

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

LUCIANA RESENDE ALLAIN

MAPEANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
UM ESTUDO ATOR-REDE A PARTIR DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Belo Horizonte

2015

LUCIANA RESENDE ALLAIN

**MAPEANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
UM ESTUDO ATOR-REDE A PARTIR DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação e Ciências

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ângelo
Coutinho

Belo Horizonte

2015



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Área: Educação e Ciências

Tese intitulada: “Mapeando a Identidade Profissional de Licenciandos em Ciências Biológicas: Um Estudo Ator-Rede a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho - UFMG – Orientador

Profa. Dra. Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo – UFSJ

Profa. Dra. Priscila Correia Fernandes - UFSJ

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – UFMG

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – UFMG

Belo Horizonte, 07 de agosto de 2015.

Para meus alunos da licenciatura:
os que foram, os que são e os que serão...

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as associações que possibilitaram a composição final deste estudo de doutorado. Uma verdadeira rede de colaboração foi sendo construída, de modo a tornar possível a realização deste trabalho.

Sou grata ao meu orientador, Professor Francisco Ângelo Coutinho, por me apresentar as ideias da Teoria Ator-Rede e, deste modo, permitir que eu me transformasse em uma formiga seguidora de abelhas.

Agradeço aos Professores Maria de Fátima Melo e Luiz Alberto Gonçalves pelas valiosas contribuições que fizeram ao trabalho, na ocasião do exame de qualificação.

Agradeço ao Professor Bruno Latour, pelo retorno dado aos exercícios que postei no curso on-line que tive a felicidade de realizar: “Scientific Humanities”.

Agradeço aos professores de Estágio Supervisionado: Júlio, Maria Luiza, Marina e Francisco, pelo incentivo à participação dos estudantes na ocasião da coleta de dados.

Agradeço aos Professores Stella Maris Nunes e Santer Matos pela ajuda nas análises dos dados quantitativos.

Agradeço ao grupo de pesquisa ANT-LAB, especialmente aos colegas Patrícia Delgado, Fábio Silva, Victor, Daniela Campolina e Nathália Ribeiro pelas interlocuções que permitiram uma compreensão mais aprofundada dos referenciais teóricos.

Agradeço em especial à Elisa de Faria, a minha formiga parceira em Diamantina, pelas inestimáveis contribuições ao meu trabalho, em várias etapas do doutorado.

Agradeço à amiga Malu Wakisaka, pela leitura criteriosa e afetiva da primeira versão do texto de qualificação.

Agradeço novamente à Nathália Ribeiro por ser meu ponto de apoio na Faculdade de Educação, permitindo que a distância a Belo Horizonte se tornasse menor. Além de se oferecer para resolver vários problemas prático-burocráticos, ela e a colega Débora Fogaça, a quem também agradeço, foram fundamentais para o sucesso na coleta de dados.

Agradeço à Iara e Roberta pelo acesso aos dados do PIBID Biologia da universidade estudada. Também agradeço ao Colegiado do curso de Ciências Biológicas da referida universidade, em especial à Túlia e Professora Mônica, pelas informações prestadas.

Agradeço aos licenciandos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e interesse em contribuir com as discussões sobre o campo da formação de professores.

Agradeço à querida pupila Tatiane Cristina Souza, minha ex-aluna de iniciação científica, atual professora da Educação Básica em Diamantina, pelo frutífero percurso que traçamos juntas.

Sou grata aos colegas do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas, pelo incentivo na fase inicial do doutorado.

Agradeço aos colegas do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, meu nicho de trabalho, pelo apoio ao meu afastamento, o que me possibilitou a imersão necessária para finalizar esta etapa da minha qualificação como docente.

Agradeço aos meus tios, Vitor e Lúcia, pela delicadeza de me receberem em sua casa para cursar as disciplinas no início do doutorado. Também aos meus queridos pais, Paulo e Lucy, que me acolheram com o costumeiro afeto em Belo Horizonte.

Agradeço muito especialmente ao meu marido, Fernando, e ao meu filho, Francisco, cujo amor, manifestado em forma de compreensão pelas minhas ausências, foi fundamental para a realização deste doutorado.

RESUMO

Este é um Estudo Ator-Rede sobre uma controvérsia envolvendo as identidades profissionais de licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública do sudeste do Brasil. Referenciados na Teoria Ator-Rede e na cartografia de controvérsias, buscamos mapear os atores envolvidos nas vivências formativas destes licenciandos e a composição de interesses relativos à rede identitária docente dos mesmos. Para esta investigação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi eleito como a vivência formativa que rastreamos. Inicialmente realizamos um levantamento quantitativo junto aos formandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade estudada, com o objetivo de mapear o seu perfil e identificar se suas expectativas profissionais se modificaram ao longo do curso. Utilizamos o conceito latouriano de translação para descrever os desvios ou associações realizados pelos atores para fortalecer ou não a identidade docente. Percebemos a formação de poucas associações engendradas a favor da identidade docente e vários desvios durante a trajetória de formação inicial que culminam com a construção de uma rede “contraidentitária” em relação a docência. Em um segundo momento, conduzimos dois grupos focais, um com pibidianos e outro com não pibidianos, a fim de identificar, de forma comparativa, quais atores agiram durante a trajetória acadêmica dos licenciandos, no sentido de fortalecer sua identificação com a docência. Os resultados apontam que o curso de licenciatura realiza mais desvios que associações quanto à identidade docente e que o PIBID realiza várias associações em favor desta identidade. Baseados no conceito de performance, argumentamos que em geral os não pibidianos performam uma *identidade-instituição*, que emerge a partir do curso, estimulando-os a serem biólogos e professores de biologia. Por outro lado, os pibidianos geralmente performam uma *identidade-afinidade*, que emerge a partir do PIBID, pelo sentimento de pertença a um grupo colaborativo de trabalho. No entanto, como o programa atinge apenas uma parte dos licenciandos, problematizamos a necessidade de se estender a rede destas associações a todos os estudantes da licenciatura. Além disso, defendemos o uso da Teoria Ator-Rede e da cartografia de controvérsias como uma metodologia para mapear problemas complexos e traçar novos cenários possíveis de mundo.

Palavras-chave: identidade docente performativa, PIBID, Teoria Ator-Rede, translações.

ABSTRACT

This is an Actor-Network Study on the controversy involving the professional identity of teacher undergraduates in Biological Sciences from a public university in southeastern Brazil. Referenced in Actor-Network Theory and controversy mapping, we have mapped the actors involved in the formative experiences of these students and the composition of interests regarding their teaching identity network. The formative experience that we have chosen to track was the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID). Initially we conducted a survey with teacher undergraduates in the Biological Sciences course of that University, in order to map out their profile and identify whether their professional expectations have changed along the course. We use the latourian concept of translation to describe the detours or associations made by actors in strengthening or weakening the teacher identity. We detected the formation of a few associations in favor of teacher identity and various detours during the initial training trajectory of the students, culminating in the construction of a teaching “counter-identity” network. Further, we led two focus groups, the first one with non-PIBIDians and the other one with PIBIDians, in order to identify on a comparative basis, which of the actors, during the academic career, acted toward strengthening the teaching identity of the students. The results point out that the teaching course performs more detours than associations concerning the professional teaching identity of the students, while the PIBID performs several associations in favor of this identity. Based on the performance concept, we argue that, in general, non-PIBIDians perform an *identity-institution* that emerges from the course, encouraging them to become biologists and biology teachers. On the other hand, PIBIDians generally perform an *identity-affinity*, emerging from the PIBID, in their sense of belonging to a collaborative work group. However, as the program only involves part of the students, we question the need to extend the network of these associations to all teacher students. Additionally, we defend the use of Actor-Network Theory and controversy mapping as a methodology to map complex issues and plot new world scenarios.

Keywords: performative teacher identity, PIBID, Actor-Network Theory, translations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Os cinco tipos de translações de interesse.....	47
Figura 2 - Diagrama de translações referentes à identidade profissional do biólogo.....	58
Figura 3 – A carteira de identidade profissional do biólogo.....	59
Figura 4 – Rede da regulamentação profissional para biólogos.....	60
Figura 5 – Diferentes performances da anemia.....	74
Figura 6 - PIBID: Organização.....	84
Figura 7 – Representações de rizomas.....	136
Figura 8 – Actantes que agem na rede identitária docente antes do ingresso dos não pibidianos no curso de licenciatura.....	140
Figura 9 – Actantes que agem na rede identitária docente no momento do ingresso no curso de licenciatura.....	142
Figura 10 – Actantes que agem na rede contraidentitária docente dos não pibidianos, no decorrer do curso de licenciatura.....	152
Figura 11 - Diagrama de translações relativas à identidade docente no grupo dos licenciandos não pibidianos.....	153
Figura 12 – Actantes que agem na rede identitária docente antes do ingresso dos pibidianos no curso de licenciatura.....	158
Figura 13 – Actantes que agem na rede identitária docente no momento do ingresso dos pibidianos no curso de licenciatura.....	161
Figura 14 – Actantes que agem na rede identitária docente dos pibidianos no decorrer do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.....	172
Figura 15 - Diagrama de translações relativas à identidade docente no grupo dos pibidianos.....	173
Figura 16 – Realidades colaterais performadas pelo Estágio Supervisionado e PIBID.....	178
Figura 17 - Rede de actantes comuns entre licenciandos pibidianos e não pibidianos.....	181
Quadro 1 – Abordagens teóricas presentes nos estudos sobre a identidade docente.....	67
Quadro 2 – Dimensões da identidade como performance.....	76

Quadro 3 – Etapas metodológicas, instrumentos/técnicas de coleta de dados e critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.....	104
Quadro 4 – Disposição dos grupos de acordo com o necessário para integralização da carga horária para formação do Licenciado em Ciências Biológicas	114
Quadro 5 – Características gerais dos participantes dos Grupos Focais.....	116
Tabela 1 - Média e mediana das idades dos respondentes de maneira geral e nos grupos de pibidianos e Não pibidianos.....	118
Tabela 2 - Frequência de alunos que desenvolveram ou não projetos de pesquisa em Biologia.....	123
Tabela 3 - Escolha pela licenciatura e conhecimento do seu foco em formação de professores.....	124
Tabela 4 - O que pensavam sobre a profissão docente ao ingressarem no curso.....	125
Tabela 5 - Frequência e porcentagem de alunos que escolheram ser professores antes de entrar na universidade ou que optaram pela docência no decorrer do curso.....	128
Tabela 6 - Frequência e porcentagem de alunos que escolheram não ser professores antes de entrar na universidade ou que desistiram da docência no decorrer do curso.....	129
Gráfico 1 - Evolução dos recursos executados no PIBID.....	88
Gráfico 2 - Evolução do número de bolsas concedidas pelo PIBID entre os anos de 2009 a 2013.....	89
Gráfico 3 - Número de IES por estado e região – 2012 e 2013 (MG).....	90
Gráfico 4 - Número de Bolsistas do PIBID em disciplinas onde há falta de professores no País - 2012.....	91
Gráfico 5 - Renda familiar dos licenciandos pesquisados.....	119
Gráfico 6 - Renda familiar dos pibidianos e não pibidianos.....	120
Gráfico 7 - Porcentagem dos pibidianos e não pibidianos que trabalham.....	120
Gráficos 8 e 9 - Formação escolar anterior à graduação entre os pibidianos e não pibidianos.....	121
Gráfico 10 - Turno do curso no qual pibidianos e não pibidianos estão matriculados.....	122
Gráfico 11 - Participação em projetos de iniciação científica em Biologia por grupo de pibidianos e não pibidianos.....	123

Gráfico 12- Nível de satisfação dos licenciandos com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	126
Gráficos 13 e 14 - Nível de satisfação com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por grupo de pibidianos e não pibidianos.....	126
Gráfico 15 - Pretensão de atuação no magistério, entre os licenciandos.....	127
Gráfico 16 - Onde pretendem atuar aqueles que desejam o magistério.....	127
Gráfico 17- Pretensão de atuação no magistério por grupo de pibidianos e não pibidianos.....	128
Gráfico 18 - Alunos que escolheram ou não ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura.....	129
Gráfico 19 - Alunos que escolheram ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura por grupo de pibidianos e não pibidianos.....	130
Gráfico 20 - Alunos que escolheram não ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura, por grupo de pibidianos e não pibidianos.....	131
Gráfico 21 - Motivos apontados pelos licenciandos que não tinham expectativa de serem professores quanto à mudança de ideia sobre a atuação profissional na docência, no decorrer do curso.....	131
Gráfico 22 - Motivos apontados pelos licenciandos que tinham expectativa de serem professores quanto à mudança de ideia sobre a atuação profissional na docência, no decorrer do curso.....	132

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ANT – Actor-Network-Theory

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFBio – Conselho Federal de Biologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRBio – Conselho Regional de Biologia

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DED - Diretoria de Educação a Distância

DOU – Diário Oficial da União

EAR – Estudo Ator-Rede

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEBIO - Encontro Nacional de Ensino de Biologia

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

FAE – Faculdade de Educação

ICB – Instituto de Ciências Biológicas

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

ProUni – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBENBIO – Associação Brasileira de Ensino de Biologia

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEESP - Secretarias de Educação Especial

SESu – Secretaria de Educação Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAL-MG – Universidade Federal de Alfenas

NOTA:

Partes do presente trabalho foram publicadas em anais de eventos, capítulo de livro e/ou revistas acadêmico-científicas durante o doutorado. Trata-se das seguintes referências:

1. ALLAIN, L.R.; COUTINHO, F.A.; SILVA, F.A.R.E. Translações de interesse: impactos da regulamentação profissional brasileira para biólogos na identidade de professores de biologia. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 2013, p. 138-142, 2013.
2. ALLAIN, L.R.; DELGADO, P.C.S.; COUTINHO, F.A. O PIBID e sua relação com a identidade profissional de professores de Biologia em formação: uma abordagem a partir da Teoria Ator-Rede. IN: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. **Atas...** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.
3. ALLAIN, L.R.; SOUZA, T.C.R.; COUTINHO, F.A. Desvios e associações na formação de licenciandos em Ciências Biológicas: um estudo a partir da Teoria Ator-Rede. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, v. 7, p. 4975-4986, 2014.
4. ALLAIN, L.R.; RIBEIRO, N.A.; COUTINHO, F.A. Estágio Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: algumas análises sobre as identidades docentes a partir da Teoria Ator-Rede. IN: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED Sudeste**. São João Del Rey. Out. 2014.
5. ALLAIN, L.R.; NUNES, S.M.L.; MATOS, S.A. de. Formação inicial de professores de Biologia: uma análise a partir da Teoria Ator-Rede. IN: **XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - XVII ENDIPE – A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**. Fortaleza - 11 a 14 de novembro de 2014.
6. GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S.; ALLAIN, L.R.; OLÍMPIO, F.M.P.; CARVALHO, A.J.S. PIBID: potencialidades e limites entre a formação e a atuação profissional docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 323-338, jul.-dez. 2014.

7. FELÍCIO, H.M.S.; GOMES, C.; ALLAIN, L.R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago 2014.
8. SILVA, H.C.P.; ANJOS, J.S. Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na identidade de licenciandos em Ciências Biológicas. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Jul. 2014. (Orientadora: ALLAIN, L.R.)
9. SOUZA, T.C.R. A identidade profissional de licenciandos em Ciências Biológicas: um estudo a partir da Teoria Ator-Rede. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Dez. 2014. (Orientadora: ALLAIN, L.R.)
10. COUTINHO, F.A.; MUNFORD, D.; ALLAIN, L.R.; CAMARGOS, T.C.C. A materialidade na formação de professores – alguns apontamentos a partir da experiência da área de Ciências no Programa Escola Integrada UFMG. IN: GUIMARÃES, M.B.; MAIA, C.L.; PASSADES, D.B.M.S.(org.). **Educação Integral – contribuições da Extensão da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

“Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, por isso o encarava.

Por que você aperta os olhos assim? Você não é limpo da vista? (...)

Miguilim espremia os olhos. (...)

Este nosso rapazinho tem a vista curta. (...)

E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito. - Olha agora!

Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via grãos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância.

E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo ... (...).

Coração batia descompassado.”

Guimarães Rosa, IN: Campo Geral, Manuelzão e Miguilim.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - FORMIGAS SEGUINDO ABELHAS E VESPAS EM UMA CONTROVÉRSIA ENVOLVENDO IDENTIDADES.....	18
CAPÍTULO 1 - SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE.....	21
Delineando a controvérsia em torno das identidades de licenciandos em Ciências Biológicas	22
CAPÍTULO 2 - A TEORIA ATOR-REDE E O MAPEAMENTO DAS IDENTIDADES DOCENTES	31
2.1. Uma introdução à Teoria Ator-Rede	32
2.2. As origens da Teoria Ator-Rede.....	35
2.3. As incertezas de um pesquisador ANT	39
2.4. Expandir ou retrair as redes: uma tarefa das translações de interesse.....	43
2.5. A constituição de redes identitárias a partir das translações nas Disciplinas	48
2.6. Um exemplo de translações na rede identitária da Disciplina Biologia	51
CAPÍTULO 3 - O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE DOCENTE	62
3.1 Identidade docente: aportes teóricos	66
3.2 A identidade docente como performance.....	72
CAPÍTULO 4 - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ABELHA QUE SEGUIMOS.....	80
4.1. Políticas educacionais e políticas docentes	80
4.2. O PIBID como política de incentivo à docência.....	83
4.3 Alguns dados oficiais sobre o Programa	87
4.4 Alguns dados de pesquisas sobre o PIBID	91
CAPÍTULO 5 – UMA METODOLOGIA PARA MAPEAR CONTROVÉRSIAS	99
5.1 Onde a controvérsia se passa? - A escolha do campo de investigação	102

5.2	Abrindo a caixa de ferramentas: o percurso metodológico	104
5.3	As ferramentas escolhidas: a coleta dos dados	106
	<i>O levantamento quantitativo</i>	106
	<i>O levantamento qualitativo</i>	107
5.4	Dando forma ao trabalho: As análises	109
5.5	Sobre o curso de Ciências Biológicas investigado	111
5.6	Os porta-vozes da controvérsia: nossos sujeitos de pesquisa.....	116
CAPÍTULO 6 - O PERFIL DOS LICENCIANDOS FORMANDOS EM		
BIOLOGIA		118
6.1	Perfil e aspirações profissionais dos licenciandos em Ciências Biológicas.....	118
6.2	Considerações gerais sobre os dados do levantamento quantitativo .	133
CAPÍTULO 7- SEGUINDO OS RASTROS DOS ACTANTES E SUAS		
TRANSLAÇÕES.....		135
7.1	Grupo Focal com não pibidianos.....	136
	7.1.1 Antes de entrar no curso	136
	7.1.2 O ingresso no curso	140
	7.1.3 Durante a trajetória acadêmica	142
7.2	Grupo Focal com pibidianos.....	155
	7.2.1 Antes de entrar no curso	155
	7.2.2 O ingresso no curso	159
	7.2.3 Durante a trajetória acadêmica	161
7.3	Estágio e PIBID: um capítulo a parte	175
CAPÍTULO 8 - REDES IDENTITÁRIAS E CONTRAIDENTITÁRIAS DA		
DOCÊNCIA		180
8.1	Aproximações e distanciamentos entre pibidianos e não pibidianos ...	180
8.2	O curso de licenciatura como actante	183
8.3	Rastrear actantes, mapear as redes e traçar os cosmos: uma metodologia para pensar em mundos possíveis	185
8.4	À guisa de conclusão: Para não colocar um ponto final	188
REFERÊNCIAS.....		191
APÊNDICES.....		202
ANEXO.....		216

APRESENTAÇÃO - FORMIGAS SEGUINDO ABELHAS E VESPAS EM UMA CONTROVÉRSIA ENVOLVENDO IDENTIDADES

Esta tese é um Estudo Ator-Rede (EAR) sobre uma controvérsia envolvendo as identidades profissionais de professores de Biologia em formação.

O leitor verá, neste trabalho, que um Estudo Ator-Rede é aquele que se propõe seguir os rastros de um ator em uma controvérsia e descrevê-los minuciosamente. Tal como as formigas, que se esmeram na tarefa de farejar os rastros deixados por suas companheiras, buscamos rastrear os traços deixados pelas identidades de licenciandos em Ciências Biológicas, performadas a partir das suas vivências formativas.

Veremos que os traços deixados pelos atores podem ser muito ou pouco numerosos, curtos ou longos, espessos ou frágeis. Tudo depende das associações que os atores fazem entre si. Os traços também podem se manifestar de diferentes formas: uma imagem, uma narrativa, um objeto, uma lei. Cada vez de um ator age, um traço é produzido. Então, ao elegermos como objeto de estudo as vivências formativas dos licenciandos, temos vários atores e traços possíveis de serem escolhidos. Como coloca Latour (2012, p.174), os atores se assemelham a abelhas, que se enxameiam em todas as direções. Sendo assim, como escolher qual ou quais atores seguir e por quanto tempo? E se os atores também pertencerem a outro enxame de abelhas, “onde diabos teremos de parar?” (IBIDEM, p. 174). A resposta do autor é: “Bem estúpido é o método que se orgulha de ser tão meticuloso, tão radical, tão abrangente e tão orientado para o objeto, que se torna impraticável” (IBIDEM, p.174).

Neste trabalho, cutucamos um enxame de abelhas (ou vespas, se preferir) – as vivências formativas dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma grande universidade pública brasileira¹ – e seguimos os traços de uma das abelhas deste enxame – o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A analogia que fazemos das vivências formativas dos licenciandos a um enxame de vespas “cutucado” não é despropositada. A expressão “não mexa neste vespeiro” deixa claro que há situações que podem ser tão controversas que o melhor a fazer para não sair com uma picada dolorida é deixar as vespas onde estão. Não é esse o nosso propósito. Recorrendo a outra analogia, que tomamos emprestado de Tommaso Venturini, alertamos que um Estudo Ator-Rede demanda

¹ Por questões éticas, omitimos o nome da referida universidade.

do pesquisador um bocado de coragem para mergulhar no magma das controvérsias, correndo-se o risco de ficar frente a frente com a lava fumegante.

Nosso propósito é incitar o debate acerca de uma controvérsia “quente”: Seriam as vivências formativas dos licenciandos em Ciências Biológicas, de fato, formativas, no sentido de construírem uma identidade com a profissão de professor? Estas vivências formativas constroem no licenciando uma identidade como professor ou como biólogo?

Como não é possível seguir todas as possibilidades formativas dos licenciandos, elegemos o PIBID e seus traços como nossa “abelha”, que seguiremos, tal como formigas, a partir da ANT².

As provocações e questionamentos em torno da construção das identidades dos licenciandos são fruto de inquietações vivenciadas durante minha trajetória de desenvolvimento profissional como formadora de professores de Ciências e Biologia nos últimos quinze anos. Em todos os contextos profissionais onde atuei como professora formadora, enfrentei (e tenho enfrentado) o desafio de tornar a docência uma carreira atrativa e desejada por licenciandos em Ciências Biológicas.

Ao assumir a coordenação da área de Biologia do PIBID em uma universidade pública do interior de Minas Gerais, em 2009, percebi uma grande potencialidade deste Programa em possibilitar aos graduandos uma oportunidade de conhecer de forma mais intensiva a escola e o trabalho dos professores. Portanto, considero importante pontuar a motivação para realizar esta pesquisa. A partir das vivências na condição de professora de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e coordenadora da área de Biologia do PIBID, me senti impulsionada a investigar como são construídas as identidades docentes de graduandos de licenciatura em Ciências Biológicas, bolsistas e não bolsistas deste Programa. O resultado deste trabalho encontra-se neste texto, que está organizado em oito capítulos.

No primeiro capítulo buscamos delinear o contexto da controvérsia explorada nesta tese, qual seja, a pouca identificação dos licenciandos em Ciências Biológicas com a carreira docente. No segundo capítulo apresentamos ao leitor a Teoria Ator-Rede, sua origem e o conceito de translação de interesses, utilizado como referencial analítico neste trabalho. Também neste capítulo apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Teoria Ator-Rede, oferecendo um exemplo de translações que impactam a identidade de biólogos e professores de Biologia.

² ANT: sigla de Actor-Network Theory e também “formiga”, em inglês.

Em seguida, no capítulo três, delineamos o campo de estudos sobre a formação de professores no Brasil, enfatizando os resultados das pesquisas sobre formação inicial de professores e sobre formação de professores de Ciências e Biologia. Apresentamos, também, uma síntese das tendências de pesquisa referentes à identidade profissional docente. Neste mesmo capítulo expomos o referencial que adotamos para o estudo da identidade docente: a identidade performativa.

O capítulo quatro situa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no bojo das políticas públicas de valorização do magistério, descreve sua dinâmica de funcionamento e aponta alguns dados oficiais sobre este Programa. Resultados de pesquisas realizadas sobre o PIBID também são apresentados.

No capítulo cinco exploramos o que é o mapeamento de controvérsias, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, o curso estudado e os sujeitos pesquisados. No capítulo seguinte analisamos os resultados de um levantamento quantitativo referente ao perfil e aspirações profissionais dos formandos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas analisado.

No capítulo sete descrevemos os resultados dos grupos focais que realizamos com licenciandos bolsistas e não bolsistas do PIBID Biologia na universidade estudada e apresentamos as redes e diagramas dos deslocamentos identitários no decorrer da trajetória acadêmica dos sujeitos pesquisados. Também neste capítulo analisamos as realidades performadas a partir do PIBID e dos estágios supervisionados.

O último capítulo traz as aproximações e distanciamentos entre os dois grupos de licenciandos e aponta a construção de uma rede contraidentitária docente a partir do curso investigado. Encerramos com a proposição de utilização da Teoria Ator-Rede como metodologia para rastrear os atores envolvidos nos cenários investigados, possibilitando traçar os cosmos e outros estados possíveis de mundo.

CAPÍTULO 1 - SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

Em nosso estudo, buscamos mapear uma controvérsia envolvendo as identidades de licenciandos em Ciências Biológicas. Mas, o leitor deve estar se perguntando: o que caracteriza uma controvérsia? Seria apenas um debate entre especialistas sobre algo que não concordam?

Bem, para responder isso, vamos examinar com um pouco de aprofundamento uma tarefa cotidiana para muitos de nós: a leitura das notícias em um jornal. As manchetes de jornais estão repletas de exemplos de um processo coletivo de produção de fenômenos que até aquele momento estavam desconhecidos. Veja alguns destes exemplos: “Novo medicamento traz promessas de cura para o câncer”, “novos estudos relacionam a pobreza a habilidades cognitivas”, e assim por diante. Latour (2015) chama atenção para o fato de que somos bombardeados todos os dias por pessoas que fazem reivindicações baseadas em premissas resultantes de argumentos tomados *a priori* como verdadeiros, ou seja, são argumentos “naturalizados”. As controvérsias podem surgir quando buscamos *desnaturalizar* um fato dado; isto é, quando o tratamos como um “argumento flutuante”. Utilizando-se do exemplo dos gibis, Latour (IBIDEM) explica que, ao colocarmos uma premissa naqueles balões que flutuam sobre as personagens das histórias em quadrinhos, buscamos localizar quem está falando, de onde se fala, porque e com que interesses um argumento é defendido. Ao se fazer isso, segundo o autor, nos voltamos para a Ciência em carne e osso, pois podemos perceber como é difícil para um argumento alcançar um estado de “fato indisputado e estabelecido”. Ele adverte que, para se tornar um fato estabelecido, uma série de precauções devem ser tomadas, uma série de pessoas devem ser envolvidas na discussão, muito dinheiro deve ser gasto, muitos instrumentos devem ser reunidos. Mas, com isso, percebemos que exatamente graças a este processo coletivo de fabricação mediada é que temos, ao final, fatos sólidos e robustos com os quais podemos contar para nos encontrarmos no mundo real.

Então, conforme sugere Latour (IBIDEM), ao lidarmos com controvérsias devemos nos perguntar: “estamos considerando o que existe na natureza ou o que é dito, por algumas pessoas, sobre o que existe na natureza? Em outras palavras, isto é um argumento ou um fato?” Este é um problema filosófico, ético e prático de grande envergadura, difícil de responder de maneira simples e direta. Por isso, utilizando a cartografia como metáfora, Latour explica que nós todos vivemos em uma paisagem povoada de argumentos e estamos

constantemente negociando nossos caminhos através dos canais de rios e vales, atravessando planícies, subindo e descendo falésias cuidadosamente. Portanto, essa é a geografia que temos que nos familiarizar para mapear as controvérsias.

Importante ressaltar que Latour (2015) atribui à expressão *controvérsia* uma gama muito ampla de aplicações, de modo que o mesmo termo pode abranger todo tipo de dissidência; dos desacordos entre pequenos grupos de cientistas altamente especializados até as questões públicas que mobilizam leigos na rua. Venturini (2010, p.261) complementa: “controvérsias são situações nas quais os atores discordam (ou melhor, concordam em suas discordâncias)”. E porque a identidade de licenciandos em Ciências Biológicas seria uma questão controversa? Não seria “natural”, talvez até um tanto óbvio, pressupor que a licenciatura promove uma identidade com a profissão docente? Quem discordaria disso? O leitor verá, no entanto, que escolhemos mapear uma controvérsia quente, tendo em vista que o debate em torno das licenciaturas envolve disputas no campo acadêmico-técnico-científico, no campo político-econômico-social e impacta, direta ou indiretamente, a vida de milhares de pessoas. Além disso, esta é uma controvérsia bastante atual, uma vez que, neste exato momento, a discussão sobre a valorização do magistério tem tomado caráter de urgência e alcançado enormes proporções em nosso país, buscando inclusive envolver cada vez mais grupos e pessoas interessadas neste debate.

No próximo tópico buscamos levantar na literatura acadêmica os argumentos que vão nos ajudar a delinear esta controvérsia.

Delineando a controvérsia em torno das identidades de licenciandos em Ciências Biológicas

A educação brasileira, nas últimas décadas, tem sido objeto de várias iniciativas de caráter político com vistas à garantia de acesso a todos os cidadãos nas instituições de ensino. A normatização do direito à educação para crianças de 0 a 5 anos, a extensão do Ensino Fundamental para 9 anos, a revitalização do Ensino Técnico Federal e as políticas de expansão universitárias são alguns exemplos recentes destas iniciativas no país.

Um dos maiores desafios das políticas supracitadas reside em garantir não somente o acesso ampliado à educação para setores socialmente vulneráveis, mas oferecer uma escolarização pública e gratuita *de qualidade*. Para tanto, um dos fatores fundamentais a se considerar é a formação adequada dos professores da Educação Básica, que, em última

instância, estão entre os principais profissionais que imprimirão a qualidade almejada às escolas públicas.

Neste contexto, temos assistido, nos últimos anos, iniciativas dos gestores públicos no sentido de implementar políticas educacionais específicas para a formação docente³, a fim de concretizar os projetos sociais de grande envergadura que o país tem como expectativa realizar. A despeito disto, os professores ainda recebem pouca atenção no que diz respeito a políticas públicas que lhes garantam uma remuneração justa e a melhoria de suas condições de trabalho, sofrendo com isso grande desprestígio social.

Araújo e Viana (2011), utilizando como fonte de dados a base do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), confirmam uma situação alarmante: faltam professores para atender à enorme demanda criada pelo desenvolvimento social e econômico brasileiro, que tem se tornado visível nas últimas décadas. Isto porque, em todas as áreas, o número de licenciados é consideravelmente maior do que o número de professores licenciados atuantes, indicando forte evasão profissional apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho⁴. Nas áreas de Ciências Naturais e Exatas esse quadro é ainda mais preocupante, pois o número de licenciados atuantes é irrisório⁵. Alves e Silva (2013) analisaram dados do Censo Escolar de 2009, fornecidos pelo INEP/MEC, e concluíram que apenas parte dos professores que estavam atuando nas redes de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio possuía formação na disciplina que lecionavam. Em Português, por exemplo, apenas 54,0% tinham essa formação (proporção mais alta encontrada), em Matemática, somente 38,6% atendiam a essa condição, em Biologia 50,4%. Este cenário gera uma questão interessante: Por que os biólogos licenciados não estão atuando no magistério, nicho profissional para o qual foram formados?

Além de se desviarem da carreira docente, há ainda um alto índice de desistência nas licenciaturas em Biologia e a qualidade da formação destes licenciados também é questionável. Araújo e Viana (IBIDEM) mostraram que em 2005, 36% dos licenciandos em

³ Destaca-se, em especial, o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – que desde 2003 tem como uma de suas principais linhas a abertura e expansão de licenciaturas noturnas; e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

⁴ Segundo Araujo e Viana (2011), a demanda por professores de Biologia, Física e Química em 2005 era de 56.602 profissionais para o Ensino Fundamental e Médio. A estimativa do INEP para estas áreas e etapas de ensino em 2010 era de 126.488 docentes. Diniz Pereira (2011) alerta que naquele ano (2011) havia um déficit de, aproximadamente, 250 mil professores de Matemática, Física, Química e Biologia no País.

⁵Entre 1980 e 2005 foram formados 131.505 licenciados em Ciências Biológicas. Destes, apenas 38.086 atuavam na docência em 2005.

Ciências Biológicas evadiram do curso. Em 2007, 59% dos concluintes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas eram provenientes da rede privada. Mesmo com a implementação das políticas de expansão universitária, 35% das vagas ofertadas ficaram ociosas nos últimos 10 anos nas licenciaturas, isto é, o aumento na oferta de vagas nestes cursos não é a solução para a carência de professores nas escolas (ARAÚJO; VIANA, 2011). Dados do Censo da Educação Superior de 2012 mostram que as áreas de Física, Matemática e Ciências Biológicas tiveram queda no número de matrículas na graduação de 2011 para 2012. Entre os cursos, o que apresentou a maior queda foi Ciências Biológicas, que passou de 126,9 mil para 123,3 mil, uma diminuição de 2,8% nas matrículas. A queda vem desde 2011, quando 128 mil faziam a graduação. O número daqueles que entram nos cursos é superior aos que se formam, considerando também o aumento de vagas. O curso de Ciências Biológicas teve 41,6 mil ingressantes em 2012 e formou 20 mil estudantes, uma queda de 3,5% em relação a 2011.

Ainda sobre os cursos de licenciatura, Aranha e Souza (2013) analisaram dados referentes à relação candidato/vaga dos últimos 15 vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais, uma das maiores do país, e alertam que há um esvaziamento contínuo dos cursos de licenciatura desta universidade, tanto no que se refere aos ingressantes nos vestibulares quanto aos concluintes destes cursos, que acabam optando por ocupações mais vantajosas do ponto de vista econômico. Os autores alertam para

... o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na Educação Básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo. (ARANHA; SOUZA, 2013, p.78).

Neste contexto, vivemos uma situação preocupante: embora o país tenha grande demanda por professores que atuem em escolas públicas de Educação Básica, esta não é uma carreira que se mostra interessante para aqueles que ingressam em cursos superiores de graduação. Em pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, Gatti e colaboradores (2010) entrevistaram 1501 concluintes do Ensino Médio para captar suas impressões sobre a carreira docente. Muito embora estes jovens vejam a profissão docente como nobre, gratificante e necessária, apenas 2% deles admitiram ter alguma licenciatura como primeira opção no vestibular. O estudo ainda apontou que os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social estão associados à baixa atratividade da carreira docente.

Especificamente em relação ao curso de Ciências Biológicas, nossa experiência de atuação junto a alunos que optam pela modalidade Licenciatura vem sendo extremamente desafiadora, no sentido de despertar o interesse pela docência, buscando superar conceitos assentados no senso-comum e desconstruir estereótipos sobre a profissão de professor.

Em trabalhos anteriores (ALLAIN, 2005; DINIZ PEREIRA; ALLAIN, 2006; ALLAIN, 2010), chamamos atenção para o fato de que o baixo prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação às atividades de pesquisa, no interior da academia, acabam por contribuir para a baixa autoestima dos licenciandos, dificultando o processo de profissionalização da docência. No caso do curso de Ciências Biológicas esta dicotomia parece se acentuar ainda mais, visto que a expectativa de muitos ingressantes neste curso é a realização de pesquisas em campo ou laboratório, em função do estereótipo que circula no imaginário social quanto ao *status* dos “cientistas”. A imagem ingênua do biólogo como alguém que trabalha em constante contato com a natureza, cercado por plantas e animais, ou do cientista de jaleco, cercado de tubos de ensaio fumegantes ainda é sustentada pelo senso comum e por muitos ingressantes dos cursos de Biologia. Apesar da grande variedade de possibilidades de atuação profissional oferecidas aos biólogos, muitos graduandos, ao fazerem a opção por este curso universitário, desconhecem o campo de trabalho deste profissional, campo este que também contempla o magistério.

Soma-se a isso o fato de que à docência está ligada uma ideia estigmatizada de uma atividade muito penosa e pouco gratificante, porém de entrada mais “fácil” que os cursos de bacharelado. Para muitos, a licenciatura mostra-se como um mero ajuntamento de disciplinas do conteúdo biológico e disciplinas da área pedagógica, sem qualquer articulação entre si. Não é raro encontrarmos estas concepções até mesmo entre colegas professores que atuam nos cursos de licenciatura.

Essas concepções estão relacionadas à perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores, que ainda vem sendo pautada na Racionalidade Técnica (SCHÖN,1995), que pressupõe uma formação teórico-técnica, que antecede uma prática baseada na *aplicação* dessas prescrições técnicas. Nesse modelo, cabe aos professores somente aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola; por esse motivo este modelo é também conhecido como “aplicacionista”. Essa é uma perspectiva dicotômica de formação, na qual as disciplinas pedagógicas são encaradas como um apêndice da formação científica. Essa separação provavelmente está vinculada à ideia de que os

pesquisadores são os intelectuais e os professores são os práticos, cabendo aos últimos a aplicação do conhecimento produzido pelos primeiros (TARDIF, 2002).

Nesta relação se acha implícita uma postura de domínio, de apropriação dos que detém o poder das ideias em relação aos "práticos". Devido ao enorme abismo que separa as disciplinas ditas pedagógicas (consideradas práticas) daquelas referentes aos conteúdos específicos (as teóricas), a formação inicial do professor torna-se fragmentária e, portanto, inadequada. Sobre os aspectos supracitados, estudos realizados na área de formação de professores⁶ apontam as desarticulações entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, ou ainda entre os saberes específicos e os saberes da docência como problemas na formação de professores.

Outros estudos, tais como Cerqueira e Cardoso (2010), Mesquita e Soares (2011) enfatizam que estas desarticulações ainda se fazem presentes nos currículos dos cursos de licenciatura, a despeito das orientações publicadas em 2002, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁷, que enfatizam a necessidade de aprimorar a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores⁸.

Trabalhos como os de Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2012) mostram que a formação inicial de professores para a Educação Básica, presencial ou a distância, é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado, tornando os licenciados meros transmissores de conhecimentos acadêmicos. As autoras continuam, afirmando que esta formação se dá em um amontoado de disciplinas, não atendendo as necessidades dos alunos em tornarem-se professores competentes a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para a Educação Básica. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento do trabalho docente.

Estudando os cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas e Língua Portuguesa de instituições de ensino superior públicas e privadas de todas as regiões do país, Gatti e Nunes (2009) apud Gatti (2010) apontam que, especificamente quanto aos 31

⁶ Ver Lüdke (1994), Brzezinski (1994), Diniz Pereira (2000), Gatti (2000) e Pimenta e Lima (2006).

