a prática pedagógica na escola, conforme a

fala do BID 23: “[...] achei estranho quando a própria professora que nos supervisiona na escola pediu para eu dar um reforço num conteúdo em que os alunos foram mal na prova, uma vez que ela participa das reuniões e sabe do objetivo do Pibid, mas eu dei o tal do reforço” (BID 23).

Outro fator constatado ocorreu devido à ausência constante do professor da escola (regente), durante a atuação dos Pibidianos. O professor supervisor (atribuição dada ao professor que se responsabiliza pela organização das atividades do PIBID na escola – recebendo remuneração para isso) tem como tarefa assessorar e orientar pedagogicamente as ações dos Pibidianos junto aos alunos, nas aulas, de forma permanente. Essa intercomunicação entre professor regente e Pibidianos é fundamental para o pleno desenvolvimento das atividades proporcionadas pelo PIBID/Biologia. Não só para o aprimoramento dos Pibidianos, mas para o próprio professor regente realizar constantes análises sobre seu papel social na escola e, obviamente, contribuir para o processo formativo deste Pibidiano e/ou futuro licenciado. Essa situação foi resgatada na fala do BID 12, a seguir:

[...] teve vários momentos em que tivemos que pôr em práticas metodologias de ensino que estávamos estudando nas reuniões em que apareciam dúvidas e a professora da disciplina não estava na sala. Para não ficar chato nós dizíamos aos alunos que traríamos essas dúvidas na aula seguinte, até porque eu e minha colega estávamos no segundo ano do curso, eu também não sabia tudo.

Reforçando essa parceria entre Pibidianos e professor regente, durante esse processo experimental, Tardif (2012, p. 20) afirma que é fundamental o compartilhamento dos “[...] saberes das disciplinas, com os saberes curriculares e com o saber profissional” e que esse conjunto constitui o saber ensinar. Ocorrendo essa troca de saberes, ampliam-se as possibilidades de uma construção de uma docência mais consolidada e segura.

Com a presença dessas duas questões (cuja discussão julgamos muito importante), não somente os Pibidianos ficam inseguros sobre as discussões realizadas nas reuniões, produzindo dúvidas e inseguranças em suas ações, mas, também, os professores que, sobretudo, possuem (ou deveriam possuir) um grau mais desenvolvido sobre a função social da escola e do ensino dos conteúdos de Biologia, mas que acabam se desviando de suas ações dentro do programa.

Consideramos que, se tais questões surgiram nas falas dos entrevistados, é bem possível que estejam ocorrendo de fato durante as atividades do PIBID/Biologia, explicitando a existência de lacunas que necessitam ser apresentadas e discutidas nas reuniões pedagógicas do PIBID junto aos professores das escolas, visando melhorar o entendimento sobre esse programa de política pública e também das ações que resultam na relação teoria-prática, tão abordada nas reuniões pedagógicas.

Por isso entendemos ser necessária a discussão, nesse último tópico, porque estamos falando sobre o 'ser professor' e essa construção não se faz isoladamente, mas dentro de uma coletividade participativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase conclusiva do trabalho não temos a pretensão de dar como acabada toda a discussão sobre a construção das identidades docentes na formação inicial em biologia por meio da participação no PIBID/Biologia. Entendemos que os resultados encontrados são de dimensão provisória e que o conhecimento e o trabalho docente são processos dinâmicos, uma vez que acompanham a realidade complexa dos dias atuais.

Neste estudo, tivemos o intuito de contribuir com as discussões existentes neste âmbito e é chegado o momento de apresentar uma síntese por meio do problema levantado e dos objetivos que foram delineados. Queremos deixar claro, entretanto, que a nossa pretensão não foi realizar uma avaliação do programa PIBID, mas, sim, conhecer e analisar se a compreensão e a participação dos acadêmicos nas atividades desse programa têm ajudado na construção das identidades docentes como objetivo geral do estudo.

Partindo então da pergunta fundamental do estudo poderíamos afirmar com segurança que a participação dos discentes nas atividades do PIBID em Biologia não só os ajudou a compreender melhor a docência como também contribuiu e/ou reforçou a identidade de “ser professor”. O programa foi essencial no que diz respeito à complementação dos estudos didático-pedagógicos e metodológicos, indo ao encontro das expectativas dos bolsistas.

