



LICENCIATURA: UMA ESCOLHA REAL OU A POSSIBILIDADE PARA UM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR

Luciani de Oliveira¹
Bárbara Grace Tobaldini de Lima²

Resumo: Orientados por uma literatura que explora o histórico da formação de professores, das pesquisas oriundas do contexto e das práticas escolares, bem como das reformas políticas que intervêm no desenvolvimento das atividades da escola e na formação inicial dos professores objetivamos com este estudo investigar quais são os motivos que os alunos de um curso de licenciatura apresentam para a escolha do mesmo. A partir da análise realizada, verificou-se que muitos alunos da graduação de licenciatura optaram por ser um curso noturno e por gostarem do tema já na sua formação escolar básica. Muitos alunos, porém, ao optarem pelo curso, não desejavam ser professores, o que mudou com o desenvolvimento das matérias, ao longo da sua formação inicial, revertendo-se o quadro inicial e hoje eles desejam ser professor, sendo apontado pelos alunos como um fator de motivação, o próprio curso. Com isso, pressupõe-se que com maiores investimentos e a inserção dos acadêmicos de licenciatura no ambiente escolar já nesse período de formação inicial, diminuiria a dicotomia existente entre a formação inicial e a prática docente. A construção da identidade docente dentro dos cursos de formação de professores corroboraria sua profissionalização e, conseqüentemente, a atratividade da carreira docente.

Palavras-chave: Formação de professores - Escolha Profissional - Desvalorização Docente - Identidade Docente.

LICENTIATE: A REAL CHOICE OR A POSSIBILITY FOR GETTING AN UPPER-LEVEL COURSE

Abstract: Guided by a literature that explores the historic of the formation of teachers, from researches stemmed from educational context and practices, as well as political reforms that intervene in the development of school activities and in the initial formation of teachers, with this study, we aim to investigate the reasons why students of a licentiate course choose the course. From the analysis performed, it was verified that many graduation students opt for it because it is a nocturnal course and for enjoying the subject during basic educational formation. Many students, however, by opting for the course, did not intend to be teachers, which was changed in the development of subjects, throughout the initial formation, reversing the former picture, for now they intend to be teachers. The course is highlighted by students as a motivational factor. Thus, it is assumed that, with more investment and the insertion of licentiate scholars in the school environment since the stage of initial formation, the dichotomy existing between initial formation and teaching practice would diminish. The construction of teaching identity in teacher formation courses would confirm its professionalization and, consequentially, the lure of teaching career.

¹ Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014), Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – UNIOESTE lucianideoliveira@hotmail.com

² Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2010). Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (2013). Docente da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS tobaldinibg@gmail.com

Key-words: Teachers formation - Professional choice - Teaching devaluation - Teaching identity.

LICENCIATURA: UNA ELECCIÓN REAL O UNA POSIBILIDAD PARA CURSAR EL NIVEL SUPERIOR

Resumo: Orientados por una literatura que se vuelca a la historia de la formación de profesores, por las investigaciones hechas en este contexto y a las prácticas escolares, así como por las reformas en las políticas que intervienen en el desarrollo de las actividades de la escuela y en la formación inicial de profesores, objetivamos con este estudio investigar cuáles son los motivos que los alumnos de un curso de licenciatura presentan para la elección del mismo como su carrera. A partir del análisis realizado, se verificó que muchos alumnos del grado en licenciatura optaron por esa carrera por ser ella un curso nocturno y porque les gustaba el tema ya desde su formación escolar básica. Muchos alumnos, sin embargo, al hacer su elección por ese curso, no deseaban ser profesores, hecho que cambió con el desarrollo de las materias a lo largo de su formación inicial, revertiéndose, así, el cuadro primero y hoy ellos ya desean ser profesores. El propio curso es apuntado por los alumnos como un factor de motivación. Con eso, se presupone que, con mayores investimentos y la inserción de los académicos de licenciatura en el ambiente escolar ya en ese periodo de formación inicial se puede lograr una disminución entre la dicotomía existente entre la formación inicial y la práctica docente. La construcción de la identidad docente dentro de los cursos de formación de profesores corroboraría su profesionalización y, consecuentemente, la actividad de la carrera docente.

Palabras clave: Formación de profesores - Elección Profesional – Desvaloración Docente - Identidad Docente

INTRODUÇÃO

A revista *Nova Escola* de fevereiro de 2010, com base nos dados de uma pesquisa com 1501 alunos do Ensino Médio, revelou que a profissão de professor é considerada como desqualificada perante os jovens. Entretanto, as reportagens ou propagandas televisivas buscam estimular os jovens a optarem pela docência, mostrando a realidade escolar e a valorização do professor.