⁷ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Publicada em Diário Oficial da União, Brasília, nove de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de quatro de março de 2002. Seção 1, p. 8.

⁸ Em 01 de julho de 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP02/2015 que define as novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores, que ratificam a necessidade de uma articulação contínua na formação destes profissionais.

cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas analisados, a carga horária média dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%. Verificou-se ainda que uma parte dessas licenciaturas promove especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduações, ou que, claramente, visam a formação de outro profissional que não o professor.

As autoras prosseguem, afirmando que problemas semelhantes são encontrados nas demais licenciaturas. Pela análise das grades curriculares e das ementas das licenciaturas estudadas – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas – é possível apresentar sinteticamente alguns aspectos que se destacaram:

- Há grande discrepância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e as suas ementas;
- Falta clareza em algumas instituições em relação aos estágios e sob que forma de orientação e acompanhamento são realizados;
- Ementas muito vagas em relação às práticas de ensino;
- Falta de detalhamento das atividades complementares;
- Fica evidente a permanência do modelo “3+1”⁹ nas estruturas curriculares (GATTI; NUNES, 2009, p. 1373).

Além dos desafios postos à *formação* dos docentes, há também desafios relativos ao campo de *atuação* dos profissionais. Como formadora de professores nas licenciaturas notamos que, sem conhecimento sobre a especificidade do trabalho docente, muitos candidatos a exames de cursos superiores optam pela licenciatura por serem, em sua maioria, cursos noturnos, muitas vezes com maior oferta de vagas e, portanto, menos concorridos que o bacharelado. Apesar de recentes regulamentações propostas pelo conselho profissional dos biólogos (Res. N° 300/2012 do Conselho Federal de Biologia) restringindo a atuação de licenciados nas áreas de Meio Ambiente, Biotecnologia e Saúde a partir de 2015, ainda é bastante disseminada a ideia de que licenciados e bacharéis tem isonomia profissional¹⁰. Em função disso, é comum encontrarmos, entre os próprios professores que atuam nos cursos de

⁹ Este modelo de formação profissional ficou assim conhecido por se configurar em três anos de disciplinas de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, seguidos por um ano de disciplinas didático-pedagógicas.

¹⁰ A Resolução CFBio 300/2012 regulamenta a carga horária mínima exigida aos biólogos, durante sua formação na graduação, para a execução de trabalhos técnicos nas áreas de Meio Ambiente, Saúde e Biotecnologia. Segundo esta Resolução, para se registrar no Conselho Profissional, e, portanto, ter autorização para emitir relatórios, laudos, pareceres etc. nas áreas supracitadas, o biólogo que se graduar depois de dezembro de 2015 deverá comprovar uma carga horária mínima de 3.200 h de conteúdos biológicos. Esta resolução será explorada no capítulo 2.

licenciatura em Ciências Biológicas, um posicionamento que privilegia a formação de biólogos, sendo a educação apenas uma das possíveis áreas de atuação deste profissional, que ao todo compreendem vinte e duas. O resultado é que o curso de licenciatura, que oferece (ou deveria oferecer) a formação específica para professores de Ciências e/ou Biologia é comumente utilizado como “atalho”, ou “trampolim” para a execução de atividades técnicas específicas dos bacharéis. Por outro lado, percebemos nos contextos de trabalho onde já atuamos como docente que aqueles licenciandos que estudam no período noturno são atraídos para as atividades de pesquisa desenvolvidas no bacharelado por terem mais tempo disponível que os bacharelados, que estudam em período integral.

Vários estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil abordando o processo de formação de professores de Biologia. Entre os trabalhos que analisam questões relacionadas aos cursos de Biologia e os estudantes desse curso, Diniz Pereira (2000), Araújo et al. (2007); Cerqueira e Cardoso (2010); Castro, Brandão e Nascimento (2011); Araújo e Viana (2011); Rocha (2013) apontam que o Curso de Licenciatura em Biologia para muitos estudantes é uma via de acesso fácil a outros cursos de maior prestígio social, em função de não terem sido aprovados no curso almejado. Além disso, outro aspecto preocupante é que os estudantes apresentam uma significativa propensão a atuação na área da pesquisa biológica e um alto índice de rejeição a atuação na docência. Isso contraria a ideia inicial de que, por cursarem uma licenciatura – modalidade voltada para a *formação de professores* - estes estudantes estariam interessados na carreira docente. O que se observa, segundo apontam os estudos, é um direcionamento dos próprios cursos para os estudantes atuarem em outras áreas da Biologia. Estes trabalhos também mostram que entre aqueles acadêmicos que querem atuar na docência, grande parte se sente mais atraída pelo Ensino Superior e não pela atuação na Educação Básica, nível de ensino para o qual estão sendo formados. Além destes desvios, concursos para diversas carreiras, mestrados e outros cursos de graduação estão se tornando rotas de fuga para os licenciados escaparem das más condições encontradas nas salas de aula da Educação Básica, da desvalorização da profissão e do baixo salário.

Esta situação evidencia que os licenciandos em Ciências Biológicas têm encontrado muitas dificuldades em construir uma identidade com a docência. Em acréscimo, argumentamos que muitos cursos de licenciatura em Biologia acabam por forjar aquilo que aqui denominamos de “contra-identidade” docente, na medida em que se desenha como perfil do egresso destes cursos um profissional que possa assumir múltiplas funções, *inclusive* a docência, e não *prioritariamente* a docência, como seria o esperado para um curso de

licenciatura. Embora concordemos com Pimenta (1996) sobre o caráter pessoal e idiossincrático da construção da identidade docente, entendemos também que esta mesma identidade docente vai se constituindo ao longo das experiências de formação do professor, dentre as quais a graduação ocupa lugar de destaque. Entendemos que a licenciatura oferece um espaço-tempo de construção de “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 68), contribuindo para a constituição de uma dada identidade.

Ora, se a licenciatura é (ou deveria ser) um espaço-tempo de vivências formativas, isto é, um lugar e um momento fundamentais para a construção das identidades docentes, por que os licenciandos em Ciências Biológicas não almejam ser professores da Educação Básica? Que disputas ocorrem no interior dos cenários formativos destes licenciandos, em torno de suas identidades? Que atores e que interesses estão em jogo nestas disputas? Voltando à analogia das abelhas e vespas, esta é a colmeia que vamos cutucar. Esta é a controvérsia que vamos explorar neste trabalho. Para explorar esta controvérsia, escolhemos seguir os traços de uma das abelhas da colmeia, isto é, uma das vivências formativas dos licenciandos.

Na contramão deste movimento de “contra-identidade” que parece marcar em particular os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, encontramos, no cenário atual, políticas públicas que buscam incentivar os licenciandos a ingressarem no mercado de trabalho para o qual são formados: a escola básica. Em nossa experiência como formadora de professores de Ciências e Biologia estivemos à frente de uma destas políticas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC)¹¹, que conheceremos melhor nas próximas páginas. Ressaltamos, então, que nosso foco de análise está nas identidades dos licenciandos, sendo o PIBID a abelha que escolhemos seguir, ou seja, um dos nós da rede identitária docente.

Alguns questionamentos, embora não fossem perguntas prontas, nos serviram de guia durante este rastreamento. Ao seguir nossa abelha, queríamos saber: Que motivações levam alguns dos licenciandos a ingressarem no PIBID? Quais as expectativas profissionais dos bolsistas do PIBID? Estas expectativas diferem dos demais licenciandos não bolsistas? Como os bolsistas percebem o seu curso de licenciatura a partir da participação neste programa?

¹¹ Regulamentada como uma política de formação docente, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o PIBID se constitui em um programa de formação inicial financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Estas percepções são diferentes dos demais licenciandos não bolsistas? Seriam as vivências formativas experimentadas pelos licenciandos, de fato, formativas, no sentido de construírem entre eles uma identificação com a profissão docente? Que identidades emergem das suas vivências formativas?

A colmeia de origem desta abelha, nosso lócus de investigação, é o curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma grande universidade pública da região Sudeste do Brasil. Esta universidade foi uma das primeiras instituições a apresentar o sub-projeto PIBID Biologia desde o lançamento do primeiro edital do Programa, em 2007.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral mapear a controvérsia envolvendo as identidades docentes de licenciandos bolsistas e não bolsistas do PIBID Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública da Região Sudeste do Brasil.

Para a concretização deste objetivo, elencamos como objetivos específicos:

- Mapear as expectativas profissionais de licenciandos não bolsistas e bolsistas do PIBID Biologia da universidade estudada;
- Conhecer a avaliação que licenciandos não bolsistas e bolsistas do PIBID Biologia fazem do seu curso de licenciatura;
- Identificar que identidades emergem das vivências formativas dos licenciandos não bolsistas e bolsistas do PIBID Biologia;
- Identificar os interesses e processos de negociação presentes nas translações¹² realizadas pelo curso de licenciatura e pelo PIBID para o fortalecimento da identidade docente.

¹² O significado deste termo será explicado mais adiante.

CAPÍTULO 2 – A TEORIA ATOR-REDE E O MAPEAMENTO DAS IDENTIDADES DOCENTES

Para fundamentar nossa pesquisa, tomamos como referência a Teoria Ator-Rede (ANT)¹³, que tem em Bruno Latour um de seus principais autores. Nascido em 1947, em Beaune, Burgundy, França, Bruno Latour vem de uma família de vinicultores e formou-se inicialmente como filósofo e depois como antropólogo. Após ter se formado em Filosofia trabalhou como assistente de pesquisa na África desenvolvendo estudos voltados à sociologia do desenvolvimento. A partir de então se interessou pela Antropologia e, mais especificamente pela Antropologia das Ciências. De 1982 a 2006 foi professor do Centre de Sociologie de l'Innovation na Ecole Nationale Supérieure des Mines em Paris e, por um bom tempo, foi professor visitante da Escola de Economia de Londres e também do Departamento de História da Ciência da Universidade de Harvard. Atualmente é professor na Sciences Po, em Paris, onde atuou como vice presidente de pesquisa.

As obras deste autor, que utilizamos aqui, foram escritas em diferentes momentos de sua trajetória como pesquisador. Em suas primeiras obras¹⁴, Latour propõe-se a fazer uma etnografia da atividade científica nos laboratórios de Ciências Naturais. Estas discussões inscrevem-se nos chamados Estudos de Ciência (*Science Studies*), campo interessado em investigar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Os Estudos de Ciência sustentam que os fenômenos estudados pelos físicos e biólogos, por exemplo, são *construções*, portanto, modelos da realidade, *fabricados* pelos próprios cientistas; ou seja, são *fatos feitos*. Portanto, em suas primeiras obras, Latour busca ultrapassar os limites que se colocam entre o conteúdo científico e o contexto social, conjugando ideias da Filosofia, Antropologia e Sociologia para o estudo da ciência *em construção*.

Freire (2006) explica que a atividade científica, para Latour, tem uma forte dimensão coletiva e pública, de modo que a construção de fatos científicos somente se viabiliza por meio da conjugação de interesses e pela mobilização de um grande número de aliados. Nas palavras de Latour, “a construção de um fato é um processo tão coletivo que uma pessoa sozinha só constrói sonhos, alegações e sentimentos, mas não fatos” (LATOURE, 2000, p. 70).

¹³ Obviamente, a sigla em português seria TAR. No entanto, preferimos manter o acrônimo original ANT, sigla de Actor-Network Theory, por consignar uma analogia entre a formiga (*ant*) e o pesquisador que trabalha com a ANT: “um viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário” (LATOURE, 2012, p. 28).

¹⁴ Veja a obra escrita em parceria com S. Woolgar: *Laboratory life: The social construction of scientific facts* (1979) e *Science in action: How to follow scientists and engineers through society* (1987).

Para ele, um fato científico só existe se for sustentado por uma rede de “atores” e, portanto, o cientista nunca se remete à natureza em si, mas aos seus colegas e à rede que o constitui como tal (MORAES, 2001). Latour considera, portanto, que, em última instância, uma ciência não se universaliza, mas sua “rede” se estende em grandes proporções e se estabiliza. Ao se estabilizar, esta rede pode transformar os fatos científicos em “caixas-pretas”, tornando-os assépticos, indubitáveis e destituídos de uma história. A ANT tem interesse em “abrir as caixas-pretas”, reconstituindo a trajetória de sua construção, revelando os processos de negociação, os interesses em jogo, as controvérsias e decisões produzidas nesta construção.

Já nas décadas de 1990 e 2000, Latour propõe-se a fazer um estudo antropológico da sociedade moderna¹⁵ e apresenta a Teoria Ator-Rede ao leitor¹⁶, sistematizando, por meio de *cinco fontes de incerteza*, as principais controvérsias que tem recaído sobre esta teoria nas últimas décadas. O que gostaríamos de salientar é que, a exemplo do que argumentou sobre a atividade científica nas Ciências Naturais, Latour sustenta que o “social” também é um modelo de realidade, isto é, uma construção do sociólogo – um feito, e não um fato dado.

Para os fins desta exposição, neste capítulo apresentamos as principais ideias da Teoria Ator-Rede, suas origens, e as cinco fontes de incerteza do pesquisador ANT. Logo após, detalhamos o conceito de translação de interesses e apresentamos um exemplo de translações sofridas pelo campo profissional dos biólogos, cujos impactos incidem na identidade de professores de Biologia.

2.1. Uma introdução à Teoria Ator-Rede

Começaremos explorando o significado de “Teoria Ator-Rede”. A palavra “ator”, para Latour, não está relacionada à acepção sociológica do “ator social”. Um ator¹⁷ (ou actante¹⁸) é tudo que age, que produz efeitos no mundo ou sobre ele, podendo ser uma pessoa, instituição

¹⁵ Veja *Nous n'avons jamais été modernes* (1991)

¹⁶ Veja *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory* (2005)

¹⁷ Em alguns escritos é comum encontrarmos a palavra “ator”. No entanto, segundo Latour (2001, p. 346), como a palavra ator normalmente se limita a humanos, é preferível o termo actante, tomado da semiótica, para incluir humanos e não-humanos na definição. Neste trabalho, utilizaremos as palavras ator e actante para nos referirmos tanto a humanos quanto a não-humanos.

¹⁸ O termo *actante* deriva do trabalho semiótico de Algirdas Greimas, segundo o qual qualquer palavra é definida completamente em termos de suas relações a outros termos linguísticos. Latour estende e aplica essa visão relacional a todos os tipos de entidades (materiais, atores humanos, eventos, etc.). Por isso, a ANT também é conhecida como *semiótica material* (BLOCK; JENSEN, 2011, p. 17 e 167).

ou coisas - animais, máquinas, entidades ou objetos. O que define um actante como tal não é uma essência ou um conjunto de propriedades necessárias e suficientes, mas o conjunto de suas relações (HARMAN, 2009, p. 17). Portanto, um actante nunca pode ser compreendido como uma entidade isolada. Actantes estão sempre implantados em suas relações (HARMAN, 2009, p. 17) e devem ser compreendidos por suas “interferências interativas” (BENNETT, 2010, p. 21). O grande interesse da ANT é definir o actante com base naquilo que ele faz (LATOUR, 2001, p. 346), ou seja, pela sua performance. Com isso, Latour rompe com a atitude amplamente difundida de definir as coisas por suas essências e indica que os actantes devem ser definidos por suas atuações.

Portanto, na constituição de redes devem ser considerados tanto os elementos humanos quanto os não humanos: nas redes da atividade científica, por exemplo, fazem parte os colegas, as instituições de financiamento, as rivalidades, a mídia, os periódicos de divulgação científica, o mercado consumidor. Cada um desses actantes – humanos e não-humanos – possui a mesma condição ontológica e só compreendemos como a atividade científica acontece se levarmos todos em conta.

É fundamental destacar que, pretendendo ultrapassar a separação moderna entre os humanos e os não-humanos, Latour (1994) defende que se dê igual importância de tratamento para a produção tanto dos primeiros quanto dos segundos, estudando-os ao mesmo tempo. O autor ainda propõe que tanto a natureza quanto a sociedade devam ser explicadas a partir de um quadro comum e geral de interpretação, contestando as dualidades da Ciência Moderna¹⁹. Por esse motivo, essas ideias também são conhecidas como *Princípio da Simetria Generalizada* (FREIRE, 2006). Utilizar este Princípio significa partir da necessária explicação simultânea da natureza e da sociedade, ao contrário do hábito de se fazer recair exclusivamente sobre a sociedade ou sobre a natureza todo o peso da explicação, o que resulta na permanência de um esquema assimétrico. Segundo Latour, a ANT

trata de seguir as coisas através das redes em que elas se transportam, descrevê-las em seus enredos — é preciso estudá-las não a partir dos polos da natureza ou da

¹⁹ Latour (1994) argumenta que a ciência moderna considera que elementos humanos e não-humanos são entidades “puras” e não se misturam. Ele considera que a *purificação* é um trabalho prático e discursivo empreendido pelos modernos para dividir a natureza e a cultura, as pessoas e as coisas, em planos ontologicamente distintos. A purificação é, portanto, um processo que tornaria os híbridos “invisíveis”. De acordo com Latour, no entanto, a crise ecológica contemporânea, por exemplo, mostra que essa separação é artificial e não se sustenta mais. O que a purificação fez, na verdade, foi possibilitar uma multiplicação desenfreada dos híbridos. Deste modo, para Latour, a modernidade é um engodo. Por isso, segundo o autor, *jamais fomos modernos* (LATOUR, 1994).

sociedade, com suas respectivas visadas críticas sobre o polo oposto, e sim simetricamente, entre um e outro (LATOURE, 2000, p. 397).

Também a palavra “rede” não se relaciona à rede cibernética, uma vez que, ao contrário do que acontece na internet - onde as informações são transportadas por longas distâncias sem sofrer alterações - na Teoria Ator Rede a “rede remete a fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes” (FREIRE, 2006, p.10). Um importante aspecto das redes, no pensamento de Latour, é que elas são heterogêneas. Segundo Latour, elas são forjadas com inúmeros elementos diferentes, não podendo ser ditas “científicas”, “econômicas”, “políticas” ou “administrativas” “humanas” ou “não humanas”. As redes são urdidas com elementos que estão em complexas interações, de modo que grande parte dos actantes é híbrida a carregar essa dupla faceta: humana e não-humana, natural e social (LATOURE, 2000, p. 377).

Por fim, a palavra “teoria” presente na ANT também não se refere a um sistema de referência que possa ser aplicado a algo, mas antes de tudo, é um caminho para se seguir a construção e fabricação das redes. Rezzadori e Oliveira (2011) afirmam que a partir da ação de diferentes actantes e dos fatos a eles relacionados, a ANT permite-nos descrever e enfatizar “os movimentos, os fluxos, as circulações, as alianças, as estratégias e táticas de associação e negociação utilizadas por estes na construção de uma rede, antes que esta se torne uma estrutura rígida” (IBIBEM, p. 3), isto é, uma “caixa-preta”. Portanto, o grande desafio desta teorização é mostrar como se constroem estas “caixas-pretas”, alinhando “cada etapa com as que a antecedem e sucedem, de modo que, começando pela última, possa-se regressar à primeira.” (LATOURE, 2001, p. 81)

A Teoria Ator-Rede também é conhecida como Sociologia das Associações. Quanto à *associação*, vemos que na obra de Latour (2012), esta palavra está diretamente relacionada a outra - “social”. O autor retoma o significado original da raiz latina *socius* (associação), e explica que a tarefa do cientista deveria, ao invés de utilizar a palavra “social” para explicar os mais variados fenômenos que ocorrem na vida dos humanos, deter-se na busca do entendimento das *associações* que estes estabelecem entre si e com os não-humanos e de como estas associações sociomateriais²⁰ se estabilizam, gerando o social (LATOURE, 2012, p.

²⁰ Conforme aponta Law (1992), podemos notar que quase todas nossas interações com outras pessoas são mediadas através de objetos, como telefone, internet, carta. Por esse motivo podemos chamar estas interações de sociomateriais.

23). Nestes termos, o social não é uma instância privilegiada da realidade ou uma substância ou causa que explica como as pessoas agem ou se relacionam. Pelo contrário, o “social” é que deve ser explicado (LATOURE, 2012, p. 17-18). A Teoria Ator-Rede busca, portanto, investigar como certas entidades tornam-se relacionadas a outras, formando redes, e como estas redes se estendem, às vezes em grandes proporções, e se estabilizam.

2.2. As origens da Teoria Ator-Rede

Em resposta às críticas que recaíram à Teoria Ator-Rede no final dos anos 90, como sendo órfã na teoria social, Latour (2002) identifica em Gabriel Tarde um “antepassado” da ANT. Latour explica que na virada do século XIX para o século XX, Tarde foi o sociólogo mais expressivo na França; professor do Collège de France e autor de incontáveis livros. Durkheim, naquela época, era ainda um professor iniciante. No entanto, alguns anos depois a situação se reverteu completamente e Durkheim tornou-se o principal representante da disciplina científica da Sociologia, colocando Tarde em uma posição menos prestigiosa, o que o fez ser relegado ao esquecimento na história desta disciplina.

A despeito disso, Latour (2002) resgata as ideias de Tarde e identifica uma conexão muito próxima entre a teoria social tardiana e a ANT, especialmente por dois argumentos sustentados por Tarde:

- Não há diferença entre os contextos social e natural. Isto significa que a divisão entre natureza e sociedade é irrelevante para o entendimento do mundo das interações humanas.
- Não há diferença entre contextos locais e globais na sociedade. Isto é, a distinção entre macro e micro sufoca qualquer tentativa de entender como a sociedade é gerada.

Latour questiona como o campo das Ciências Sociais seria hoje, se tivesse acolhido as ideias de Tarde, em vez das de Durkheim. Ele assevera que um pensador em redes, no século passado, não teria condições de transformar suas intuições em dados empíricos, fato que atualmente se dá de maneira ampla, com o advento das redes tecnológicas. Em vez de estabelecer, como fez Durkheim, uma base macrossocial para o entendimento dos fatos sociais de seu tempo, Tarde se vale do exemplo das mônadas para instaurar um pensamento que põe fim ao social, ou pelo menos se recusa a tomá-lo como pressuposto. Segundo Latour (2002), mônadas são “o material a partir do qual o universo é constituído. Mas é um material

estranho, uma vez que as mônadas não são apenas entidades materiais, já que são *possuídas* por fé e desejo” (LATOURE, 2001b, p. 118-119; ênfase do autor, tradução nossa). Ao se referir às mônadas, Tarde se recusa a tomar a sociedade como o elemento estruturador e mais complexo de análise, afirmando que o entendimento do pequeno é sempre mais complexo que o grande. Ainda em referência às mônadas, Tarde também se recusa a considerar o indivíduo humano como único elemento de análise. “Um cérebro, uma mente, uma alma, um corpo é por si só constituído de miríades de “pequenas pessoas”, ou agências, cada uma das quais é dotada de fé e desejo, que ativamente modificam a versão total do mundo” (IBIDEM, p.119). Justamente por ser um reducionista, completa Latour (IBIDEM), Tarde não considera nenhuma fronteira entre natureza e sociedade; e porque não separa as fronteiras entre física, biologia e sociologia, não aceita tomar as explicações dos níveis supostamente superiores como aplicáveis aos inferiores.

Ao contrário de Durkheim, que trata os fatos sociais como uma coisa, Tarde argumenta que todas as coisas podem ser “sociedades” e qualquer fenômeno é um fato social. Para ele, toda ciência tem que lidar com assembleias de muitas mônadas interligadas. No pensamento tardiano, as sociedades dizem respeito a qualquer associação. Células, átomos, estrelas e até sistemas solares podem constituir sociedades. Da mesma forma, há sociedades de humanos, que nós conhecemos bem porque estamos “do lado de dentro”. Mas, conforme completa Melo (2006), referindo-se à Tarde, não é por sermos humanos que devemos gozar de uma condição especial, porque nossas sociedades são simbólicas ou capazes de gerar macrororganizações.

Outro argumento de Tarde que tem implicações importantes para a Teoria Ator-Rede é o de que o macro não é nada mais que uma pequena extensão do micro. Latour (2002) alerta que o grande, o todo, não é superior às mônadas. É apenas uma versão mais simplificada, mais padronizada de uma única mônada. Trata-se apenas de uma questão de escala. Como consequência disso, de acordo com Melo (2006), Tarde entende que a “estrutura social” resulta, em caráter provisório, da repetição, da rotinização e da simplificação de elementos locais traduzidos para um idioma geral. Não há lei na teoria social que possa diferir das próprias mônadas. Em termos da Teoria Ator-Rede identificamos que este argumento dá sustentação à ideia de que todo ator é, ao mesmo tempo um ator e um ator-rede.

Neste sentido, Latour (2002) conclama os sociólogos a olhar para baixo, para o estreito, o particular, o local. Para ele, se quisermos explicar algo, não devemos considerar a

agência nem de humanos nem de estruturas sociais, mas das mônadas propriamente, nos seus esforços particulares de constituírem agregados instáveis. Apoiado em Tarde, Latour (2002) assevera que

a Ciência não é o que nos permite estudar as mônadas como observadores externos, como se estivéssemos descobrindo as leis de seu comportamento; mas *uma das maneiras* nas quais elas se propagam e dão sentido à sua atividade de construção de mundos (IBIDEM, p.129, ênfase do autor, tradução nossa).

Não há nisso nenhuma harmonia preestabelecida ou uma força superior guiando sua existência. Para Tarde, existir é diferir. Ele rejeita a filosofia da identidade essencialista ao admitir que uma entidade é definida por suas propriedades e por sua avidez. Desta forma, segundo Melo (2006), conhecemos as propriedades de uma entidade através dos efeitos provocados pelo seu detentor.

Este argumento, levantado por Tarde, tem profundas consequências para a Teoria Ator-Rede, tendo em vista as críticas que esta teoria recebe em função do status ontológico atribuído aos não-humanos. A ANT não reivindica uma identidade para os não-humanos, nem procura definir o que eles *são*, mas sim o que eles *querem* – sua avidez, suas propriedades (LATOURE, 2001b, p. 131, ênfase do autor). Com isso, de uma lógica das essências, passamos a uma lógica das performances. Temos uma “identidade performativa”.

Ao resgatar estas ideias, Latour admite que Gabriel Tarde “inventou” a ANT muito antes que se tivesse qualquer ideia de com o que se pareceria uma rede. Latour se reconhece como filiado da perspectiva de análise sociológica tardiana e ao fazê-lo, propõe uma releitura da história das ciências sociais, na qual se atribuiria a paternidade da sociologia não a Durkheim, mas sim a Gabriel Tarde.

Fazendo uma análise crítica das ideias latourianas, Rotondaro (2012) argumenta que Latour tem a pretensão de estender a sua influência para a sociologia, reafirmando as concepções de *actante* e de *associação*, em oposição às clássicas concepções de *indivíduo* e *sociedade*, respectivamente. “Essa proposta analítica critica a abstração contida na categoria sociedade, e pretende compreender as interações sociais e a própria construção coletiva dessas interações a partir da categoria associação” (IBIDEM, p.158). Contudo, continuando sua análise crítica, Rotondaro (2012, p.158) completa: “Se Latour não estivesse tão preocupado em assegurar à tradição francesa a primazia sobre a análise do social, ele poderia ter recorrido a Simmel, que também prefere privilegiar as associações estabelecidas pelas interações”.

Georg Simmel, sociólogo alemão, contemporâneo de Tarde e Durkheim, também se preocupou em determinar o problema da Sociologia e seu objeto. Simmel (1983) anuncia a dificuldade em lidar com o caráter dual que a interpretação do social possui. Para Rotondaro (2012) essa dualidade

se expressa na obra de Simmel a partir da oposição entre forma e conteúdo, sendo a forma algo mais estrutural, resultado da cristalização de interações de algum modo institucionalizadas, enquanto o conteúdo seria preenchido pelas interações oriundas das associações no mundo da vida (IBIDEM, p.158).

A distinção entre forma e conteúdo pretendia possibilitar a compreensão da vida social. Simmel busca analisar as formas que estruturam as associações, compreendendo o conjunto das interações entre os indivíduos. Segundo Peres et al. (2011), o mundo social de Simmel pode ser considerado a partir de diversos ângulos e enfoques na medida em que envolve um encadeamento de ações que se relacionam. Cada manifestação da vida social sustenta outra ao mesmo tempo em que a define. Assim, as interações seriam os “fios” que tecem a “rede” do social. Neste sentido, deve-se ter em vista que a sociedade, para Simmel, “não é algo feito, acabado ou estático; ao contrário, é um fluxo incessante de fazer-se, desfazer-se e refazer-se, cujos laços que “atam” os indivíduos são feitos, desfeitos e refeitos em uma contínua fluidez” (PERES et al., 2011, p.98).

De acordo com estes autores, o próprio conceito de *Vergesellschaftung*, traduzido para o português como *sociação*, significa um “vir-a-ser da vida social”, um processo sempre em via de se tornar, um fazer-se sociedade. Então, “sociação” significa, antes de tudo, o caráter relacional que subsiste enquanto motor da interação entre os indivíduos: a sociedade parte da interação, e não o contrário. Nesse sentido, conforme alertam Peres et al. (IBIDEM), o “social”, não é apenas composto por interações duradouras e estáveis, expressas em formas bem delimitadas como a família, o Estado, as classes etc. Há incontáveis modos de relações aparentemente insignificantes, mas que sustentam, “mais que tudo”, nas palavras de Simmel, a sociedade como a conhecemos.

Assim, é através da “sociação” que os indivíduos entram – ou melhor, produzem e reproduzem – o que poderíamos denominar “sociedade” (SIMMEL, 1983). Isso quer dizer que sempre que houver indivíduos que se encontrem em reciprocidade de ação – seja ela permanente ou passageira, seja ela com, contra ou pelos outros, pode-se falar em sociedade. A sociação é, portanto, a maneira pela qual os indivíduos conseguem realizar seus interesses,

inclinações, objetivos etc.; é a maneira com a qual esses conteúdos “alcançam” a realidade social (SIMMEL, 1983).

Como vimos, Tarde na França e Simmel na Alemanha, são referenciais fundamentais para a constituição de uma Sociologia das Associações, fornecendo, cada um à sua maneira, os fundamentos basilares para a ANT.

2.3. As incertezas de um pesquisador ANT

Para conduzir uma pesquisa na perspectiva da Sociologia das Associações é importante ter em mente que se envereda por um caminho incerto. Isso porque não buscamos investigar categorias ou actantes já definidos (pelos papéis que desempenham, por exemplo), mas antes de tudo, buscamos seguir os traços das associações que os actantes realizam ao se conectarem na rede. Estas incertezas metodológicas que acompanham o pesquisador ANT são apresentadas por Latour (2012), em sua obra “Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede”.

A primeira fonte de incerteza apresentada é: “Não há grupos, apenas formação de grupos”. Isto implica em desfazer a ideia do “social” como um domínio posto da realidade. Segundo Latour, para os sociólogos, o social tem sido tomado como um elemento estabilizado, com formas definíveis, que se contrapõe ao seu oposto, a natureza. Ambos os elementos desta díade sociedade-natureza tem sido tradicionalmente utilizados para explicar os fenômenos sociais. No entanto, o autor alerta que

não há um grupo relevante ao qual possa ser atribuído o poder de compor agregados sociais, e não há componente estabelecido a ser utilizado como ponto de partida incontroverso (...) O ponto de partida tem que ser justamente as controvérsias acerca do agrupamento a que alguém pertence (LATOURE, 2012, p. 52)

Grupos se formam e se desfazem todo o tempo, diante de nossos olhos. Não há como capturá-los em uma categoria única, estática, dada. É preferível seguir os rastros de suas associações²¹. Para ser rastreado e delineado é preciso fazer o grupo “falar”. Por isso, uma

²¹ Sobre os rastros, Bruno (2012, p. 686) lembra que: “a) Rastros são mais ou menos visíveis (...) Um traço a lápis e uma impressão digital numa folha de papel, por exemplo, são rastros de visibilidades distintas. b) Rastros são mais ou menos duráveis, persistentes. (...) têm espessuras temporais variáveis, portanto. c) Rastros são mais ou menos recuperáveis. (...) Um telefonema, uma carta, um e-mail, um sms têm graus de rastreabilidade diferenciados. d) Rastros são mais ou menos voluntários ou conscientes. Posso, por exemplo, inscrever deliberadamente a minha ação num objeto ou texto que produzo. Ou, posso deixar, sem me dar conta, rastros de minha presença em lugares, coisas, corpos”.

característica dos grupos é possuir porta-vozes, que “falem” sobre a existência destes. Nas palavras de Latour (2012, p. 55): “Os grupos não são coisas silenciosas, mas o produto provisório de um rumor constante feito por milhões de vozes contraditórias sobre o que vem a ser um grupo e quem pertence a ele”.

Cada vez que um grupo se forma, um outro grupo antagônico se contrapõe a ele, de maneira que a formação de um grupo pode ser definida pelo seu antigupo. Para Latour (IBIDEM, p. 57): “Toda formação de grupos está acompanhada da busca de um amplo leque de características mobilizadas para consolidar as fronteiras deste grupo contra as pressões adversas dos grupos antagônicos que ameaçam dissolvê-lo”.

Por exemplo, quando professores se organizam para deflagrar uma greve. Há reuniões e assembleias para discutir o pleito de reivindicações, alguns concordam com a greve, pois acreditam que este é um instrumento de luta por melhores condições de trabalho, outros preferem não aderir, pois não acreditam que as reivindicações serão atendidas e terão que passar as férias trabalhando... Enfim, neste exemplo vemos que mesmo em uma “categoria” supostamente única – professores – há a formação de um grupo (que não existia antes e que podemos aqui chamar de professores grevistas) e a formação de um outro grupo definido pela oposição ao primeiro, um antigupo, que aqui podemos chamar de professores não grevistas. São todos professores? Sim. Mas em decorrência das associações e dissociações que realizaram, formaram novos grupos, que também podem se desfazer. Para a ANT, “se você parar de fazer e refazer grupos, parará de ter grupos” (IBIDEM, p.60). Desta forma, é *na ação* que os grupos podem ser rastreados. Portanto, em vez de escolher categorias e atores prontos, a ANT sugere seguirmos os traços de suas associações: as reportagens na mídia, por exemplo, são um excelente rastro deixado pelos grupos e suas associações.

A segunda e a terceira fontes de incerteza da ANT dizem respeito à agência dos actantes. Um ator só é definido como tal quando ele age. Para esclarecer como isso se dá, vamos continuar com o nosso exemplo da greve de professores. Suponhamos que nosso grupo recém formado de grevistas resolva acampar em frente à Assembleia Legislativa da cidade, a fim de pressionar as autoridades a negociar com o grupo. Montam suas barracas e realizam manifestações com apitos e megafones, estendem faixas, mostram cartazes. Nosso grupo, os professores grevistas, *age* – aciona a mídia, conclama aliados, faz barulho, exige negociações – mobiliza outros actantes, portanto forma, ao mesmo tempo, um ator e uma rede, são um ator-rede. Só podemos considerá-lo assim por causa de sua agência. Quando as negociações cessarem e a greve acabar, acaba também a ação deste grupo e, por consequência, o próprio

grupo se desfaz. Por isso, conduzir uma investigação na perspectiva da ANT implica em considerar a “subdeterminação da ação, das incertezas e controvérsias em torno de quem e o quê está agindo” (LATOUR, 2012, p. 74). Por isso a expressão ator-rede; para esclarecer que é uma fonte de incerteza quanto à origem da ação: “é do ator ou da rede?” (IBIDEM, p. 76). Daí a segunda fonte de incerteza da ANT: “a ação é assumida.” Quando a ação é assumida, o ator “aparece” e pode ser rastreado.

A terceira fonte de incerteza nos coloca que os objetos também tem agência. Isso implica considerar, na análise sociológica, os rastros deixados tanto por humanos quanto por não humanos. Na cena imaginária dos professores grevistas acampados, vários “objetos” agem, tomando parte da manifestação. As barracas – que marcam o território da manifestação, os apitos e megafones, que fazem barulho e chamam atenção de quem passa pela rua, os cartazes e faixas, que mostram frases relativas à insatisfação e ao pleito dos professores. Assim, além de executarem tarefas práticas, os objetos ajudam a estabilizar, mediar, moldar, articular, executar e dar sentido à ação. Outros elementos, que não são propriamente objetos, também agem nesta cena e são fundamentais para o desenrolar do evento que estamos seguindo: a mídia, por exemplo, que dará visibilidade ao movimento e que pode, a partir de então, favorecer ou desfavorecer os grevistas, angariando aliados ou discordantes, fortalecendo ou desfazendo grupos.

Neste sentido, Coutinho, F. et al. (2015) afirmam que 'nós' (os seres humanos), somos um coletivo híbrido, que não existe sem as coisas. Mas, continuam os autores, “longe de serem os meros portadores de projeção simbólica, para a ANT, os objetos e as *coisas* têm o potencial de existir dentro de suas próprias teias de relações materializadas, fora do alcance de observadores” (IBIDEM, p.170). Eles podem surpreender, resistir, ou causar problemas para outros actantes. Voltemos novamente ao exemplo da greve. Os apitos, as barracas, os megafones, as faixas e cartazes dos grevistas *agem*, surpreendendo e “incomodando” quem passa pela rua. Sem eles, a manifestação não seria a mesma. Deve-se ressaltar, no entanto, que quando a ANT propõe que os objetos têm agência, isso não significa que eles têm intencionalidade ou agem “no lugar” dos humanos. A simetria entre humanos e não-humanos significa apenas que uma análise das redes sociotécnicas não pode ser desenvolvida se não for realizado, de início, um inventário dos actantes, delineando o quê e quem participa da ação. É importante frisar que este delineamento também é uma tarefa que os próprios actantes fazem constantemente de si. Por isso, “o pesquisador está, em termos de reflexividade, sempre um passo *atrás* daqueles que estuda” (LATOUR, 2012, p. 57). Neste sentido, Latour alerta que

“não vamos afirmar pressurosamente que os actantes talvez não saibam o que fazem enquanto nós, os cientistas sociais, conhecemos a existência de uma força social capaz de obrigá-los a fazer coisas sem querer” (IBIDEM, p. 76). Esta postura recoloca o “sujeito/objeto” da pesquisa como verdadeiro ator, em vez de mero informante.

Além disso, um pesquisador ANT deve estar preparado para “acolher *tudo aquilo* que explica a durabilidade e a extensão de uma interação” (LATOURE, 2012, p. 109, destaque nosso). O Princípio da Simetria Generalizada assume a necessidade de se dar um tratamento igual a humanos e não-humanos a partir de um enfoque interpretativo profundamente relacional, uma vez que, para a ANT não existem entidades “puras” tais como pessoas e coisas. A distinção só pode ser feita a partir de um trabalho de purificação que cria dois planos ontológicos distintos, o dos humanos e o dos não-humanos (LATOURE, 1994, p. 160). O que o pesquisador deve ter em mente é que humanos e não-humanos existem como híbridos, amalgamados uns nos outros, em redes sociotécnicas. Se voltarmos ao nosso exemplo da greve dos professores, na manifestação que descrevemos não existem indivíduos “puros” e objetos “puros”. Existem híbridos de professores e megafones, professores e apitos, professores e cartazes, que agem juntos nesta rede sociotécnica que está em constante mudança.