Sem a pretensão de responder diretamente essa questão neste estudo, mas com o intuito de contribuir com as discussões sobre as problemáticas existentes neste âmbito, buscaremos apresentar como síntese desta pesquisa, as questões formuladas no decorrer da mesma, partindo dos objetivos específicos traçados que foram:

Identificar os elementos do auto reconhecimento e do auto reconhecimento para a escolha profissional dos participantes do PIBID/Biologia; Conhecer motivos que levaram os acadêmicos à participação no programa; Identificar quais as atividades desenvolvidas no Pibid que tem contribuído para a formação de uma identidade docente e verificar como os bolsistas compreendem o exercício de ‘ser’ professor por meio da participação no PIBID/Biologia.

Portanto, para analisar tais objetivos, iniciaremos a partir dos específicos em direção ao objetivo geral para podermos abranger ao máximo, os aspectos que foram captados tanto nas entrevistas como nas produções científicas sobre o tema.

Assim torna-se necessário começar essas conclusões pelo o último objetivo específico para dar uma maior clareza ao entendimento e o sentimento de “ser professor” em detrimento ao de “estar como professor” foi sendo fortalecido durante o processo de participação no PIBID considerando que:

1- Primeiramente, a maioria dos participantes escolheu a licenciatura por opção e afinidade pelo ensino mesmo com o fato da problemática da desvalorização e falta de reconhecimento social da profissão, sentida pelos discentes. Obviamente um reconhecimento da profissão não ocorre por acaso e a questão das identidades docentes não se forma do nada e está em contínua transformação com base nas influências sociais e culturais advindas do meio em que os indivíduos vivem. Portanto, é importante que se considere todo um processo intrínseco e extrínseco ao sujeito que antecede a escolha da profissão – auto reconhecimento para, posteriormente, favorecer uma identidade mais segura possível com a docência no processo da formação do licenciado. Esse sentimento de empatia com a docência foi sendo reforçado e mais valorizado com os trabalhos realizados no PIBID.

É sabido que existe essa tendência generalizada³² em desvalorizar a profissão, que há uma falta de reconhecimento do papel do professor na transformação da sociedade e uma dificuldade em estabelecer uma identidade com a própria docência em razão dessas influências.

Aqui pode ser dito que o fato dos acadêmicos sentirem e vivenciarem pressões externas levando a um constrangimento em relação à opção pela licenciatura, mas, curiosamente, isso não foi impedimento para manterem-se firmes no propósito de enfrentar esta formação. Tendemos a afirmar que o auto reconhecimento suplantou o mesmo neste aspecto.

Embora tenha sido muito difícil extrair elementos mais precisos a respeito da noção que o indivíduo tem de 'si' mesmo (auto reconhecimento) foi possível perceber que este se mostrou fortemente presente. Os Pibidianos deixaram evidente que seu reconhecimento com a docência partia de sua vontade própria/por afinidade, jeito e até uma "dádiva" como eles mesmos atribuíram. Para uma grande maioria dos entrevistados a identificação com a docência veio acontecendo desde a infância e/ou esteve presente no meio familiar passando a ser reforçada nos anos de escolarização. A família foi muito citada como elemento de referência formativa neste sentido.

2 - Uma vez em curso, ou seja, no decorrer da formação inicial, a maioria dos discentes apontou que houve fragilidades no currículo de Ciências Biológicas causando dificuldades de

³² Essa generalidade tem uma base mais profunda na realidade, considerando, entre outros tantos fatores: A histórica e atual crise econômica que o Brasil tem passado e está passando e que assola, de forma intensa, a realidade escolar; as diferentes políticas e leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definidas à base de diferentes interesses políticos e econômicos; o atual processo de reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo Ministério da Educação e os conflitos gerados com os variados segmentos educacionais do país; os embates no campo da educação que sempre ocorreram sobre o tipo de indivíduo que a escola deve formar; as precárias condições de trabalho e salário do professor que afastam e põe em dúvida qualquer escolha dos vestibulandos na definição pela profissão de professor.

relacionar os conteúdos aprendidos com a realidade da prática docente na escola. Também foram encontradas respostas de que outras atividades de formação fora da docência em biologia, não se mostraram atrativas e causaram desconforto, deixando a desejar quanto as suas expectativas de docência. Essa “má experiência” e a insatisfação com o enfrentamento das “durezas” de outras atividades como o Pibic³³ ou Pet³⁴ que, também, oferecem bolsas aos universitários com o mesmo valor os levou a buscar meios alternativos para melhor instrumentar-se na docência, superar as dificuldades e manter-se no objetivo de “ser professor”.