No contexto de atuação do professor, o programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão, exibiu, em abril de 2014, a série “Educação.doc”, que relatou as dificuldades encontradas na profissão docente e no ambiente escolar e retratou o movimento das escolas públicas para promoverem ações positivas no espaço escolar, sem contar, necessariamente, com a colaboração de governos estaduais.

Diante de situações como essas, questiona-se: será que essas reportagens que promovem a valorização docente são uma alternativa para estimular os jovens para a profissão docente? Como demonstrar aos jovens a importância da docência? A formação inicial, dos poucos que se dedicam a essa caminhada, como ela é vivenciada? Como as políticas públicas interferiram e interferem na desvalorização da profissão, ao longo dos anos? Questionamentos como esses instigam a reflexão sobre o processo de escolarização, como destacado nas palavras de Mizukami *et al.* (2002, p. 11): a “[...] demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida”.

Quando a escola deixou de ser somente para uma elite social e passou a ser obrigatória para toda a população, a instituição escolar passou por algumas situações de conflito, que colaboraram para o declínio da qualidade educacional, uma vez que a formação dos professores não possibilitava reflexões sobre a complexidade e a pluralidade do espaço escolar.

Uma das causas dessa deficiência na formação de professores pode estar atrelada à desvalorização da profissão docente, pois, historicamente, essa é uma profissão considerada fácil, como expressa no provérbio português “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. De acordo com Vasconcellos (2002), a sociedade inferiu por muito tempo que o trabalho do

professor é fruto da sua capacidade pessoal, ligada a sua motivação, não levando em consideração as competências necessárias para exercer a profissão.

Essa desvalorização profissional é considerada por Salla e Ratier (2010) como uma das razões para o alto índice de desistência e da baixa atratividade da carreira docente. Outros fatores do desestímulo são: a baixa remuneração, a falta de identificação profissional, o desinteresse e o desrespeito dos alunos, a desvalorização social da profissão e as más condições de trabalho, entre outros. Essas questões, também estão apontadas no artigo da revista *Nova Escola* de 2010, em que se evidenciou nas falas dos entrevistados que muitos jovens não optam pela licenciatura devido à desvalorização profissional. Ser professor, segundo eles, é uma falta de opção ou falta de dinheiro para pagar outro curso ou para irem para outra faculdade, chegando a chamar de “Coitado (a)” os que querem seguir a profissão de professor. Isso pode ser o reflexo de uma sociedade que não valoriza o profissional que o ensinou a ler e a escrever, pois muitos veem a profissão como fácil, ignorando que ela vai além da sala de aula e requer uma atualização constante.

Outro fator que culmina na desvalorização da profissão docente, são as políticas educacionais que interferem no desenvolvimento do trabalho nas escolas, causando desconforto para o professor, devido à sua pouca autonomia. Além disso, a reduzida prática profissional, durante a formação inicial, dificulta o reconhecimento das ações pertinentes ao espaço escolar, bem como, das reflexões formativas oriundas delas.

Por essas razões, o presente trabalho tem como objetivo investigar, na formação inicial, os motivos que levaram os acadêmicos a optarem pelo Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, bem como, quantos acadêmicos possuem de fato interesse pela docência, possibilitando a reflexão sobre a profissionalização docente e a identidade profissional, por compreender que discussões como essas podem influenciar nas concepções e na prática dos futuros professores.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PROFISSÃO DOCENTE

Para Candau (1982) a formação de professores passou a ser discutida e a estar presente em um número maior de pesquisas no final da década de 1970 e início dos anos 1980. Essas discussões passaram a ser realizadas em reação à função atribuída ao professor, aos alunos e à escola, estando atrelada ao modelo da instrumentalização técnica ou da Escola Tecnicista muito difundida até a 1970. Nesse modelo, o professor deveria ensinar aos alunos o conteúdo científico, voltado para o domínio técnico de um determinado produto e não necessariamente possibilitar uma formação ampla e crítica, em relação aos domínios científicos envolvidos.