Desta forma, a ANT nos convida a seguir “o fluido social através de suas formas sempre mutáveis e provisórias” (IBIDEM, p. 129), compartilhando a autoria dos relatos com os próprios actantes. A este propósito, é importante ressaltar que todo o esforço de investigação do pesquisador ANT só será válido a partir da “qualidade” do seu relato. E sobre isso é que dizem respeito a quarta e quinta fontes de incertezas da ANT.

O que faz um relato ser “científico”? Para a ANT, esta pergunta se relaciona ao que consideramos como questões de fato e questões de interesse. Para ser considerada científica, na perspectiva da ANT, a sociologia precisa aventurar-se “por lugares que não foram previstos (...) e abandonar o éter da sociedade para alimentar-se de controvérsias” (LATOURE, 2012, p.129-130). Segundo Venturini (2010, p. 261) controvérsias são “situações sobre as quais os actantes discordam”, e por isso são questões “quentes”, são questões de interesse, cujo debate ainda não foi encerrado. Sendo questões controversas, não podemos ter certeza de quais disciplinas poderão estudá-las. Precisamos abandonar a divisão artificial entre as dimensões social e técnica dos objetos (MELO, 2006). Quando uma controvérsia se estabiliza ela se torna “fria” e transforma-se em uma questão de fato. Portanto, a quarta fonte de incerteza diz respeito à construção dos fatos em ciências sociais: da mesma forma como os

cientistas naturais “fabricam” os fatos científicos, os sociólogos também o fazem nas ciências sociais. Quando as questões são incertas, controversas e discutidas, seus traços estão por toda parte e podem ser rastreados com facilidade. De Faria (2014, p.36) afirma que

as questões de interesse, conforme se desenvolvem, podem eventualmente se tornar questões de fato – frias e rotineiras. Isso significa que os fatos existem em muitas formas diferentes e em variadas fases de realização. Quentes ou frios, os fatos são sempre fabricados.

A última fonte de incerteza relaciona-se à escrita dos relatos em uma perspectiva latouriana. O autor define um bom relato ANT como “aquele que tece uma rede” (...) A rede seria constituída por uma série de ações em que cada participante é tratado como um mediador completo (LATOUR, 2012, p. 189). Desta forma, os actantes não são meros intermediários, transportando informações dadas, mas são mediadores “que tornam visível ao leitor o movimento do social” (IBIDEM, p.189). De Faria (2014, p.36) completa: “O resultado disso será um relato, ou uma descrição, em que os actantes fazem alguma coisa ao se movimentar, deslocar e transformar as entidades com quem se associam ou se dissociam”.

Estes deslocamentos, movimentos, transformações são decorrentes de processos de translações de interesse, conceito fundamental para entendermos a constituição das redes sociotécnicas, que exploraremos no tópico a seguir.

2.4. Expandir ou retrair as redes: uma tarefa das translações de interesse

O leitor deve estar se perguntando como um ator, em rede, se associa a outros actantes. Essa ligação é feita pelo processo de translação²². O conceito de translação é uma referência central para a prática sociomaterial, uma vez que, para Latour (2000, p. 194) “transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes”. Isso significa que para fazer parte de uma rede, os actantes “devem ser reunidos de modo a trabalhar juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam” (SISMONDO, 2010, p. 82).

Sendo uma rede uma assembleia ou reunião de coisas mantidas unidas e ligadas por meio de processos de translação, que juntos performam uma determinada ação, uma questão importante é saber como as redes se expandem e se estabilizam. Segundo Callon e Law (1989), isso é feito por “momentos de translação”, ou seja, quando uma rede exerce influência, arremessando-se em espaços e tempos distantes. Quando uma rede torna-se

²² No original em inglês, a palavra *translation* significa tradução ou translação. Neste trabalho optamos por utilizar a palavra translação, pois nesta está implicada a ideia de movimento/deslocamento.

suficientemente durável, suas translações são estendidas a outros locais, tempos e domínios por meio de processos de *mobilização* (FENWICK; EDWARDS, 2012, p. XII). Essa ação à distância também é permitida por um conjunto de coisas a que Latour (2000a, p. 368) chamou de “*móveis imutáveis*”, que funcionam como *delegados* de outras redes, estendendo seu poder por mover-se em diferentes espaços e trabalhando para transladar entidades para comportarem-se de modo particular²³.

Para compreendermos o que vem a ser a translação de interesses, consideramos pertinente buscar na obra de Latour a gênese deste conceito. Interessado em entender como ocorre a produção dos fatos científicos a partir de um estudo antropológico, Latour se infiltra nos laboratórios de Ciências Naturais para acompanhar a Ciência *em ação* (2000), fazendo uma etnografia do trabalho dos cientistas e de seus aparelhos²⁴. No contexto de um laboratório, ele discorre sobre o processo de construção dos fatos científicos, chamando atenção para a cadeia de indivíduos necessários para fortalecer a assertiva do cientista no sentido de torná-la uma caixa-preta transmissível adiante sem grandes modificações. Desta forma, a tarefa dos cientistas de transformar uma alegação em um fato científico torna-se cada vez mais complexa, dependendo da “interpretação dada pelos cientistas aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam” (LATOUR, 2000, p. 227). Para ele, a caixa-preta “se torna duradoura somente através da ação de muitas pessoas; se não houver mais ninguém para adotá-la, ela acabará, desaparecerá, por maior que seja o número de pessoas que a tenham usado antes” (IBIDEM, p.227).

Portanto, como explica Moraes (2004) um fato não se constitui por sua racionalidade, mas antes pelos efeitos de racionalidade produzidos a partir do momento em que ele é acolhido na comunidade científica, e para tanto precisa interessar, convencer, produzir informação nova. Uma vez constituído, um fato implica uma combinação simultânea da natureza e da sociedade. Os fatos científicos são heterogêneos e impuros por natureza e destino, “eles são compostos de elementos heterogêneos, associam competências a equipamentos, textos a saberes tácitos, humanos a não-humanos. É desta impureza que depende sua capacidade de resistir e interessar” (CALLON; LAW, 1989, p. 32-33).

²³ Veremos um exemplo sobre a mobilização e os móveis imutáveis no próximo tópico.

²⁴ O mergulho de Latour na produção da ciência permitiu a emergência de questionamentos sobre a verdade moderna, a constituição do social e a ação dos não humanos (CANAL, 2011). Portanto, embora o conceito de translação tenha surgido a partir de um estudo dos laboratórios de ciências naturais, esse processo não está restrito à atividade científica, mas está imiscuído em nossas ações cotidianas.

Esse processo demanda, do cientista, a habilidade política de mobilizar e amarrar juntos cada vez mais elementos (humanos e não humanos) em uma cadeia de elos fortemente unidos entre si. Para tanto, Latour elenca cinco estratégias de translações de interesses que devem ser empreendidas pelo cientista para alistar mais pessoas na construção do fato e para controlar o comportamento destas pessoas, tornando previsíveis suas ações.

A primeira translação consiste em adaptar o objetivo do cientista de tal maneira que ele atenda aos interesses explícitos das pessoas, como se ele dissesse: “eu quero o que você quer”. Latour argumenta que, ao promovermos o interesse explícito das pessoas também favorecemos o nosso (...) desta forma, um ator mais fraco pode tirar proveito de um outro, muitíssimo mais forte (LATOURE, 2000, p. 181). O perigo deste tipo de translação é que a autoria “original” do fato pode ficar obscurecida, além da dificuldade de controlar o destino que será dado ao fato que se quer construir.

Na segunda estratégia de translação, simétrica à precedente, porém mais rara, há um deslocamento do interesse explícito das pessoas que, sem meios para conseguir seus próprios objetivos, desviam seus interesses para seguirem o caminho do cientista; como se este as convidasse: “- Eu quero; por que você não quer?”

Como a segunda estratégia é rara, Latour sugere uma terceira, mais poderosa; uma espécie de atalho para o objetivo pretendido. Ao perceber que o caminho para atingir os objetivos das pessoas está bloqueado, os cientistas não tentam convencê-las a se afastar de seus objetivos, mas se oferecem para guiá-las por um desvio curto e bem sinalizado, que as fará chegar mais depressa aos seus interesses; como se dissesse: “se você desviasse um pouquinho...”. Neste desvio o cientista estará atendendo aos seus próprios interesses. A desvantagem deste tipo de translação refere-se à “indefinição do tamanho do desvio e da sua duração, o que pode torná-lo um descaminho, ou mesmo um seqüestro” (IBIDEM, p. 186). Outra desvantagem é a de que o caminho costumeiro precisa estar claramente bloqueado para que as pessoas sintam-se convencidas a mudar de rota. Além disso, uma vez feita a mudança, fica difícil determinar quem é o responsável pelo desvio, o que pode gerar uma luta pela atribuição do mérito.

A translação seguinte, sugere Latour, é útil para superar as desvantagens da última. Trata de remanejar interesses e objetivos. Até agora as estratégias elencadas referiam-se a actantes cujos interesses estavam explícitos. Na quarta translação, que envolve cinco táticas diferentes, os cientistas irão abolir os interesses explícitos, para aumentar sua margem de

negociação. A tática um consiste em deslocar objetivos. Latour afirma: “Ainda que sejam explícitos, o significado dos objetivos das pessoas pode ser interpretado de muitas maneiras. (...) Se um grupo sente que seu caminho habitual não está interrompido, não será possível mostrar-lhe outro cenário, no qual ele tome para si um grande problema?” (IBIDEM, p. 188).

A tática dois consiste em inventar novos objetivos, que sejam capazes de gerar interesse nas pessoas. Esta tática está relacionada à seguinte. A tática três consiste em inventar novos grupos, criando-se um interesse comum. A capacidade de inventar novos objetivos é limitada pela existência de grupos já definidos. Segundo Latour, “seria bem melhor definir novos grupos, que poderiam então ser *dotados* com novos objetivos, os quais poderiam, por sua vez, ser atingidos apenas através da ajuda aos cientistas na construção de seus fatos” (IBIDEM, p. 190)

A tática quatro consiste em tornar invisível o desvio. Para isso é necessário “que se transforme o desvio em uma derivação progressiva, de tal forma que o grupo alistado ainda acredite estar percorrendo uma linha reta, sem abandonar seus próprios interesses” (IBIDEM, p. 192). A principal vantagem desta tática consiste em um movimento lento de transposição de um lugar para outro, de modo que problemas de âmbito restrito sejam solidamente amarrados a problemas bem mais amplos, resultando na amarração de grupos de pessoas nas malhas de uma rede.

A tática cinco consiste em vencer aquilo que Latour chama de “provas de atribuição”. Todo o processo de alistamento de novos aliados poderá ser desperdiçado se o mérito por este alistamento for atribuído aos outros. Segundo Latour, “devemos distinguir o recrutamento de aliados para a construção coletiva de um fato ou máquina e as *atribuições de responsabilidade* àqueles que fizeram a maior parte do trabalho”. (...) Visto que “a construção de fatos é coletiva, cada um é tão necessário quanto qualquer outro. Não obstante, é possível levar todos a aceitar umas poucas pessoas ou mesmo uma só como principal causa do trabalho coletivo” (IBIDEM, p. 195). Desta forma, o recrutamento dos aliados pressupõe fazer concessões e admite uma grande margem de negociação. Já a atribuição de responsabilidade prescinde da maior limitação possível do número de actantes.

Todas as translações e as táticas anteriores levam à quinta e última translação, que trata de tornar indispensável o caminho proposto pelo cientista. Tornar-se indispensável é conseguir interessar as pessoas por uma dada alegação, fazendo-as propagarem-na no tempo e no espaço, transformando-a numa caixa-preta e disseminando-a amplamente. Observando o

diagrama abaixo, retirado do texto de Latour, é possível observar como a translação cinco sintetiza a ideia de um ponto de passagem obrigatório na construção do fato científico.

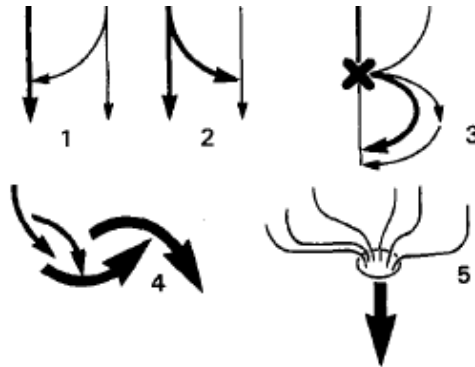


Figura 1 – Os cinco tipos de translações de interesses (retirado de Latour, 2000, p.199).

Além de ter como objetivo tornar a alegação um ponto de passagem obrigatório para a construção dos fatos, os cientistas precisam manter os grupos interessados na disseminação da alegação através do tempo e do espaço, mantendo coeso o sistema de alianças já construído e associando-se a novos e inesperados aliados, incluindo os recursos humanos e não-humanos. Estes processos geram translações em cadeia, que podem transformar “o conjunto justaposto de aliados num todo que atue com unicidade”, ou seja, *uma máquina*. Latour lembra que máquina é, antes de tudo, “maquinação, estratégia, um tipo de esperteza em que as forças usadas mantêm-se mutuamente sob controle, de tal modo que nenhuma delas possa escapar do grupo” (IBIDEM, p. 212).

Portanto, transladar significa deslocar objetivos, interesses, dispositivos, seres humanos. Implica desvio de rota, invenção de um elo que antes não existia. As cadeias de translação referem-se ao trabalho pelo qual os actantes modificam, deslocam e transladam os seus vários e contraditórios interesses (FREIRE, 2006).

Conforme já assinalamos anteriormente, embora Latour utilize de exemplos relacionados à prática científica para ilustrar os diferentes tipos e táticas de translação, este não é um processo exclusivo da Ciência. Retomemos nosso exemplo sobre a greve dos professores. Suponhamos que antes de deflagrarem a greve, os professores tentem negociar com as autoridades um ajuste salarial, sem sucesso. Como não conseguem atingir de pronto seu objetivo, precisam de um desvio, um deslocamento. Precisam também de aliados, para fortalecer o grupo e dar visibilidade ao seu pleito. Outros segmentos do funcionalismo público, também insatisfeitos com os salários, veem aí uma oportunidade de se associarem aos professores grevistas e pressionarem as autoridades a negociar. Então, outros grupos são

formados em decorrência destas associações. Junto com os professores acampados, o novo grupo fecha o trânsito e para a cidade, tornando a situação insustentável. As autoridades percebem que não há outra saída a não ser a negociação.

Neste exemplo também observamos translações, desvios de objetivos, formação de novos grupos, pontos de passagem obrigatórios. Se começarmos a observar desde as situações mais corriqueiras da nossa vida cotidiana até os eventos mais complexos, conseguiremos identificar diferentes movimentos de translação. É com este propósito que buscamos, no próximo tópico, entender a constituição dos campos disciplinares.

2.5. A constituição de redes identitárias a partir das translações nas Disciplinas

Com o objetivo de se pensar na constituição da identidade de professores de Biologia, buscamos alguns elementos que nos permitissem entender a constituição desta identidade a partir do campo de conhecimento que o professor ensina: as disciplinas. O que significa ser professor *de Biologia*? Como surgem as disciplinas? Que dispositivos são utilizados para delinear seus contornos, seus objetos de estudo e os profissionais que poderão praticá-la? Quem decide isso? Como se constrói a identidade de um campo de conhecimento? Como estas identidades são sustentadas e/ou transformadas ao longo do tempo? Que translações são realizadas neste processo?

Em busca de respostas a estas perguntas, nos apoiamos na ANT para entender a constituição de redes identitárias disciplinares. Tomaremos dois exemplos, retirados do estudo de Nesper (1994), para ilustrar como se constitui a identidade de uma disciplina. Veremos que as redes identitárias são menos ou mais poderosas, dependendo da sua extensão e estabilidade, além das interseções com outras redes, por meio de translações, que formam associações mais ou menos fracas.

Ao investigar a identidade de físicos e administradores, Nesper (1994) fez um extenso estudo etnográfico envolvendo estudantes de graduação em Física e Administração de uma conceituada universidade pública americana. Ele argumentou que a escolarização dos graduandos funciona como uma rede de movimentos (translações) que promovem múltiplos fluxos de recursos materiais e representações que são organizadas e produzidas no tempo e no

espaço. O foco do seu trabalho foi a produção de actantes para as redes espaço-temporais de poder, as chamadas *disciplinas*, que constituirão a identidade entre estes estudantes de graduação. Ele argumenta que os elementos e a estrutura dos nós que os conectam na rede não são fixos e estáticos. Redes se expandem, contraem e mudam de configuração através do tempo. A proposta foi entender não as trajetórias individuais das redes, mas as práticas sociomateriais que constituem a rede inteira. Isso permitiu entender as identidades como fluidas e dinâmicas e as práticas sociomateriais como interações entre elementos distantes da rede que são mobilizados ao longo das interseções entre as trajetórias dos estudantes.

Em seu trabalho, Nespór (IBIDEM) afirma que nossas experiências e entendimentos são construídos numa escala muito mais ampla do que aquela definida por um determinado momento, em um determinado lugar. Quando agimos estamos simultaneamente interagindo com pessoas e coisas do contexto imediato, bem como com pessoas e coisas que estão temporal e espacialmente longe de nós.

Disciplinas (como Física e Administração) são constituídas por *ciclos de acumulação* (LATOURETTE, 2001) dentro das redes, que organizam fluxos de pessoas e coisas através do tempo e do espaço. Os ciclos de acumulação são processos que permitem mobilizar, comprimir, arquivar, codificar e conservar informações, gerando um conhecimento acumulado que poderá ser distribuído para outros tempos e espaços através de um aparato disciplinar (NESPÓR, 1994).

Nespór ressalta que programas educacionais definem suas trajetórias por meio de espaços materiais – edifícios, salas de aula e laboratórios – para colocar os estudantes em contato com representações de outros espaços e tempos – livros, equações, palestras, equipamentos de laboratório – que fazem estes espaços “ausentes” tornarem-se “presentes”, na forma textual, por exemplo. Estas representações moldam um espaço da prática (na forma de textos, equações, problemas, etc), por meio da mobilização de espaços disciplinares distantes fisicamente (o mundo real dos físicos e dos administradores), de modo que este mundo pode ser transportado para os espaços e programas educacionais.

No entanto, como qualquer mobilização, a prática sofre uma enorme redução. O que resta são tecnologias representacionais – equações matemáticas, leis da física – que os praticantes usam para agir sobre o espaço social da disciplina. Ser um físico ou administrador significa ser proficiente no uso destas tecnologias representacionais a tal ponto que se movem por espaços e tempos que não são acessíveis aos “estranhos” às disciplinas.

Se pensarmos em poder como a habilidade de moldar ações através do espaço e do tempo, então, sistemas de representação são tecnologias nucleares do poder disciplinar. Nespor (IBIDEM) aponta que quando estudantes fazem anotações, resolvem problemas, analisam casos, eles mobilizam, movem e combinam representações de diferentes tempos e espaços, de forma que começam a participar também dos ciclos de acumulação disciplinares. Neste sentido, a prática acadêmica reproduz as relações de poder das disciplinas, nas quais as realidades locais estão inscritas em formas abstratas (móveis, estáveis e combináveis) e transportadas a centros como laboratórios, escritórios ou departamentos, onde possam ser combinadas em um conjunto de provas de autoridade. “As práticas educacionais são, portanto, constitutivas das relações de poder, e não simplesmente estão condicionadas a elas” (NESPOR, 1994, p. 20, tradução nossa)

Aprender uma disciplina, portanto, não é transformar o aparato psicológico de alguém, mas aprender refere-se a mudanças nas organizações espaço-temporais dos atores-redes distribuídos. As pessoas precisam de laboratórios, computadores, colegas (e das configurações entre esses elementos) para serem físicos, para “aprenderem”. Em seu estudo, Nespor (IBIDEM) concluiu que o Programa de Física cerca (fisicamente) e comprime (socialmente) os espaços nos quais os estudantes trabalham e monopolizam seu tempo. No 3º ano de graduação, por exemplo, a maioria dos estudantes está fazendo seu trabalho em salas pequenas, com um grupo pequeno e relativamente estável de colegas, e passam a maioria do seu tempo diário fazendo trabalhos de Física.

O Programa de Administração, ao contrário, encaminha os estudantes para uma rede amarrada, mas muito mais inclusiva (estudam em um edifício grande, que dividem com outros Programas ligados a Negócios – Contabilidade, Finanças, etc.). Há vários cenários (salas de aula, lanchonetes, salas de estudo, de entrevistas) que estão frouxamente conectados. As atividades dos administradores são mais diversas que as dos físicos, pois passam menos da metade do seu tempo fazendo trabalhos de Administração. Além disso, os estudantes de Administração podem negociar suas trajetórias curriculares de modo a atender seus interesses pessoais, o que não é permitido na Física.

Como tensão da dialética espaço-temporal, os estudantes criam estratégias para se apropriar dos espaços e tempos à sua maneira. O produto desta dialética é uma trajetória através dos espaços materiais do programa de graduação, ligada à formação de redes sociais entre os estudantes e a criação de práticas distribuídas pelos grupos de estudantes. No caso

dos estudantes de Física, por exemplo, pequenos grupos de estudo ocupam as salas de aula e corredores do edifício, no contraturno das aulas, transformando estes espaços em lugares de estudo até tarde da noite. Os estudantes de Administração, por outro lado, frequentemente subvertem a programação oficial do Programa, fazendo as disciplinas em grupos e períodos diferentes do que foi especificado oficialmente. É nesta trajetória que os estudantes que fazem os cursos de Física e de Administração começam a se transformar em Estudantes de Física e Estudantes de Administração, construindo uma identidade disciplinar.

Também no caso particular desta pesquisa, entendemos ser pertinente considerar a constituição da identidade profissional de estudantes da Biologia enquanto *disciplina*. Semelhante aos estudantes de Física e de Administração, estudantes de Biologia – seja do bacharelado ou da licenciatura – geralmente tem em sua formação um contato direto com objetos, práticas e lugares específicos: laboratórios, matas, vidrarias, puçás, armadilhas fotográficas, testes estatísticos, dissecações, trilhas de cerrado, etc. A disciplina Biologia fornece um amplo espectro de possibilidades de atuação profissional e articula diferentes actantes para a composição de redes espaço-temporais de poder, assim como vimos no estudo de Nespor (IBIDEM). Ao acompanharmos um destes actantes, percebemos uma série de translações que ajudam a delinear o campo de formação e de atuação profissional, forjando a identidade dos estudantes de graduação em Biologia, conforme veremos no próximo tópico.

2.6. Um exemplo de translações na rede identitária da Disciplina Biologia

O ator que seguimos neste exemplo é a legislação. Fazemos uma análise das translações que as regulamentações profissionais para os biólogos realizam na configuração da disciplina Biologia e, em consequência, na identidade dos estudantes de licenciatura deste curso. Embora tais regulamentações ajam na arena da atuação profissional dos biólogos, veremos que incidem diretamente na formação dos mesmos. Nosso argumento é que estas regulamentações, por estarem apresentadas em resoluções e decretos legais, agem como móveis imutáveis, pois mobilizam, conservam e estabilizam as translações, neste caso, em torno da profissão de biólogo.

Apresentaremos este exemplo também como uma controvérsia sociotécnica. Conforme salientamos, as controvérsias emergem quando ideias, coisas e simplificações que

costumavam ser aceitas começam a ser questionadas e discutidas. As controvérsias sociotécnicas envolvem todos os tipos de actantes – incluindo as coisas – e funciona como um “fórum híbrido”, um espaço de conflitos e negociações entre actantes que, em outro caso, jamais iriam se reunir (VENTURINI, 2010 apud DE FARIA, 2014). Nossa controvérsia, que envolve as regulamentações legais que determinam as fronteiras dos campos disciplinares, pode ser sintetizada no seguinte questionamento: licenciados e bacharéis em Biologia são todos biólogos e podem atuar nos mesmos campos profissionais? Note que esta pode ser considerada uma “subcontrovérsia” de uma outra mais ampla, das identidades dos licenciandos, que pretendemos examinar nesta tese.

Iniciaremos explorando esta controvérsia esclarecendo que o órgão que regulamenta e fiscaliza a atuação profissional dos biólogos é o Conselho Federal de Biologia (CFBio), uma autarquia federal de fiscalização profissional, cujo objetivo, em conjunto com os sete Conselhos Regionais de Biologia, é normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Biólogo. Cabe destacar que o Conselho Profissional não tem função sindical, portanto, não tem o objetivo de representar a classe profissional, mas sobretudo “promover e zelar pela qualidade do profissional, defender a sociedade garantindo serviços técnicos de qualidade, e definir o limite de competência no exercício profissional, conforme os currículos efetivamente realizados” (PARECER CFBIO 01/2010).

O CFBio, por meio do Decreto nº 88.438, de 28 de junho de 1983 reconhece e autoriza a atuação dos profissionais formados na modalidade licenciatura para a realização de trabalhos técnicos nas demais áreas de atuação dos biólogos, que ao todo, compreendem vinte e duas. O CFBio apresenta-se então como um poderoso ator, capaz de mobilizar uma extensa rede, que abarca não só o mercado profissional e a carreira do biólogo, mas também os cursos de formação dos biólogos, as grades curriculares destes cursos e o próprio MEC. Como o decreto supracitado reconhece que bacharéis e licenciados são todos biólogos com as mesmas possibilidades de atuação, o CFBio estende sua rede à regulação da formação de professores de Biologia, à demanda por professores nas escolas públicas, aos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, ao corpo docente das instituições formadoras, às diretrizes de formação de professores no Brasil e assim por diante.

Para compreender melhor como se dá essa regulação é importante recuperar algumas informações. Embora longa, consideramos fundamental trazer a citação a seguir, retirada do Parecer do CFBio de 01/2010:

Quando da promulgação da Lei nº 6.684/79, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em História Natural e/ou Ciências Biológicas tinham o mesmo conteúdo e carga horária quanto aos componentes curriculares/disciplinas da área biológica. O ingresso se dava direto ao Curso de Ciências Biológicas, ocorrendo primeiro a diplomação no Bacharelado e após, para quem assim o desejasse, em Licenciatura, integralizada através de disciplinas e atividades da área didático-pedagógica. Por esta razão a Lei nº 6.684/79, que regulamentou a profissão deu as duas modalidades – Bacharel e Licenciado – tratamento isonômico, considerando ambos como Biólogos. A formação do Bacharel e Licenciado começou a ser direcionada e seus profissionais capacitados para atividades específicas, pelo próprio Ministério da Educação - MEC, quando da aprovação e publicação do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e da Resolução CNE/CES nº 7 de 11 de Março de 2002, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. (PARECER CFBIO 01/2010, p.03)

Tais Diretrizes contemplam e detalham um mesmo conteúdo curricular de formação básica para ambas as modalidades, entretanto, ao se referir aos conteúdos específicos menciona:

Os conteúdos específicos deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado. A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais. A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (IBIDEM)

Tal distanciamento, ainda, está expresso na própria Resolução CNE/CES 7/2002, quando especifica:

Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo em seu Artigo 7º, que a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 2/2002, mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, estabelece para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior uma duração

mínima de três anos e uma carga horária mínima de 2.800 horas, das quais 1.800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, onde devem estar inseridos, no caso da Licenciatura em Ciências Biológicas, os conteúdos curriculares biológicos.

Além disso, os cursos de Licenciatura Plena, a partir de 15 de outubro de 2005, tiveram que se adaptar em face de Resolução CNE/CP nº 2/2004, a uma carga horária mínima de 2.800 horas, e ter uma formação realizada em processo autônomo, numa estrutura com identidade própria (conforme destacado), em obediências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 1/2002), estabelecendo, desta forma, seleções independentes e por processos distintos para o ingresso na Licenciatura e no Bacharelado.

Consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) de 2002, um documento que avança na discussão sobre a especificidade da formação docente, pois busca superar a fragmentação tão presente nos cursos de licenciatura, até então pautados no esquema conhecido como 3 + 1 (três anos de disciplinas de conteúdos específicos das áreas de conhecimento seguidos por um ano de disciplinas didático-pedagógicas). O esquema 3 + 1 é amplamente criticado pelos estudiosos em Educação, pois acaba por reforçar a formação para a docência como um mero apêndice da formação do bacharel, o que faz de muitos cursos com este perfil ganharem a qualificação de uma “licenciatura bacharelesca”. A publicação das Diretrizes é, portanto, um reconhecimento de que professores devem ter uma formação própria, e não somente uma complementação de carga horária didático-pedagógica.

Para a formação de professores de Biologia, entretanto, as Diretrizes Curriculares aparecem como um novo ator que desencadeou uma cascata de translações que culminou em uma situação delicada, descrita a seguir. Cursos de Ciências Biológicas exigem um grande aparato para sua realização: construção de laboratórios, contratação de técnicos, subsídio para aulas de campo, compra de materiais permanentes – como microscópios e aparelhos - e de consumo - como vidrarias e reagentes químicos, etc. Enfim, oferecer um curso de Ciências Biológicas exige uma infraestrutura dispendiosa e uma alta carga horária para integralização dos conteúdos. A definição, pelas DCN de 1800 h de conteúdos específicos da Biologia e uma carga horária mínima de 2800 h para todo o curso permitiu a abertura de cursos particulares de licenciatura em Biologia de qualidade questionável, com integralização em três anos,

oferecidos a preços muito abaixo do mercado, em especial pelas instituições privadas sem tradição em pesquisa, ensino e extensão, cujos currículos não contemplavam aulas de campo e laboratório, consideradas fundamentais para uma sólida formação de professores desta área. Como licenciados até então eram autorizados a desempenhar trabalhos técnicos em todas as áreas de atuação dos biólogos, todos os nichos profissionais do biólogo sofreram um inchaço decorrente da entrada, em larga escala, de profissionais com baixa qualificação, competindo com aqueles cuja formação era indubitavelmente mais adequada. As consequências deste novo cenário puderam ser sentidas, por exemplo, na baixa qualidade dos serviços prestados à sociedade e na remuneração dos profissionais autônomos, que tiveram visível queda nos seus honorários nos últimos anos. Além disso, bons cursos privados de licenciatura ameaçaram se extinguir em função da baixa procura dos candidatos, que viam na concorrência, preços de mensalidades muito atrativos para o alcance de um diploma de ensino superior que teria, em tese, o mesmo valor, do ponto de vista legal. O diploma de licenciatura seria então, uma espécie de “passaporte”, um “trampolim” para a realização dos trabalhos técnicos em Biologia.

Ciente desta situação, o CFBio arregimentou seus aliados e organizou encontros com o MEC, a fim de rediscutir a regulamentação para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, de modo a fazer valer o disposto na Lei 6684/79 do CFBio, que prevê isonomia profissional a licenciados e bacharéis. Conforme se vê no Parecer CFBio 01/2010:

O Sistema CFBio/CRBios vem há muito acompanhando esta dinâmica de reestruturação do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado. Por inúmeras vezes encaminhou correspondências e reuniu-se com membros da SESu/MEC, no intuito de demonstrar que a nova reestruturação da Licenciatura não era viável para os cursos de Ciências Biológicas, face ao disposto no Artigo 1º da Lei nº 6.684/79 que regulamentou o exercício profissional do Biólogo e considera como Biólogo os egressos de cursos de graduação em História Natural e Ciências Biológicas, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Infelizmente as solicitações do Sistema CFBio/CRBios não tiveram retorno e hoje graças as regulamentações ou Resoluções do CNE (CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002, CNE/CP 2/2004 e CNE/CES 4/2009) detectaram-se, ao serem analisados os PPCs dos cursos, um distanciamento e desequilíbrio entre carga horária, componentes curriculares específicos e um diferenciado perfil profissional, conferidos pelos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Ciências Biológicas (p. 6).

Novamente nosso ator mostra o grande poder de mobilização que é capaz de realizar, em torno da atuação profissional dos biólogos e, portanto, da constituição da Biologia como disciplina. Um discurso recorrente do CFBio era sustentado como seu corolário: “antes de tudo somos biólogos, por isso, a formação nos conteúdos específicos da Biologia não pode ser negligenciada”.

Não houve manifestação do MEC sobre esta questão, uma vez que este é responsável pela regulação dos cursos de *formação* e não pela *atuação* profissional. Por não ter tido o sucesso esperado nesta empreitada e a fim de conseguir atingir seus objetivos, quais sejam, o de melhorar a qualidade do exercício profissional do biólogo, entendemos que o CFBio criou o que Latour considera ser um ponto de passagem obrigatório, por meio da publicação da Resolução 213/2010, que regulamenta a carga horária mínima exigida aos biólogos, durante sua formação na graduação, para a execução de trabalhos técnicos nas áreas de Meio Ambiente, Saúde e Biotecnologia. Segundo esta Resolução, para se registrar no Conselho Profissional, e, portanto, ter autorização para emitir relatórios, laudos, pareceres etc. nas áreas supracitadas, o biólogo que se graduasse depois de dezembro de 2013 deveria comprovar uma carga horária mínima de 3.200 h de conteúdos biológicos. A publicação desta Resolução gerou fortes reações nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em entidades ligadas ao ensino de Biologia, como a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBenbio), por exemplo²⁵. Em dezembro de 2012, O CFBio publicou a Resolução 300/2012²⁶, modificando o prazo para que os cursos de licenciatura se adequassem às regulamentações e flexibilizando as regras para a complementação da carga horária de conteúdos biológicos.

Ora, se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores preveem uma carga horária mínima total de 2.800 h para os cursos de licenciatura, dificilmente estes cursos terão condições de ofertar, em quatro ou cinco anos de graduação, funcionando no horário noturno, a carga horária de conteúdos biológicos exigida pelo CFBio para a atuação nas demais áreas da Biologia. Como não pode interferir diretamente sobre os cursos de formação dos biólogos, o CFBio engendrou uma translação do tipo cinco, criando esse ponto de passagem obrigatório para a atuação dos biólogos nas áreas de Meio Ambiente, Saúde e Biotecnologia. Na perspectiva latouriana este é um processo de purificação, pois separa, restringe e delimita quem pode e quem não pode atuar nos campos profissionais da Biologia. Ao estabelecer regras para a ocupação dos espaços de atuação profissional e exigir uma carga

²⁵ Coordenadores, professores e alunos de cursos de licenciatura compartilharam suas dúvidas e inquietações quanto às consequências da referida Resolução para os cursos. No final de 2012, por exemplo, criou-se na lista de emails da SBenbio (sbenbio@yahoogrupos.com.br), um grupo de discussão dos coordenadores de licenciaturas sobre o assunto.

²⁶ A Resolução CFBio 300/2012 regulamenta a carga horária mínima exigida aos biólogos, durante sua formação na graduação, para a execução de trabalhos técnicos nas áreas de Meio Ambiente, Saúde e Biotecnologia. Segundo esta Resolução, para se registrar no Conselho Profissional, e, portanto, ter autorização para emitir relatórios, laudos, pareceres etc. nas áreas supracitadas, o biólogo que se graduar depois de dezembro de 2015 deverá comprovar uma carga horária mínima de 3.200 h de conteúdos biológicos. O diferencial desta Resolução em relação à anterior (Res. 213/2010) são as possibilidades de complementação da carga horária de conteúdos biológicos por meio de formação continuada, por exemplo.

horária mínima de formação, a disciplina Biologia se constitui como uma rede espaço-temporal de poder e, conseqüentemente, influencia a identidade profissional dos seus estudantes.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, por meio da determinação da necessidade de uma identidade própria para os docentes, também realizaram um processo de purificação, separando biólogos especialistas de professores de Biologia.

O diagrama a seguir é uma inscrição²⁷ que sintetiza o mapeamento desta controvérsia e mostra que inicialmente há a formação de dois grupos com interesses distintos: O MEC (colorido em vermelho) que atua na arena da formação profissional e o CFBio (colorido em azul) que rege a arena da atuação profissional. Ao final do diagrama, percebe-se mais uma formação de grupos: os biólogos especialistas e os professores de Biologia, resultantes do processo de purificação exercido pelas legislações. Note que a controvérsia ainda não terminou, tendo em vista que o prazo para fiscalização do cumprimento da legislação proposta pelo CFBio começa no final do ano de 2015.

²⁷ Inscrições são exposições visuais de qualquer tipo em um texto científico (LATOUR, 2000).

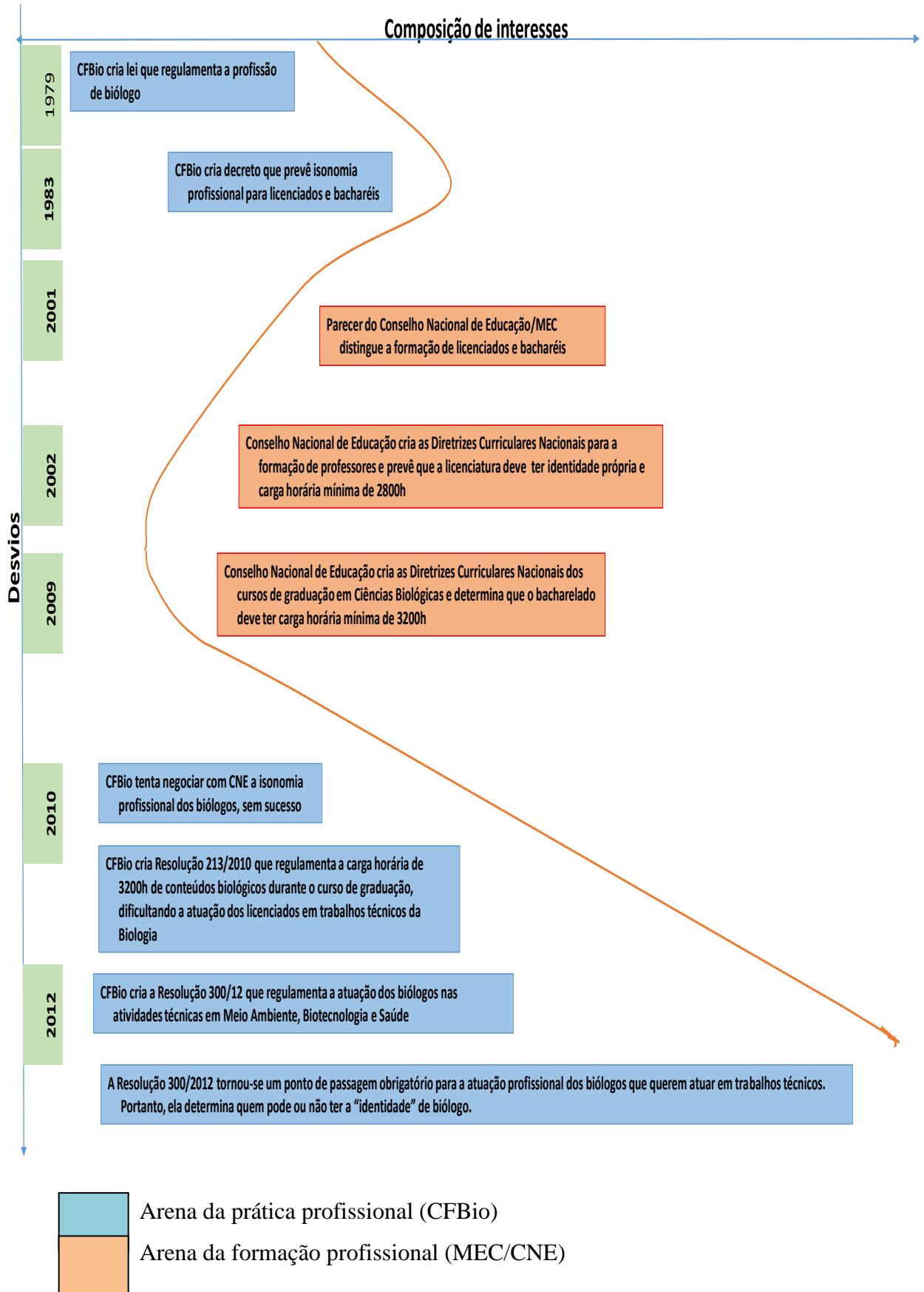


Figura 2: Diagrama de translações referentes à identidade profissional do biólogo

Recuperando os conceitos latourianos explorados no tópico anterior, as referidas regulamentações funcionam como móveis imutáveis e as translações performadas pelo CFBio e pelo MEC podem ser consideradas mobilizações que conservam e estabilizam os interesses em jogo. Para Latour (2015), diagramas de composições de interesse, como o que foi aqui apresentado, ilustram projetos sociotécnicos, pois permitem captar os movimentos das conexões entre pessoas, artefatos e fatos envolvidos no “calor” das controvérsias, ao invés de se apresentarem como fatos estáticos, “congelados” em um objeto. Por isso, segundo Latour (IBIDEM), a ideia de composição se alinha à de projeto sociotécnico: a ação é entrelaçada pelas conexões, formando camadas de interesses, práticas e linguagens de vários tipos – da política, da economia, das profissões.