No caso deste estudo, houve uma necessidade claríssima dos acadêmicos que buscaram a licenciatura³⁵ por opção em preencher essa lacuna, ademais da questão financeira que comporta uma bolsa de estudos, considerando que o curso não contemplou de todo as suas expectativas.

Em resposta ao nosso segundo objetivo específico que foi conhecer os motivos que levaram os acadêmicos à participação no PIBID/Biologia. Sobre esse aspecto no caso da licenciatura em Ciências Biológicas estamos entendendo que seria necessária uma tentativa de resgate dessa situação impondo um ritmo mais efetivo em relação à preparação do aluno para o exercício da profissão. Sem dúvida é imprescindível sempre estar atento e repensando a licenciatura para melhor qualificá-la redirecionando as atividades para atender a indissociabilidade entre teoria e prática, conforme já reclamava Candau (1998) nos anos 80, avançar da lógica de formar técnicos do magistério, oportunizar a participação em práticas de docência desde os primeiros anos de curso e, assim, formar professores críticos e capazes de exercer sua profissão com qualidade.

Não restam dúvidas que as atividades extra curriculares³⁶ como o PIBID se mostram complementares nesse aspecto, mas pensamos também que isso não pode vir para suprir o déficit da responsabilidade da formação inicial em desenvolver uma identidade com a docência.

³³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica do CNPq.

³⁴ Programa de Educação Tutorial – PET vinculado ao Ministério da Educação.

³⁵ Pirolo (2004) salienta que existem muitas publicações, estudos realizados e propostas formuladas sobre o ensino bem como políticas desenvolvidas na tentativa de orientar e melhorar o sistema educativo no Brasil, entretanto elas ainda não foram suficientemente fortes para modificar o quadro de problemáticas que enfrenta o ensino. As licenciaturas ainda se mostram muito técnicas e com dificuldades de relacionar teoria e prática, desfavorecendo uma empatia com a carreira docente.

³⁶ Ao utilizarmos o termo “atividades extracurriculares” estamos nos referindo à inclusão do acadêmico em projetos e programas vinculados ao ensino. No caso específico deste trabalho à participação no Pibid;

Esse aspecto não exige o curso de ir além das atividades curriculares, oferecendo projetos de ensino, pesquisa e extensão e outros, tais como o PIBID. O que colocamos em evidência é preocupação de não inverter os valores, deixando secundária a responsabilidade da licenciatura em cumprir o seu papel. Programas como o PIBID devem existir para fomentar o exercício da prática docente e reiterar a necessidade de repensar a qualidade da formação numa perspectiva de inserção do aluno na realidade a qual irão atuar e trabalhar seus pontos convergentes³⁷ e os limites³⁸ que foram apresentados no final das análises pelos próprios entrevistados.

3 - Todos os Pibidianos procuraram atividades complementares que contribuíssem com a superação da dificuldade exposta no item acima. O PIBID foi reconhecido como aquele que pode atender essa demanda e contribuir na formação da construção das identidades docentes oferecendo situações concretas onde os acadêmicos puderam compartilhar saberes e conhecer a complexidade do cotidiano escolar, realizar atividades pedagógicas junto aos alunos do ensino básico e fundamental, entre outros aspectos.

O contato com a escola, com as atividades de ensino-aprendizagem, com o processo de organização do trabalho docente (que envolve a relação entre os *componentes da didática* - objetivos, conteúdo, métodos, avaliação, relação professor-aluno – e *mediadores* – contexto social, meio escolar, políticas públicas entre outros aspectos) somados às discussões e estudos sobre temas advindos da realidade da prática escolar realizados no PIBID foram fundamentais para fortalecer e/ou estabelecer uma maior afinidade com a docência. Vale ressaltar que os conteúdos escolares estiveram permanentemente presente nas falas da maioria dos entrevistados inclusive fora do ambiente do PIBID, representando algo importante para as suas reflexões e desenvoltura profissional.

Foi constatado, também, que os bolsistas apontaram destacadas dificuldades iniciais de relacionar o conteúdo das disciplinas com as atividades que desenvolviam, mas conforme iam se envolvendo nos trabalhos, nas discussões realizadas em reuniões, nos estudos, planejamento e replanejamentos, as dificuldades foram sendo partilhadas, debatidas e minimizadas.

Ao que diz respeito a outro objetivo específico que foi identificar quais atividades desenvolvidas no PIBID que tem contribuído para a formação das identidades docentes.