Ainda na década de 1970, houve uma organização de movimentos em oposição à forma de instrução e ao trabalho docente, pois, muitos profissionais da área de ensino não concordavam com a modalidade técnica de ensino e de educação e almejavam uma formação que propiciasse uma conexão com o sistema político e econômico vigentes, sendo a escola compreendida como um espaço para a prática social (MIZUKAMI *et al.*, p. 44, 2002).

Segundo Candau (1987), nos anos de 1980, a sociedade brasileira lutava pela redemocratização do país e ampliava os debates sobre a formação de professores, o que só foi possível a partir do fim do regime militar (1968-1985). Essa situação refletiu nas publicações realizadas entre as décadas de 1970 e 1980, pois, as pesquisas sobre a formação de professores eram quantitativamente inferiores quando comparadas com os anos 1990. Além disso, as temáticas investigadas também eram diferentes. Enquanto nos anos de 1970 as pesquisas primavam pelo conteúdo e método (abordagem tecnicista de ensino), em 1980 novos questionamentos foram realizados e, com eles, outras temáticas emergiram, como: “características do aluno, recursos didáticos, história/filosofia da ciência e educação não formal” (TEIXEIRA, 2008).

Na década seguinte (1990), Nardi e Almeida (2004) demonstraram que as pesquisas sobre a formação de professores apresentaram um considerável salto quantitativo e qualitativo. Isto foi destacado pela implantação de programas de mestrado na área de Educação e Ensino, os quais tinham como papel fundamental e pesquisar os problemas encontrados na Educação em Ciências. Com o volume crescente de produção nessas áreas, em 1997, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), processo que auxiliou a expansão da oferta de programas de mestrado e doutorado. Com a implantação de mais de vinte cursos, nos últimos anos, foi necessário que a Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) instituiu o Comitê de Ensino de Ciências e Matemática.

Com isso, muitos professores optaram por serem pesquisadores, adquirindo com isso autonomia profissional o que refletiu na sua prática docente, porém muitos profissionais deixaram de se envolver na formação de professores, por não ser considerada uma atividade valorizada e estimulada por seus formadores, por não estar ligada à pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Segundo Menezes (1986), as universidades têm aceitado formar professores como uma tarefa para poder fazer pesquisa, ou seja, muitos professores “esquecem” que estão formando professores ao invés de pesquisadores, por isso é necessário que os docentes universitários repensem as suas atitudes e práticas em sala de aula. Para Mizukami *et al.* (2002), a formação de professores deve ser considerada como um *continuum*, ou seja, para a vida toda. Porém, muitos cursos de licenciatura ainda se apoiam no modelo da racionalidade técnica, marcada pela formação inicial (considerada como o curso acadêmico com as disciplinas teóricas a respeito da prática escolar), para posterior contato com a prática escolar, o que distancia os conhecimentos teóricos e práticos e influencia na continuidade, ou não, desses licenciados no curso de licenciatura.

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 12).

Um dos grandes problemas da licenciatura, como citado anteriormente, é que ela se baseia na racionalidade técnica e, desta forma, ao chegar à universidade, o aluno recebe uma grande demanda de conhecimentos teóricos disciplinares, porém esses são descontextualizados do espaço escolar. Esse é um dos fatores que pode colaborar para a descaracterização das finalidades profissionais do professor.

Segundo Candau (1987), a desvalorização e a descaracterização do professor têm início com a ampliação do número de alunos nas escolas, porém sem as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho do professor, o que levou, inclusive, a uma necessidade de aumentar o quadro de profissionais nesse espaço. Cury (1982) e Balzan (1985) já exploravam esse quadro de desvalorização, apontando como aspectos para a sua ocorrência os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, a fragmentação do conteúdo, a queda na qualidade do ensino, mas, principalmente, a falta de autonomia do professor.

Tanuri (2000), em sua pesquisa sobre a história da formação de professores em nosso país, mostra que as diferenças no ensino, que encontramos hoje, são resquícios do Império e início da República, pois a “Escola Normal”, criada no início do século XIX, tinha o intuito de formar professores para o ensino primário. Essas instituições se concentravam nas principais capitais, como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, entre outras. Quando a cidade de Salvador deixou de ser a capital brasileira, os recursos utilizados na educação foram transferidos para a região Sudeste, nisso percebe-se as discrepâncias entre os estados, que mostram também a falta de comprometimento da União para com a educação popular.