A figuração²⁸ de tais regulamentações é uma carteira de identidade, tal como a que segue na Figura 3. A carteira de identidade do biólogo congrega elementos relativos às disputas engendradas no campo científico (demarcando fronteiras relativas ao conhecimento técnico das disciplinas) e no político (determinando quem pode e quem não pode ter a *identidade* de biólogo). Por isso, não é um mero objeto, mas a figuração de uma controvérsia “quente”.



Figura 3 – A carteira de identidade profissional do biólogo, um projeto sociotécnico.

Outra inscrição (Figura 4) ilustra este processo de purificação exercido pelas legislações, evidenciando como as referidas resoluções tornaram-se pontos de passagem obrigatórios para a atuação profissional dos biólogos, se quiserem atuar em trabalhos técnicos. As resoluções separam biólogos especialistas (que representam o pólo Natureza) de professores de Biologia (que representam o pólo Sociedade).

²⁸ “A figuração fornece uma imagem, uma forma, uma roupagem, um corpo à ação” (LATOURE, 2012, p. 54).

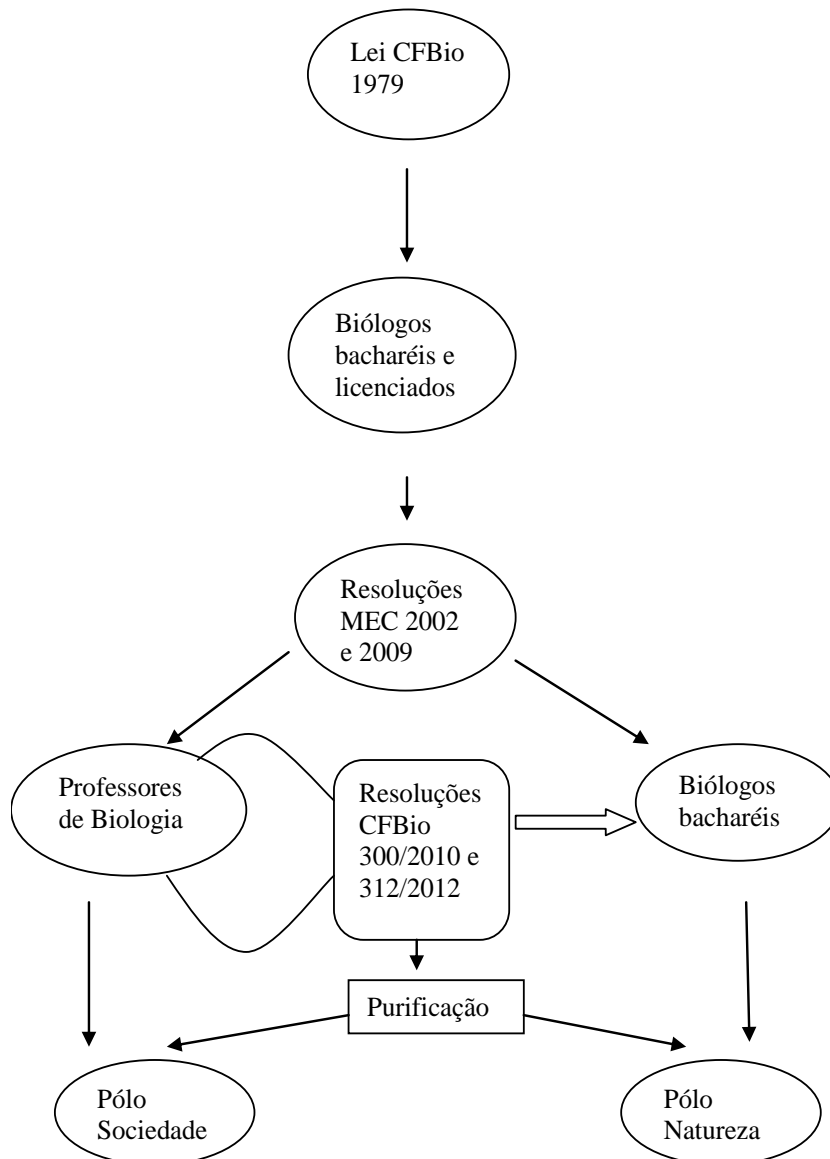


Figura 4 – Rede da Regulamentação profissional para biólogos.

À primeira vista, pode-se supor que a publicação destas Resoluções é benéfica ao magistério, pois supostamente seleciona os realmente interessados na profissão docente a ingressarem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Ao contrário do que parece, no entanto, tornar as Resoluções 213/2010 e 300/2012 um ponto de passagem obrigatório para o exercício profissional não é uma translação que favorece a construção de uma identidade fortalecida com a docência em Biologia (ALLAIN; COUTINHO; SILVA, 2013). A nosso

ver, o surgimento deste novo ator neste cenário pode trazer uma série de consequências ainda imprevisíveis para a formação de professores de Biologia, uma vez que, ao longo de nossa trajetória como formadora de professores, temos observado que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas tem, em sua maioria, graduandos que inicialmente não tem como expectativa profissional o exercício da docência. A bem da verdade, muitos deles acabam mudando de opinião no decorrer do curso e passam a vislumbrar o magistério no seu horizonte profissional. Como implicações destas Resoluções podemos arriscar a previsão de uma queda ainda maior no interesse pela licenciatura e no número de licenciados em Biologia, um aumento ainda maior na demanda por professores desta área e possibilidades ainda mais reduzidas de realizarmos, no interior do curso, nossas próprias translações de interesses no sentido de convencer os graduandos a tornarem-se professores. Chegamos a conclusão que nossos aliados – os licenciandos - são alistados por meio das táticas exploradas na quarta translação de interesses desenvolvida no tópico anterior: no momento mesmo em que atuamos como formadores de professores procuramos desviar objetivos, negociamos as rotas, convencemos aliados, fortalecemos associações entre os elos destas cadeias de translações com vistas à valorização da profissão docente, ao resgate da identidade com essa profissão e à formação crítica dos professores. À nossa maneira, também buscamos interferir na constituição da disciplina Biologia, entendendo que a docência deve estar em constante diálogo com ela.

CAPÍTULO 3 - O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE DOCENTE

A formação de professores tem sido recorrente nas pesquisas educacionais. André (2010) afirma que o aumento do interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente refletiu na crescente produção científica sobre o tema na primeira década do século XXI. A autora ressalta que na década de 1990, as dissertações e teses da área de educação, que tinham como tema a formação de professores, giravam em torno de 7%; já em 2007, esse percentual cresceu rapidamente, atingindo 22%. Na década de 1990 a temática de maior interesse era a formação inicial de professores, presente em 76% das pesquisas. Entretanto, na década seguinte, o conteúdo priorizado passou a ser identidade e profissionalização docente, temática presente em 41% dos estudos (ANDRÉ, 2009). Portanto, desde os anos iniciais de 2000, o foco de interesse anterior, que incluía o funcionamento dos cursos de formação de professores, tem perdido evidência nos trabalhos científicos, sendo substituído por temas que centralizam o ser professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando em 2007 a um total de 53% dos estudos (ANDRÉ, 2010).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011) a intenção de ouvir os professores parece positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade. No entanto, existe uma ideia sustentada pelo senso comum de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. As autoras argumentam que há outros elementos igualmente importantes a serem considerados e que devem ser objetos de pesquisa, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira, dentre outros aspectos.

Como alerta André

é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e a suas práticas de ensino. (Isso porque), ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, para o professor – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação (IBIDEM, 2010, p. 177).

Fazendo um estudo comparativo das teses e dissertações defendidas nos anos 1990 e 2000, André (2009) evidenciou expressiva queda no número de trabalhos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Segundo ela, esse fato causa certa preocupação porque ainda há muito a se conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI. A autora ainda aponta que temáticas como

as políticas de formação docente foram pouco estudadas, representando apenas 4% do total de trabalhos desenvolvidos em 2007.

Embora reconheça que houve muitos avanços, nos últimos anos, no sentido da constituição de um campo autônomo de estudos, André (2010) destacou alguns caminhos para fortalecer o campo de pesquisas sobre formação docente, como por exemplo, a realização de mais pesquisas sobre a formação inicial e sobre políticas de formação docente.

Sobre estas questões, Gatti (2014, p.28) realizou um levantamento de trabalhos relativos às políticas educacionais para a formação de professores e sintetizou os resultados de investigações realizadas nas duas últimas décadas. Segundo a autora, os aspectos mais recorrentes nos estudos que se referem à formação de professores para a Educação Básica no ensino superior são:

- Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso;
- Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- Pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores;
- Há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

A autora conclui que há um volume considerável de pesquisas sobre formação inicial de professores e que os resultados das mesmas podem ajudar os gestores em educação a planejar políticas mais consistentes e integradas.

Especificamente em relação às pesquisas sobre formação de professores de Ciências e Biologia, consultamos os trabalhos dos dois últimos eventos acadêmico-científicos de maior relevância em Educação em Ciências e Educação em Biologia no Brasil. São eles o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), organizado pela Abrapec (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências) e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO), organizado pela Sbenbio (Associação Brasileira de Ensino de Biologia).

Zambon et al. (2013) realizaram um levantamento que analisou a produção acadêmica sobre formação de professores, a partir das atas do ENPEC, nas sessões de comunicações orais de 2005 a 2011, perfazendo 4 edições do referido evento. Os dados apontam que o número de trabalhos publicados na temática “Formação de Professores de Ciências” oscila em torno de 15% do total de trabalhos publicados nos ENPEC, apresentando um crescimento expressivo na última edição desse evento, quando chegou a representar pouco mais de 1/5 (um quinto) do total de trabalhos apresentados no ENPEC. Os autores sintetizaram os 535 trabalhos analisados em 15 eixos temáticos, descritos a seguir:

1. Estudos sobre o potencial formativo da participação de professores em serviço ou de futuros professores em atividades de Formação Continuada/Formação Inicial. Neste eixo temático estão agrupados trabalhos referentes ao PIBID, dentre outros contextos. Os autores destacam que neste eixo está concentrado o maior número de trabalhos, quase 1/5 do total de trabalhos analisados (18,7% dos trabalhos).
2. Estudos sobre formas de Organização e Desenvolvimento de atividades/processos de Formação Continuada de Professores em Serviço
3. Estudos sobre formas de Organização e desenvolvimento de atividades/processos de Formação Inicial de Professores em Cursos de Licenciatura
4. Estudos sobre dificuldades e/ou necessidades formativas de professores em serviço ou de futuros professores.
5. Estudos sobre Configurações Curriculares e/ou Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura
6. Estudos de Revisão Teórica ou de Revisão de Literatura de Produções Acadêmico-Científicas sobre Formação de Professores

7. Estudos sobre escolha da docência como profissão e/ou permanência/evasão na/da docência ou permanência/evasão em/de Cursos de Licenciatura
8. Estudos sobre motivação/resistência de Professores de Ciências para o exercício da docência
9. Estudos sobre condições de trabalho de Professores de Ciências na Educação Básica
10. Estudos sobre Constituição e mobilização de Saberes Docentes por Professores de Ciências
11. Estudos sobre Identidade Profissional Docente e/ou Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências
12. Estudos sobre Políticas Educacionais para Formação de Professores
13. Estudos sobre as contribuições de práticas/pesquisas colaborativas para a Formação de Professores
14. Estudos sobre o perfil de docentes responsáveis por disciplinas voltadas à formação para matéria de ensino de Cursos de Licenciatura
15. Estudos sem foco diretamente relacionado à temática “Formação de Professores”.

Os autores observam que há um grande leque de eixos temáticos concernentes ao tema formação de professores e finalizam, sugerindo que estudos que analisam a produção de conhecimento na área de formação de professores de Ciências ajudam no processo de consolidação das linhas temáticas que a compõem, o que colabora para subsidiar políticas educacionais e práticas eficazes de formação de professores.

Na análise dos 568 trabalhos publicados na edição especial da Revista da Sbenbio, referentes ao V ENEBIO, realizado em 2014, temos um total de 139 trabalhos referentes à formação de professores de Ciências e Biologia, o que representa mais de 1/4 das publicações do referido evento. Dos 139 trabalhos, 27 se relacionam especificamente ao PIBID, privilegiando os relatos de experiências exitosas realizadas no âmbito deste Programa e 7 deles se relacionam aos estudos relativos à identidade docente.

Na apresentação da referida Revista, a diretoria nacional da Sbenbio chama atenção para a necessidade de se fortalecer as Associações Científicas, em função dos desafios colocados pelas políticas de formação de professores, pelas diretrizes curriculares em diferentes níveis de ensino e pelo Plano Nacional de Educação.

No nosso estudo examinamos as identidades docentes de estudantes de um curso de formação inicial de professores e sua relação com uma política de formação docente, o que

vai ao encontro das demandas apontadas pelo campo de formação de professores, justificando sua pertinência e relevância.

3.1 Identidade docente: aportes teóricos

Os estudos sobre identidade compõem um amplo leque de abordagens na literatura acadêmica. Ao analisar os marcos teóricos sobre esta temática, Dubar (1998) distingue duas orientações opostas: essencialista e relativista. A primeira, segundo o autor, adota uma perspectiva “psicologizante”, ao considerar a existência de um *self*, ou “eu interior”, com relativa autonomia e permanência. Na segunda perspectiva, considerada pelo autor como “sociologista”, a identidade seria uma ilusão, dada sua total dependência em relação às posições e papéis sociais ocupados pelo sujeito. Dubar aponta, então, a necessidade de superar a polarização acima e adotar um ponto de vista relacional, que articule as experiências objetivamente vividas com os sentidos que os sujeitos atribuem a estas (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007).

Especificamente em relação aos estudos envolvendo o conceito de identidade profissional docente, Diniz Pereira (2004) também aponta a presença das abordagens essencialista e relativista nas pesquisas sobre esta temática. A primeira abordagem pode ser relacionada à tendência funcionalista, de cunho positivista, segundo a qual a identidade do sujeito é determinada pela sua função social. É, portanto, um produto social estático, produzido em uma espécie de linha de montagem, onde se pressupõe uma identidade unitária, posta, completa, não contraditória. Em consonância com essa abordagem teórica estão os modelos de formação pautados em uma racionalidade técnica, assentada na perspectiva de que a docência é um treinamento mecânico. Em decorrência deste treinamento, professores em formação podem internalizar uma cultura monolítica e estática e, portanto, adotar uma postura conformista e repressiva. Esta perspectiva também se relaciona com a ideia de uma vocação para a aquisição de habilidades pré-determinadas para a função de professor, que devem ser assimiladas pela imitação, por exemplo.

A abordagem relativista, segundo Diniz Pereira (IBIDEM) está mais relacionada aos chamados autores pós-modernos, que têm desafiado as explicações de marxistas ortodoxos e neomarxistas estruturalistas, buscando superar a visão simplista e mecânica defendida pela abordagem essencialista. Para a abordagem relativista, as identidades dos professores em

formação são moldadas de maneira complexa, influenciadas por fatores como a raça, classe social, gênero e orientação sexual dos indivíduos. Neste paradigma o discurso é fundamental para entender como o poder opera na sociedade, modelando a identidade das pessoas. Neste contexto, é possível pensar na formação de professores em múltiplas realidades, onde competem ideologias, discursos e práticas discursivas diferentes. Citando Britzman (1991), Diniz Pereira (IBIDEM) afirma que nesta abordagem a cultura é um processo reinventado, renegociado e reinterpretado pelos seus participantes, onde identidades e desejos são mobilizados e construídos dialogicamente. Neste sentido, ao se pensar a identidade docente é necessário levar em conta as contradições e tensões presentes nas experiências subjetivas e nas práticas sociais, ambas dimensões constitutivas da docência. Tornar-se professor exige um complexo diálogo entre estas tensões: teoria e prática, biografia e estrutura social, conhecimento e experiência, e assim por diante. Importante ressaltar que, apesar de ser uma experiência vivida pelos indivíduos, a docência é uma atividade socialmente negociada. Por exemplo, tornar-se professor é resultado da interação entre muitos fatores e condições, que incluem a trajetória escolar e familiar, a história pessoal, características individuais, além de imagens, crenças e valores sociais sobre a docência.

Diniz Pereira (IBIDEM) identifica uma terceira abordagem, que ele denomina crítica-integrativa, que, em consonância com algumas análises pós-estruturalistas, buscam conjugar as condições objetivas e estruturais da docência, aos elementos subjetivos da construção cotidiana da identidade docente. Neste sentido, o estudo da construção da identidade docente concebe as escolas e os programas de formação de professores como lócus onde ocorrem tensões entre “reprodução” e “resistência”. Por fim, a abordagem crítica-integrativa tenta combinar características das duas anteriores tornando explícito que a educação é uma atividade política comprometida com profundas transformações estruturais das sociedades capitalistas, e buscam a promoção da justiça social. Programas de formação de professores ancorados na construção deste tipo de identidade profissional são dialéticos e reflexivos, ao invés de normativos e prescritivos e estão assentados em princípios de um ensino democrático e progressivo.

Quadro 1 – Abordagens teóricas presentes nos estudos sobre a identidade docente

	Essencialista	Relativista	Crítica-integrativa
Educação/ Escolarização /	Visão compensatória, foco	Construção do “Self”: visões	Atividade política, mudança social e

Ensino	no conhecimento e nas habilidades de aprendizagem	individual e coletiva	promoção de justiça
Escolas	Reproduzem o <i>status quo</i>	Produção e Reação	Ambas: reprodução e reação
Professor	“bom professor” – tem domínio do conteúdo e da classe	Não existe o “bom professor”	“bom professor” – abordagens centradas no estudante, ativista
Identidade docente	Forças estruturais e contexto	Subjetividade: participação ativa na construção de si	Ambas: forças sociais e subjetividade
Formação do Professor	Normativa	Autobiográfica e dialógica	Dialética e reflexiva

Fonte: Diniz Pereira (2004). Tradução nossa.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica sobre os estudos relativos à identidade docente no Brasil e no mundo, Garcia (2010) afirma que os estudos sobre esta temática se intensificaram no final dos anos de 1980, quando se desenvolveu uma análise da situação ocupacional da docência. Seria esta uma profissão liberal, um ofício, um trabalho? Segundo Garcia, Hipólito e Vieira (2005) naquela época a identidade docente foi abordada do ponto de vista sociológico sob a influência de uma perspectiva marxista e neomarxista, considerando as posições dos professores nos processos de trabalho, portanto, questionando se os professores são ou não trabalhadores (ARROYO, 1985). A definição de classe social e o questionamento sobre o pertencimento dos professores, enquanto grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média foi o centro dos debates. A autonomia profissional e a proletarização do magistério, bem como o profissionalismo dos docentes também foram foco de análise que surgiram a partir daquela época e que continuam a ser pesquisados até os dias atuais. Enguita (1991), por exemplo, ao estudar o estatuto profissional dos professores, ressalta que, no meio do caminho entre profissionais e proletários, existem ocupações que compartilham características de ambos os grupos. Por muitas vezes esses grupos partem das burocracias públicas, cuja formação equipara-se à dos profissionais liberais, mas que possuem pouco ou nenhum controle sobre seu processo de trabalho. Para ele, a categoria docente enquadra-se nesse grupo, denominado no jargão sociológico como semiprofissão. (ENGUITA, 1991).

Segundo Duarte (2013) as teorias sobre a proletarização do magistério partem da compreensão de que a identidade de um grupo profissional se relaciona com suas práticas laborais, com a inserção destes indivíduos na divisão social do trabalho. Citando Oliveira (2010), Duarte afirma que a tese da proletarização docente associa “a expropriação do controle do professor sobre seu trabalho aos processos de racionalização/burocratização que estruturaram as redes públicas de ensino dos sistemas escolares modernos” (DUARTE, 2013, p. 35).

Segundo Costa (2010), no final dos anos 1980, estudos que introduzem a categoria gênero a este debate vão contribuir para evidenciar possíveis conexões entre a proletarização do trabalho docente e a feminização do magistério. Louro (1989) é uma das autoras que busca entender como as relações de gênero interpenetram a história da profissão docente e as configurações individuais e coletivas do trabalho pedagógico. Para Garcia (2010), os estudos que incorporaram a discussão sobre gênero nas investigações sobre a profissionalidade docente inauguram uma perspectiva que se consolidou ao longo dos anos noventa e nos anos posteriores. Nóvoa (1991), por exemplo, explica que a presença massiva das mulheres na docência imprimiu dificuldades ao professorado em elevar seu estatuto socioeconômico. Isso porque, segundo Duarte (2013), numa sociedade explicitamente patriarcal e machista, a mulher possui pouca ou nenhuma autonomia, sobretudo por ela “ocupar uma posição social hierarquicamente inferior, sendo seu status determinado mais pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional” (NÓVOA, 1991, p. 127). Além disso, para Costa:

A carreira do magistério continua marcada como trabalho de mulher e, como tal, vinculada à visão dominante, de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e “naturalmente” vocacionadas para a maternidade, os cuidados, o afeto e a abnegação (COSTA, 2006, p.13).

Os processos de feminização do magistério e de proletarização docente constituem entraves para a profissionalidade e a profissionalização docentes, trazendo impactos notáveis para a identidade profissional dos professores. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) conceituam a profissionalidade como o conjunto de características de uma profissão que abarcam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e a profissionalização de professores como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Garcia (IBIDEM) destaca que, mais recentemente, a identidade e a profissionalidade docente continuam sendo estudadas sob o enfoque histórico e sociológico, com especial atenção aos impactos das políticas educacionais neoliberais e dos discursos oficiais sobre o

trabalho e a identidade dos professores. Sobre os discursos oficiais, Lawn (2001) afirma que a gestão da identidade profissional dos docentes é uma tarefa central no governo e na condução do sistema educacional e escolar de uma nação. “Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito” (LAWN, 2001 apud GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Ainda nesta vertente, debate-se a desprofissionalização e a intensificação do trabalho dos professores e o domínio de competências específicas relativas à instrução na performatividade e na autorresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional. Oliveira (2005), discutindo a regulação das políticas educacionais na América Latina, chama atenção para a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma. Para atender às exigências dos organismos internacionais, como a ONU, por exemplo, os professores são responsabilizados pelo sucesso dos estudantes, da escola e do sistema, e estão submetidos a medidas de performance. Uma vez colocados como alvo de avaliação e, portanto, de responsabilização pelos resultados dos alunos, os docentes estão sob suspeita, apesar de vivenciarem precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas. Frente às diversas funções que a escola pública assume, o professor precisa responder a exigências que estão além de sua formação. Oliveira afirma que

em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Esse contexto culmina em um processo de desqualificação e desvalorização profissional, que tem impactos significativos na identidade docente. Pela intensificação do seu trabalho e pela precarização das condições em que este trabalho se realiza, os professores tem sido acometidos por diversos tipos de adoecimento, fenômeno conhecido como mal estar docente (NÓVOA, 1992).

A partir dos anos de 1990, a identidade docente também tem sido investigada quanto aos saberes específicos da docência e das experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida dos professores, abarcando desde a história familiar e o percurso escolar até os processos

de formação inicial e continuada, que constituem o desenvolvimento profissional docente. Tardif (2002), por exemplo, afirma que os saberes docentes podem ser classificados em quatro tipos: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, ou seja, os conteúdos presentes das disciplinas, como Português, Biologia etc.); saberes curriculares (correspondem aos programas escolares, que incluem objetivos, conteúdos, métodos etc.) e saberes experienciais (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saberfazer e de saber-ser”). Por serem específicos dos professores, estes saberes influenciam a construção da identidade docente.

No campo da Psicologia históricocultural, Souza, Petroni e Andrada (2013) afirmam que Vigotsky descreve a importância do outro como mediador da imagem que o sujeito constrói de si. O ato de representar-se a si próprio como docente é mediado por práticas culturais e historicamente localizadas. Para Vigotsky, o desenvolvimento humano

se dá por meio das relações que só se estabelecem pela mediação dos signos. As atribuições que o sujeito constrói de si são representadas pelos signos e internalizadas por ele por meio das imagens que os outros lhe atribuem. Trata-se de um processo dialético que envolve uma apropriação individual e singular, a partir do qual o sujeito configura novos sentidos, transformando a si próprio e à realidade (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 530).

No âmbito da Psicologia Social, boa parte das pesquisas trata de estudar as representações sociais sobre os professores e seu trabalho. Segundo Alves-Mazzotti (2009), os estudos sobre as representações sociais tem o objetivo de compreender como funcionam os sistemas de referência que usamos para classificar as pessoas e os grupos. Para Magalhães, Marques e Alves-Mazzotti (2009) são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Sendo assim, as representações de professor são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social.

No campo dos Estudos Culturais, em voga nas análises sociológicas mais atuais, a identidade docente assume um caráter construcionista, isto é, ela é ao mesmo tempo,

um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por

discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, p.1).

Nesta vertente, autores como Hall (2006) e Silva (2004) argumentam que as identidades modernas estão entrando em colapso, uma vez que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades desde o final do século passado, trazendo como resultado a fragmentação das identidades culturais de classe, sexualidade, nacionalidade etc., que, no passado, nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais. Coutinho, Krawulski e Soares (2007) apontam que as abordagens culturalistas enfatizam a fragmentação e as diferentes posições ocupadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória identitária. Os autores reforçam que, o contexto contemporâneo, particularmente quando nos referimos ao mundo do trabalho, contribui de forma decisiva para a fragmentação dos sujeitos e, deste modo, tal como apontou Bauman (2005) tende a reforçar a fragilidade, a efemeridade e a condição eternamente provisória da identidade.

Sem a pretensão de esgotar o amplo leque de abordagens teóricas que têm a identidade docente como objeto de estudo, o objetivo deste tópico foi apresentar ao leitor, de forma sintética, algumas das tendências de investigação mais recorrentes sobre esta temática.

3.2 A identidade docente como performance

Nesta pesquisa, que tem a Teoria Ator-Rede como pressuposto teórico-metodológico, adotaremos uma perspectiva analítica diferente das abordagens expostas até aqui. Fazendo esta escolha teórico-metodológica, não pretendemos invalidar os esforços teóricos empreendidos para a compreensão da identidade profissional, mas oferecemos uma outra via de entendimento sobre tão complexa temática.

Ao realizar a crítica ao projeto Moderno, Latour questiona os dualismos que separam indivíduo e sociedade como entes distintos e cindidos e afirma que as ambivalências que a Modernidade insiste em sustentar, jamais existiram. Para ele, ao buscar conhecer e estudar a realidade, os modernos erraram ao acreditar que havia um objeto “lá fora”, pronto para ser descoberto pelo sujeito. Como vimos, Latour também critica a ideia de que há uma “ordem social”, uma “dimensão social”, ou uma “estrutura social” separada de outros fenômenos, como os biológicos, econômicos, psicológicos, etc. (CANAL, 2011).

Segundo Latour

A ANT não afirma que um dia saberemos se a sociedade é ‘realmente’ feita de pequenos agentes individuais calculistas ou de portentosos macroatores; nem afirma que, como vale tudo, a pessoa pode escolher seu candidato favorito ao acaso. Ao contrário, chega à conclusão (...) de que essas controvérsias proporcionam ao analista os recursos necessários para rastrear as conexões sociais (LATOURE, 2012, p.53).

Em busca da superação do dualismo moderno para o estudo da identidade, encontramos na ideia de “aprender a ser afetado”, proposta por Latour (2008), uma via interessante para pensarmos nas identidades docentes. O autor faz uso dos estudos sobre o corpo para propor novas reflexões sobre o “corpo científico”. Ele inicia problematizando a definição de corpo. Seria o corpo natural ou artificial? Seria este, definido por uma essência ou socialmente produzido? Para Latour, em uma perspectiva não-moderna, o corpo seria uma instância de “aprendizagem de ser afetado, no sentido de ‘efetuado’, movido, colocado em movimento por outras entidades humanas ou não humanas”. O corpo, então, é definido pelo autor como “aquilo que permite uma trajetória dinâmica pela qual aprendemos a registrar e a nos tornar sensíveis àquilo de que o mundo é feito” (LATOURE, 2008, p. 41). Usando como exemplo o treinamento de pessoas para a produção de perfumes a partir de um kit de odores, Latour busca entender como estas pessoas aprendem a ser afetadas pelos odores, passando a distinguir das fragrâncias mais marcantes até as mais sutis. Ele destaca a importância de se considerar as articulações entre o kit de odores propriamente, o especialista que o carrega e a pessoa que vai ser treinada. Os *vínculos* entre estes elementos (actantes), e não os elementos em si, é que permitem que o corpo seja uma interface, “passível de ser afetada pelos componentes do mundo que a circundam e que, como consequência, se constitui no mundo e simultaneamente constitui o mundo” (ARENDETT; COSTA, 2005).

Tomando esta perspectiva de corpo como inspiração, entendemos que também a identidade se constitui a partir do aprender a ser afetado pelos *vínculos* entre pessoas e coisas (que nos colocam) *em movimento*. Para nós, a noção de que a realidade é fruto de conexões, de *vínculos* entre actantes, aí incluídos pessoas e coisas, tem impactos fundamentais para o entendimento da identidade. Conforme anunciamos anteriormente, para a ANT todo ator é definido performaticamente, ou seja, pela sua atuação em uma determinada rede. O foco analítico, portanto, é mostrar como as coisas atuam, mais do que tentar explicar seus significados ou porque elas são do modo que são (FENWICK ; EDWARDS, 2012, p. XII). Na perspectiva da ANT não há sentido em se falar em uma identidade do indivíduo ou em uma identidade “social”. Nosso esforço é, portanto, o de descrever como as identidades docentes vão sendo construídas na ação, ou seja, na sua performance. Trataremos, portanto, da fabricação de redes identitárias - quais sejam, aquelas redes construídas a partir das

associações entre diferentes actantes em um dado momento. Como as redes são móveis, resultantes de movimentos, de deslocamentos, de translações dos actantes, as identidades são performativas.

Nos apoiamos em Mol (2008) para o entendimento da performance, conceito importante para a compreensão da identidade profissional, do modo como a entendemos neste trabalho. Mol (2002) utiliza a expressão “ontologia política” para se referir à ideia de que a realidade não precede as práticas com as quais interagimos, antes sendo modelada por essas práticas. A autora ressalta que, nos estudos conduzidos pela ANT, por exemplo, o laboratório foi redescrito como prática sociomaterial onde a realidade é transformada, concebendo novas formas de fabricá-la, incluindo aí vacinas, ratos, microprocessadores e outros objetos. E se a realidade é feita/fabricada, também é múltipla (MOL, 2008).

Tomar a realidade como múltipla implica em evitar vê-la no centro, intocada, distante, a ser descoberta. Implica em entendê-la como manipulada, feita, performada. Para esclarecer a ideia de performance, Mol dá um exemplo sobre o diagnóstico da anemia. Segundo a autora, a anemia parece ser performada de muitas maneiras: como se vê na figura 5 há uma performance clínica (que se dá por meio de um conjunto de sintomas visíveis e queixas do paciente), uma performance estatística (que acontece quando se compara o nível de hemoglobina no sangue do paciente com um padrão presente nos testes de rotina laboratoriais) e uma performance patofisiológica (método capaz de determinar se o nível de hemoglobina do indivíduo é suficiente ou não para transportar corretamente o oxigênio pelo seu corpo).

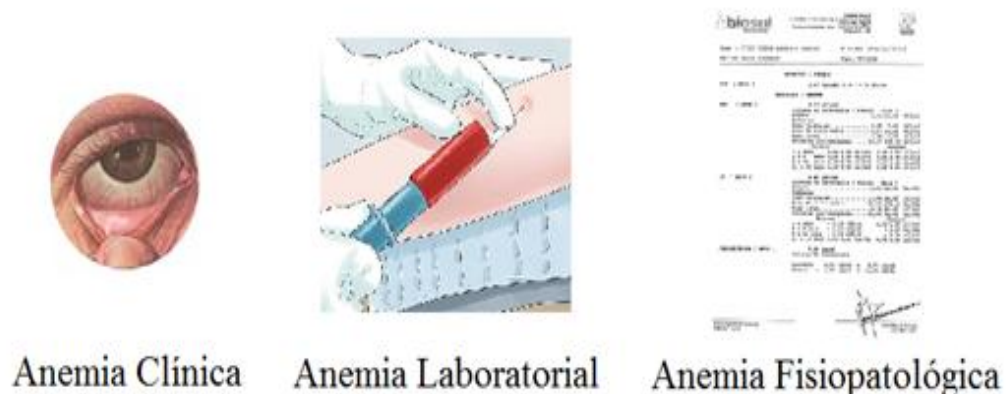


Figura 5 – Diferentes performances da anemia

Mol (2008) esclarece que nem sempre estas três performances estão interligadas, como se fossem aspectos de um desvio único, pois os objetos de cada uma das técnicas de

diagnóstico não se sobrepõem necessariamente. Então, a realidade da anemia assume várias formas – não são perspectivas de diferentes pessoas (pois uma mesma pessoa pode passar de uma performance para outra), nem são construções que existiram no passado e não existem mais (pois coexistem no presente). Portanto, são diferentes realidades, são realidades múltiplas.

Mol (IBIDEM) lembra que o termo política ontológica refere-se a uma ligação entre o real – as condições de possibilidade com que vivemos – e o político. Mas como ocorre tal ligação? Se há várias formas de performar uma realidade, haveria uma escolha entre elas? O que estaria em jogo nesta escolha? Onde estariam as opções? Há mesmo opções? Como devemos escolher?

Para tentar responder a estas perguntas, a autora problematiza algumas questões que envolvem a “escolha” e a “política”: se pensarmos que podemos escolher a performance de uma dada realidade, arriscamo-nos à ramificação de opções por todo lado. O resultado é que as opções acabam sempre por parecer que estão no outro lado. Segundo, a forma como uma realidade é performada depende de outras realidades envolvidas. Prestando atenção aos objetos performados em uma prática, nos deparamos com interferências complexas entre eles. Ainda fazendo uso da anemia como exemplo, a autora esclarece que, na performance laboratorial, estão junto com a anemia: a agulha, o sangue, a dor, o desvio padrão, a norma. Portanto, a interferência entre as várias tensões políticas é tal que, cada vez que parece estar em jogo uma coisa (no caso, a anemia) estão também envolvidas outras questões e realidades. Terceiro, o estudo das performances da anemia revela a sua multiplicidade, mas não o seu pluralismo. Não é como se houvessem entidades separadas. As várias performances da realidade (na medicina, por exemplo) tem toda a espécie de tensões entre si, mas separá-las como se fossem uma pluralidade de opções é passar por cima das complexas interconexões que as unem. Por último, qual é o ator que pode decidir entre as opções? No caso dos serviços médicos, deverá ser o doente-cliente, que faz escolhas entre bens disponíveis no mercado ou o doente-cidadão, que tenta organizar o sistema de saúde para o benefício de todos? A autora finaliza perguntando: “Serão fundamentais os momentos nos quais os doentes atuam como agentes ou, antes, aqueles nos quais são definidos, medidos, escutados, observados ou performados?” (MOL, 2008, p. 20).

Tomando a anemia como exemplo para a performance de múltiplas realidades, estamos interessados em lançar a ideia de que também as identidades profissionais são

performadas em realidades múltiplas²⁹. Inspirados nas problematizações colocadas por Mol, questionamos: seria a identidade profissional performada pelos licenciandos? Se há múltiplas realidades, deverá haver múltiplas identidades? Os licenciandos não estariam performando identidades no momento mesmo em que são escutados, observados, estudados? Se há múltiplas performances da identidade, há também como escolhê-las? O que estaria em jogo nesta escolha? Onde estariam as opções? Há mesmo opções? Como devemos escolher?

Encontramos no trabalho de Gee (2000) um interessante referencial para se pensar as identidades como performance. O autor analisa a identidade “com foco nas maneiras pelas quais as pessoas agem e se reconhecem em contextos específicos. Neste sentido, todas as pessoas tem múltiplas identidades, que estão conectadas não a seus “estados internos”, mas à sua performance na sociedade” (IBIDEM, p. 99).

Gee desenvolve um quadro analítico sugerindo quatro maneiras pelas quais é possível reconhecer um certo “tipo de pessoa”. O quadro abaixo sintetiza estas ideias.

Quadro 2 – Dimensões da identidade como performance

	Processo	Poder	Fonte de poder
Identidade-Natureza: um estado	desenvolvido de	forças	na natureza
Identidade-Instituição: uma posição	autorizado por	autoridades	dentro das instituições
Identidade-Discurso: um traço individual	reconhecido	no discurso/ diálogo	de/ com indivíduos “racionais”
Identidade-Afinidade: experiências	compartilhado	na prática	de “grupos de afinidade”

Fonte: Gee (2000), tradução nossa.

²⁹ O conceito de performance também foi utilizado em outros estudos, como por exemplo, o de Campolina(2014), que propôs uma educação ambiental performativa. Em seu trabalho, a autora investiga as ações performativas de um Núcleo de Educação Ambiental ligado ao “Projeto Manuelzão”, projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo objetivo é a gestão participativa das águas da bacia do Rio das Velhas.

O autor explica que, grosso modo, no estudo sobre a identidade, a sociedade ocidental tem migrado historicamente da primeira perspectiva (somos o que somos por causa de nossas “naturezas”), para a segunda perspectiva (somos o que somos por causa da posição que ocupamos na sociedade) e para a terceira (somos o que somos por causa de nossas realizações individuais, uma vez que estas sejam reconhecidas por outros). A quarta perspectiva (somos o que somos por causa das experiências que vivenciamos no interior de certos “grupos de afinidade”), argumenta Gee (IBIDEM, p.101), “tem ganhado proeminência no novo capitalismo”. O autor reconhece, no entanto, que em sociedades complexas todas estas perspectivas coexistam, uma vez que elas não estão separadas umas das outras, mas se interrelacionam de diferentes maneiras. Segundo ele, estas são quatro maneiras de formular questões sobre como a identidade está agindo em uma pessoa específica num dado contexto ou através de um cenário que englobe diferentes contextos/realidades. Ou, de outra forma, pode-se questionar: em um dado tempo e espaço, qual dimensão/tipologia predomina e por quê?