³⁷ Promoção das aulas de revisão de conteúdos pelos Pibidianos, mas que já foi ministrado o conteúdo pela professora regente; E falta de participação conjunto da professora regente do Pibid/Biologia, junto às atividades promovidas pelo Pibidianos, de acordo com relato dos mesmos;

³⁸ Maior visibilidade das atividades do Pibid dentro da escola e universidade realizadora do programa.

Considera-se, portanto, que as atividades desenvolvidas durante o programa, nos anos de formação inicial, de forma muito variada, trouxeram contribuições para o licenciando, a fim de desenvolver no mesmo, as identidades docentes de forma mais concisa e coerente com essa função social por meio da ênfase nos conteúdos aplicados e discutidos junto aos alunos do Ensino Médio. Destacamos que, embora as discussões sobre o conteúdo escolar tenham aparecido em várias falas dos entrevistados, estes fizeram menção generalizada sobre as atividades do PIBID, não priorizando nenhum em especial, o que nos levou a considerar que o programa em Biologia tem contemplado às necessidades formativas desses participantes.

4 - Sem desmerecer os conhecimentos adquiridos no curso de formação os quais independentemente das dissonâncias que puderam existir não se pode negar que, também, contribuíram com uma qualificação do futuro profissional. Podemos afirmar que os bolsistas foram sendo impelidos a uma compreensão do exercício de “ser professor” em biologia. Desde o primeiro momento do curso eles buscavam exatamente isso: sentir-se preparados e fortificados no trabalho que exerceriam ao se formarem. Estes compreendem o exercício de “ser professor” como uma necessidade uma aspiração e uma pretensão nos dias atuais considerando a complexidade social e do mundo atual.

Por fim, considerando o objetivo geral que foi conhecer e analisar se a participação dos discentes nas atividades do PIBID em Biologia tem contribuído na formação de suas identidades como docente, constatamos que: 1) o problema levantado; 2) nosso referencial teórico; 3) os objetivos propostos e 4) os resultados encontrados foram determinantes no processo de destacar que existe uma necessidade de expandir a participação dos alunos em programas dessa natureza, assim como ampliar o número de vagas disponíveis, sobretudo pelos princípios que defendem em relação à docência, às finalidades que possuem e os objetivos que se propõem principalmente como complementares à formação inicial de professores.

Ainda com base na metodologia adotada foi possível identificar uma representatividade no perfil dos bolsistas do PIBID quanto à docência, demonstrando interesse para atuação nesta área após a graduação. A análise destes dados sugere que o PIBID incentiva e fomenta o exercício da prática docente e reitera a necessidade de cursos de formação inicial repensarem a qualidade da formação de futuros professores numa perspectiva de inserção na realidade na qual estes profissionais irão atuar, contribuindo para que não sejam apenas técnicos do magistério, mas sujeitos críticos e reflexivos por meio da teoria e prática deste os primeiros anos do curso.

O caminho percorrido examinar que o processo de construção das identidades docentes é permanente, sendo que ao buscar conhecer os motivos que levaram os licenciados a participar do PIBID, foram encontradas respostas de que outras atividades de formação fora da docência em biologia, não se mostraram atrativas e causaram desconforto e deixando a desejar quanto às expectativas dos Pibidianos. Esta “má experiência” os levou a buscar o PIBID como recurso complementar pela necessidade de ampliar a formação do docente.

De forma geral, verificou-se que o PIBID contribui na formação da construção das identidades docentes dos Pibidianos de Biologia devido à possibilidade que os licenciandos têm de construir e compartilhar saberes e de conhecer a complexidade do cotidiano escolar durante o período que participam do programa, realizando atividades de ensino junto aos alunos do ensino básico e fundamental.

Ao término deste estudo pode-se afirmar que o PIBID é um programa que alcança seu objetivo e, também, podemos afirmar que auxilia para a construção das identidades docentes, por meio da inserção do licenciado na realidade educacional já no início de sua graduação. Além disso, fomenta ações críticas e reflexivas sobre a prática docente.

Enfim ressalta-se, contudo, que durante a análise dos dados se tornou evidente que o PIBID enquanto política pública educacional, ainda traz consigo alguns desafios existentes no âmbito educacional brasileiro, que é o combate às desigualdades e a busca pela valorização da educação, a falta de reconhecimento dos próprios profissionais que atuam na escola básica e que recebem os Pibidianos e a falta de recursos materiais para desenvolver as atividades durante o programa que, muitas vezes, desestimulam os licenciados ou, ainda, a falta de comprometimento dos professores das escolas que o programa atua e, que, desta forma, ajuda a levá-los a conhecer o lado de uma realidade da qual, possivelmente, não queiram partilhar futuramente.

6. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Rev. Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005.
- ALVES, F. C. O Encontro com a Realidade Docente. Estudo exploratório (auto) biográfico. **Tese de Doutorado**. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 3 vols., Policopiado. 1997.
- ANDRADE, R. M; GURGEL, M. F. C. Formação continuada do professor de química – nível básico. **Anais...** 8ª Semana de Licenciatura “O professor como protagonista do processo de mudanças no contexto social”- De 14 a 17 de jun. de 2011. Goiás.
- ANFOPE, **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, julho de 1999. Disponível em: <http://blogdaanfope.gorg/2014/04/12/manifestação-da-http://blogdaanfope.gorg/2014/04/12/manifestação-da-anfope-contra-o-retrocesso-no-ensino-medio-e-na-formacao-de-professores/anfope-contra-o-retrocesso-no-ensino-medio-e-na-formacao-de-professores/> Acesso em: 10 Out. 2015.
- ARAÚJO, M. L. F. PIBID biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../1569p.pdf . Acesso em 15 Nov. 2015.
- BATISTA, G. L. F et al. Influência do PIBID na formação da identidade docente dos bolsistas do IFRN Caicó. **Anais do Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação** (Connepi). 19 a 21 de outubro de 2012. Palmas-Tocantins. . Disponível em: <http://prop.iifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3102/2366>. Acesso em 18 de Dez. 2015.
- BARROS, E. N. et al. PIBID X ESCOLA PÚBLICA: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. **Anais Fiped**. 2013-Vol. 1, no. 2. 26 a 28 de junho de 2013. Vitória da Conquista/BA–Brasil. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUMAN, Z. Identidade: **entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 05-27, 2005.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. p. 335 . 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan. a Abr. 2002.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Ministério da saúde e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PENSE. Brasília. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação - MEC.** EDITAL nº 01/2007 MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007.

CÂMARA, I.L.S. CÂMARA, U.F.S. Dinâmicas de grupo e oficinas psicopedagógicas: facilitadoras da relação de vínculo entre professor e aluno de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades – OPET.** Jul. 2012.

CANDAU, V. M. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1992.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria e prática na formação do educador, In: Vera Maria Candau (Org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1988, pp. 27-40.

CARVALHO, M. O uso da teoria do julgamento social no estudo de políticas públicas. **Cad. EBAPE.** BR vol.3, No. 2 Rio de Janeiro. Jul. 2005. pp.40-53.

CARVALHO, M. L. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. **Anais... X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária Na América do Sul, 2010.**

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?Sequence=1>. Acesso em 3 Dez. 2015.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 0210. 2003.

CARMO, E. M. et al.. **Concepções de professores de biologia sobre a profissão docente.** Vitória da Conquista/BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas educacionais**, Curitiba, n.8, pp. 35-51, Jul./dez. 2010.

CIOFFI, L. et al. Políticas públicas e gestão educacional o processo de estruturação legal da política oficial de formação dos profissionais da educação. **Semana Edu.** Universidade Federal de Rondônia. III Encontro de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UNIR-XI

Semana da Pedagogia da UNIR/PVH-II Seminário ANPAE/RO de Política e Administração da Educação, 03 a 07 de dezembro. 2012.

CIAMPA, A. Identidade. In: Lane, S; Codo, W. (orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 220. 1986.

CONFORTIN, R. Saberes e sabores da docência: o que move o professor de Biologia na/para a sala de aula? **Anais... X ANPED SUL**. Universidade do estado de Santa Catarina. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/631-0.pdf. Acesso em 05 Nov. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Tradução Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente. **Revista arquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, pp. 13-26, 2013.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: **teorias e abordagens**. Artmed: Porto Alegre, 2006.

DIANA; OLIVEIRA. A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente. **Anais do VI Seminário de Educação**. Universidade estadual de São Paulo-UNESO- Bauru. SP, 2006. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/julianabordinhaodianaesiImaraoliveira.pdf>. Acesso em 12 Nov. 2015.

DORIGON, Thaisa C.; ROMANOWSKI, J. P. Reflexão em Dewey e Schön: **Revista Intersaberes**. Curitiba/PR, ano 3, n. 5, pp. 8-22. Jan./jul. 2008.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012. pp. 149-65.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Alegre: Ed. Porto, 1995.

FERNANDES, M. C. S. G. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. **Anais... 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu- MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t046.pdf>. Acesso em 07 Nov. 2015.