A autora continua a relatar que no final do século XIX, com a multiplicação das “escolas normais”, estas não obtinham a quantidade necessária de corpo docente para trabalhar, pois devido à falta de condições de trabalho e de preparo, essa era uma profissão que não atraía candidatos para as vagas. Para suprir a demanda, os profissionais não-habilitados foram considerados como “professores leigos³” e passaram a atuar como professores (TANURI, 2000). Castro (2001) nos mostra que no Brasil, a região nordeste possui professores leigos com apenas o ensino fundamental completo ou incompleto em um total de 22,3%, enquanto a região sudeste possui um percentual de 1,6%. Já em relação a professores com nível superior, o sudeste apresenta percentual de 40% e a região nordeste somente 10,5%.

Gadotti (1987) afirma que a deterioração da educação é consequência das ações políticas que priorizam projetos que apresentem resultados quantitativos e com retorno imediato. Um exemplo é a ampliação do ensino, ocorrida na década de 1970 e “[...] a grande expansão educacional ocorrida no Brasil, a partir dos anos 80 e que promoveu a

3 Esse termo surge com a Revolução Francesa que entende que a “Escola Normal”, a cargo do Estado, seria destinada à formação de professores leigos, pois seriam nomeados por autoridades municipais e quando não houvesse locais para ensinar, o professor e o aluno teriam que ir para igrejas, para suas casas, alugar uma sala ou na mesma rua, para obterem seus conhecimentos (CASTRO, 2001; TANURI, 2000).

universalização do ensino fundamental e o crescimento da taxa de matrícula do ensino médio de 40,7% para 76,6%” (OLIVEIRA, 2007, p. 685). Este aumento no número de vagas não foi acompanhado de investimentos na educação, seja com melhores salários aos professores ou em estrutura física.

Nesse sentido, Arroyo (1985) utiliza os termos “deformadores” e “desqualificadores” da profissão, compreendendo que o próprio ambiente de trabalho deforma o profissional. Kreutz (1986) afirma que, ao longo dos anos, criou-se a concepção de magistério como uma vocação nobre e santa, dificultando a organização dos professores para reivindicação salariais.

Para os jovens brasileiros, em especial do estado do Paraná, que iniciam nos cursos de licenciatura, há um episódio⁴ que demonstra a desvalorização profissional do professor, não abordado no curso de graduação, dissociando as relações profissionais com as governamentais, bem como, colaborando para as lacunas entre as discussões realizadas na universidade e o contexto real das escolas estaduais.

Esse episódio, junto às reivindicações ocorridas ao longo daquele ano, possibilitou a conquista de vários direitos trabalhistas, como: o piso salarial nacional, o plano de carreira docente, o aumento na periodicidade dos concursos públicos e o direito à hora-atividade. A partir de então, todos os anos, o dia 30 de agosto é lembrado para demonstrar que a luta não foi em vão e que a união profissional efetiva pode gerar progresso (LIMA, 2013).

Compreendemos que essas e outras dificuldades, envolvendo desde características pedagógicas, didática e políticas, poderiam ser minimizadas em parte se os alunos, durante o período de graduação, tivessem maior contato com a escola, pois os estágios supervisionados, em muitos casos, não suprem às necessidades da interação e integração do aluno com o futuro ambiente profissional.

Assim, a falta de identificação profissional leva muitos acadêmicos a desistirem da licenciatura, pois, muitas vezes, não ficam claros quais são as características da profissão e quais conflitos poderão enfrentar no decorrer da carreira docente.

METODOLOGIA

Para compreender como os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná interpretam a docência e a opção pela carreira docente, foi aplicado um questionário com dez questões abertas “[...] que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 206). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de uma instituição de ensino e os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .

A partir das informações apresentadas no material desenvolvido, verifica-se que este trabalho tem como natureza epistemológica a pesquisa qualitativa, que atribui “[...] relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, p. 20, 2009). Além disso, possibilita o pensamento reflexivo para que se compreendam as situações vivenciadas ou que podem influenciar no discurso dos participantes (MARCONI; LAKATOS, 2008).

As informações apresentadas nos questionários foram analisadas a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), por entender que a partir dessa análise é possível sistematizar as diferentes percepções que contemplam as questões.

Para fins metodológicos a identificação dos acadêmicos foi realizada a partir de um código, formado por dois pares de caracteres: o primeiro par está representado pela letra A, para indicar que quem fala é o aluno, seguido de uma representação numérica para indicar a que ano do curso ele pertence (1 a 5), por exemplo, A3 – aluno do terceiro ano. Após essa identificação, foi utilizado um par de números algébricos que identificam os alunos participantes.