Para ilustrar estas diferentes dimensões, nos inspiramos em exemplos retirados do texto do autor e adaptados a situações da minha própria identidade. Parte do modo como eu vejo a mim mesma, “quem eu sou”, se refere ao fato de que sou gêmea de meu irmão. Ser gêmea é um *estado*, não algo que eu realizei. A fonte deste estado – o *poder* que o determina e ao qual eu estou sujeita – é uma *força* sobre a qual eu não tenho controle (neste caso, os genes). A fonte deste poder é a *natureza*. Esta dimensão constitui, portanto, a identidade-natureza.

Uma outra parte da minha identidade, um outro modo de olhar para “quem eu sou” refere-se ao fato de eu ser professora em uma universidade. Ser professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri é uma *posição*, não é algo que a natureza me deu ou que eu realizei sozinha. A fonte da minha posição como professora – o *poder* que determina esta posição e ao qual eu estou sujeita – é um conjunto de *autoridades* (neste caso a administração da universidade, o corpo docente do departamento, etc). Neste caso, a fonte deste poder não é a natureza, mas uma *instituição* (a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri). O processo através do qual este poder age é a *autorização*, isto é, leis, regras, tradições ou princípios que permitem as autoridades a *autorizar* a posição de professora.

Uma outra performance da minha identidade, um outro olhar sobre “quem eu sou” é o fato de eu ser estudiosa. Ser estudiosa é um *traço individual*, uma característica da minha *subjetividade*. Não é uma característica inata, tampouco é algo que uma instituição cria e mantém. No entanto, ser estudiosa não é uma característica que alguém alcança completamente sozinho. A fonte desta característica – o *poder* que o determina e ao qual eu estou sujeita – é o *discurso* ou o *diálogo* de outras pessoas. O processo através do qual esse poder age é o *reconhecimento*, isto é, o fato de indivíduos racionais me reconhecerem como uma pessoa estudiosa (na interação que elas tem comigo).

A última dimensão que aqui estamos considerando é a identidade de afinidade. Um outro olhar sobre a minha identidade é o fato de eu fazer parte de um grupo de pesquisa e estudos sobre Latour. Ser uma “latouriana” é uma dimensão composta por um conjunto de *experiências* distintivas (por ex, ir a congressos; apresentar trabalhos sobre Latour; participar de grupos de discussão sobre Latour; garimpar artigos na internet; compartilhar materiais com outros colegas latourianos e assim por diante). A *fonte* desta adesão – o *poder* que a determina ou do qual eu estou sujeita – é um conjunto de *práticas* distintivas. A fonte desse poder não é a natureza, ou uma instituição ou mesmo o discurso sozinho de outras pessoas, mas um “grupo de afinidade”.

Um grupo de afinidade é formado por pessoas que podem estar dispersas espacialmente, mas que compartilham seus interesses (por exemplo, em Latour). O que as pessoas compartilham no grupo para que ele se constitua um “grupo de afinidade” é a adesão, a fidelidade e a participação em práticas específicas, que proporcionem a cada um dos membros do grupo as experiências requeridas. O processo através do qual este poder age é, portanto, a participação ou o compartilhamento. O foco na pesquisa em identidades-afinidades são as práticas sociais que criam e sustentam a afiliação do grupo, mais do que as instituições ou discursos/diálogos.

No caso da identidade docente reconhecemos intuitivamente a presença destas tipologias nos discursos de alunos, professores e propostas de formação docente. A primeira perspectiva, da identidade-natureza, talvez seja a mais frequentemente sustentada pelo senso comum: professores *nascem* com o dom da docência, com vocação, com um talento *natural*. A segunda perspectiva, da identidade-instituição, pode ser relacionada, por exemplo, à formação acadêmica; isto é, para serem considerados professores, os indivíduos precisam ter uma formação específica, oferecida por *instituições* reconhecidas, que lhes darão a

autorização para lecionar. A terceira perspectiva, a da identidade-discurso, pode ser relacionada, por exemplo, aos *traços individuais* que supostamente são *reconhecidos* como necessários para os professores: gostar de lidar com pessoas, ser comunicativo, gostar de explicar e assim por diante.

A última perspectiva, da identidade-afinidade, nos parece bastante interessante para analisar o contexto desta pesquisa. Gee argumenta que tem sido cada vez mais comum, para as instituições, o desafio de criar “grupos de afinidade”. Isso porque no mundo atual, que é global, interconectado e sujeito a mudanças rápidas em várias esferas da vida social - características do que ele chama “novo capitalismo” - as pessoas tem se engajado em determinadas práticas que defendem uma dada causa por meio da qual elas se afiliam e acabam se identificando com outras pessoas, com as quais compartilham tais práticas. A sociedade contemporânea, do novo capitalismo, é baseada na criação de novas demandas de consumo e na manutenção da relação com os consumidores, de tal maneira que as primeiras demandas sejam continuamente transformadas em novas demandas. Produtos e serviços são criados para serem oferecidos a certos “tipos de pessoas”, forjando nos indivíduos novas identidades em torno destas novas demandas. Evidentemente esta situação não se aplica apenas ao mercado e às relações de consumo; a escola e os professores também tem sofrido a influência destas novas identidades, na medida em que também vão sendo colocadas novas demandas a estes atores.

CAPÍTULO 4 – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ABELHA QUE SEGUIMOS

Em meio ao cenário de desvalorização social da profissão docente e de uma identidade fragilizada com o magistério, apontada nos capítulos anteriores, é importante reconhecer os esforços dos gestores da Educação no sentido de propor políticas públicas que buscam reverter este quadro. Neste capítulo trataremos sucintamente das principais políticas educacionais brasileiras voltadas para a valorização da profissão docente nas últimas décadas.

4.1. Políticas educacionais e políticas docentes

Vários documentos, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e o Plano Nacional de Educação - aprovado em 2000 e reelaborado a cada dez anos - apoiam esforços no sentido de melhorar o financiamento da educação, a formação dos professores e a qualidade do ensino.

Segundo consta na Constituição de 1988, em seu art. 205:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

Ter a educação como direito constitucional de todo cidadão brasileiro foi uma grande conquista, mas também um enorme desafio para a formação dos profissionais que, em grande medida, se ocupam de concretizar este direito – os professores.

Pode-se dizer que com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) foram instituídas, pelo governo federal, diferentes políticas no campo da formação docente, voltadas para o favorecimento da expansão da formação inicial de professores e de parcela do professorado que atuava nas redes de ensino em âmbito municipal ou estadual. De acordo com Maués e Camargo (2014) o investimento em programas de formação de professores que contemplassem esse segmento se fazia necessário dada a necessidade de atendimento às demandas nacionais por formação de professores, bem como aos compromissos internacionais

firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da Educação Básica, visando garantir melhor qualidade para esse nível de ensino³⁰.

Outra iniciativa que merece destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE)³¹, aprovado em 2000, que instituiu diversas ações voltadas à melhoria da Educação Básica no país, dentre elas a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Promovida pelo Decreto N°6.755, de 2009, esta política estabelece no Art.1° que “tem como objetivo organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009). O que se observa com esta política é um processo de parceria entre os diferentes entes federados em prol da formação de professores. No entanto, conforme salientam Gatti, Barreto e André (2011), ainda são necessários ajustes para a efetividade desta política:

As formas de colaboração dos entes federados têm sido determinadas pela União, mas há que indagar como se articularão elas com as políticas próprias de estados e municípios no gozo de sua autonomia. O regime de colaboração nas diferentes instâncias não está plenamente estabelecido. Ademais, considerando que a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.86).

Outra ação é o Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem como uma de suas metas propiciar oferta mais ampla de formação graduada em nível superior. Trata-se dos Programas Pró-licenciatura, instituído em 2005, e Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementado em 2006, que institucionalizam os programas de formação de professores a distância como política pública de formação (GATTI, 2012). O Sistema UAB é uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vista à expansão da educação superior, no âmbito do PDE (CAPES, 2010).

³⁰ Para o atendimento a estas demandas, destaca-se o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

³¹ Em 25/06/2014 foi sancionado pela presidente Dilma Russef, o novo Plano Nacional de Educação, que pretende destinar até 2024, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação. Atualmente o Brasil investe 5,3% do PIB neste setor.

O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não têm habilitação em licenciatura para o exercício legal da função.

Embora não dirigido diretamente aos cursos formadores de professores, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, também teve efeitos na expansão da oferta de cursos de licenciatura pelas universidades federais (GATTI, 2012).

Ressaltamos novamente a importância do decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, viabilizando iniciativas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais), o LIFE (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica), dentre outros. Com esta regulamentação

o governo federal chamou para si a responsabilidade por essa formação, que antes era feita em programas como os que se realizaram por convênios entre as prefeituras e as instituições de ensino superior ou por iniciativa individual do próprio docente (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p. 88).

Há de se destacar que as iniciativas supracitadas estão submetidas ao gerenciamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que por meio da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A nosso ver, o gerenciamento das políticas de formação de professores pela CAPES representa um avanço significativo para se efetivar a implementação do Plano Nacional de Educação, uma vez que muitas das metas planejadas pelo PNE de 2000 não tiveram o êxito esperado no que tange ao desenvolvimento docente. Por esses motivos há uma grande expectativa depositada em programas como o PIBID, que tem se configurado como uma aposta ambiciosa no estímulo a graduandos para ingressarem no magistério. Aposta esta que tem conquistado grande visibilidade no cenário educacional,

haja vista a publicação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §5, o seguinte: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante *programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (destaque nosso).

Muito embora saibamos que a publicação de leis, resoluções e decretos não garanta o cumprimento efetivo dos compromissos legais firmados com a educação, não há como negar que várias tem sido as iniciativas políticas implementadas nos últimos anos pelos gestores educacionais, no sentido de fortalecer a formação de professores. No próximo tópico trataremos daquela que se constitui nosso interesse nesta pesquisa – a abelha que escolhemos seguir.

4.2. O PIBID como política de incentivo à docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é gerido pela CAPES e está ligado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A DEB foi criada em 2007, quando, conforme já ressaltado, a Lei 11.502 “conferiu à CAPES as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (DEB, 2012, p.4).

O Programa acontece com a inserção dos estudantes bolsistas nas escolas públicas para realizarem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professor da escola e a coordenação de um professor da licenciatura. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos, bem como para coordenadores e supervisores responsáveis nas Instituições de Ensino Superior pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas (CAPES, 2010).

O Coordenador Institucional é o professor da IES responsável por conduzir, planejar e executar as atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição e o Coordenador de Área desenvolve as atividades em sua área de atuação acadêmica. O Professor Supervisor é um professor da escola pública que acompanha e supervisiona as atividades dos licenciandos bolsistas na escola. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

De acordo com a Portaria da CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010,

os objetivos do PIBID são:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;

b) contribuir para a valorização do magistério;

c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;

d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010, p.2)

Segundo o portal da CAPES, a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gera um movimento dinâmico e de formação recíproca, conforme se vê na Figura 6, a seguir, que ilustra a dinâmica do PIBID:



Figura 6. PIBID: Organização

Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2012, p.49.

Como se vê, o licenciando é o foco central do Programa, mas todos os envolvidos estão interligados ao processo de formação profissional. Citando Nóvoa (2009), o relatório de gestão do PIBID 2009-2013 elaborado pela CAPES (2013) esclarece que os princípios

pedagógicos norteadores do Programa estão assentados no desenvolvimento profissional docente, considerado como:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CAPES, 2013, p.29).

O relatório aponta que a pretensão do PIBID é a (re)construção de uma nova cultura educacional, pautada em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Sugere ainda que os diferentes sujeitos envolvidos nas ações do Programa – licenciandos, professores das escolas e formadores de professores – se articulem em uma rede de colaboração pautada no diálogo, interação e socialização dos saberes e práticas, possibilitando uma formação mediada pela reflexão-ação. Esta formação conjunta, segundo o referido relatório, possibilita que as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, e que também

sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da Educação Básica e das IES). O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma “crise” nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores (CAPES, 2013, p.30).

Até 2012, podiam participar do PIBID instituições públicas de ensino superior - federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, PARFOR e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição (DEB, 2012). No edital de 2013, o programa passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas.

Em 2007, quando foi lançado, a prioridade do PIBID era atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, devido a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda em outras áreas, a partir de 2009 o Programa passou a atender a toda a Educação

Básica, incluindo educação de jovens e adultos (EJA), indígenas, educação do campo e quilombolas (DEB, 2012, p.50).

Segundo o relatório da CAPES (2013), por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, uma nova portaria de regulamentação do PIBID foi criada em 2013. Essa portaria “dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (IBIDEM, p.28).

Esta nova portaria destaca a dimensão da iniciação à docência:

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de Educação Básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da Educação Básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de Educação Básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (CAPES, 2013, p.71).

Ressalta-se que as modificações realizadas nesta nova regulamentação foram provenientes da compilação de sugestões apresentadas pelas IES nos relatórios avaliativos anuais enviados à CAPES.

4.3 Alguns dados oficiais sobre o Programa

Neste tópico apresentaremos dados retirados do Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica (DEB), dos projetos do Edital do PIBID em 2013 e dados disponíveis no portal da CAPES na internet. A partir da análise dos documentos verificou-se que o primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, porém o programa só começou a ser implementado de fato em 2009. Como os dados desta pesquisa referem-se a licenciandos contemplados pelo Edital de 2013, optamos pela apresentação dos dados referentes a 2009 a 2013.

O histórico dos editais do PIBID, disponível no Relatório de Gestão 2009-2013 (p.28), nos dá a dimensão do crescimento de parcerias ao longo da existência do Programa:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade (Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo)

Observando a aplicação dos recursos do PIBID – bolsas e custeio - nos anos de 2009 a 2013, observa-se que ocorreu um forte crescimento do Programa, como é possível verificar por meio do gráfico 1:

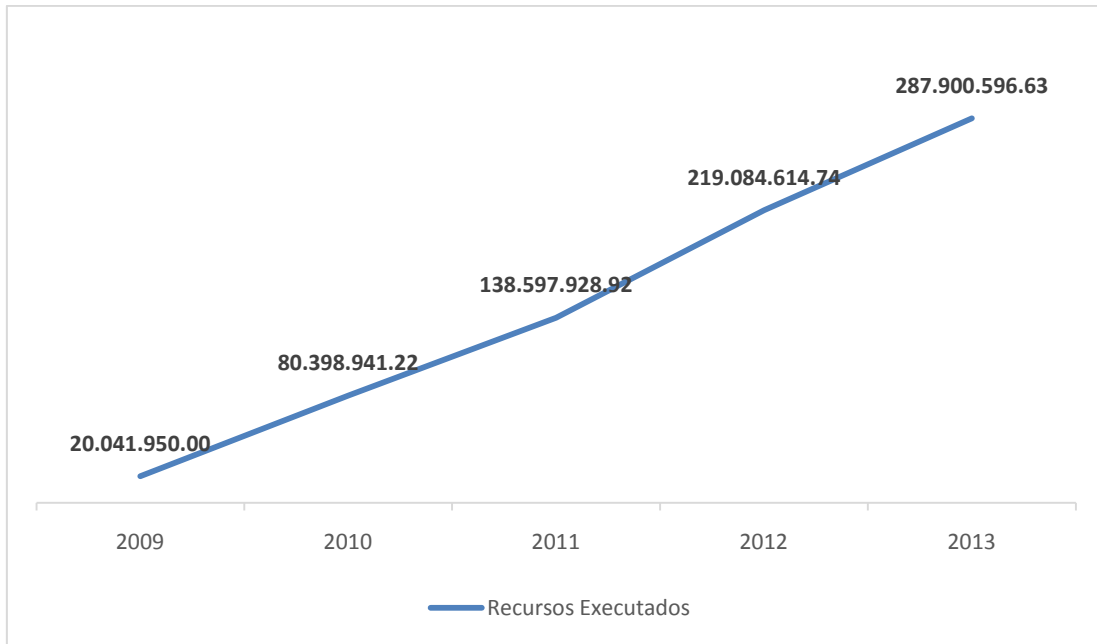


Gráfico 1: Evolução dos recursos executados no PIBID
 Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2013, p.34.

Os dados acima mostram como o Programa tem ganhado expressividade, a julgar pela comparação entre o orçamento gasto no seu início e o montante gasto em 2013. Além disso, o investimento no Programa pelo governo federal é visível também nos valores investidos na concessão de bolsas e custeios. De acordo com o Decreto 7.219/2010, que regulamenta o PIBID, são repassados recursos de custeio para as instituições, que efetuam o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões, da CAPES, nas seguintes modalidades de bolsas: Iniciação à Docência (R\$ 400,00); Coordenação Institucional (R\$ 1.500,00); Coordenação de Área (R\$ 1.400,00) e Supervisão (R\$ 765,00).

Segue o gráfico 2, com a relação das bolsas concedidas entre os anos de 2009 e 2013:

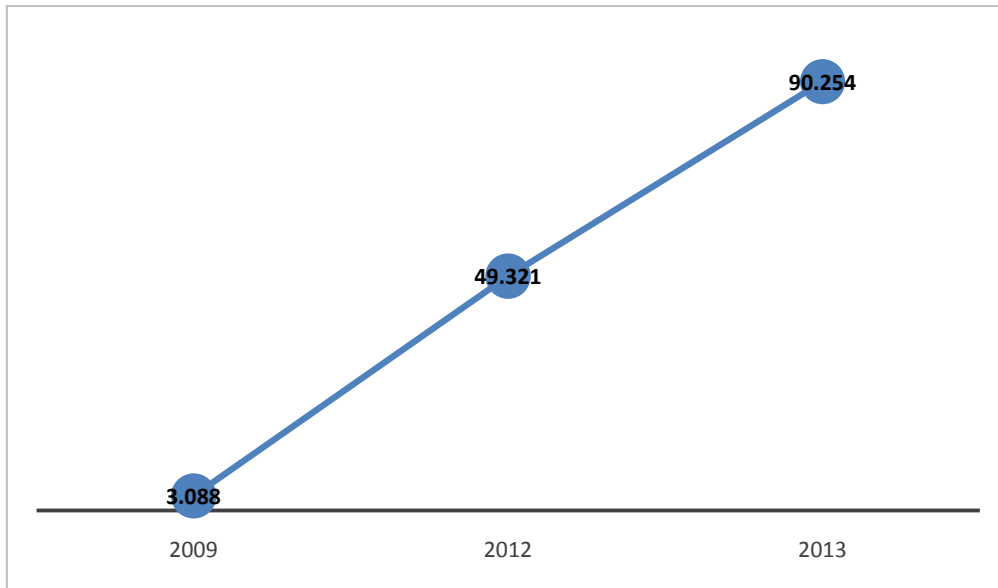


Gráfico 2. Evolução do número de bolsas concedidas pelo PIBID entre 2009 a 2013
 Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2013, p.56.

Observamos que houve um aumento muito expressivo do número de bolsas em 2013, já que só neste ano foram concedidas pela CAPES 90.254 bolsas.

Como observado no Gráfico 3, em 2012 a região Sudeste apresentou 61 Instituições de Ensino Superior participantes. No estado de Minas Gerais, onde foi realizada a pesquisa, 20 IES aderiram ao PIBID, configurando-se como o segundo maior estado com IES da região Sudeste que participam do programa.

Os dados quantitativos de 2013 mostram que na região Sudeste são 117 Instituições de Ensino Superior participantes do programa, com 856 subprojetos aprovados, que atendem 1.764 escolas de Educação Básica. Analisando os dados de Minas Gerais, observamos que o Estado tem uma participação bem expressiva no programa, uma vez que são 39 Instituições de Ensino Superior participantes com 301 subprojetos aprovados abrangendo 694 escolas de Educação Básica. Com estes dados podemos inferir que o PIBID tem tido grande adesão das instituições, com destacada participação do estado de Minas.

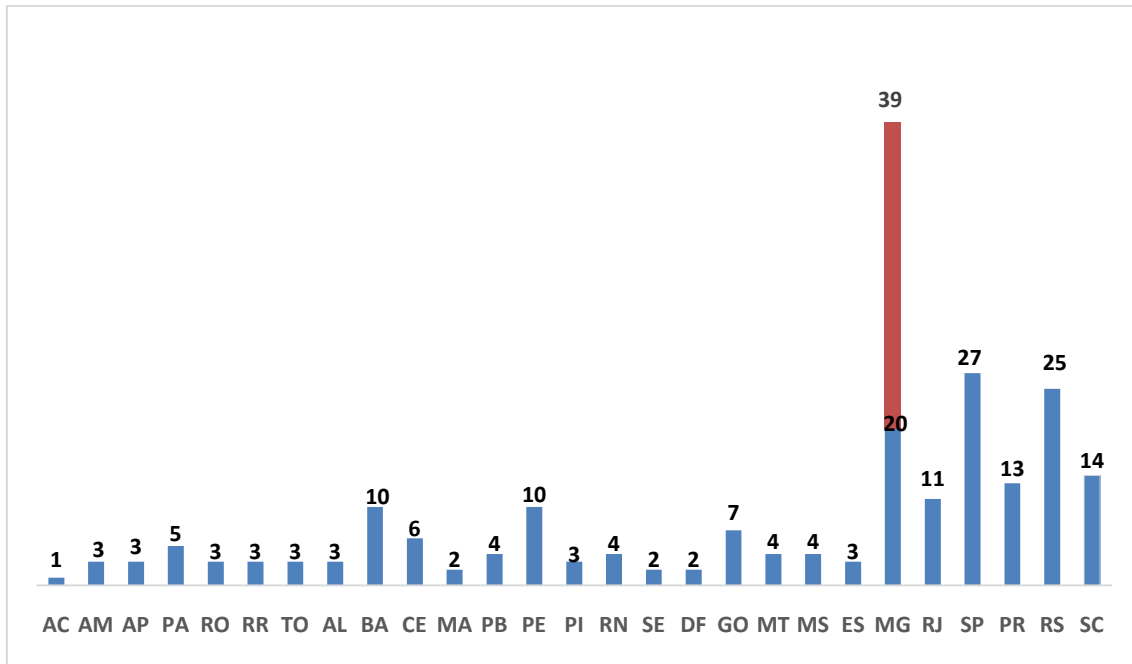


Gráfico 3. Número de IES por estado e região – 2012 e 2013 (MG)
 Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2012, p.59.

Estudos como o de Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que tem crescido o número de instituições que submetem seus projetos ao PIBID, o que, no mínimo, revela o entusiasmo por essa política de formação inicial. As autoras ainda destacam que pesquisas futuras sobre o PIBID e seus efeitos diversos poderão contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional.

Outro dado importante apontado pelo relatório foi a distribuição dos bolsistas por áreas de licenciatura onde persiste a falta de professores. Este dado tem grande importância para o foco deste trabalho, pois a área de Ciências Biológicas é a segunda maior em concentração de bolsistas, precedida somente pela licenciatura em Matemática, como ilustra o gráfico 4:

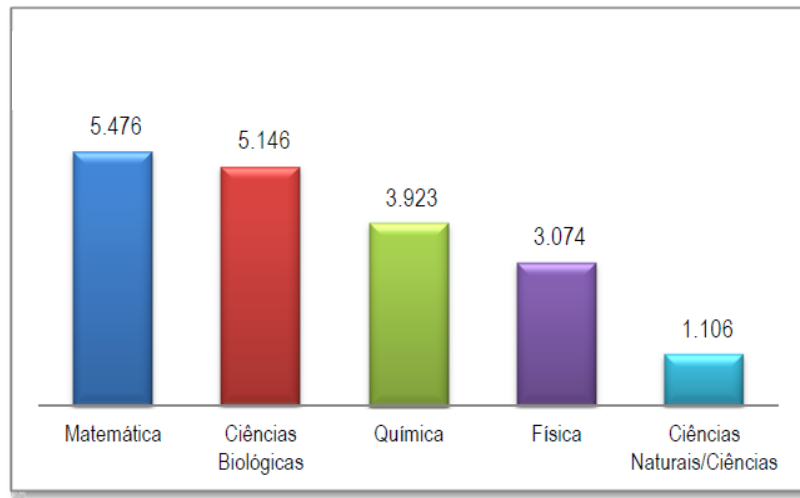


Gráfico 4. Número de Bolsistas do PIBID em disciplinas onde há falta de professores no País – 2012. Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2012, p.64.

Nas instituições onde já atuamos como docente temos observado uma crescente visibilidade do PIBID, em especial pelo montante de recursos que este programa tem mobilizado até agora³². Como vimos nos dados apresentados, no triênio 2009-2013 o número de bolsistas do PIBID cresceu mais de quinze vezes.

Pela envergadura do Programa, é de se supor que o mesmo esteja impactando positivamente a identidade docente dos seus participantes. Vejamos o que dizem as pesquisas realizadas sobre o PIBID.

4.4 Alguns dados de pesquisas sobre o PIBID

Em um estudo sobre as políticas destinadas à formação de professores no Brasil, André (2012) alertou que até aquele momento não havia uma avaliação ampla sobre os efeitos do PIBID na formação de novos professores e sobre a qualidade da formação dos egressos deste programa em relação a outros programas. No entanto, citando Ambrosetti; Ribeiro; Teixeira (2011), André (IBIDEM) alerta que as avaliações pontuais que foram desenvolvidas até aquele momento vinham evidenciando resultados muito positivos quanto a este programa, seja na motivação dos licenciandos para ingressar na profissão, seja na disposição dos

³² No início de 2015 o Governo Federal anunciou para a pasta da Educação o maior contingenciamento das chamadas despesas de custeio dos Ministérios, para reduzir gastos e atender a exigência de arrocho fiscal esperado pelo mercado financeiro. Com isso, programas como o PIBID também sofreram grande corte de verbas.

professores supervisores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Ainda em 2012, a Diretoria de Educação Básica da CAPES realizou uma avaliação do PIBID, por meio do envio de um formulário digital para os coordenadores institucionais e de gestão das IES. Segundo o relatório de gestão do PIBID 2009-2013, na ocasião do envio do questionário, 195 instituições de ensino superior possuíam o PIBID, abrigando 288 projetos institucionais. Neste formulário foram priorizadas questões referentes ao impacto do programa, aos resultados alcançados e às propostas para o melhoramento e realinhamento da política pública. Alguns dos principais resultados estão sistematizados a seguir. Importante destacar que estes resultados referem-se a 98% dos questionários enviados.

Enfocando especificamente os impactos do PIBID nos cursos de licenciatura, os coordenadores institucionais apontaram que a principal contribuição do Programa para as licenciaturas é a maior articulação teoria-prática. Segundo o relatório, “este fato contribui para que o formando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola” (CAPES, 2013, p.56). Nesse sentido, o PIBID tem potencializado a formação de professores no espaço escolar, o que traz novos elementos para discussão no interior dos cursos de licenciatura. Ainda segundo o relatório, “esses cursos também estão passando por modificações a partir do PIBID, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores” (IBIDEM, p.56). O relatório ainda ressalta que o PIBID tem se constituído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, uma vez que 45% dos coordenadores institucionais do programa destacaram o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. Considerando o alto índice de evasão e abandono dos alunos de cursos de licenciatura nas IES brasileiras, o relatório afirma que “o PIBID é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas e permanência dos cursos de formação docente” (p.56).

Além da avaliação interna, realizada pela DEB, por meio dos formulários e relatórios entregues pelas IES, avaliações externas foram encomendadas a consultores *ad hoc*, da Fundação Carlos Chagas, em 2013. Ao realizarem um levantamento da produção de trabalhos sobre o PIBID em mestrados e doutorados de todo o Brasil, Gatti et al. (2014) identificaram que este tem sido um Programa bastante estudado. Apenas no ano de 2012, foram produzidas duas teses de Doutorado, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e uma de Mestrado Profissional. Desses, 11 estudos são de instituições da região Sul e 7 da região Sudeste. As

pesquisas contemplaram as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras. Segundo os autores, de forma geral, os estudos buscaram mostrar a contribuição do PIBID para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente. As investigações centraram-se nas percepções e significados atribuídos pelos bolsistas em relação ao planejamento e às atividades práticas desenvolvidas nas escolas, bem como as implicações do Programa para a construção dos saberes docentes. Em alguns dos estudos os resultados apontaram para o movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula, especialmente em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores. Também foi destacado o interesse desses professores na continuidade dos estudos.

Os autores ainda analisaram a base de dados referentes aos Professores Supervisores (n=2074), Coordenadores de Área (n=1486), Coordenadores Institucionais (n=332) e Licenciandos (n=16.223), todos bolsistas participantes do PIBID, distribuídos em todas as regiões do país, que responderam aos questionários disponibilizados *on-line* pela equipe da CAPES responsável pelo Programa. Para a análise procedeu-se uma amostragem aleatória simples e as respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de grande envergadura, cujos principais resultados estão sintetizados no seguinte trecho, retirado do documento produzido por Gatti et al. (2014):

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros (...). Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da Educação Básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al., 2014, p.103).

Especificamente em relação às contribuições do Programa para os licenciandos bolsistas, os autores destacam que o PIBID:

- Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
- Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
- Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.

- Estimula o espírito investigativo.
- Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
- Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.

Para os cursos de licenciatura, os autores destacaram que o PIBID traz as seguintes contribuições:

- Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente.
- O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.
- Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico.
- Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.
- São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos, Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.
- A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.

Os resultados de pesquisa que nós realizamos sobre o PIBID (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014) coadunam com os achados anunciados por Gatti et al. (2014). Com o objetivo de avaliar o primeiro triênio de atividades do PIBID na Universidade Federal de Alfenas-MG, fizemos um levantamento entre os 88 bolsistas que iniciaram o Programa em 2009, para que indicassem os impactos do PIBID no seu processo formativo. Os bolsistas apontaram que o desenvolvimento do Programa traz as situações de trabalho para o cerne do processo de formação inicial, provocando, por um lado, o estreitamento da relação da Universidade com a Escola Pública e, por outro lado, reafirmando, por assim dizer, a não supremacia da Universidade, enquanto único espaço de formação inicial.

Evidentemente, não há apenas aspectos positivos no Programa. Nos estudos que conduzimos (IBIDEM), os licenciandos apontaram as limitações encontradas no desenvolvimento do Programa, sobretudo no que diz respeito ao contexto escolar. É preciso considerar que, da mesma forma que o Programa é uma “novidade” para as Universidades, o é também para as Escolas Públicas que são sempre o alvo das políticas públicas na área da educação, sendo natural manifestar algum movimento de resistência.

Ao considerar os cursos de licenciatura, alertamos que

fazer com que a situação de trabalho seja considerada como aspecto fundamental no currículo de formação de professores, ainda é um movimento considerado lento no interior das universidades. A tradição universitária ainda conserva a legitimidade da formação em suas proposições e, mesmo que as determinações legais para a formação de professores, formuladas nas últimas décadas, não consigam ser, devidamente efetivadas nas propostas universitárias para a formação inicial de professores, o PIBID se instaura, por assim dizer, para proporcionar aos licenciandos a antecipação de sua relação, no período de formação, com as situações de trabalho, consideradas tão formativas quanto àquelas ações desenvolvidas no interior dos cursos de licenciaturas (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014, p.350).

Em outro levantamento, realizado entre 2008 e 2012 sobre os trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Gimenes e Pimenta (2014) identificaram 64 trabalhos, entre simpósios, painéis e pôsteres, que traziam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ou sua sigla, no título. Segundo as autoras, em 81% dos trabalhos analisados fica evidente “o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID” (GIMENES; PIMENTA, 2014, p. 1948). No entanto, as autoras chamam atenção para o modo como estes trabalhos tendem a negar a licenciatura, pois o sucesso do PIBID apontado por essas publicações se dá em função do *fracasso* das licenciaturas. Como alertam as autoras, o PIBID é um programa que atinge menos de 3% dos futuros professores, de modo que, em suas palavras: “nessa perspectiva elitista em que ele (o PIBID) vem sendo implantado e se considerado um fim em si mesmo, vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude” (IBIDEM, p.1948).

A análise das autoras é bastante pertinente, se considerarmos que uma política como o PIBID não pode “substituir” a própria formação inicial ou ser tomada como a solução para os problemas das licenciaturas. Este é o aspecto controverso do Programa: embora seja louvado pelos seus resultados positivos, não se pode correr o risco de ser implementada, no interior dos próprios cursos (e também fora deles), uma visão elitista sobre os que tem o “privilégio” de tornarem-se bolsistas do PIBID. Afinal, uma boa formação não deve ser privilégio de poucos, mas um direito de todos os licenciandos.

Um relato pessoal pode ajudar o leitor a identificar as consequências deste tipo de postura. Quando atuei como docente em uma universidade pública do interior de Minas Gerais, estive responsável pela orientação dos estágios supervisionados do curso de Ciências Biológicas e também era coordenadora da área de Biologia do PIBID. Como a cidade era pequena, havia poucas escolas públicas disponíveis para a realização dos estágios, que, diga-se de passagem, são obrigatórios nos cursos de licenciatura.

A entrada do PIBID e de outros projetos extracurriculares (não obrigatórios) nas escolas gerou uma superlotação de graduandos e uma “saturação” deste campo de prática profissional. Em decorrência disso, muitas escolas começaram a se recusar a receber os estagiários das licenciaturas, sob o pretexto de que “já tinham o PIBID”. Os estudantes de licenciatura começaram a ser reconhecidos como pertencentes a dois grupos com “status” completamente diferentes: os pibidianos e os estagiários.

Para as escolas, receber o licenciando envolvido no PIBID era muito mais vantajoso que receber o estagiário: primeiramente pela própria concepção de estágio como um momento de fiscalização do trabalho do professor, concepção esta muito presente entre os professores supervisores que recebiam os licenciandos. Em segundo lugar pelo baixo envolvimento dos estagiários nas práticas escolares e portanto, pela baixa contrapartida que ofereciam às escolas que os acolhiam. Ao contrário dos estágios, o PIBID permitia um envolvimento mais próximo entre universidade e escola e entre supervisores e licenciandos envolvidos no Programa. O suporte financeiro do Programa também permitia a compra de materiais e a realização de viagens, por exemplo, além da bolsa que remunerava tanto os professores quanto os alunos envolvidos no mesmo.

O relato acima, embora pessoal, não parece ser uma experiência pontual. Jardimino (2014) também aponta que a entrada do PIBID na escola colocou uma tensão entre as práticas de estágio e de iniciação a docência. Ele explica que, embora compartilhem de similitudes, tais práticas têm suas especificidades, marcadas principalmente pela legislação – que regula os estágios obrigatórios - e pelo financiamento – no caso do PIBID. A legislação que rege os estágios obrigatórios está amparada na Lei 11.788 de 2008, que coloca em seu Art.1º:§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. E ainda, no Art. 12º: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório”.

Especificamente em relação aos cursos de licenciatura, O CNE determina, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em seu Art. 1º, que a carga horária dos cursos de licenciatura deverá contemplar:

II –400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

Desta forma, conforme nos esclarece o relatório da CAPES (2013), o PIBID e o Estágio Supervisionado se diferenciam porque o primeiro

é uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2013).

Como se vê, em termos “burocráticos”, PIBID e Estágio Supervisionado são consideradas práticas incompatíveis, porque o PIBID é um programa que não faz parte do currículo oficial dos cursos e que remunera os licenciandos com bolsa, o que é proibido para os estágios obrigatórios. No entanto, em termos pedagógicos, o PIBID tem mostrado ser um “estágio aperfeiçoado”, na medida em que estimula o licenciando a vivenciar os múltiplos aspectos pedagógicos das escolas, conforme destacou a CAPES. Novamente citando Felício, Gomes e Allain (2014), ressaltamos a importância do PIBID no redimensionamento das relações entre licenciandos e professores das escolas públicas que, até então, eram efetivadas por ocasião dos estágios curriculares. Como estes têm sido desenvolvidos, tradicionalmente, nos períodos finais dos cursos e sem muito comprometimento com o contexto escolar, costuma-se instaurar uma relação de tensão entre estagiários e escola, o que não tem se repetido com os pibidianos.

Sobre esta relação entre o PIBID e o estágio supervisionado, Lima (comunicação pessoal, 2012)³³ apud Jardimino (2014) coloca os seguintes questionamentos: “O PIBID é parte de um programa situado no horizonte do ideal de efetivação de um estágio curricular supervisionado?”; o PIBID “estaria, pois, apontando para a superação dos desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade e extensiva a todos os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, constituindo-se, portanto, como um direito a ser conquistado?”

Tais questionamentos estão assentados no pressuposto de que o estágio, apesar de ser considerada uma etapa fundamental na formação dos licenciandos, é um campo de conhecimento que tem, historicamente, enfrentado muitos desafios no interior dos cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2006), por exemplo, alertam sobre a necessidade de se superar a tradicional visão do estágio como atividade prática instrumental, ou ainda, como apêndice curricular dos cursos de licenciatura. As autoras ressaltam a necessária articulação entre teoria e prática nos estágios, para que esta experiência seja de fato significativa para os graduandos. Conforme vimos nos dados divulgados pelas avaliações de acompanhamento do PIBID nas IES, a articulação teoria e prática é apontada como o impacto

³³ Palestra proferida por Maria Socorro Lucena Lima, no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE (2012).

mais significativo do Programa, o que aumenta o tensionamento entre a universalidade do estágio, em contraposição ao ainda pequeno acesso dos licenciandos ao PIBID.

Além dos desafios relativos à tensão entre PIBID e Estágio, as pesquisas que desenvolvemos³⁴ mostram desafios adicionais que precisam ser enfrentados pelo PIBID: a concretização do objetivo de formar professores para a escola pública é um deles. Embora os dados oficiais, divulgados pela CAPES no relatório de gestão do PIBID 2009-2013, apontem que uma parcela significativa de egressos do Programa esteja atuando na Educação Básica pública (50% dos egressos pesquisados de uma amostra de 43% das IES), há que se levar em conta que tais levantamentos não são apresentados por área de conhecimento, portanto não é possível conhecer como está se dando a inserção destes egressos nas disciplinas cuja carência de professores é maior. No contexto das pesquisas que realizamos, por exemplo, boa parte dos pibidianos da área de Ciências Naturais e Exatas almejava a docência apenas no ensino superior, e não em escolas públicas da Educação Básica. Considerando que as áreas supracitadas são aquelas que apresentam maior carência de professores, seria interessante um monitoramento mais próximo dos egressos destas áreas.

³⁴ Ver Gomes et al.(2014) e Allain, Delgado e Coutinho (2013).

CAPÍTULO 5 – UMA METODOLOGIA PARA MAPEAR CONTROVÉRSIAS

Neste capítulo vamos apresentar ao leitor uma metodologia de mapeamento de controvérsias, baseada na ANT. Trata-se da cartografia de controvérsias (VENTURINI, 2010), que conheceremos adiante. Em nossa vida coletiva, temos assistido a uma recente proliferação de controvérsias, em especial aquelas cujo debate envolve questões ligadas à ciência e à tecnologia, as chamadas controvérsias sociotécnicas (LATOURE, 2015). Isto porque ciências e tecnologias tornaram-se tão influentes e penetrantes em nossas vidas cotidianas que cada vez mais e mais pessoas exigem que sua dinâmica seja discutida publicamente. Segundo Latour (2015) a visibilidade crescente de controvérsias é, portanto, uma consequência de uma demanda muito aguardada e legitimada pela democratização dos debates técnico-científicos. No entanto, o autor afirma que

esta proliferação deriva de dois movimentos paralelos:

- o fracasso da já antiga estratégia de silenciar o debate público através da suposta harmonia da ciência;
- o aumento da nova estratégia de silenciar o debate público por afogamento, em verdadeiros *talk-shows* cacofônicos (LATOURE, 2015, n.p.).