FERNANDES, R. F. L. Plano de carreira. **Anais... V Congresso de Psicologia UNIFIL, II Congresso Nacional de psicologia**. Londrina - PR. Teatro Londrinense 2012. Disponível

em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/8/494_822_publipg.pdf
Acesso em: 14 Out. 2015.

FCC – Fundação Carlos Chagas. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Relatório Preliminar**. out. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-finalatratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: 20 Set. 2013.

FRASSON, M. V. et al. A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: razões reveladas pelas vozes de licenciados em Ciências Biológicas. **Anais... VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiencpec/resumos/R1220-4.pdf>. Acesso em: 12 Nov. 2015.

FREITAS, H. C. L. Os desafios que a formação de professores propõe à universidade. In: FREITAS, D; BAZON, F. V. M. e OZELO, H. F. B. (Orgs). **Iniciação à docência e formação continuada de professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2011, pp. 9-24.

FUSARI, J. C.; e FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. Salto para o futuro. **Boletim 13**. Brasília-DF 01 a 05 ago. 2005. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>. Acesso em: 30 Nov. 2015.

GARCIA, M. M. A; HYPÓLITO, Á. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, v.31, n. 1, São Paulo, 2005. pp. 4556

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. **Coleção formação de professores**, 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. n. 2, v. 24, 2004. pp. 70-97.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 480 p.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Revista Ciências e Educação**. Bauru/SP, v. 16, n. 3, 2010. pp. 631-648.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Terceira edição revista e ampliada. Editor: Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2001.
http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf.

JARDIM, J.M. Análise de políticas públicas; uma abordagem em direção a políticas públicas de informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v.14, n.1, p. 2-22, Jan. a Abr. 2009.

LACANALLO, L.F.; SILVA, S.S.C.; OLIVEIRA, D.E.M.B.; GASPARIN, J.L.; TERUYA, T.K. Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. **Anais...** 7ª. Jornada do HISTEDBR. Campinas/SP. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf. Acesso em: 04 Jan. 2016.

LAW, M. **Os professores e fabricação das identidades**. Currículo sem fronteiras. V. 1, n. 2, Jul./Dez. 2001. pp. 117-130.

LEITE, E. A. P.; DARSIE, M. M. P. Formação inicial de professores de matemática: o caso da prática pedagógica no ensino de cálculo. **Anais...** IX Congresso nacional de Educação. II Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica de Curitiba. 26 a 29 de outubro de 2009.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, n.24, Curitiba/PR, 2004. pp. 55-70.

LOPES, A. H. R. G. P. A pedagogia no divã: a educação e a psicanálise de mãos dadas na busca pela emancipação dos educandos. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v.5, n. 10, Jan./Jun. 2012. pp. 2-17.

MARTINS, P. L. O. A. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. pp. 10-20.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Formação Docente, v.01, Belo Horizonte, 2009. pp. 109-131.

MELUCCI, A. **O jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004, 184 p.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2 ed. São Paulo: Sumus, 2002.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos/SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002. pp. 33-57.

MORIN, E. O método cinco. **A humanidade da humanidade**: a identidade humana. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2012. pp. 05-23.

NASCIMENTO, L. A. de M. et al. Contribuição do PIBID/biologia/uneal na construção da identidade docente dos bolsistas. **Anais...** V Encontro Nacional das Licenciaturas –

ENALIC. 08 a 12 de dezembro de 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em:
<http://enalic2014.com.br/anais/anexos/471.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

NASCIMENTO, J. C. A.; MARCOLINO, G. D.; ARAÚJO, Z. F.; ANDRADE, C. S.. A importância da experiência vivenciada no PIBID para a formação de professores de Física. **Anais...** Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação - VII CONNEPI (por extenso, também), 2012. Disponível em:
<http://prop.iifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1902/2248>. Acesso em: 02 Jan. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et. al.. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Revista Vertentes**. Revista da Universidade Federal de São João Del Rei, v. 19, n. 1, 2010. pp. 20-40.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. pp. 13-33

OLIVEIRA, Z. M. R; et al. Construção da Identidade Docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. N. 129. São Paulo, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>. Acessado em: 20 de out.2015.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesse e o “escândalo”** Erundina. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 180.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Saberes docentes e a formação inicial do professor para as séries iniciais do ensino fundamental. **Anais...** IX Congresso nacional de Educação. II Congresso Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba. 26 a 29 de outubro de 2009. Pontifícia Universidade Católica de Curitiba/PR.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 80-150.