Referente ao número de participantes verificou-se que 92 alunos colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, sendo: 28 alunos do primeiro ano (A1-01 a A1-28), 13 do segundo ano, (A2-01 a A2-13), 20 do terceiro ano (A3-01 a A3-20), 18 do quarto ano (A4-01 a A4-18) e 13 do quinto ano (A5-01 a A5-13).

⁴ No dia 30 de agosto de 1988, policiais militares avançaram com cavalos, cães e bombas de efeito moral contra uma multidão de docentes que protestava por melhores salários e condições de trabalho na Praça Nossa Senhora de Salette, em Curitiba.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de submeter o material à análise, foi realizada uma seleção das questões que poderiam ser contempladas para o desenvolvimento deste trabalho e foram escolhidas duas delas: 1) Curso de licenciatura habilita para ser um profissional da docência. No momento da **escolha** por esse curso você estava ciente dessa formação? Quais motivos influenciaram nessa escolha? 2) E **hoje**, essa posição permanece? Cite argumentos que influenciam em sua atual opinião. A análise foi realizada nas questões selecionadas e, a partir delas, emergiu a categoria de análise “Opção pela licenciatura”.

OPÇÃO PELA LICENCIATURA

Como citado anteriormente, essa categoria foi elaborada a partir das respostas apresentadas a dois questionamentos. Para o primeiro questionamento, verificou-se que 87% dos entrevistados optaram pela licenciatura, cientes de que essa modalidade é voltada para a formação de professores, enquanto 13% dos participantes, ou seja, uma pequena parcela, desconheciam sobre essa formação.

Ainda, quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar por essa modalidade do curso, vários foram os motivos citados, entre eles estão: 1) por ser um curso noturno (29%); 2) gostar do tema do curso (23%); 3) precisar trabalhar (15%); e o campo de trabalho (10%). Esses dados confirmam indicativos já apresentados por outros autores. Hickmann (2007) identificou que a escolha no vestibular pelos cursos de licenciatura está relacionada a dois fatores: a oferta noturna do curso de graduação e a possibilidade de trabalhar durante o dia, garantindo uma renda durante o período da graduação. Esses dados são corroborados por aqueles apontados por Fernandez *et al.* (2013), que observou que os alunos que optam pela licenciatura o fazem a partir dos seguintes motivos: por ser noturno (17,6%), pela possibilidade de trabalhar (25,4%) e a afinidade pelo curso (19,6%).

Os dados dessas pesquisas confirmam o que Lüdke (1994) já salientou em seu estudo: o aluno que busca a licenciatura está desejando um emprego imediato e muitos não têm uma predisposição pela docência. Já, em relação às licenciaturas noturnas, a autora coloca que o trabalhador é o novo estudante das universidades, que está reivindicando os seus direitos e trazendo sua experiência da realidade do mercado de trabalho. Com isso, constata-se que, por ser um curso noturno e por possibilitar que se trabalhe durante o dia, continua presente no momento de escolher a profissão.

Para além desses motivos, Severo *et al.* (2014) citam que existem outros fatores que influenciam na escolha do aluno, como a afinidade por uma área do conhecimento que ele se identificou durante a sua formação no ensino fundamental e médio. Esse fator também foi observado na presente pesquisa, uma vez que 23% dos entrevistados afirmaram que escolheram o curso de Ciências Biológicas por gostarem da disciplina de Ciências ou Biologia, no decorrer da educação básica.

Gatti e Barreto (2009), com base em dados do MEC, do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que há uma defasagem do número de professores formados nos últimos 15 anos nas disciplinas específicas como: Língua Portuguesa, Biologia, Educação Física, entre outras. Observamos na pesquisa que 10% dos participantes já exercem a profissão docente e buscaram o curso de graduação com a intenção de lecionar em áreas específicas e pelo campo de trabalho, devido à defasagem de profissionais na área de Biologia, Química e Física.

Destacam-se, neste momento, que, no grupo de participantes que representam o primeiro ano do curso, foram apresentados alguns motivos diferentes daqueles apresentados pelo conjunto dos participantes, entre eles: 1) vontade de ensinar (18%); 2) complementação de formação (18%); e, 3) identificação com a docência (18%). Tais dados apontam para a presença de um novo grupo de alunos, com interesses relacionados à própria docência, uma vez que muitos deles já atuam no espaço escolar e desejam modificar a sua formação. Além disso, Fernandez *et al.* (2013) apontam que a identificação com a docência é um dos fatores que influenciam o estudante na escolha da sua profissão.