O mapeamento de controvérsias se opõe a ambas as estratégias, relacionadas ao positivismo e ao relativismo, respectivamente. Latour alega que o mapeamento de controvérsias permite abrir as caixas-pretas das disputas científicas, seguir seus atores e desvendar seus imbróglis. Além disso, permite que possamos fechar controvérsias, formarmos uma opinião e decidirmos quais atores exigem nossa vigilância e quais merecem nosso apoio.

Venturini (2010) alerta que a cartografia de controvérsias foi concebida como um conjunto de ferramentas capaz de seguir disputas que cruzam fronteiras disciplinares e de lidar com a crescente hibridização entre humanos e coisas. Por isso, muito embora nossa controvérsia não seja necessariamente sociotécnica³⁵, nos inspiramos na cartografia de controvérsias para mapeá-la.

Latour (2015) ensina que, para explorar a riqueza das controvérsias sem se perder em sua complexidade, é útil desenhar mapas. Não só mapas geográficos, mas todo tipo de inscrição que permita visualizar as alianças e oposições entre atores e ideias ativos em uma disputa. Como é impossível reduzir a complexidade de uma controvérsia em um único mapa

³⁵ Para um exemplo de controvérsia sociotécnica envolvendo a disputa pelos recursos naturais em Minas Gerais, veja De Faria (2014).

ou inscrição, é importante desdobrá-la e depois reconstruí-la por meio de uma cadeia de representações subsequentes.

Segundo Venturini (2010), a cartografia de controvérsias tem servido como um método de pesquisa e também de ensino, uma espécie de versão “didática” da ANT, pois possibilita uma aproximação prática dos estudantes e interessados na ANT, evitando as sutilezas teóricas que a envolvem. A cartografia das controvérsias é também um método de participação pública, na medida em que provê o grande público de representações legíveis sobre um dado debate, tornando possível uma participação realmente democrática nestes debates.

De acordo com Venturini et al. (2015), para mapear controvérsias é necessário um movimento de “ajuste fino” entre complexidade e simplicidade, de modo que a riqueza das controvérsias seja levada em conta e, ao mesmo tempo, sua descrição seja acessível. Trata-se da confecção de uma espécie de atlas do mapeamento. Para a composição deste atlas de mapas da controvérsia é necessário lançar mão de algumas lentes de observação. Mais do que um guia metodológico, elas buscam focar nossa visão nas diferentes camadas da controvérsia. A primeira lente levanta o questionamento: Sobre o que é a controvérsia? Ao responder esta questão, delineamos a controvérsia, passando dos argumentos (caoticamente esparsos na literatura e aparentemente isolados entre si) para o debate (quando articulamos os argumentos das vozes dissonantes).

A segunda lente de observação busca responder ao questionamento: Quem são os atores envolvidos na controvérsia? Nesta lente vamos do debate aos atores. Identificamos quem está agindo no contexto da controvérsia – quer seja este agente uma pessoa, uma organização, uma coisa, um animal, uma entidade, uma lei, e assim por diante.

A terceira lente de observação trata de responder à pergunta: como os atores estão conectados? Vamos, então, dos atores às redes. Os atores, assim como os argumentos, nunca estão isolados nas controvérsias, ao contrário; suas identidades são definidas a partir de alianças e oposições a determinados grupos. Atores são compostos por redes e, simultaneamente, componentes delas. Esta lente destina-se a visualizar estas conexões e os movimentos de individualização e aglutinação que caracterizam as controvérsias.

A quarta lente de observação traz o questionamento: onde a controvérsia acontece? Toda controvérsia é parte de outra controvérsia maior, uma espécie de metacontrovérsia e também é composta por outras subcontrovérsias menores. Como pesquisadores, somos livres para escolher nossa escala de investigação, mas devemos ser capazes de situá-la na “escala de

disputas” a qual ela pertence (VENTURINI et al., 2015). Nesta camada, passamos das redes aos cosmos.

Citando Stengers (2005), De Faria (2014) afirma que a noção de cosmos se opõe a qualquer ideia de equivalência entre os mundos. Isso porque, a equivalência implica, necessariamente, no uso de pesos e medidas comuns para avaliar interesses e argumentos de mundos diferentes. Pelo contrário, o cosmos atua como um operador da equidade em um mundo múltiplo. Essa equidade é criada ao se conectar mundos diferentes por meio de aproximações possíveis, levantando questões de maneira que aquilo que está silenciado se faça presente, povoando a arena política daquilo que não possui uma voz política, e proporcionando a sensação de que os limites não estão estabelecidos, as identidades não estão definidas, e a situação em questão não é dominada. Venturini et al. (IBIDEM) afirmam que apenas percorrendo de cosmos a cosmos os cartógrafos podem ter uma ideia da extensão total da controvérsia.

A última lente de observação busca responder: quando a controvérsia acontece? Segundo Venturini et al. (IBIDEM), esta última lente é certamente a mais difícil. Além de apresentar sobre o que é a controvérsia, quais são os embates, como os atores se conectam ou se opõem e onde as batalhas acontecem, cartógrafos também devem mostrar como todos estes elementos evoluem ao longo do tempo. Adicione a isso o fato de que o tempo de controvérsias é muitas vezes heterogêneo, já que diferentes partes da mesma controvérsia podem permanecer dormentes por tempos e de repente explodirem em desenvolvimentos mais rápidos. Assim, vamos dos cosmos às cosmopolíticas.

Segundo Latour (2004b), a presença da “política” no termo cosmopolítica retira do “cosmos” a tendência de significar uma lista finita de entidades que devem ser levadas em conta no mundo. Ao mesmo tempo, a presença do “cosmos” retira da “política” a tendência de significar uma associação exclusivamente humana. “Cosmos protege contra o encerramento prematuro da política, e política contra o encerramento prematuro do cosmos” (LATOUR, 2004b, p. 454).

De Faria (2014) ressalta que Latour faz uso do termo cosmopolítica no sentido concebido por Stengers (2005), não no sentido kantiano de cosmopolitismo, que previa uma união mundial finalmente alcançada. A cosmopolítica de Stengers não possui relação com a unificação dos cosmos em um único mundo. Para Venturini, a cosmopolítica busca abandonar uma das ideias mais veneráveis da cultura ocidental: o mononaturalismo, isto é, a crença de que, por trás de todas as ideologias e controvérsias, alguma realidade objetiva deve existir

independentemente do que os atores pensam ou dizem. De acordo com essa ideia, ambas, as ideologias e as controvérsias, derivam da imperfeição do intelecto humano. Se todos os homens pudessem ver a realidade como ela realmente é, tudo seria pacífico e os homens poderiam negociar racionalmente sua existência coletiva. Para Venturini et al. (2015), além de ser muito antropocêntrica (pois se esquece que nem todos os atores ‘sociais’ são seres humanos), esta ideia tem uma grande desvantagem: muitas vezes acaba justificando o absolutismo. Assim que um substrato último da verdade é postulado, os atores alegam ter um acesso privilegiado a ele. No entanto, afirma o autor, tome qualquer ‘verdade’ filosófica, religiosa, artística, científica ou técnica e você vai encontrar uma controvérsia. Às vezes, as disputas são temporariamente silenciadas pelo fato de que alguns cosmos têm prevalecido sobre outros, ou pelo fato de que os atores têm encontrado um compromisso em resistir, mas nenhum acordo, nenhuma convenção, nenhuma realidade coletiva se estabeleceu sem disputas. Isso não significa que nós nunca poderíamos habitar um mundo de paz, que nunca poderíamos alinhar nossas visões, que nunca poderíamos concordar com uma verdade. Conforme lembra Latour (2004b), um mundo comum é possível, mas não como "algo que venha a ser reconhecido como se estivesse sempre aqui (e nós não tivéssemos percebido até agora). Um mundo comum, se é que haverá um, é algo que nós teremos que construir, com unhas e dentes, juntos” (IBIDEM, p.455, tradução nossa).

Em nosso estudo, buscamos descrever os cosmos performados no debate sobre as identidades docentes dos licenciandos. Para isso, elaboramos inscrições na forma de redes e diagramas. Estas inscrições sintetizam o inventário dos actantes envolvidos na controvérsia, o modo como estão conectados e o movimento destes nas redes, isto é, as composições de interesse na rede identitária docente.

Até aqui já delineamos a controvérsia. Ao longo do trabalho exploraremos os outros mapas que compõem o atlas do mapeamento.

5.1 Onde a controvérsia se passa? - A escolha do campo de investigação

A controvérsia que mapeamos envolveu um Programa específico, o PIBID, em um contexto específico, um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Sudeste do Brasil. Reconhecemos, no entanto, que vários outros actantes performam ações nesta rede identitária e poderiam ter sido escolhidos para serem

acompanhados. Há várias abelhas e colmeias a seguir. Porque então o PIBID? E porque na universidade escolhida?

A escolha pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência se deu em função de sua expressiva abrangência enquanto política pública de formação docente nos últimos anos, conforme apontamos no capítulo anterior.

Também vale ressaltar que esta escolha se deu em função do meu envolvimento com o Programa, uma vez que estive à frente da coordenação da área de Biologia do PIBID entre os anos de 2009 a 2012, quando atuava como docente da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).

A escolha pelo PIBID da universidade investigada se justifica por três motivos principais: primeiramente por ser esta, uma universidade de referência nacional, que oferece o curso de Ciências Biológicas desde 1943 quando ainda era ofertado como graduação em História Natural³⁶. Atualmente o curso é oferecido no período noturno na modalidade licenciatura e no período diurno nas modalidades bacharelado e licenciatura. Para nós este dado é importante, pois permitiu investigar o envolvimento do corpo docente - que é o mesmo para o bacharelado e a licenciatura - em ações de formação de professores, dentre elas o próprio PIBID. Além disso, aos alunos são oferecidas variadas escolhas formativas durante sua trajetória acadêmica, e nos pareceu interessante investigar a influência da oferta de ações das diferentes modalidades nas escolhas acadêmicas dos alunos.

Em segundo lugar, nossa opção por esta universidade se deu por ser esta uma das primeiras IES a aderirem ao PIBID em seu primeiro edital, publicado em 2007, desde então ofertando o subprojeto de Biologia; tendo, por isso, uma larga experiência acumulada com o Programa.

Por último, pelo meu envolvimento acadêmico-profissional com este contexto - inicialmente enquanto aluna do curso de Ciências Biológicas desta universidade na década de 90 e posteriormente enquanto professora substituta na Faculdade de Educação, entre 2000 e 2002, quando ministrei a disciplina Prática de Ensino em Biologia.

Como as redes são fluidas e instáveis, este trabalho pode ser entendido como um retrato, uma espécie de fotografia da realidade que observamos em um determinado momento. Então, a finalidade deste trabalho não é generalizar as análises, mas compreender a rede

³⁶ Informações mais detalhadas sobre o curso estão no tópico “Sobre o Curso de Ciências Biológicas investigado”, nas próximas páginas.

identitária que foi se constituindo a partir destes dados, bem localizados temporal e sociomaterialmente.

5.2 Abrindo a caixa de ferramentas: o percurso metodológico

A cartografia de controvérsias recusa-se a filiar-se a um único protocolo metodológico, antes disso, encoraja os pesquisadores a realizar uma verdadeira “promiscuidade” de métodos (VENTURINI, 2010). Neste sentido, fazendo uma analogia com os trabalhos manuais, para mapear a controvérsia envolvendo as identidades docentes, buscamos abrir nossa caixa de ferramentas e escolhemos aquelas que nos pareceram mais adequadas para cada trabalho. Então, fizemos uso de instrumentos quantitativos e qualitativos de coleta de dados, distribuídos em três etapas de pesquisa, conforme veremos adiante.

O processo de seleção dos sujeitos que participaram da pesquisa seguiu critérios pertinentes a cada etapa metodológica. Ressalta-se que foram tomadas todas as medidas éticas necessárias para a condução desta pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram acompanhados por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi preenchido e assinado pelos sujeitos no início de sua participação na pesquisa (veja Apêndice 1).

O quadro a seguir apresenta as ferramentas que escolhemos para o mapeamento, isto é, identifica as etapas da pesquisa, seus respectivos instrumentos e técnicas de coleta de dados e critérios de seleção dos sujeitos participantes de cada etapa.

Quadro 3 – Etapas metodológicas, instrumentos/técnicas de coleta de dados e critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.

Etapa metodológica	Instrumento/ técnica de coleta de dados	Objetivo	Critérios de seleção dos sujeitos
Levantamento quantitativo	Questionário	Traçar o perfil dos formandos do 2º semestre de 2013	Alunos que estavam cursando a disciplina de Estágio III no segundo semestre de 2013
Levantamento qualitativo 1	Grupo focal licenciandos não	Mapear as expectativas profissionais e a identidade docente de	Alunos que estavam cursando ou já haviam cursado a disciplina de

	pibidianos	licenciandos não bolsistas do PIBID	Estágio III no segundo semestre de 2013, não bolsistas do PIBID
Levantamento qualitativo 2	Grupo Focal pibidianos	Mapear as expectativas profissionais e a identidade docente de bolsistas do PIBID	Bolsistas e ex-bolsistas do PIBID que estavam cursando a disciplina de Estágio III no segundo semestre de 2013 ou que já a haviam cursado.

Fonte: elaboração da autora

A primeira etapa consistiu em um levantamento quantitativo cujo objetivo foi traçar o perfil dos formandos em licenciatura em Ciências Biológicas no 2º semestre de 2013. Esta etapa nos pareceu pertinente aos objetivos da nossa pesquisa, na medida em que consideramos fundamental conhecer de forma panorâmica as opiniões dos formandos sobre a docência, sobre sua trajetória acadêmica e sobre suas expectativas profissionais. Desta forma, reunimos elementos que nos possibilitaram fazer comparações entre o universo dos formandos e um conjunto específico de licenciandos pibidianos e não pibidianos.

O levantamento foi feito por meio de um questionário contendo em sua maioria questões fechadas, destinado aos alunos que estavam cursando a disciplina de Estágio III no segundo semestre de 2013. Esta escolha se deu em razão de os alunos terem maiores chances de definição de suas expectativas profissionais, em função da iminente formatura no curso. Além disso, por ser o terceiro estágio, ofertado no último período da matriz curricular do curso (veja Anexo), estes alunos já teriam passado pela vivência dos estágios por pelo menos duas vezes, o que implica já terem acumulado experiências junto à realidade escolar. Ressalta-se, no entanto, que esta é uma disciplina sem pré-requisitos, o que possibilita que os alunos façam rearranjos na estrutura curricular e cursem o Estágio III antes dos demais, por exemplo. Devido a este fato, ao convidarmos os alunos para fazerem parte da etapa posterior de coleta de dados - o grupo focal – tomamos o cuidado de nos certificarmos de que os mesmos já haviam cursado os demais estágios, garantindo que todos já tivessem tido oportunidade de contato com escolas.

As etapas seguintes consistiram na realização de dois grupos focais. O primeiro buscou selecionar, dentre os alunos que responderam ao questionário da etapa anterior, aqueles que não fossem bolsistas do PIBID Biologia e que tivessem interesse em participar de um grupo focal sobre identidade docente. O recrutamento dos participantes deste grupo focal

foi extremamente desafiador, pois estávamos nos aproximando do final do semestre letivo e os alunos encontravam-se sobrecarregados com as tarefas acadêmicas, mostrando-se pouco disponíveis para o encontro, naquele momento. Ademais, também se aproximava a própria formatura, o que demandou dos mesmos muito tempo para a organização dos preparativos e comemorações. Ao nos darmos conta destas dificuldades, quando convidamos os licenciandos insistimos no argumento de que a participação no grupo poderia potencializar o processo formativo dos mesmos. Além disso, oferecemos alguns atrativos, tais como uma ajuda de custo para seu transporte e lanche durante o grupo focal, na tentativa de estimular sua presença.

Barbour (2009) alerta que uma das maiores dificuldades dos grupos focais é garantir a presença dos recrutados. A autora sugere o uso de estratégias tais quais as que utilizamos para estimular a participação dos sujeitos.

O segundo grupo focal buscou selecionar bolsistas do PIBID Biologia que já tivessem cursado ou estivessem cursando a disciplina de Estágio III, portanto, aqueles que, em tese, passaram pela vivência de dois outros estágios e cuja previsão de formatura estivesse próxima de se concretizar. Além disso, outro critério de seleção foi o tempo de inserção no PIBID. Convidamos a fazer parte do grupo os integrantes que tinham maior tempo de participação no Programa, pois já acumularam mais experiências junto ao mesmo.

5.3 As ferramentas escolhidas: a coleta dos dados

O levantamento quantitativo

Os questionários da primeira etapa da pesquisa foram elaborados em julho de 2013 e foram submetidos a um pré-teste junto a uma amostra de 15 alunos de licenciatura em Ciências Biológicas de outra universidade³⁷. A princípio foram elaborados dois questionários – um para licenciandos não bolsistas e outro específico para os bolsistas do PIBID. A aplicação do pré-teste mostrou que seria mais eficiente elaborar um instrumento único para ambos os públicos. Além disso, o instrumento testado mostrou-se extremamente extenso, por conter grande número de questões abertas. A realização do pré-teste permitiu identificar as lacunas do instrumento e reformulá-lo. Após a reformulação, o novo questionário ainda foi

³⁷ Trata-se dos alunos de Estágio Supervisionado em Ciências da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, onde esta pesquisadora é docente.

submetido a novo pré-teste e algumas pequenas alterações foram realizadas, especialmente quanto à formatação (veja Apêndice 2).

A primeira etapa da coleta de dados foi realizada nos dias 26 de agosto e 02 de setembro de 2013, durante as aulas de Estágio Supervisionado III, ministradas para os turnos matutino e noturno, respectivamente. Durante o semestre letivo, três alunos desistiram de frequentar as disciplinas, portanto, o universo dos alunos que cursavam Estágio III no segundo semestre de 2013 era de 63 licenciandos. Foram aplicados questionários para as duas turmas ofertadas pela manhã, que totalizaram 20 matriculados, dentre os quais 14 respondentes. Nas três turmas restantes, ofertadas no turno da noite, estavam matriculados 46 alunos, dentre os quais 38 respondentes. O total de questionários respondidos somou 52. Os dados coletados foram tratados estatisticamente, o que nos permitiu traçar o perfil dos alunos desta disciplina, em sua maioria formandos no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do segundo semestre de 2013. A opção pelo uso de questionários se deu em função de ser este um instrumento que possibilita recolher informações em amostras de maior alcance, economizando tempo e recursos, e permitindo o levantamento de dados quantificáveis (GIL, 2008).

O levantamento qualitativo

A segunda etapa consistiu na realização de dois grupos focais, realizados nos dias 25 de novembro e 05 de dezembro de 2013, respectivamente. O grupo focal foi a técnica escolhida para recolher informações sobre as expectativas profissionais de alunos não bolsistas e bolsistas do PIBID e compará-las entre si.

Segundo Barbour (2009), entrevistas com grupos focais são adequadas a estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos individuais e entre grupos. Essa é uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o manejo da discussão de um grupo de pessoas que tem características comuns. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os envolvidos, permitindo análise de atitudes e expressões verbais, bem como das diferenças entre opiniões expressadas. Portanto, é um instrumento adequado quando se pretende comparar opiniões, em busca de similaridades e diferenças, tanto individuais quanto entre grupos.

O primeiro grupo focal teve como público-alvo os licenciandos não bolsistas do PIBID. Compareceram ao grupo focal sete alunos, sendo 2 deles do turno da manhã e os

demais do turno da noite. Para a realização do segundo grupo focal contamos com a participação de 7 bolsistas e 1 ex-bolsista do PIBID Biologia. A opção pela investigação dos licenciandos não bolsistas se deu em função da possibilidade de um estudo comparativo com os bolsistas do PIBID.

Segundo Barbour (IBIDEM), a composição ideal dos grupos varia entre 6 a 10 participantes, motivo pelo qual selecionamos em torno de 7 integrantes para cada grupo. Morgan (1998) apud Barbour (2009) ressalta que o grupo focal deve ser composto por um grupo com características semelhantes, mas que seja relativamente diverso no que tange às contribuições individuais para o enriquecimento das discussões no grupo. No nosso caso, buscamos os licenciandos que já haviam passado pela mesma experiência – o Estágio Supervisionado – para a composição dos grupos.

Outro aspecto levantado pela autora supracitada é o tempo de duração dos grupos, que não deve exceder duas horas, para não tornar-se cansativo para os participantes. Também a mediação do grupo focal deve ser cuidadosa. O papel do mediador é garantir a fluidez do grupo, fazendo intervenções que ajudem a manifestação das interações entre os participantes (BLOOR et al., 2001 apud BARBOUR, 2009). Os dois grupos focais foram conduzidos por esta pesquisadora, uma vez que os alunos não tinham nenhum contato pessoal ou profissional conosco, o que poderia gerar constrangimentos.

Outro aspecto importante sobre a condução de grupos focais é a elaboração prévia de um roteiro semiestruturado, com questões ou tópicos que guiarão a discussão no grupo. É importante começar por questões gerais que vão se afunilando a perguntas mais específicas. Ressalta-se que o roteiro é um guia flexível, e não um protocolo estruturado. Isso porque os moderadores precisam reagir rapidamente e saber aproveitar os comentários dos pesquisados para aprofundar ou esclarecer os tópicos. Barbour (2009) sugere que se faça uso de estratégias que facilitem a entrada nos tópicos escolhidos, como começar com perguntas inofensivas ou materiais de estímulo, que lancem mão do humor ou sejam úteis para quebrar o gelo entre os participantes. É importante também que as questões exploradas no roteiro sejam seguidas de *probes*³⁸, tais como “Fale mais sobre isso”, “Dê um exemplo”, etc. Os roteiros dos dois grupos focais que conduzimos encontram-se no Apêndice 3.

Barbour (2009) sugere que, sempre que possível, se tenha um observador assistente, que registre o fluxo da discussão e o clima de interação no grupo. Em nossos grupos, contamos com a colaboração de pelo menos um observador assistente, que auxiliou nas

³⁸ Termo próprio da técnica de grupos focais, que significa “sondagem”, em inglês.

gravações em áudio e vídeo e fez o registro do fluxo e clima dos grupos, anotando a primeira palavra de cada fala e fazendo comentários sobre o clima da discussão (ex: “vários falam ao mesmo tempo”, “Fulano interrompe Cicrano”, etc).

Após gravados, os grupos focais foram transcritos na íntegra³⁹. Os sinais empregados nas transcrições baseiam-se em Buty e Mortimer (2008), objetivando manter explícitas algumas diferenças da linguagem oral e da escrita: a barra / significa pausa curta na sequência da fala; ? significa mudança no tom, indicativo de pergunta; trechos entre colchetes [] significam comentários de análise; falas entre parênteses duplos, (()), significam que se trata de fala da pesquisadora. Já os símbolos (...) significam trechos de falas eliminados da transcrição a fim de incorporar recortes significativos ao presente estudo.

5.4 Dando forma ao trabalho: As análises

Após coletados os dados, utilizamos ferramentas de análise que nos ajudaram a identificar os actantes presentes no *corpus* da pesquisa. Os dados recolhidos por meio do questionário foram submetidos à análise estatística, por meio do software SPSS (*Statistic Package for Social Sciences*), da IBM. As análises realizadas compuseram uma estatística descritiva, e objetivam caracterizar a amostra dos dados, sem a pretensão de inferências para outros conjuntos de dados com características semelhantes.

Para os dados coletados nos grupos focais contamos com o auxílio do software de análise qualitativa ATLAS.ti, que permite codificar, classificar e categorizar o *corpus* estudado e ainda, traçar diferentes tipos de redes. Segundo Gibbs (2009), o uso deste tipo de tecnologia tem sido cada vez mais frequente, uma vez que permite gerenciar grande quantidade de textos e códigos de maneira eficiente, coerente e sistemática (GIBBS, 2009).

Para identificar os actantes nas narrativas dos sujeitos nos baseamos em alguns aspectos da análise de conteúdo (BARDIN, 1979; MORAES, 1999).

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de análise que busca descrever e interpretar o conteúdo de diferentes textos e documentos. A análise consiste em produzir “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum” (p.8).

³⁹ Um pequeno recorte das transcrições de ambos os grupos focais encontra-se no Apêndice 4.

Em sua versão qualitativa, a análise de conteúdo busca captar o sentido simbólico do texto. Moraes (IBIDEM) afirma que como nem sempre este sentido é explícito, seu significado não é único. Portanto, esta é uma análise heurística, cuja interpretação resulta da percepção do pesquisador sobre os dados. Como se trata de uma abordagem interpretativa, as categorias de análise não são dadas *a priori*, mas emergem ao longo do processo de pesquisa. Por tomar como ponto de partida os dados, esta é uma abordagem essencialmente indutiva.

Importante destacar que a categorização não é um processo linear, nem seqüencial, mas circular e cíclico (MORAES, 1999). Portanto, para chegar à categorização final foi imprescindível retornar periodicamente aos dados, o que resultou em um progressivo refinamento dos significados do texto e, por consequência, no refinamento das próprias categorias de análise.

A análise de conteúdo realizada permitiu identificarmos as unidades de análise (os actantes) que posteriormente foram classificadas em categorias. As unidades de análise também foram agrupadas em unidades de contexto, mais amplas que as primeiras e que servem de referência a elas, fixando limites contextuais para interpretá-las. Moraes (1999) afirma que isso é desejável para que as unidades de análise isoladas possam ser compreendidas e interpretadas mantendo seu significado original, dentro do contexto em que foram geradas. Desta forma, elegemos as perguntas do roteiro do grupo focal como unidades de contexto. Nas falas dos sujeitos foram identificadas unidades de análise geradas em circunstâncias bem definidas: as perguntas do roteiro do grupo focal (unidades de contexto) e foram agrupadas em categorias que emergiram ao longo do processo de análise. Portanto, não partimos de categorias pré-definidas (GIBBS, 2009) já que nosso objetivo foi descrever os movimentos dos actantes, dentro da rede.

Apenas a título de ilustração, tomemos os dados relativos ao primeiro módulo do roteiro do grupo focal realizado com os licenciandos não pibidianos (vide Apêndice 3). A unidade de contexto corresponde ao módulo do roteiro denominado “quebra-gelo”. Neste módulo, os licenciandos deveriam responder por que escolheram cursar Biologia. Identificamos, nas falas dos sujeitos, três motivos principais para a escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O uso do Programa Atlas.ti para análises qualitativas permitiu que, a partir das falas dos sujeitos (*quotations*) identificávamos os actantes que performavam alguma ação (*codes*). Estes actantes foram considerados nossas unidades de análise. Estas unidades de análise foram, por sua vez, agrupadas em termos do momento de sua ação, gerando nossas categorias (*families*). Portanto, no caso da unidade de contexto “Por

que escolheu fazer Biologia?”, nossas unidades de análise foram: professores da Educação Básica, curso noturno e percepções sobre a docência. Estas unidades foram agrupadas na categoria: “actantes que agiram antes do ingresso no curso”. Na perspectiva da Teoria Ator-Rede, cada uma das unidades de análise representa um actante, que performou uma ação na narrativa dos sujeitos.

5.5 Sobre o Curso de Ciências Biológicas investigado

Para conhecermos o contexto em que a pesquisa foi realizada, buscamos informações sobre o curso no portal da universidade na internet, mas nos demos conta de que as mesmas estavam desatualizadas. O projeto pedagógico do curso disponível no portal, datado de 2005, trazia informações inadequadas no corpo do texto, tais como a carga horária dos estágios supervisionados. Deste modo, achamos prudente procurar o Colegiado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas para obter as informações corretas. Nesta busca, descobrimos que este curso possui um colegiado no Instituto de Ciências Biológicas (onde os alunos recebem toda a formação dos conteúdos específicos da Biologia), mas também recebe resoluções e propostas do Colegiado Especial das Licenciaturas, que discute assuntos gerais atinentes a todas as licenciaturas da universidade. Segundo a Resolução 16/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade estudada, o Colegiado Especial das Licenciaturas é sediado na Faculdade de Educação e tem como objetivo fomentar a discussão de políticas de formação docente na universidade, além de realizar a gestão pedagógica das disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação aos cursos de licenciatura da Universidade. Este colegiado não tem caráter deliberativo, garantindo a autonomia aos cursos de licenciatura. Desta forma, as informações divulgadas neste texto foram obtidas junto à coordenação do Colegiado do ICB, à secretaria do Colegiado no ICB e à Seção de Ensino do ICB. Foram analisados documentos tais como formulários de solicitação de mudança de turno, atas de colação de grau, relatórios de gestão do Departamento de Registro e Controle Acadêmico e programas das disciplinas relativas aos Estágios Supervisionados.

Segundo informações prestadas à época pela coordenadora do Colegiado do curso de Ciências Biológicas, são ofertadas 50 vagas semestrais no período noturno, na modalidade Licenciatura e 50 vagas semestrais no período diurno, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Ao ingressarem no período diurno, todos os alunos são automaticamente matriculados na modalidade Licenciatura. No segundo período do curso, optam por

permanecer na licenciatura ou seguir uma das três ênfases do bacharelado, chamadas de “percursos”: 1) percurso na área ambiental, 2) percurso na área de biotecnologia e saúde e 3) percurso aberto (percurso alternativo aos anteriores, construído a partir do interesse do aluno). No terceiro período efetiva-se a opção pela respectiva modalidade e ênfase escolhidos. Ainda segundo a coordenadora, o currículo do curso ofertado no período diurno é o mesmo do ofertado no período noturno, no entanto, o primeiro é integralizado em 9 semestres e o último em 10 semestres, tendo em vista o horário reduzido em uma hora-aula por dia letivo no turno da noite.

Em consulta à matriz curricular vigente em 2013, observamos que há atividades denominadas de Núcleo Fixo, disciplinas específicas da Licenciatura, a Formação Complementar e a Formação Livre.

O Núcleo Fixo abrange disciplinas comuns à modalidade de bacharelado, que correspondem a uma carga horária de 1500 horas, com atividades que, segundo o Projeto Pedagógico do curso, são “consideradas essenciais para a formação do profissional em biologia, tanto licenciado como bacharel”.

As disciplinas específicas da Licenciatura somam 1620 horas de atividades acadêmicas obrigatórias e optativas, dentre as quais temos 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de prática como componente curricular⁴⁰, distribuídas ao longo do curso, em disciplinas do Núcleo Fixo e específicas da Licenciatura.

Além disso, o aluno deve cursar 120 horas de disciplinas que compõem a Formação Livre do currículo, isto é, disciplinas que não fazem parte do currículo do curso. Há também uma carga horária de 180 horas de disciplinas optativas. No elenco de ofertas de optativas deste grupo, presentes na matriz curricular analisada, observamos que a grande maioria são disciplinas específicas da Biologia. Se o aluno desejar, pode substituir as optativas pela Formação Complementar Aberta, que não é constituída por disciplinas do currículo do curso de Ciências Biológicas, mas cujo conjunto configura um viés de formação, como por

⁴⁰ A Prática como Componente Curricular está presente na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Em seu primeiro artigo, a referida resolução ressalta:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (grifo nosso).

exemplo, "Divulgação científica". A proposta de Formação Complementar Aberta deve ser aprovada pelo Colegiado.

Além de disciplinas optativas ou da formação complementar supracitada, os alunos deverão cursar 180 horas de disciplinas optativas chamadas “Laboratórios de Ensino”, que respondem por boa parte da carga horária de prática como componente curricular. Na matriz curricular há um elenco diversificado de Laboratórios de Ensino relacionados aos conteúdos específicos da Biologia, como por exemplo, “Laboratório de Ensino de Botânica”, “Laboratório de Ensino de Genética”, e assim por diante. Ressalta-se, no entanto, que as disciplinas “Laboratório de Ensino de Farmacologia” e “Laboratório de Ensino de Patologia” são obrigatórias. Portanto, os alunos devem cursar obrigatoriamente 60 horas dos Laboratórios de Ensino supracitados e escolher mais 6 disciplinas de Laboratórios de Ensino optativas, totalizando 180 horas. No entanto, não encontramos nenhuma justificativa explícita, no projeto pedagógico do curso, para considerar estes dois Laboratórios de Ensino como disciplinas obrigatórias. Observamos inclusive que as disciplinas de Patologia e Farmacologia não são obrigatórias no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Entretanto, segundo informações da coordenadora do Colegiado, os Laboratórios de Ensino de Patologia e de Farmacologia são obrigatórios para que todos os alunos tenham contato com esses campos do conhecimento, que fazem parte da identidade do ICB.

Há também as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que perfazem 90 horas de atividades optativas relacionadas com projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão e que podem ser computadas a partir da participação do aluno em programas de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão. Participam deste grupo outras atividades como participação em eventos científicos e culturais.

A distribuição da carga horária por grupos de disciplinas está disposta segundo o quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Disposição dos grupos de acordo com o necessário para integralização da carga horária para formação do Licenciado em Ciências Biológicas da universidade investigada.

Estrutura Curricular	Identificação dos Grupos de Atividades Acadêmicas	Carga Horária
	Grupo do Núcleo Fixo	1500
	Atividades Acadêmicas obrigatórias da Licenciatura	650

Formação Específica	Grupo de Prática de Ensino (optativas)	180
	Grupo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	90
	Grupo Estágio	400
	Formação Complementar Aberta ou disciplinas optativas	180
Formação Livre	Formação Livre – disciplinas que não compõem o currículo do curso	120
	Curso Total	3120

Fonte: adaptado do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas

Como um dos critérios de seleção dos nossos sujeitos diz respeito ao Estágio Supervisionado III, achamos pertinente apresentar os objetivos dos estágios do curso.

Os estágios são desenvolvidos em três momentos, nos últimos períodos do curso, acompanhados por disciplinas denominadas “Análise Crítica da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado”. Segundo o programa da disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado I”, a carga horária de estágio é de 45h, que deverão ser cumpridas em mais de uma escola do ensino fundamental ou médio. São reservadas 15h para encontros de supervisão com o professor responsável na universidade. Os objetivos da disciplina são:

- Ter contato com a diversidade de espaços formais em que os professores atuam, refletindo sobre suas repercussões para a prática pedagógica e para a atuação profissional
- Desenvolver estratégias e habilidades para caracterizar aspectos das escolas em que atua
- Ter um contato inicial com a pesquisa em educação, se possível, fazendo pequenas incursões enquanto *produtor* de conhecimento bem como estabelecendo relações entre a produção acadêmica e o trabalho nos espaços educativos.

Segundo o programa da disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado II”, a carga horária de estágio é de 150h, que deverão ser cumpridas em uma escola do ensino fundamental ou médio. São reservadas 15h para encontros de supervisão com o professor responsável na universidade. Os objetivos da disciplina são:

- Aprofundar conhecimentos acerca de diversos aspectos da sala de aula de Ciências da Natureza e sua articulação com o contexto escolar mais amplo.
- Refletir sobre as repercussões desses diversos aspectos para a prática pedagógica e para a atuação profissional.

- Desenvolver estratégias e habilidades para caracterizar aspectos das escolas em que atua, compreendendo como esse conhecimento pode contribuir para sua inserção nesses espaços como professor(a).
- Ter um contato com a pesquisa em educação, se possível, fazendo pequenas incursões enquanto produtor de conhecimento bem como estabelecendo relações entre a produção acadêmica e o trabalho nos espaços educativos.

A disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado III” está prevista para ocorrer no último período do curso. A carga horária de estágio é de 205h, que deverão ser cumpridas em uma escola do ensino fundamental ou médio. São reservadas 35h para encontros de supervisão com o professor responsável na universidade. Os objetivos da disciplina são os mesmos da disciplina anterior, além de desenvolver “Experiências em planejamento e regência nas disciplinas de Ciências/Biologia da Educação Básica, buscando integrar e construir diferentes saberes docentes”.

Segundo a então coordenadora do Colegiado de Ciências Biológicas, a grade curricular do curso sofreu várias modificações ao longo dos últimos anos, mas tais modificações não foram incorporadas no corpo do texto do projeto pedagógico, conforme destacamos anteriormente. A coordenadora afirmou que grande parte dos alunos não deseja ser professor, a julgar pelo expressivo número de solicitações de mudança de turno, a grande maioria delas do noturno para o diurno. Dados fornecidos pela secretaria do Colegiado apontam que em 2013, ano em que esta investigação se deu, foram 15 solicitações de mudança de turno dos alunos do noturno para o diurno. Segundo a coordenadora, alguns alunos preferem ingressar no período noturno, que tem entrada menos concorrida que o diurno, e fazem a solicitação de mudança de turno, muitas vezes para a modalidade bacharelado. A coordenadora ainda afirmou que é grande o número de licenciados que pede continuidade de estudos para cursar o bacharelado.

Segundo ela, os alunos são estimulados pela coordenação do curso a fazer as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, de modo a terem dupla habilitação.

Ainda segundo a coordenadora, dentre os alunos que desejam ser professores, muitos deles são mais influenciados pelas experiências positivas vivenciadas em projetos como o PIBID e similares, que pelas disciplinas da Faculdade de Educação.

A coordenadora salientou que muitos professores do ICB convidam os licenciandos a ingressarem como estagiários em seus laboratórios, além dos bacharelados, não fazendo muita distinção entre eles. Afinal, segundo ela, todos podem se tornar cientistas no futuro. A

coordenadora acrescentou que muitos professores nem sabem que existem alunos do curso diurno que optam pela licenciatura.

De acordo com as atas de colação de grau fornecidas pela Seção de Ensino do ICB, no 2º semestre de 2013 formaram-se 23 bacharéis, 12 licenciados oriundos do período diurno e 52 licenciados do período noturno. No primeiro semestre de 2014, período de previsão de formatura da maioria dos nossos sujeitos, graduaram-se 12 bacharéis, 7 licenciados oriundos do período diurno e 33 licenciados do período noturno.

A seguir são apresentadas algumas características dos alunos que fizeram parte dos grupos focais.

5.6 Os porta-vozes da controvérsia: nossos sujeitos de pesquisa

Ao mapearmos a controvérsia sobre as identidades docentes dos licenciandos em Biologia, procuramos dar voz àqueles que estão no centro da disputa: os próprios licenciandos. A seleção realizada em cada etapa da pesquisa ajudou a compor um grupo de participantes diversificado, embora compartilhem de características comuns. Como já salientamos, isto é bastante desejável em um grupo focal, pois promove uma maior interação entre os participantes.

Abaixo segue um quadro síntese com algumas características dos sujeitos dos grupos focais. Importante ressaltar que, por questões éticas, os nomes aqui apresentados são fictícios. Chamamos de não pibidianos os estudantes de licenciatura não bolsistas do PIBID, e de pibidianos os que são bolsistas ou ex-bolsistas do Programa.