PIROLO, A. L. El trabajo pedagógico de los profesores de educación física de La enseñanza fundamental de Maringá, Paraná, Brasil: un estudio de casos. **Tesis** (Doctorado en Ciencias de La Educación): 280 f. Universidade de Barcelona - Espanha, 2004.

PIROLO, A. L. A disciplina Voleibol nos cursos de Licenciatura do Paraná: **processo de conhecimento crítico reflexivo?** Dissertação de Mestrado. 145 f.: Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro, 1996.

PRIBERAM, **Dicionário da Língua Portuguesa** [em linha] 2008-2013: Disponível em:
<https://www.priberam.pt/dlpo/influ%C3%A2ncia> - Acesso em 28 de set. 2015.

PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E. Apresentação. In: PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E. (Orgs). **Formação docente em diálogo**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

RIBEIRO, B. et al. Formação inicial e continuada de professores. **Anais...** IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. UNESP - Universidade Estadual Paulista – Bauru, 2007.

RISTOFF, D. **A tríplice crise da formação de professores**. Portal ANDIFES - Setembro de 2012. Disponível em: www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=705:a-triplice-criseda-formacao-deprofessores&catid=50&Itemid=100017. Acesso: 01 Set. 2013.

ROMERO, D. M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações**: estudos e pesquisas em Psicologia, São Paulo, v. 2, n. 3, Jan/Jul. 1997. pp. 35-46.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1203-1225, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 Dez. 2015.

SANTOS, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Revista Interações**, n. 08, Belo Horizonte/MG, 2005. pp. 123-144

SANTOS, É. R. A intervenção do PIBID de ciências biológicas no processo de ensinoaprendizagem das escolas públicas por meio de aulas práticas. **Anais...** Encontro Nacional das Licenciaturas, 2013. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/1452.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SANTOS, W; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: Compromisso com a cidadania. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. pp.60-73.

SCHIESSL, C. S. SASSIERRA, J. C..Refletindo o ingresso ao ensino superior: dificuldades e expectativas dos jovens de ensino médio. In: SASSIERRA, J. C; ROCHA, K. B; PIZZINATO, A. (orgs.). **Desafios do mundo do trabalho**: orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. pp.15-35.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. pp. 79-91.

SILVA, C. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Revista Interações** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. n. 8, 2005. p. 50-144.

SILVA, E. T. Professores de 1º grau: **identidade em jogo**. Campinas: Papirus, 1995. 131 p.

SILVA, M. L. R. da. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. **Livro Eletrônico Notandum** Livro 12. Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente. Faculdade de Educação da USP, 2009. Disponível em: http://hottopos.com/notand_lib_12/. Acessado em: 15 Set. 2015.

SILVA, B. **Dicionário de Ciências Sociais**. (coord.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1991.

SILVEIRA, H. E. Prefácio. In: PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E. (Orgs.) **Formação docente em diálogo**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2014. pp. 09-13.

SOCZEK, D. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 3, n. 5, Ago/Dez 2011. pp. 43-52.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp 5-24.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992. pp. 28-130.

VASCONCELOS, F. A. **A dialética em Marx**. Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2014.

http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista13/A_DILETICA_EM_MARX.pdf.

VERDUM, P. L. Programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Endipe (2010 - 2012). **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. pp. 10-48.

VIDOR, C. de B. O papel do PIBID na formação de licenciados de física: A perspectiva do futuro do professor. Trabalho de conclusão de curso. **Revista da Graduação**, v. 5, n. 1, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. pp. 30-60

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 138.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 148.

ZAMUNARO, A. N. B. R. A prática de ensino de ciências e biologia e seu papel na formação de professores. 2006. 237 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru. Bauru/SP, 2006.

WIEBUSCH, A; RAMOS, N.V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. **Anais... IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. 2012. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_40_51_1584-6928-1-PB.pdf. Acessado em: 15 Set. 2015.

APÊNDICES

Apêndice A: Mosaico de figuras com algumas áreas de atuação profissional do biólogo:



Figura A

Fonte: <http://www.nopatio.com.br>



Figura B

Fonte: <http://www.gazetaonline.globo.com>



Figura C

Fonte: <http://www.ial.br>



Figura D

Fonte: <http://vestibular.mundoeducacao.com/guia-profissoes/biologia.htm>



Figura E

Fonte: <http://www.euquerobiologia.com.br/2013/10/quais-sao-as-areas-de-atuacao-do-biologo.html>



Figura F

Fonte: <http://www.catholicasc.org.br/www.catholicasc.org.br>



Figura G

Fonte: <http://wwwondalivrefm.net>



Figura H

Fonte: <http://www.cultura.culturamix.com>

Apêndice B: Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada.