No segundo questionamento, buscou-se verificar se os motivos apresentados na questão anterior, sobre a opção pela licenciatura no vestibular permaneceram, nos dias atuais. Nesta análise, verificou-se que cinco alunos, que optaram pela licenciatura, agora não desejam mais essa profissão, alegando a “desvalorização docente”, como relatado nos trechos a seguir:

Pela desvalorização do professor pelos alunos. (A1-15)

Os motivos que levaram a essa mudança foram a vontade de fazer pós-graduação em áreas específicas do conhecimento e os baixos salários de professores nas escolas. (A3-06)

Mal remunerado e falta de condições de trabalho. (A3-18)

Hoje não me vejo lecionando (pelo menos no ensino fundamental e médio). Acredito não estar preparada para a docência, mesmo com toda a carga e bagagem de aprendizado que tive no curso. O professor tem um papel fundamental na sociedade e a desvalorização da profissão contribuiu para a minha desistência. (A5-04)

Hoje pesquisaria melhor sobre quais as condições de trabalho, áreas de pesquisa, salário, etc. (A5-12).

Cunha e Krasilchik (2000) apontam que, quando se fala de escola e professores, surgem como resposta imediata, as más condições de trabalho e os baixos salários dos professores. Gatti (2010) cita que a diferenciação de professores da rede básica e de professores de áreas específicas iniciou-se no século XXI, a partir de fatos históricos e sociais, com as primeiras legislações que estão vigentes até hoje. Porém, o que se observa atualmente são os resquícios desse período, em que a profissão docente não tinha apoio do governo, e prevalecia o senso comum de que os professores são desvalorizados por questões de ordem financeira.

Como já citado, a desvalorização docente começou a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, com a expansão do ensino. Em consequência, surgiram na década de 1990, pela mobilização dos professores, os primeiros fóruns de educação, nos quais se discutiam a formação de professores no Brasil. Porém, essa discussão não teve apoio de órgãos governamentais, deste modo, a carreira e a remuneração dos professores manteve-se de acordo com a desvalorização social da profissão, refletindo um processo histórico e social que envolve a docência (TANURI, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2006).

Também identificou-se na pesquisa, que doze alunos mudaram suas opiniões em relação à docência. Os participantes afirmaram que a opção pela profissão de docente está relacionada com a motivação obtida no curso e pela identificação com a profissão, como pode ser observado em alguns dos trechos a seguir:

Participo do PIBID e cada vez mais gosto e me interesso pela área da educação. (A1-24)

O curso me faz gostar a cada dia mais da escolha que fiz. (A2-06)

Atualmente, se fosse para optar entre bacharel ou licenciatura, optaria pela licenciatura por me possibilitar transmitir o conhecimento adquirido e construir novos em sala com os alunos. (A3-10)

Em relação à docência tenho uma visão mais positiva depois da aproximação com o ambiente escolar. (A5-01)

Ter entrado no PIBID, passei a ver a Biologia como uma ciência importante para a formação do cidadão. (A5-10)

Segundo Gatti e Barreto (2009), a prática durante a formação docente dos futuros professores tende a gerar experiências e a vivência das teorias estudadas ao longo do curso. Nesse sentido, pode-se dizer que a aproximação do acadêmico com a escola modifica a sua profissionalização docente que, de acordo com Pereyra (1988) e Imbernón (2011), é um processo, que poucos conseguem realizar.

Observa-se que a dicotomia entre a teoria e a prática escolar promove o distanciamento do acadêmico da profissão docente, levando muitos a terem uma visão idealizada da futura profissão. Esse é um dos problemas na formação de professores no Brasil, pois, além dessa dicotomia, temos a falta de integração da Instituição do Ensino Superior (IES) com a Escola Educação Básica (EEB), o que dificulta a atuação dos futuros professores, levando o aluno a receber uma demanda grande de conhecimento científico, porém, sem

aprender a como transpô-lo para uma prática docente (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012; AMBROSETTI *et al.*, 2013).

Ainda em relação às falas dos participantes, pode-se verificar algumas das características do nosso sistema de ensino: a percepção de ensino como transmissão e recepção, pois elas remetem sempre à transmissão do conhecimento adquirido. Segundo Pedrancini *et al.* (2007), a escola não deve limitar-se à transmissão do conhecimento sistematizado, mas fazer com que esse conhecimento seja organizado para que o aluno compreenda a realidade atual.