Quadro 5 – Características gerais dos participantes dos Grupos Focais

Aluno	Bolsista PIBID	Etapas de pesquisa que participou	Turno que estuda	Previsão de formatura
Ronaldo	Não	GF licenciandos	Noturno	2º sem. 2013
Elisa	Não	GF licenciandos	Noturno	2º sem. 2013
Samanta	Não	GF licenciandos	Diurno	2º sem. 2013
Zélia	Não	GF licenciandos	Noturno	2º sem. 2013
Ester	Não	GF licenciandos	Noturno	2º sem.2013
Efigênia	Não	GF licenciandos	Noturno	2º sem.2013
Maria	Não	GF licenciandos	Diurno	2º sem.2013

Bianca	Sim	GF pibidianos	Noturno	1º sem. 2014
Marilena	Sim	GF pibidianos	Noturno	2º sem. 2013
Nádia	Sim	GF pibidianos	Noturno	1º sem. 2014
Arnaldo	Sim*	GF pibidianos	Diurno	2º sem. 2013
Leila	Sim	GF pibidianos	Noturno	1º sem. 2013
Sabrina	Sim	GF pibidianos	Noturno	1º sem. 2015***
Patrícia	Sim	GF pibidianos	Diurno	2º sem. 2013
Luana	Sim	GF pibidianos	Diurno	1º sem. 2014

*Na época da realização do Grupo Focal, Arnaldo tinha acabado de se desligar do PIBID.

** Leila havia se formado em Licenciatura em Ciências Biológicas e estava cursando o Bacharelado deste curso, pois havia conseguido a continuidade de estudos.

*** Na época da realização do Grupo Focal, Sabrina já havia cursado os três Estágios Supervisionados da matriz curricular, motivo pelo qual decidimos mantê-la como sujeito da pesquisa.

CAPÍTULO 6 - O PERFIL DOS LICENCIANDOS FORMANDOS EM BIOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos os dados relativos ao levantamento quantitativo realizado com os alunos que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado III no 2º semestre de 2013. Devido ao tamanho reduzido da amostra (52 licenciandos, sendo 46 não pibidianos e 6 pibidianos) e em função do viés qualitativo deste trabalho, optamos pelo uso da estatística descritiva, que fornece uma análise exploratória para o conjunto de dados coletados. Diferentemente da estatística inferencial, a estatística descritiva não permite que as análises sejam generalizadas para toda a população de estudo, mas permite uma descrição panorâmica do comportamento da amostra dos dados coletados (CRESWELL, 2002). Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS (*Statistic Package for Social Sciences*).

Ao longo do capítulo, o leitor verá que, do ponto de vista da Teoria Ator-Rede, identificamos uma série de actantes que tem se associado na criação de uma rede “contraidentitária” com a docência. Acompanhe os dados a seguir para entender como essa rede se expande.

6.1 Perfil e aspirações profissionais dos licenciandos em Ciências Biológicas

A primeira parte do instrumento aplicado aos alunos refere-se ao perfil socioeconômico e acadêmico dos 52 alunos respondentes. Como podemos observar na Tabela 1, de modo geral a idade média e mediana⁴¹ dos alunos participantes desta pesquisa são bem parecidas, em torno de 25 anos.

Tabela 1: Média e mediana das idades dos respondentes de maneira geral e nos grupos de pibidianos e Não pibidianos

Idade			
	Geral	pibidianos	Não pibidianos
Média	25,15	25,67	25,09
Mediana	24,00	25,50	24,00

Em relação à variável sexo, houve uma predominância do sexo feminino, que corresponde a 76,9% (40) dos licenciandos. Dados semelhantes a estes foram encontrados em outras pesquisas (GATTI et al., 2008; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009)

⁴¹ A mediana refere-se até que idade encontram-se 50% dos alunos.

apud Gatti (2010), que investigaram 137.001 alunos de cursos de licenciatura de todo Brasil e constataram que 75,4% dos licenciandos brasileiros são mulheres, o que corrobora o processo de feminização do magistério.

Considerando-se a renda familiar dos alunos, observamos no Gráfico 5 que quase 60% dos respondentes apresenta renda familiar entre 1 a 6 salários mínimos (S.M.).

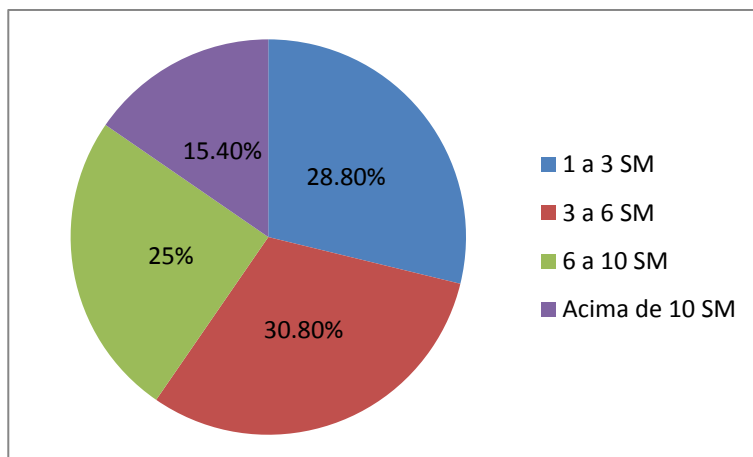


Gráfico 5: Renda familiar dos licenciandos pesquisados.

Nossos dados também se assemelham aos de Gatti e Nunes (2009) que, ao consultarem as bases de dados do ENADE/INEP/MEC, observaram, em relação ao perfil socioeconômico dos licenciandos brasileiros, que 50,4% deles situam-se na faixa de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Segundo o estudo, há uma clara tendência em direção à faixa de renda mais baixa, já que é muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. Este cenário pode indicar que a docência é tida como um meio de ascensão social dos setores populares, que veem na licenciatura uma possibilidade de acesso a carreiras mais qualificadas.

Curiosamente, quando observamos a renda familiar de licenciandos pibidianos e não pibidianos, constatamos que a renda dos pibidianos pesquisados é maior que os demais licenciandos, conforme se vê no Gráfico 6.

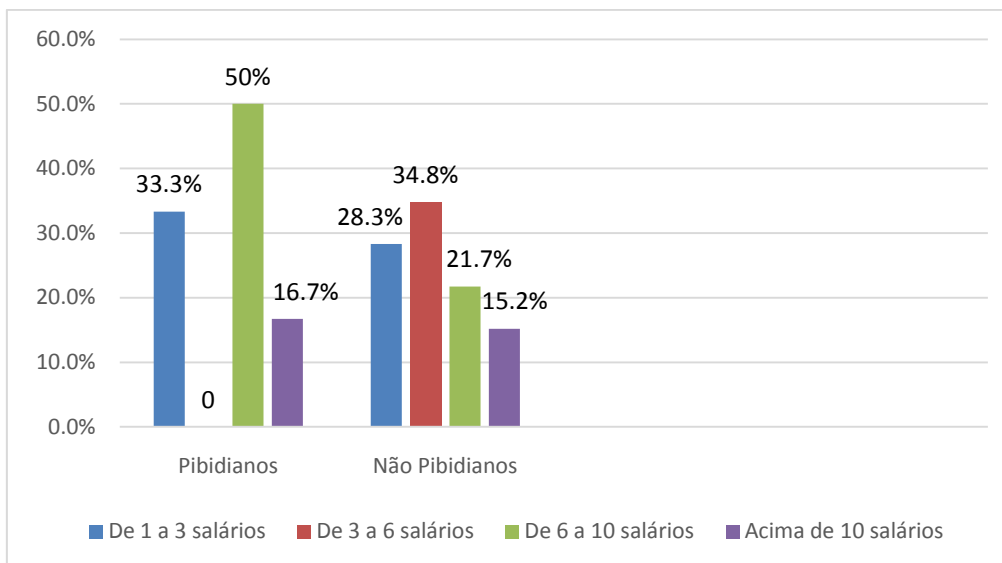


Gráfico 6: Renda familiar dos pibidianos e não pibidianos.

Ao contrário dos achados de Gatti e Barreto (2009), que apontam que apenas 26% dos licenciandos declaram não trabalhar, em nosso estudo 71,20% não trabalham ao passo que 28,80% declararam ter uma ocupação profissional. Das ocupações citadas tem-se: garçone, professor particular, vendedora, consultor ambiental, servidor público judiciário, professor, fiscal municipal, gerente de farmácia, secretária.

Quando observados por grupo, os dados apontam que a porcentagem de pibidianos que não trabalham aumenta para 83,3%, em comparação com 69,6% dos não pibidianos investigados, conforme se verifica no Gráfico 7.

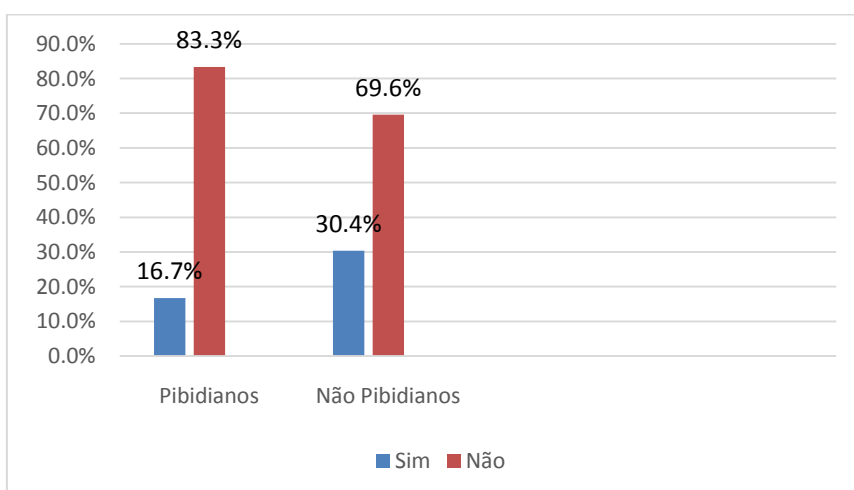
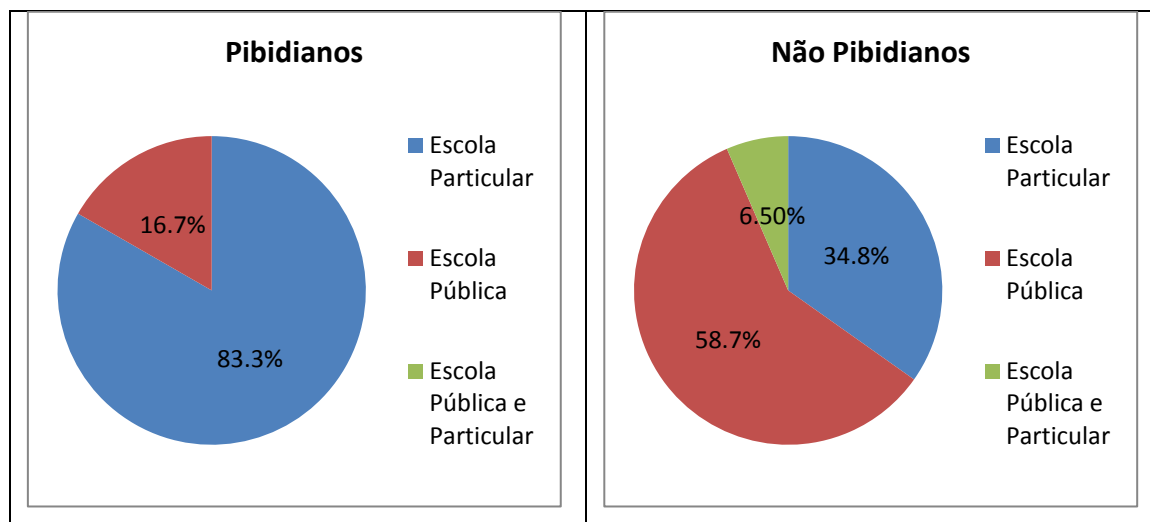


Gráfico 7: Porcentagem dos pibidianos e não pibidianos que trabalham.

Quanto à formação escolar, 53,8% dos respondentes admitiram terem estudado em escola pública e 40,4% em escola particular. Os 5,8% restantes estudaram em ambas as

escolas. Gatti (2010), em seu estudo sobre as licenciaturas brasileiras, alertou que a maioria dos estudantes destes cursos provém de escolas públicas. A autora afirma que, considerando o baixo desempenho destes estudantes nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a escolaridade anterior à graduação, realizada em escolas públicas, revela grandes carências no domínio de conhecimentos básicos. Complementa: “É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores” (GATTI, 2010, p. 1366).

Em nossos dados, no entanto, observamos que 83,3% dos pibidianos estudaram somente em escola particular, enquanto 58,7 % dos não pibidianos tiveram sua formação exclusivamente na escola pública, conforme mostram os Gráficos 8 e 9.



Gráficos 8 e 9: Formação escolar anterior à graduação entre os pibidianos e não pibidianos.

Quanto ao turno de estudo observamos que a grande maioria dos alunos (80,8%) estuda no período noturno. É de se supor que a escolha pelo curso noturno se dê função da possibilidade de conciliar os estudos com as atividades de trabalho. Curiosamente, no entanto, conforme destacado nas linhas acima, a maioria dos respondentes não trabalha. Entre os pibidianos, 66,7% estudam no período da noite. Com relação aos não pibidianos a maioria dos alunos também cursa a licenciatura durante a noite, porém numa proporção maior, correspondendo a 82,6% do total de licenciandos, conforme destacado no Gráfico 10.

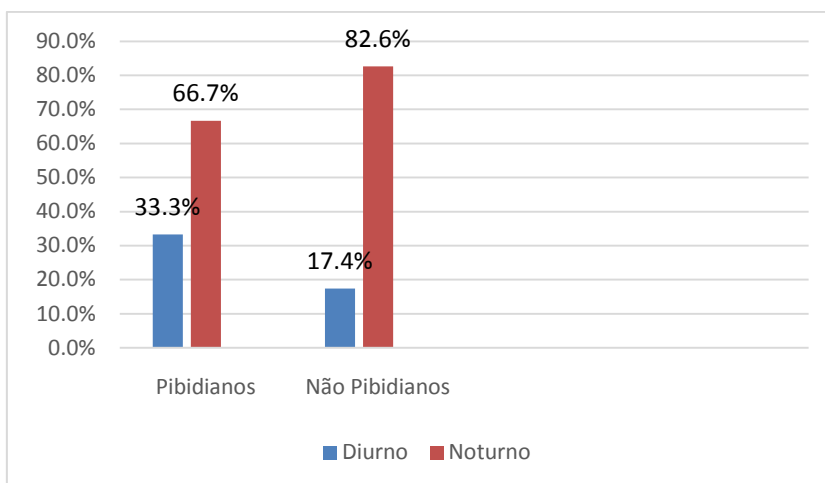


Gráfico 10: Turno do curso no qual pibidianos e não pibidianos estão matriculados.

Uma hipótese que levantamos para a maior incidência de alunos no curso noturno é a relação candidato/vaga, que é inferior à apresentada pelo curso diurno, tornando mais fácil o ingresso do candidato em um curso superior. No entanto, para aqueles que tem uma ocupação profissional, a escolha pelo noturno parece ser motivada pela possibilidade de conciliar estudo e trabalho, conforme mostram os trechos abaixo, retirados do campo “comentários”, ao término do questionário:

“A escolha pelo curso de licenciatura foi por ser a única modalidade ofertada à noite. Na ocasião precisava trabalhar e estudar.”

“Escolhi o curso de licenciatura pelo fato de ser a única modalidade de Ciências Biológicas à noite, já que até o semestre passado eu trabalhava o dia todo.”

Entre os alunos, 67,3% estavam cursando o décimo período, 26,9% o nono e 5,8% o oitavo período. É importante observar que a integralização curricular do curso noturno se dá em dez períodos ao passo que a do curso diurno se dá em nove. No entanto, os alunos têm a possibilidade de cursar as disciplinas no contra turno. Outro ponto fundamental é que ao responder o instrumento, muitos alunos consideravam o período em que a disciplina é ofertada na matriz curricular e não responderam o período em que estavam matriculados por encontrarem-se em déficit de disciplinas.

Perguntamos aos licenciandos se já haviam participado de alguma atividade de pesquisa na área biológica e, em caso positivo, se a atividade foi voluntária ou remunerada. Com esta pergunta, tínhamos a intenção de averiguar se os licenciandos eram atraídos para desenvolver atividades nos laboratórios de pesquisa do Instituto de Ciências Biológicas. Os resultados apontam que a grande maioria dos alunos (84,6%) já teve algum envolvimento com

pesquisa em Biologia. Na tabela 2 vemos que 63,5% deles foram bolsistas de iniciação científica e apenas 15,4% não desenvolveram nenhuma atividade na área de pesquisa biológica.

Tabela 2: Frequência de alunos que desenvolveram ou não projetos de pesquisa em Biologia

Pesquisa na Biologia	Frequência Absoluta	Porcentagem
Bolsista	33	63.4
Voluntário	7	13.5
Participou mas não discriminou	4	7.7
Não participou	8	15.4
Total	52	100

Considerando-se os dados por grupo, observamos no Gráfico 11 que também a grande maioria dos pibidianos (83,3%) teve algum contato com a pesquisa em Biologia. Situação semelhante aconteceu aos não pibidianos. Destes últimos, os que tiveram algum envolvimento com a pesquisa em Biologia somam um total de 84,8% de licenciandos, sendo que uma parcela grande, 67,4%, participou com bolsa de iniciação científica. Os resultados apontam, portanto, que a grande maioria dos alunos foi atraída para o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas.

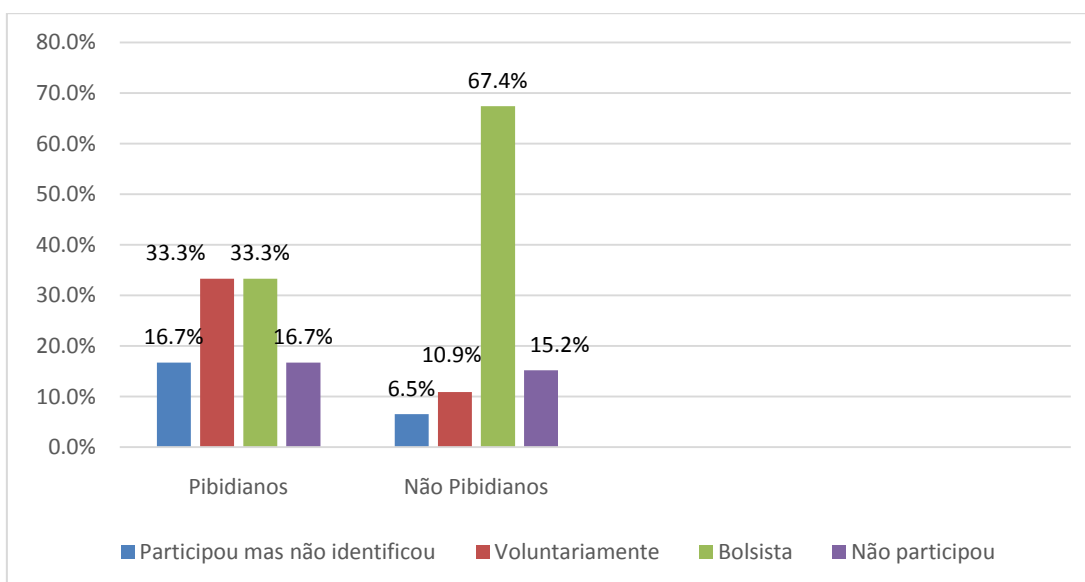


Gráfico 11: Participação em projetos de iniciação científica em Biologia por grupo de pibidianos e não pibidianos.

Também questionamos os licenciandos se, ao ingressarem na graduação, o curso de licenciatura era sua primeira opção. Como se pode observar na Tabela 3, grande parte dos

formandos não tinha a licenciatura como primeira opção (42,3%). Apesar disso, a grande maioria deles (80,8%) sabia que a licenciatura tem foco na formação de professores.

Tabela 3: Escolha pela licenciatura e conhecimento do seu foco em formação de professores

	Sim (%)	Não (%)
Opção primária pelo curso de Licenciatura	57,7	42,3
Conhecimento do foco do curso de Licenciatura	80,8	19,2

Consultando os dados do ENADE de 2005, Gatti (2010) encontrou que para 48,6% dos estudantes, a principal razão da escolha pela licenciatura (com exceção do curso de Pedagogia) foi o desejo de serem professores. Para 23,9% dos estudantes a principal razão da escolha pela licenciatura foi “ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade”. Como se pode observar, os dados do nosso estudo coadunam com os apresentados por Gatti, o que revela que a docência é considerada por uma parcela relativamente grande de estudantes como uma segunda opção, ou mesmo uma falta de opção, em vez de uma escolha primária.

Sobre isso, dois respondentes escreveram, ao final do questionário, os seguintes comentários:

“O foco do curso de licenciatura não é só a formação de professores. Quem faz licenciatura em Biologia até então tem duas possibilidades profissionais: professor e biólogo.”

“A escolha pela licenciatura ou bacharelado no curso de ciências biológicas diurno é feita muito precocemente, no segundo período. Fiz minha escolha pela licenciatura devido à possibilidade de atuação em ambas as áreas. Durante o curso percebi que não pretendo atuar como docente, mas como já havia cursado boa parte, preferi continuar na licenciatura.”

Como se vê, a isonomia profissional dos biólogos bacharéis e licenciados é um dos motivos pelos quais os alunos escolhem cursar a licenciatura. Conforme destacamos no capítulo 2, esta é uma das manifestações das redes de constituição da Biologia enquanto disciplina. A possibilidade de ter uma “dupla habilitação” ao cursar a licenciatura é um dos atrativos desta modalidade.

Consideramos que a opção profissional dos acadêmicos é embasada em grande parte pelas percepções dos alunos, anteriores ao curso, focadas desde o momento da sua escolha. Por isso, perguntamos aos licenciandos o que pensavam sobre a profissão de professor, ao ingressarem no curso. Embora 67,3% dos sujeitos considerassem a docência uma profissão importante para a formação de todos os profissionais, sobressaem as concepções negativas em

relação ao magistério, já que 67,3% a consideram uma profissão desvalorizada e mal remunerada e 55,8% a consideram uma profissão muito desgastante e pouco reconhecida, conforme se vê na Tabela 4.

Tabela 4: O que pensavam sobre a profissão docente ao ingressarem no curso

	Sim (%)	Não (%)
Profissão gratificante e valorosa	19,2	80,8
Profissão muito desgastante e pouco reconhecida	55,8	44,2
Ofício ou arte para o qual se deve ter um dom natural	30,8	69,2
Profissão importante para a formação de todos os profissionais	67,3	32,7
Profissão desvalorizada e mal remunerada	67,3	32,7

Importante esclarecer que estamos considerando que as percepções apresentadas pelos sujeitos não se constituem meramente por seu “imaginário”. Admitimos que, ao emitirem tais opiniões, os sujeitos o fazem com base em uma dada realidade sociomaterial. Ao defendermos esta perspectiva, buscamos nos afastar das chamadas concepções mentalistas da cognição, ou seja, aquelas que sustentam que os processos cognitivos acontecem apenas “na cabeça das pessoas”, sendo por isso, construções mentais. Conforme nos coloca Latour (2012), a construção da realidade se dá na prática sociomaterial, por meio das associações que os actantes fazem entre si, constituindo uma determinada rede. As percepções sobre a docência apresentadas pelos licenciandos serão consideradas, portanto, como figurações⁴² do que é “ser professor”, que fazem parte das redes identitárias construídas por eles.

Sobre este aspecto, ao final do questionário, um respondente escreveu o seguinte comentário: “Todos professores atuais me falam o mesmo: profissão mal remunerada e muito trabalho, fora suportar alunos que não querem nada.”

Quando perguntados sobre o nível de satisfação que possuíam em relação ao curso de graduação, a maioria dos licenciandos declarou ter satisfação mediana (63,5%) e 17,3% possuem uma baixa satisfação, conforme destaca o Gráfico 12.

⁴² Figurações fornecem uma imagem, uma forma, uma roupagem, um corpo à ação (LATOUR, 2012, p.78)

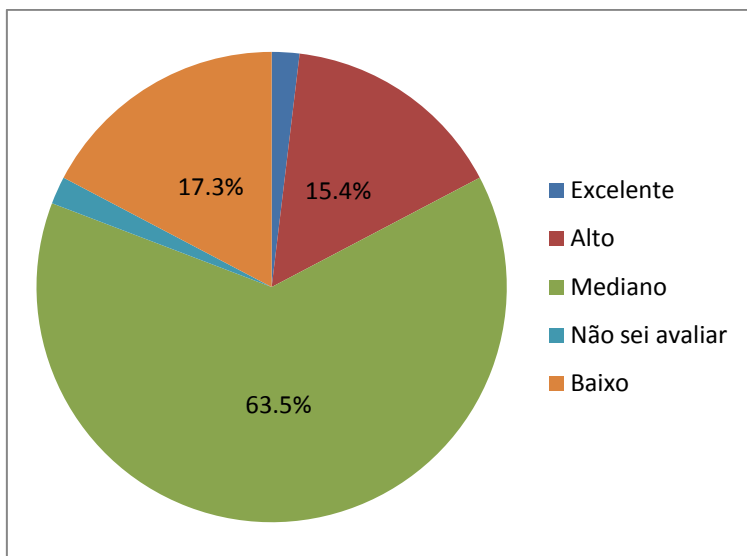
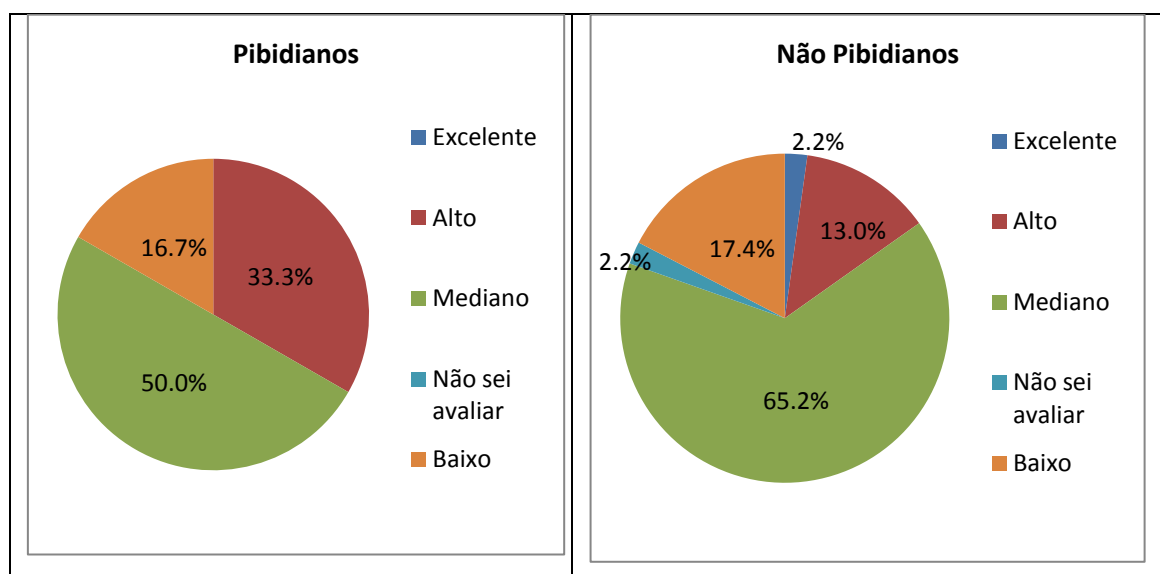


Gráfico 12: Nível de satisfação dos licenciandos com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Quando observados por grupo, os dados apontam que 50% dos pibidianos estão medianamente satisfeitos com o curso e 33,3% declararam ter nível alto de satisfação. Entre os não pibidianos, 65,2% declararam um nível mediano de satisfação com o curso e 17,4% declararam um baixo nível de satisfação, como mostram os Gráficos 13 e 14.



Gráficos 13 e 14: Nível de satisfação com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por grupo de pibidianos e não pibidianos.

Se considerarmos a soma dos níveis alto e mediano de satisfação com o curso, percebemos pouca diferença entre os pibidianos e os não pibidianos.

Quando perguntados se desejavam ou não atuar no magistério após a conclusão do curso, a maior parte dos respondentes (57,7%) declarou que sim. Entretanto, um número

bastante expressivo de licenciandos (38,5%) não almeja atuar na docência ao finalizar a graduação, conforme mostra o Gráfico 15.

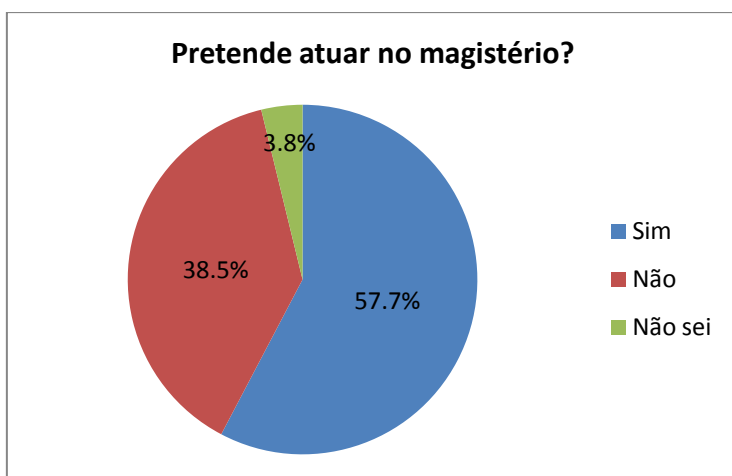


Gráfico 15: Pretensão de atuação no magistério, entre os licenciandos.

Quando questionados sobre onde pretendem atuar, boa parte deles (23,3%) pretende atuar no Ensino Superior, 20% preferem atuar em escolas particulares e apenas 6,7% deles desejam trabalhar em escolas públicas da Educação Básica, como se observa no Gráfico 16.

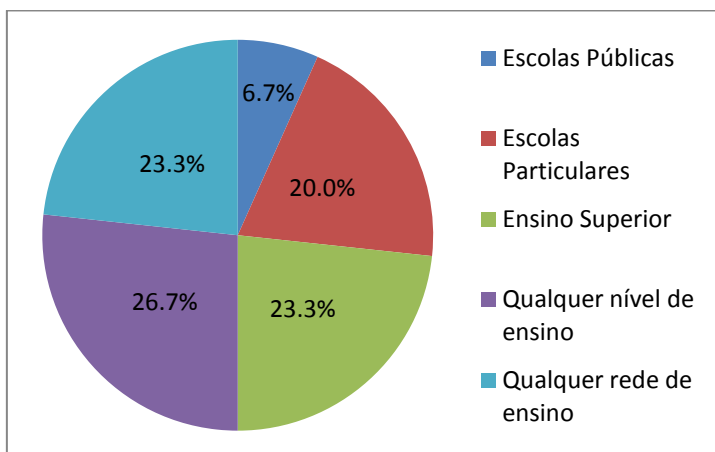


Gráfico 16: Onde pretendem atuar aqueles que desejam o magistério.

Quando comparados com os dados gerais, encontramos entre os pibidianos uma porcentagem maior de alunos que pretende atuar no magistério após a conclusão do curso (66,7%). Entre os não pibidianos, 56,5% almejam a docência pós a finalização do curso, como se vê no Gráfico 17.

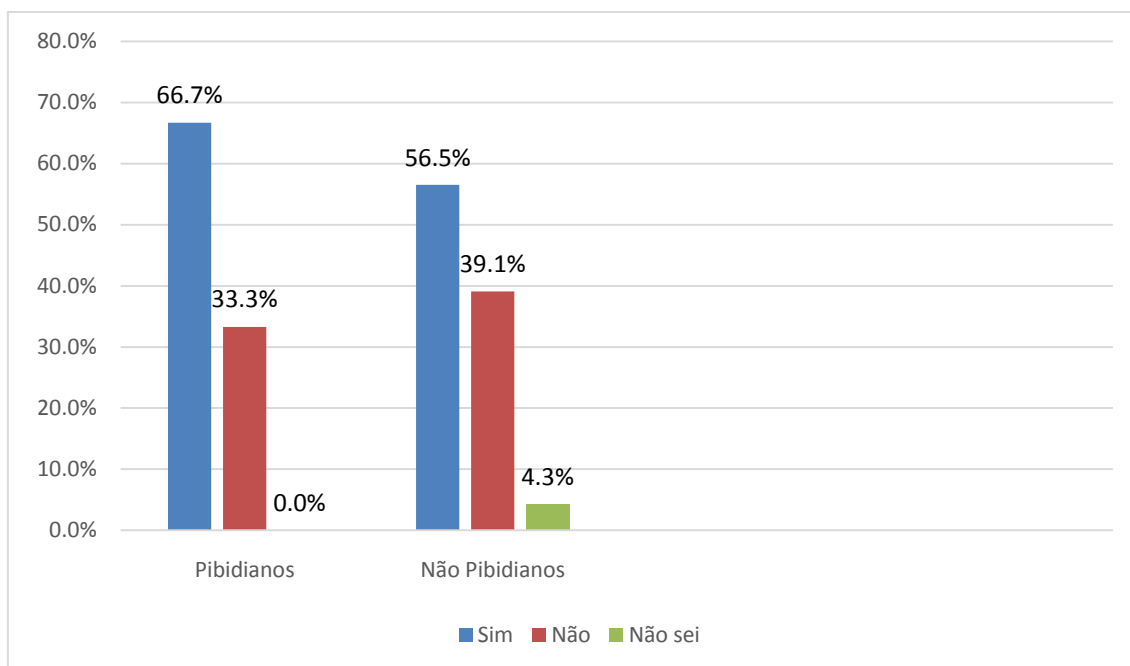


Gráfico 17: Pretensão de atuação no magistério por grupo de pibidianos e não pibidianos.

Perguntamos aos alunos que declararam almejar a docência após a conclusão do curso se fizeram esta escolha antes de entrar na universidade ou se optaram pelo magistério no decorrer do curso. Com esta pergunta, gostaríamos de identificar em que medida o curso de licenciatura teve influência na escolha profissional dos formandos. Para a análise desta questão dois questionários tiveram que ser desconsiderados. O primeiro em função de ter sido respondido na íntegra (tanto as questões destinadas a quem quer ser professor quanto as questões destinadas a quem não quer ser professor). O segundo respondente deixou em branco esta parte do questionário. Portanto, nas análises desta questão temos dois dados ausentes. No jargão estatístico, os dados ausentes são denominados *missing*.

Trinta alunos escolheram ser professores, sendo que 73,3% destes fizeram esta escolha antes de entrar na universidade e 26,7% optaram pela docência no decorrer do curso, como se observa na Tabela 5.

Tabela 5: Frequência e porcentagem de alunos que escolheram ser professores antes de entrar na universidade ou que optaram pela docência no decorrer do curso

Escolheu ser professor	Frequência	Porcentagem
Antes de entrar na universidade	22	73,3
Mudou de opinião durante o curso	8	26,7
Total	30	100,0

Perguntamos também àqueles que escolheram que não querem ser professores se esta escolha se deu antes mesmo da entrada na universidade ou se aconteceu ao longo do curso. Da mesma forma que na questão anterior, tínhamos a intenção de verificar em que medida o curso de licenciatura influenciou na escolha profissional dos formandos. Vinte dos 52 alunos escolheram não ser professores (38,5%), sendo que 20% deles fizeram essa escolha antes de entrar na universidade e 80% desistiram da docência no decorrer do curso, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6: Frequência e porcentagem de alunos que escolheram não ser professores antes de entrar na universidade ou que desistiram da docência no decorrer do curso

Escolheu não ser professor	Frequência	Porcentagem
Antes de entrar na universidade	4	20,0
Mudou de opinião durante o curso	16	80,0
Total	20	100,0

Conforme podemos observar no Gráfico 18, parte expressiva dos acadêmicos já almejava a docência antes do ingresso na universidade. Em contrapartida, grande parte dos licenciandos que escolheram não ser professores o fizeram no decorrer do curso, indicando que as experiências vivenciadas no mesmo podem ter favorecido a opção pela não docência. Para nós este é um dado muito significativo, pois pode indicar que o curso tem realizado desvios nas translações relativas à docência.

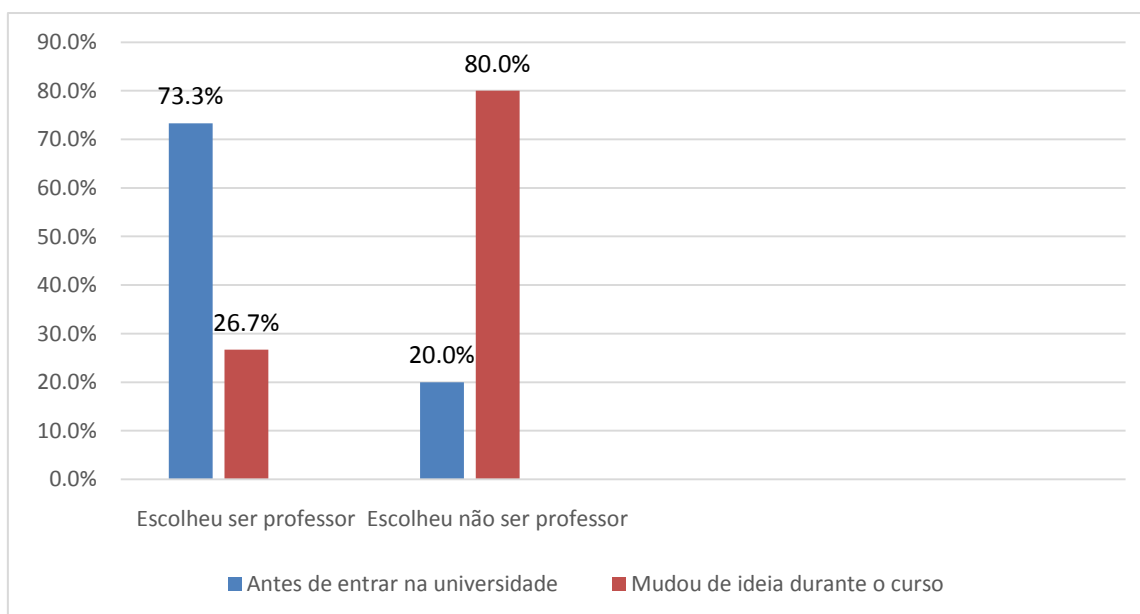


Gráfico 18: Alunos que escolheram ou não ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura.

Quando analisados por grupo, observamos que 66,7% dos pibidianos escolheram ser professores. Considerando apenas os pibidianos, vemos que 50% o fizeram antes do ingresso no curso e os demais fizeram esta escolha no decorrer do curso. Já para os não pibidianos, 56,5% escolheram a docência. Considerando apenas os não pibidianos, observamos que grande parte deles (77%) fez esta escolha antes mesmo de entrar na universidade, conforme ilustra o Gráfico 19.

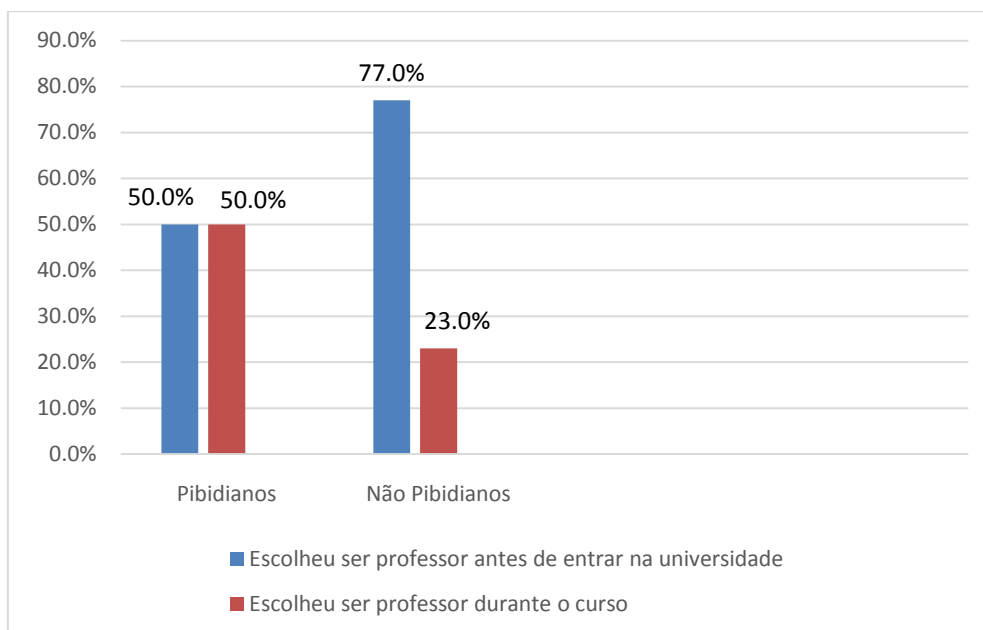


Gráfico 19: Alunos que escolheram ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura por grupo de pibidianos e não pibidianos.