1. Ao visualizar o mosaico, que se refere as áreas de atuação profissional oriundas de seu curso, **indique quais delas apresentou maior influência para a escolha de sua graduação.** Justifique.
2. Considerando a sua trajetória na graduação, **quais das imagens do mosaico representa melhor suas pretensões profissionais?** Por quê?
3. Descreva as suas percepções em relação **ao reconhecimento de sua escolha profissional por parte de seus amigos, de sua família e das mídias em geral** (sociedade)?
4. **Que motivos o levaram à participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID?**
5. Durante os intervalos de aula, na cantina e/ou outros espaços da universidade, escolas de atuação, quando estão reunidos com colegas que também atuam no PIBID, **é comum a abordagem de questões relacionadas à docência?** Exemplifique.
6. Em que sentido sua participação no PIBID tem contribuído para uma **melhor clareza em relação a sua escolha profissional futura?**
7. Relate como as **atividades desenvolvidas no PIBID-Biologia** tem contribuído para a sua formação profissional.
8. Como você compreende o exercício de **“ser professor”**?

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos convidando você a participar de uma pesquisa, cujo título é “**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID/BIOLOGIA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES?**”, cuja finalidade é identificar e analisar a construção/desconstrução de identidades docentes pelos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/Biologia-UEM, em seu processo de formação profissional.

A pesquisa será coordenada pela professora Dr^a. Fúlvia Eloá Maricato do Departamento de Biologia /UEM, e a sua participação será voluntária e ocorrerá por meio de uma entrevista (oral e gravada), sendo que, você pode aceitar ou não conceder a entrevista, assim como tem o direito de desistir a qualquer momento de sua participação nessa pesquisa. Esclarecemos que, o único prejuízo que você poderá vir a ter é emocional. Você não receberá pagamento algum para participar dessa pesquisa, mas, também, não haverá despesa alguma por sua participação. Não haverá risco ou desconforto em sua participação, que se dará apenas pelas gravações da entrevista oral. Atestamos aqui que as gravações serão arquivadas num prazo de sessenta dias logo após as transcrições das mesmas que serão apagadas de todo o conteúdo das entrevistas que foram gravadas. Tudo o que você falar será usado apenas para a finalidade desta pesquisa e não será divulgado sem o seu consentimento. Qualquer divulgação desses dados (entrevistas orais) que for realizada, preservará o anonimato de sua pessoa, ou seja, seu nome ou qualquer outra forma de identificação não será revelado. Havendo dúvidas quanto à sua participação na pesquisa, você pode ligar para um dos pesquisadores abaixo.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o mestrando William Cleston Eibel, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

- 1- Nome: William Cleston Eibel, Fone (44) 99129236. Endereço Rua Luiz Correia nº 76 Maringá PR E-mail: wceibel@ig.com.br.
- 2- Nome: Fúlvia Eloá Maricato (44) 3011-4312 DBI. Endereço Rua José Clemente, 836, Apto. 601. Maringá-PR, E-mail: femaricato@uem.br.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444

Apêndice D: Autorização da coordenadora do PIBID/Biologia para a coleta de dados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E
MATEMÁTICA

TERMO DE ACEITE PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – COPEP
Universidade Estadual de Maringá

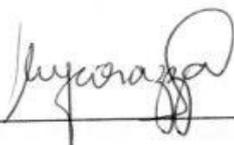
Considerando a realização do trabalho de dissertação do programa de Pós Graduação em Educação de Ciências e Matemática da Universidade de Estadual de Maringá, elaborado por William Cleston Eibel, orientada pela professora Dr^a Fúlvia Eloá Maricato, lotada no departamento de Ciências Biológicas da UEM;

Considerando que o acadêmico se propõe a realizar uma investigação de campo sob o título de **“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/BIOLOGIA: Espaço de Construção de Identidades Docentes?”**, identificar e analisar a construção/desconstrução de identidades docentes pelos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid/Biologia no processo de formação profissional. Considerando que a pesquisa necessita da realização de entrevistas com alguns graduandos participante do programa;

Considerando o comprometimento da pesquisadora em retornar os resultados da investigação a esse programa;

Assim, estamos de acordo com a pesquisa a ser realizada no PIBID/Biologia desde que os participantes da pesquisa concordem e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornecido pelo pesquisador.

Atenciosamente,



Profª Drª Maria Júlia Corazza

Coordenadora do PIBID/Biologia

Maringá, _____