Para diminuir a dicotomia existente entre as escolas e as universidades, muitos cursos de licenciatura têm modificado seus currículos para integrar os futuros professores com o ambiente escolar, abordando questões que possam refletir a prática docente do professor (STANZANI; BROIETTI; PASSOS, 2012). Além disso, em 2009 foi instituído o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como um de seus objetivos a integração entre a Universidade e a escola. Em 2014, são vinte os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), divididos nos cinco campi, que participam do programa, contemplando 342 bolsistas de iniciação à docência, sendo 22 bolsistas no subprojeto de Biologia (UNIOESTE, 2014).

O PIBID possibilita aos acadêmicos o convívio com o ambiente escolar e proporciona observar as diversas estratégias metodológicas que são utilizadas em sala de aula. Tanaka, Ramos e Anic (2013) relatam que a aceitação do Programa nas escolas possibilita ao bolsista uma maior compreensão da profissão docente, pois ele aprende na prática a como ensinar e como aprender, por isso, o PIBID tornou-se um programa de política pública de relevância no incentivo à formação de professores. Esses aspectos reforçam as falas remetidas por A1-24 e A5-10, devido a suas concepções que mudarem com a participação no PIBID.

Ainda na análise do segundo questionamento foi possível verificar que, para muitos alunos, o exercício da profissão docente é compreendido como um “bico” ou “vocação”, como já discutido por Kreutz (1986), Weber e Mitchell (1996), Diniz-Pereira (2006), entre outros. Entre os diferentes trechos analisados, a fala de A5-11 é representativa para caracteriza a profissão docente como um bico.

Hoje, vejo a docência como opção, caso a pesquisa não de certo e enquanto não conseguir passar em um concurso, posso dar aula, assim, nunca estarei sem emprego. (A5-11)

Ao pensar a profissão docente como “bico”, a decisão de ser professor pode levar a graves consequências na qualidade do ensino, pois o profissional não assume a docência como profissão, pois, diante de outra possibilidade profissional, ele migraria, ou ainda, exerceria a docência como um “trampolim” para outras atividades (DINIZ-PEREIRA, 2006). Para Kreutz (1986), o trabalho docente exercido como uma forma de obtenção de remuneração acaba não oferecendo satisfação pessoal, pois o empregador (estado, município) finge que remunera e o empregado (professor) finge que trabalha.

Já em relação a profissão docente como uma “vocação”, A1-26, destaca em sua fala a expressão “dom”.

Sempre tive o prazer de ensinar e gosto muito do dom de um bom professor. (A1-26)

Para Diniz-Pereira (2006), a vocação está relacionada à valorização do professor, como um estímulo para continuar, pois o professor pode ser mal pago, porém exerce uma profissão que considera como sagrada. Isso dificulta os professores a exigirem, nas mobilizações, melhores condições de trabalho. Nesse sentido, Silva *et al.* (2012) consideram que o *status* profissional dos estudantes, quando voltados à vocação cria expectativas sobre a profissão que muitas vezes não serão confirmadas. Situação que pode estar relacionada com o alto índice de evasão, pois muitos estudantes desistem para buscar outro curso de graduação com melhor prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou os motivos que influenciaram a escolha dos acadêmicos de Ciências Biológicas ao optarem pela modalidade licenciatura. Observamos que os

resultados da pesquisa são semelhantes aos estudos de Hickmann (2007) e Fernandez *et al.* (2013), em que o principal motivo é a oferta do curso no período noturno e, com isso, a possibilidade de continuar a trabalhar durante o dia, ou seja, a maioria dos alunos, hoje, das licenciaturas buscam relacionar o trabalho com os estudos de nível superior.

A pesquisa também possibilitou verificar que ao iniciarem a graduação alguns acadêmicos não queriam ser professores ou não sabiam qual a formação seria proporcionada pelo curso, porém os alunos das turmas mais novas optaram pela licenciatura cientes das suas finalidades.

A partir das informações repassadas pelos participantes da pesquisa, notou-se que os o curso de licenciatura têm modificado seus currículos com o intuito de diminuir a dicotomia existente entre a universidade e a escola, bem como, que os programas como o PIBID tem colaborado nesse movimento de articulação entre os saberes científicos e os escolares. No encerramento do Encontro Nacional das Licenciaturas em 2014 foi lido a carta da professora Alessandra de Assis que diz

"A presença em Natal de mais de 6 mil licenciandos demonstra a relevância do Pibid enquanto política pública na formação de professores, que muda de forma concreta a realidade das licenciaturas no Brasil. O crescimento do programa tem provocado mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na educação básica em todas as regiões do Brasil. Além dos números já citados, o Pibid mostra a importância do dialogo entre as instituições de ensino superior e as de educação básica "(CAPES, 2014).

Com isso, constatamos a importância de projetos de incentivo na formação de professores, além de fomento dos órgãos públicos que estimulem os jovens para a profissão docente. A construção da identidade docente dentro dos cursos de graduação se torna fundamental para a profissionalização da profissão.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B.; NASCIMENTO, Maria das Graças C. A.; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria G. C.; PASSOS, Laurizete F.; Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 2, p. 58, out./dez. 1985.

BALZAN, Newton César. "Hei de vencer, mesmo sendo professor" ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14 n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

CANAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CAPES, Encerramento do Enalic destaca importância de programas de iniciação à docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7275-encerramento-do-enalic-destaca-importancia-de-programas-de-iniciacao-a-docencia>. Acesso em: 04 fev de 2014.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A valorização docente na perspectiva histórica e atual. **Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA**, v. 1, n. 1, março 2001. Disponível em: <http://www.ufpa.br/revistaic>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, Minas Gerais. Anais: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0812t.PDF>. 24 a 28 de setembro de 2000. UFMG. p. 01-14.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 58-60, fev. 1982.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso; BONTEMPO, Gínia Cezar; TELES e GOMES, Inácio José de Melo; ARAÚJO, João Marcos; TAVARES, Mara Garcia. A identidade dos futuros professores de Ciências e Biologia: a licenciatura (ainda) desprestigiada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC, 9., 10 a 14 de Novembro de 2013, Águas de Lindóia - SP. Anais: <http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1233-1.pdf>. Águas de Lindóia - SP: ABRAPEC, 2013. p. 01-08.

FLICK, Uwe; **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) Ou por um novo projeto de educação. In: **Cadernos Cedes**. Licenciatura 8. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 10-24.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HICKMANN, J. **Opção pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas: fatores envolvidos na escolha**. 2007. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KREUTZ, Lúcio; Magistério: vocação ou profissão? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 3, p. 12-16, jun.1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Jônatas Dias. 1988, o ano que nunca terminou. **Jornal Gazeta do Povo**. 30/08/2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1404149&tit=1988-o-ano-que-nunca-terminou>. Acesso em: 10 ago. 2014.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: **Cadernos CRUB**, Brasília, v. 1, n. 4, 1994.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, Luís Carlos; Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, D. B. *et al.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-23, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, Cedes, v. 28, n. 100, p. 661-690, out, 2007.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana *et al.* Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007.

PEREYRA, Miguel. El profesionalismo em debate, **Cuadernos de Pedagogía**, ISSN 0210-0630, [Nº 161, 1988](#), p. 12-16, 1988.

SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. Por que tão poucos querem ser professor. **Revista NOVA ESCOLA**, São Paulo, edição especial, fevereiro, p. 01-17, 2010.

SEVERO, Leonardo; STURM, Graciele Marlise; ENZ Rosane Vanessa Taraczuk; ASSUMPTÃO, Rosângela Aparecida Botinha. Perfil dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática - UTFPR - Toledo. *In*: SEMANA DA MATEMÁTICA DA UTFPR, 2., 2014, Toledo - PR. **Anais...** Toledo - PR: UTFPR, 2014. v. 1, n. 1, p. 90-99.

SILVA, Francisca Islândia Cardoso *et al.* Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de química. **Química Nova na Escola**, Ouro Preto, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

TANAKA, Ana Lúcia Drumond; RAMOS, Ribamar Alves; ANIC, Cinara Calvi. Contribuições do PIBID para o ensino de ciências: Ação-Reflexão-Ação em uma escola pública de Manaus/Am. **Revista Práxis**, Manaus, v. 5, n. 9, p. 43-49, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./ jun./ jul./ ago. p.61-88, 2000.

UNIOESTE. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/programa/pibid/?conteudo=Pibid-Unioeste>. Acesso em: 04 dez. 2014.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.

WEBER, Sandra; MITCHELL, Claudia. Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. *In*: GOODSON, Ivor; HARGREAVES, Andy. (ed.) **Teachers' professional lives**. London/ Washington DC: Falmer Press, 1996.