Um dado interessante refere-se aos respondentes que escolheram não ser professores. Quando analisados por grupo, percebe-se que 83,4% dos não pibidianos desistiram da docência ao longo do curso. No caso dos pibidianos esta porcentagem cai para 50%, o que pode indicar que as experiências com a docência, durante o curso, podem ter sido mais interessantes para os pibidianos que para os demais licenciandos, conforme se visualiza no Gráfico 20.

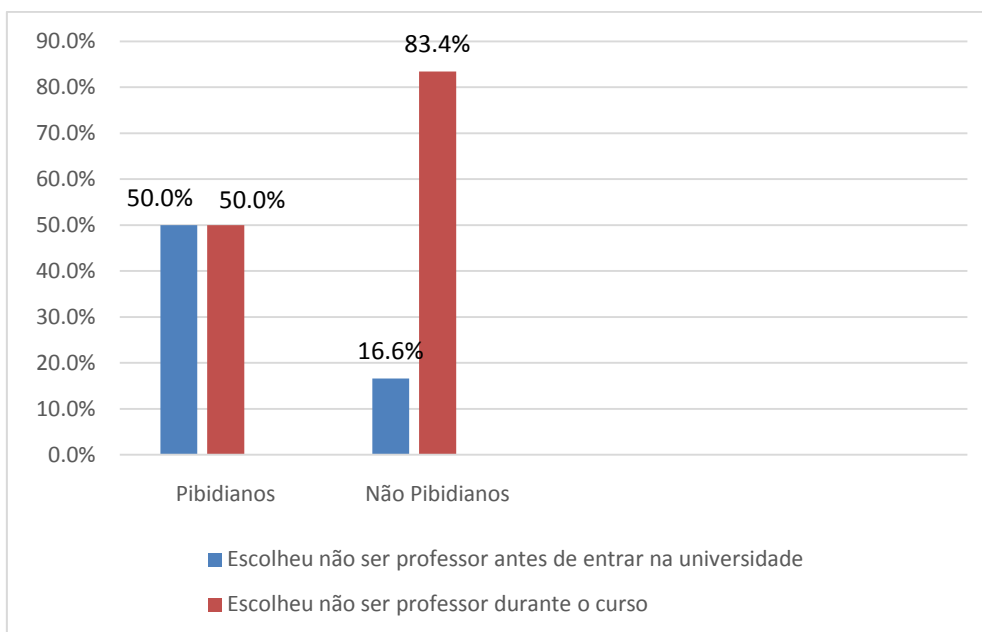


Gráfico 20: Alunos que escolheram não ser professores antes de entrar na universidade ou no decorrer do curso de licenciatura, por grupo de pibidianos e não pibidianos.

Perguntamos aos acadêmicos que escolheram a docência durante sua trajetória na universidade, que motivos os impulsionaram a esta escolha. O contato com a escola foi o motivo mais citado (75% das respostas). Em segundo lugar os respondentes indicaram que as disciplinas da Faculdade de Educação motivaram a escolha pela docência (37,5% das respostas), sendo que um aluno mencionou as disciplinas “Didática da Licenciatura” e “Estágio Supervisionado”. Projetos de extensão também foram indicados em 37,5% dos casos, conforme destacado no Gráfico 21.

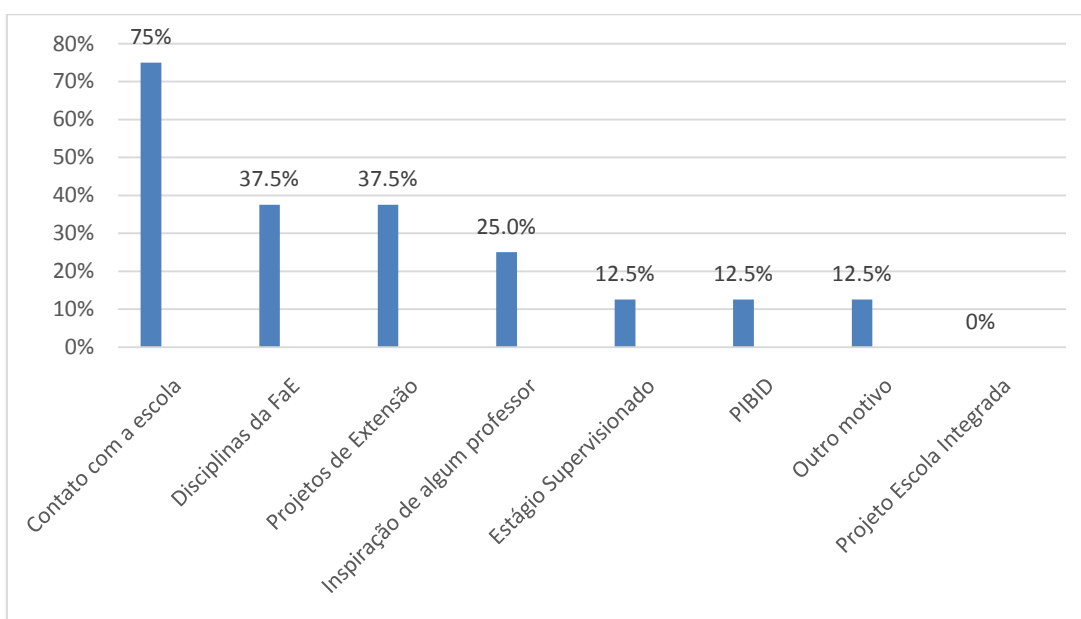


Gráfico 21: Motivos apontados pelos licenciandos que não tinham expectativa de serem professores quanto à mudança de ideia sobre a atuação profissional na docência, no decorrer do curso.

Ao se considerar, por sua vez, os alunos que tinham expectativa de serem professores ao ingressarem no curso e mudaram de ideia sobre sua atuação profissional no magistério durante a trajetória acadêmica, destacam-se os seguintes argumentos: 81,3% dos respondentes apontaram a remuneração da profissão como fator decisivo da não escolha pela docência; o contato com a escola foi mencionado por 75% dos alunos e 50% indicaram ser o Estágio Supervisionado um desmotivador. Disciplinas da Faculdade de Educação e desestímulo da família e amigos foram citados por 37,5% dos respondentes. Em 31,3% dos casos foi apontada como desmotivadora a imagem social do professor; com 18,8%, o baixo status da licenciatura; 12,5% dos alunos ainda não decidiram se serão ou não professores, 6,3% mencionaram o desestímulo de algum professor, conforme se verifica no Gráfico 22.

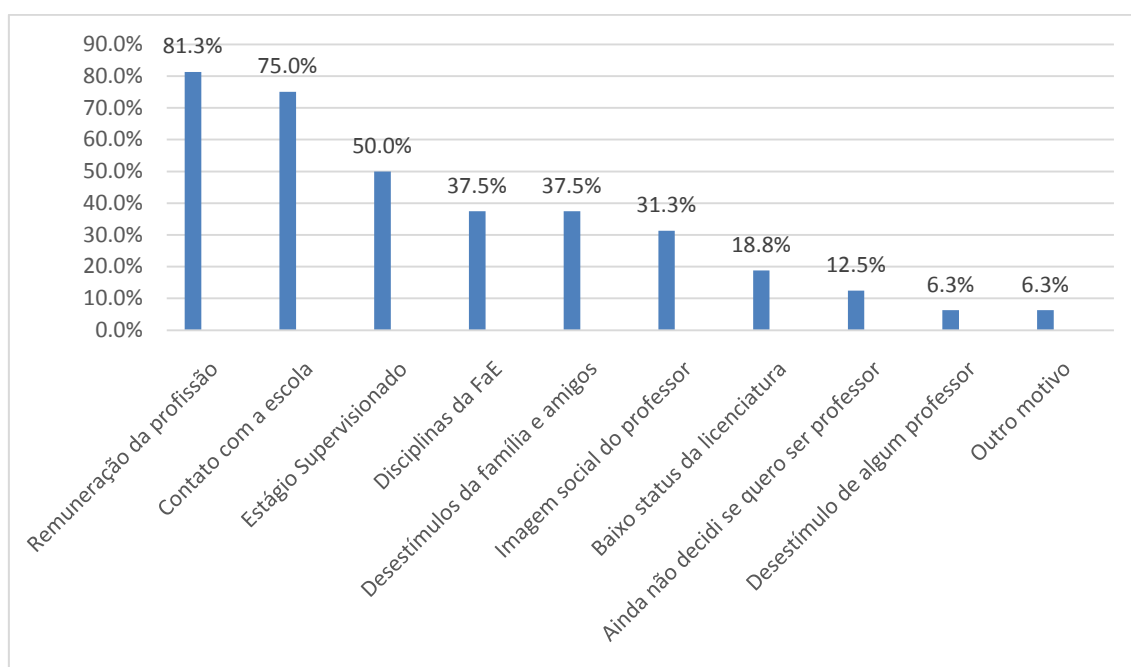


Gráfico 22: Motivos apontados pelos licenciandos que tinham expectativa de serem professores quanto à mudança de ideia sobre a atuação profissional na docência, no decorrer do curso.

Destaca-se que, ao marcar a opção “outro motivo”, o aluno escreveu que “o desgaste mental, físico e em alguns casos até moral, que a profissão traz a boa parte dos seus profissionais” foi o motivo para desistir da docência durante o curso. Ainda sobre este aspecto, um respondente escreveu no final do questionário que seria professor, mas “De preferência (em escolas) particulares com método educacional alternativo ou pública do interior em pequenas cidades, uma vez que minhas experiências em escola pública em (cidades grandes) foram bem ruins.”

6.2 Considerações gerais sobre os dados do levantamento quantitativo

De forma resumida, podemos destacar os seguintes dados de caracterização dos licenciandos em Ciências Biológicas, formandos no segundo semestre de 2013:

A grande maioria dos formandos é do sexo feminino e têm em média 25 anos de idade. A maior parte deles estuda no período noturno, sendo que parte considerável dos licenciandos não trabalha e possui renda familiar entre 3 a 6 salários mínimos, seguidos por parte expressiva que auferem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos.

A maioria dos formandos estudou no ensino médio em escolas públicas. Grande parte dos formandos, ao ingressar na graduação, não tinha como primeira opção o curso de licenciatura. No entanto, a grande maioria deles sabia que a licenciatura tem foco na formação de professores.

Sobre as opiniões quanto à docência no ingresso do curso sobressaem as concepções negativas em relação à mesma, já que a maior parte a considera uma profissão desvalorizada e mal remunerada e também uma profissão muito desgastante e pouco reconhecida. Apesar disso, os dados também apontam que a maioria dos sujeitos pretende atuar como docentes. No entanto, uma minoria deseja trabalhar em escolas públicas da Educação Básica e boa parte deles pretende atuar no Ensino Superior. Os dados acima nos parecem alarmantes, se consideramos o baixo interesse dos licenciandos em atuar na escola pública e, em contrapartida, um número relativamente elevado de sujeitos que manifestaram desejo de atuar no ensino superior. Ou seja, parte dos licenciandos assume a possibilidade de atuar na docência, mas não em “qualquer” docência. Somado a isso, nos surpreendeu o fato de que parte considerável da amostra não deseja atuar como docente, muito embora conhecessem o foco do curso na formação de professores, quando ingressaram no mesmo.

Observamos que, dentre os sujeitos que escolheram a docência como profissão, parte expressiva já entrou no curso com a opção pela atuação no magistério e poucos deles mudaram sua opinião durante o curso. No entanto, dentre os licenciandos que afirmaram escolher não atuarem na docência, a grande maioria deles mudou de ideia ao longo do curso. Ao elencarem os motivos desta mudança, colocam que os principais desmotivadores para serem professores são: a remuneração da profissão, o contato com a escola e a vivência de sua realidade; o Estágio Supervisionado; as disciplinas da Faculdade de Educação e o desestímulo da família ou dos amigos.

Outro dado interessante revela que um número bastante expressivo dos sujeitos já participou ou participa de pesquisa na área da Biologia, a maior parte como bolsistas de iniciação científica, o que pode indicar que a iniciação à pesquisa nos laboratórios do ICB pode ser um dos desvios para a inserção dos alunos nas experiências com a docência. A isonomia profissional entre biólogos bacharéis e licenciados também apareceu como um desvio da identidade docente, expresso nos comentários de dois licenciandos.

A despeito dos dados gerais que se apresentaram negativos em relação à construção de uma rede identitária fortalecida com a docência, percebemos que, quando analisamos os dados por grupos, os pibidianos tendem a apresentar uma percepção mais positiva da docência, conforme destacamos ao longo deste capítulo.

A nosso ver, por ser uma licenciatura, o curso de Ciências Biológicas - que é um espaço formativo onde deveriam ser realizadas translações em favor da docência - parece que não tem realizado associações entre actantes que fortaleçam esta identidade docente. Isso se verifica quando boa parte dos licenciandos apontam que durante sua trajetória acadêmica mudaram de opinião sobre a possibilidade de atuação profissional no magistério. Além disso, o interesse pela docência é desviado pela grande oferta de bolsas de iniciação científica nos laboratórios de pesquisa do Instituto de Ciências Biológicas. Somado a estes actantes, a remuneração da profissão e o baixo reconhecimento social também aparecem como fortes elementos que promovem associações para a construção de uma rede contraidentitária em relação à docência.

Outro espaço formativo - a escola - também parece ter papel fundamental no interesse dos licenciandos pelo magistério; tanto para os que escolheram a docência quanto para os que dela desistiram. Este dado aponta a importância de se antecipar o contato dos licenciandos com as experiências de docência, de modo que possam ratificar ou não sua escolha pela profissão de professor.

A fim de compreender mais profundamente os resultados aqui anunciados, conduzimos os grupos focais com pibidianos e não pibidianos separadamente, de modo a compararmos as redes identitárias construídas pelos dois grupos. Disso trata o próximo capítulo.

CAPÍTULO 7- SEGUINDO OS RASTROS DOS ACTANTES E SUAS TRANSLAÇÕES

Como anunciamos anteriormente, para a Teoria Ator–Rede, o relato do pesquisador deve ser uma descrição detalhada das associações que compõem uma dada rede, num dado momento. Este é o esforço que buscamos fazer e apresentamos a seguir. As análises referem-se à composição do atlas de mapeamento da controvérsia: a identificação de actantes que promovem desvios e associações quanto à identidade docente, ao longo da trajetória do curso, relatada pelos licenciandos no decorrer dos grupos focais⁴³. Desta forma, traçaremos as redes identitárias da docência entre pibidianos e não pibidianos. A descrição será feita, primeiramente, por grupo focal, e então realizaremos uma comparação entre as translações promovidas pelos diferentes actantes em cada grupo, possibilitando assim, identificarmos o papel das vivências formativas na performance das identidades docentes.

Para permitir uma leitura mais fluida organizamos o relato a partir de três momentos distintos da trajetória dos licenciandos. Um primeiro momento se refere aos actantes apontados nos depoimentos deles, que agiram na rede identitária no período anterior à entrada no curso; um segundo momento se refere aos actantes elencados pelos sujeitos, que agiram na época da entrada no curso propriamente dita; e um terceiro momento refere-se aos actantes que agiram durante a trajetória acadêmica dos licenciandos. Todos os actantes identificados serão sublinhados neste texto.

A título de ilustração, um diagrama que mostra as translações da rede identitária docente ao longo da trajetória dos licenciandos será apresentado ao final do relato. Caso queira, o leitor pode consultar o diagrama a medida em que as análises vão sendo descritas. Este diagrama é uma síntese do que será narrado e representa todos os actantes presentes no discurso dos licenciandos, mesmo aqueles com pouca representatividade.

É importante lembrar que, na rede de translações que buscamos traçar estão embutidas outras redes, que constituem uma dinâmica própria e que operam como actantes de redes maiores. Por este motivo as redes têm um aspecto semelhante a um rizoma, ou a um fractal, parecido com as representações da Figura 7, a seguir.

⁴³ Importante destacar que esta pesquisa não teve o objetivo de questionar e/ou problematizar o conteúdo das narrativas dos licenciandos. Por este motivo, não fazemos juízo de valor quanto às suas falas/opiniões/percepções.

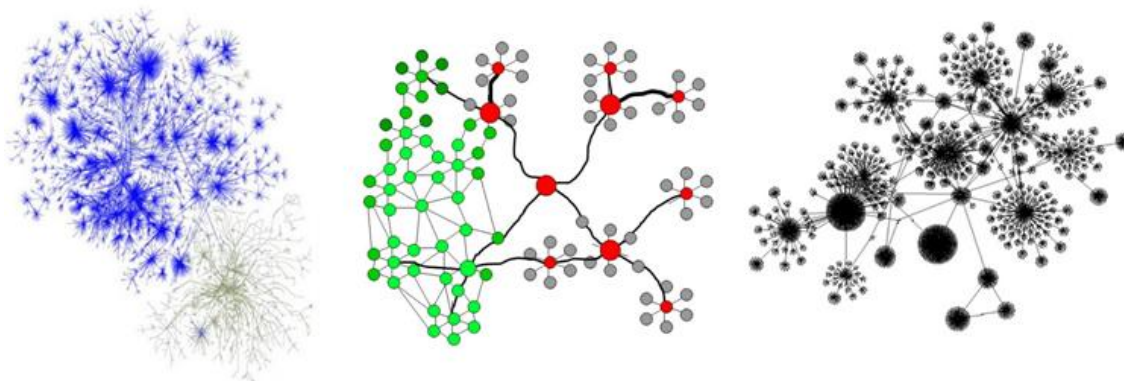


Figura 7: Representações de rizomas. Note que existem vários núcleos, mais densos, que se ramificam serialmente em núcleos menores.

Fonte: *Google Images*

Portanto, embora saibamos que uma rede de atores é simultaneamente um ator (MORAES, 2004) e que, portanto, todo ator é simultaneamente um ator-rede, algumas conexões entre os actantes emergiram de forma mais visível que outras, na narrativa dos licenciandos. Por este motivo, e apenas para fins didáticos, nesta exposição, alguns actantes serão descritos como atores-rede, quando ficar evidente que abrigam conexões entre outros actantes de uma rede menor. Nas redes, portanto, os atores-rede tem um aspecto rizomático.

7.1 Grupo Focal com não pibidianos

Apresentaremos o inventário dos actantes da rede identitária e suas respectivas ações (agências), identificando, com isso, as translações - movimentos de associações ou de deslocamentos/desvios - na rede identitária docente dos licenciandos não pibidianos. Com isso, pretendemos compor o atlas do mapeamento da controvérsia, respondendo aos seguintes questionamentos: Quem são os atores e como estão conectados?

7.1.1 Antes de entrar no curso

Iniciamos o grupo focal com uma questão “quebra gelo” que tinha a intenção de deixar os sujeitos mais à vontade para emitirem suas opiniões. Perguntamos a eles porque escolheram fazer Biologia. Vários sujeitos apontaram a influência de seus professores das escolas da Educação Básica na escolha por esse curso. Curiosamente, alguns deles apontaram a influência dos professores da Educação Básica na escolha *pela docência*, embora este não tivesse sido o foco inicial da nossa pergunta. Os trechos abaixo ilustram isso:

“na verdade eu decidi ser professora/ especialmente/ assim/ por que eu tive bons professores/ eu adorava/ era muito bacana a maneira como eles davam aula. (...) Tinha um professor/ ou professora/ eu nem lembro/ é engraçado como eu tenho uma memória muito boa desse professor/ mas eu nem sei se era mulher/ se era homem/ o que era/ não lembro/ só sei que ele fez um viveiro/ com uma cobra/ aquelas cobrinhas d’água/ a cobra tinha nome/ a turma ficou maluca/ eu adorei aquilo/ falei/ ah/ é isso que eu vou ser/ desde isso/ aí eu quis já ser professora de ciências/ por que foi muito legal”. (Elisa)

“Minha experiência também não foi muito diferente da delas/ eu também fui inspirada por um bom professor/ eu sempre gostei de professores/ desde muito nova/ e sempre gostei de ciências também/ aí no ensino médio/ na biologia/ eu fiquei/ é meio romântico de falar/ mas eu fiquei apaixonada por biologia/ (...)/eu quis seguir/ sempre quis ser professora mesmo”. (Maria)

Conforme se vê nas falas acima, os professores da Educação Básica tiveram um papel decisivo na escolha destes licenciandos pela profissão de professor. Por isso são actantes que agiram na rede identitária, se associando à identificação dos licenciandos com a docência.

Alguns dos licenciandos elencaram características que fazem destes professores, “bons professores”:

“No ensino médio também tinha um professor/ espetacular de biologia (...) ele dava aula muito bem/ sempre/ é/ procurava fazer coisas diferentes com a gente/ é/ feira de cultura/ a gente mesmo que fazia/ é/ as dinâmicas/ assim/ mais diferentes”. (Zélia)

“Ele era um excelente professor/ eu sempre achei o saber muito/ sabe/ a autoridade do professor/ de saber/ de/ passar informação/ sempre gostei muito disso”. (Maria)

“Eu acordei para a Biologia foi no primeiro ano/ do ensino médio/ minha professora/ Edna/ cabelos cacheados/ aqui assim/(...) ela apresentou para mim a Biologia de uma forma assim tão/ sei lá/ linda/ ela explicava aquilo com uma calma/ com uma paciência”. (Ester)

“No ensino fundamental eu tive uma professora que ela era muito brava/ mas ela impunha respeito na turma e aquilo ali já me chamava a atenção”. (Zélia)

Para estes licenciandos, explicar o conteúdo com calma e paciência, realizar atividades diferentes, ter autoridade sobre a turma são características que eles reconhecem como importantes para o exercício da docência. Por este motivo, entendemos que aí está sendo performada uma *identidade-discurso*, isto é, por meio da interação entre professor e alunos, emergem características individuais, traços subjetivos do professor (ser calmo, criativo, seguro, bravo) que fazem este sujeito ser reconhecido (pelos alunos) como um bom professor.

Por outro lado, também podemos identificar, na fala de Maria, indícios da performance de uma *identidade-natureza*. Quando ela diz: “(Eu)/ sempre quis ser professora

mesmo”, dá sinais de um desejo “naturalizado” pela docência, que se manifesta desde “sempre”.

Um outro actante, híbrido, que identificamos na fala dos licenciandos são as experiências escolares que eles vivenciaram enquanto estudantes da Educação Básica. Veja alguns exemplos:

“(...)/ e um (professor) também que fez um joguinho com a gente que era o jogo do milhão das ciências/ e aquilo também me deixou muito feliz/” (Zélia)

“Ela disponibilizou material didático próprio/ ela levava data show para a sala de aula/ transparência/ coisa que eu nunca tinha visto na minha vida/ e eu comecei a me dar bem no conteúdo dela/ eu comecei/ passei a gostar/ [00:21:33] então assim/ essa professora que é responsável por eu estar fazendo Biologia” (Ester)

Poderíamos supor que estas experiências são apenas os efeitos da atuação dos professores. Afinal, é preciso alguém (um sujeito) para desenvolver tais experiências. No entanto, do ponto de vista da ANT elas são mediadores, pois transformam/deslocam os interesses dos sujeitos, em vez de funcionarem como meros intermediários dos conteúdos. Isso fica claro quando Elisa afirma: “eu nem sei se era mulher/ se era homem/ o que era/ não lembro/ só sei que ele fez um viveiro/ com uma cobra/ aquelas cobrinhas d’água/ a cobra tinha nome/ a turma ficou maluca/ eu adorei aquilo/ falei/ ah/ é isso que eu vou ser”.

Note que Elisa chama atenção para os objetos e as experiências propriamente (cobras d’água, fazer o viveiro), e não para os professores que as realizaram. Ela sequer lembra quem era o professor ou a professora. Como deslocaram os interesses dos sujeitos, as experiências *agiram* na rede identitária docente, por este motivo são consideradas aqui como um actante.

Identificamos, portanto, translações que se associaram à rede identitária docente antes mesmo da entrada dos licenciandos no curso. Entretanto, seus depoimentos também mostram que ocorreram translações que desviaram o interesse pela docência antes de ingressarem na licenciatura. É o caso, por exemplo, das suas percepções sobre a docência. Referências ao magistério como uma atividade desprestigiada e mal remunerada, bem como de uma profissão socialmente importante e útil estiveram presentes na fala dos sujeitos. Estas percepções, positivas e negativas, da atividade do professor, tanto desviam quanto se associam ao fortalecimento da identidade docente e marcam a trajetória de escolha pela licenciatura. Observe as falas abaixo que ilustram estas percepções:

“Ser professor hoje não é legal como era/ sei lá/ vinte/ cinquenta/ sei lá quantos anos atrás/ quando ser professor era autoridade de sala/ tinha poder aquisitivo/ por questão social da época./ Então assim/ já no seu ingresso/ [00:28:06] você fala/ “eu estou fazendo licenciatura/ vou ser professor/ ah tá”. (Elisa)

“Que dó!” (Zélia)

“(...)e eu sabia que o professor tinha um papel essencial/ até porque minha mãe saiu de uma classe baixa e ela conseguiu ascender socialmente bastante devido à educação/ então eu tinha essa consciência de que com educação a gente podia mudar o país, então eu falei/ bom/ é/ na época dessa opção de fazer vestibular em licenciatura/ se eu acabar sendo professora/ pelo menos assim/ é uma coisa muito importante e dado que eu já tinha uma profissão que poderia me garantir um ganho básico para sobrevivência/ eu falei/ seria até uma coisa de contribuição mesmo de realização pessoal/ eu estou fazendo algo de útil entendeu/ estou sendo útil para a sociedade fazendo uma coisa importante”. (Efigênia)

Observe que nas falas acima está sendo performada uma *identidade-discurso*, na medida em que Efigênia e Elisa chamam atenção para características reconhecidas como próprias da profissão docente, ainda que, segundo Efigênia, não estejam tão “presentes” hoje em dia como antigamente. Para elas o professor é a autoridade de sala, é importante e útil. Isso corrobora nossa impressão de que as percepções dos licenciandos sobre a docência são figurações que acionam experiências e imagens de outros tempos e espaços. Como nos lembra Nespor (1994), as nossas vivências aqui e agora são mediadas por pessoas e coisas de outros lugares e épocas. Isso fica claro na fala de Elisa, quando ela diz: “Ser professor hoje não é legal como era/ sei lá/ vinte/ cinquenta/ sei lá quantos anos atrás/ quando ser professor era autoridade de sala/(e) tinha poder aquisitivo”.

Então, não podemos desconsiderar que a construção da identidade profissional pelos licenciandos é resultado de actantes distribuídos em um vetor espaço-temporal.

Outro aspecto a ser ressaltado é que este contraste entre as percepções construídas quanto à docência, que se associam e se desviam do magistério como possibilidade profissional também foi apontado por Gatti (2009) em seu estudo com alunos de Ensino Médio de escolas públicas e privadas brasileiras:

“Os sentidos que [os alunos] atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo”. (GATTI, 2009, p. 66)

As percepções dos estudantes, portanto, vão ajudando a desenhar uma dada imagem da profissão, que certamente tem influência na identidade que se constrói em torno dela. Na perspectiva da Teoria Ator-Rede, esta “imagem” seria uma figuração do que é ser professor.

A representação gráfica que segue na Figura 8 ilustra a rede identitária docente antes do ingresso dos licenciandos no curso:

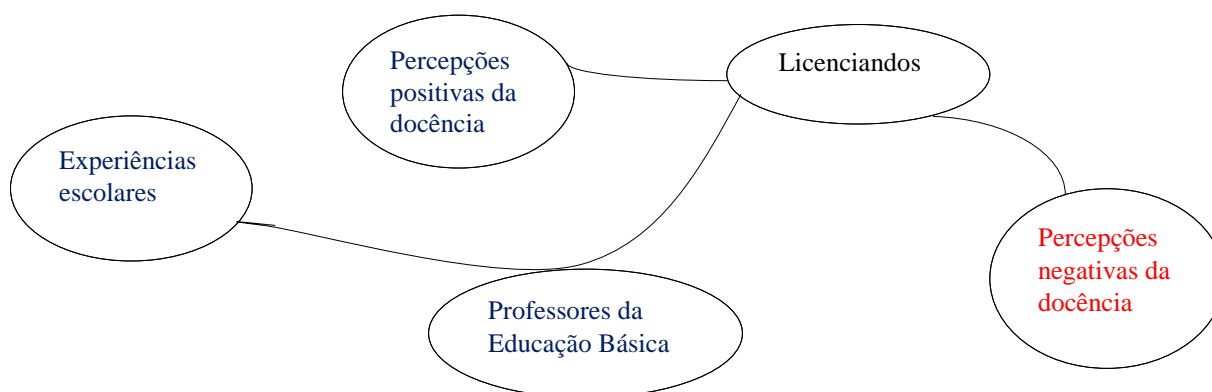


Figura 8 - Actantes que agem na rede identitária docente antes do ingresso dos não pibidianos no curso de licenciatura

Note que os actantes representados em azul se associam à construção de uma identidade com a docência, ao passo que o ator em vermelho simboliza um desvio desta identidade.

7.1.2 O ingresso no curso

Dando continuidade ao grupo focal perguntamos aos licenciandos quais eram suas expectativas profissionais quando entraram no curso. Surpreendentemente percebemos que muitos deles não tinham uma expectativa construída no momento da escolha pelo curso de graduação. A oferta do curso no período noturno, a possibilidade de conciliar trabalho no período diurno e estudo durante a noite e a baixa concorrência na modalidade licenciatura foram argumentos comumente utilizados para justificar o ingresso na graduação.

Veja isso nos seguintes exemplos:

“Quando eu fiz orientação vocacional de novo/ eu cheguei a conclusão/ já que eu trabalhava de dia/ que/ é/ chegou essa conclusão do curso de Biologia/ já tinham poucos cursos noturnos/ o conteúdo me interessava/ [00:17:08] e aí eu pensei: Vou fazer Biologia”. (Efigênia)

“Eu quando eu entrei/ tinha noção que licenciatura era para dar aula/ bacharel era para pesquisa/ ou trabalhar em empresa/ que seja/ e aí quando eu entrei eu falei assim/ vou entrar na licenciatura/ é mais fácil entrar/ entrei/ depois eu prorrogo meu curso aí por mais meio ano/ um ano/ tiro o bacharelado e vou trabalhar no que eu quero/ na época era trabalhar em uma empresa ou de consultoria ambiental”. (Ronaldo)

“Eu sabia muito bem a diferença (entre bacharelado e licenciatura)./ Eu escolhi a licenciatura porque eram/ sei lá/ oito candidatos por vaga em 2009/ e/ o bacharelado era dobrado”. (Samanta)

Na fala de Samanta fica explícito que, como seu objetivo – o bacharelado – era mais concorrido, ela mudou o seu foco para a licenciatura, de entrada mais fácil. Já para Ronaldo, ainda que o objetivo final não fosse a licenciatura, esta opção lhe pareceu um desvio, um “atalho” que lhe possibilitasse complementar a formação e tornar-se bacharel. Estes são exemplos bastante ilustrativos das translações exploradas no capítulo 2.

De uma maneira geral, os exemplos supracitados reforçam que, para boa parte dos não pibidianos, ingressar em um curso de formação de professores não foi propriamente uma escolha, mas uma decisão oportuna (e porque não, oportunista), tendo em vista a facilidade de acesso ao ensino superior proporcionado pela modalidade licenciatura e pelo curso noturno, menos concorridos que o curso de bacharelado, oferecido no período diurno. A modalidade licenciatura e o curso noturno são, portanto, actantes que, no momento da entrada no curso, agem, facilitando a entrada em um curso superior. O efeito desta agência é uma translação que se desvia da identidade com a profissão docente.

No entanto, houve um caso em que a oferta da licenciatura em um curso noturno possibilitou a concretização do desejo de ser professor, pois possibilitou à licencianda conciliar os momentos de trabalho e estudo. Portanto, neste caso, os mesmos actantes curso noturno e modalidade licenciatura realizam uma translação que se associa ao fortalecimento da identidade docente. Veja isso a seguir:

“(Quanto à) questão do ingresso/ quando eu entrei/ [00:27:02] eu trabalhava/ então (por isso)/ a escolha do noturno:/ eu já queria mesmo/ ser professora/ para mim nunca foi problema/ então só uniu o útil ao agradável”. (Elisa)

Uma possível representação gráfica que ilustra os actantes que agiram no momento do ingresso no curso seria a que segue na Figura 9:

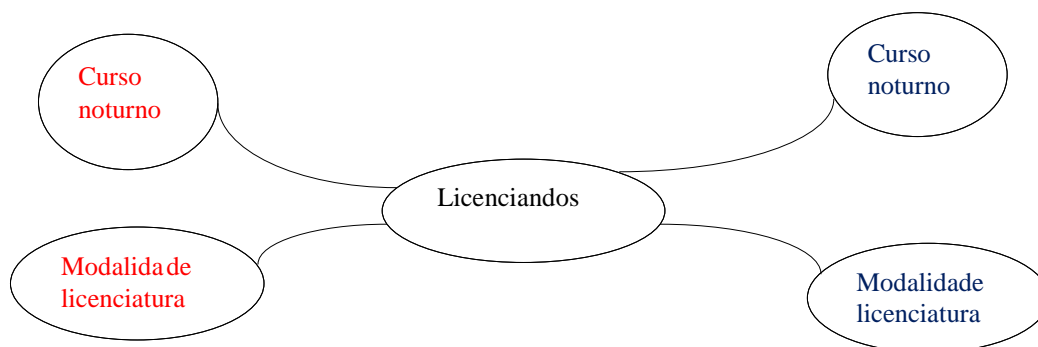


Figura 9 – Actantes que agem na rede identitária docente no momento do ingresso no curso de licenciatura

Observe que nesta rede os mesmos actantes realizam translações que se associam (representados em azul) e que desviam (representados em vermelho) o interesse dos licenciandos pela docência no momento do ingresso no curso. Então, nos perguntamos: em relação à nossa pesquisa, que actantes agiram no decorrer da formação acadêmica dos licenciandos no sentido de favorecer ou dificultar a identidade com a profissão docente? O próximo tópico trata disso.

7.1.3 Durante a trajetória acadêmica

Dando sequência ao grupo focal os licenciandos iniciaram espontaneamente uma avaliação da formação para a docência, apontando problemas no currículo da licenciatura e nos espaços formativos da universidade, em especial o Instituto de Ciências Biológicas (ICB), onde recebem toda a formação dos conteúdos específicos da Biologia, e a Faculdade de Educação (FaE), onde têm contato com os conteúdos pedagógicos.

Ao se referirem ao ICB, os licenciandos afirmam:

“O Instituto de Ciências Biológicas/ ele sempre te inspira à carreira acadêmica/ então meus três primeiros semestres foram / eu vou fazer mestrado e doutorado e pós doutorado e vou continuar nesta ou em outra universidade federal brasileira”. (Samanta)

“O ICB é voltado muito mais para a área de pesquisa/ e os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa”. (Zélia)

“O ICB é pesquisa”. (Efigênia)

“Na verdade/ desde o início/ fazer o bacharelado é mais legal [ela faz gesto de entre aspas]/ tem assim essa atmosfera/ não só pelos professores lá do ICB/ como tudo/ por causa da depreciação que o status de professor perdeu”. (Elisa)

Podemos perceber pelas falas que o ICB, bem como os seus professores, direciona os licenciandos mais à pesquisa na área biológica que à docência. Verificamos, portanto, uma translação que desvia os licenciandos da identidade docente uma vez que, por ser um curso de licenciatura, a docência deveria ser estimulada. Evidentemente, este desvio nem sempre é explícito; por exemplo, numa perspectiva da ANT, para muitos professores do ICB é interessante estender sua própria rede de estudos e pesquisas, e, por este motivo, a fala de Zélia nos parece emblemática: “os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa”. Elisa completa que a “atmosfera” favorece o bacharelado. Estes exemplos ilustram táticas da translação 4, explorada no capítulo 2, uma vez que os actantes desviam objetivos e formam novos grupos, sem tornar explícitos estes desvios.

Ao nos referirmos ao ICB, percebemos uma extensa rede, em que estão envolvidos não apenas os professores deste instituto e os licenciandos, mas também híbridos, tais como a formação dos formadores de professores, os laboratórios de pesquisa, seus financiamentos, o currículo do curso e assim por diante. Por este motivo, consideraremos o ICB como um ator-rede⁴⁴.

Um dos actantes que compõem o ator-rede ICB é o currículo do curso de licenciatura. Durante o grupo focal, uma licencianda chama atenção, em vários momentos, para a necessidade de uma formação específica para a licenciatura. Veja um dos trechos de sua fala:

“Eu acho que como o curso é voltado para licenciatura/ tinha que ter uma formação diferenciada/ o curso/ então/ ele não é diferenciado/ bacharelado e a licenciatura. Tem diferença de algumas disciplinas/ mas as disciplinas que têm em comum ela não é diferenciada para quem faz licenciatura (...) Eu/ sinceramente eu acho que precisava de ter uma mudança nesse sentido/ eu continuo tendo essa visão/ que poderia sim ter uma forma de estimular quem faz licenciatura a realmente continuar na licenciatura./ Ele escolheu a fazer licenciatura/ estava escrito lá/ “licenciatura”/ ele foi porque ele quis/ ninguém o obrigou/ então o curso devia ter uma grade voltada realmente [para isso]”. (Zélia)

O currículo, portanto, também pode ser elencado como um ator que realiza translações que desviam o interesse pela docência, uma vez que ele não oferece uma formação específica para professores.

⁴⁴ Relembrando que o uso que fazemos do termo ator-rede, aqui, é meramente didático, tendo em vista que “em uma controvérsia, qualquer ator pode se decompor em uma rede frouxa e qualquer rede, não importa o quão heterogênea seja, pode ser aglutinada para funcionar como um ator” (VENTURINI, 2010, p.262).

Outros licenciandos argumentam, por sua vez, que os conteúdos biológicos devem ser lecionados da mesma forma para ambas as habilitações: licenciatura e bacharelado.

“Na minha concepção/ esse conteúdo que não é da educação ser o mesmo tanto para bacharel quanto para licenciado/ é que isso não te limita à carreira acadêmica [00:32:32] de professor”. (Ester)

“Porque a grade te permite/ porque você está vendo a mesma coisa que o bacharel/ a diferença é que você tem a carga/ algumas matérias não são obrigatórias/ mas a gente tem a complementação da FaE/ mas a minha biologia vegetal/ a taxonomia de criptógamas/ sei lá/ as outras matérias são iguais”. (Elisa)

Conforme se vê, a formação dicotômica – entre conteúdos biológicos e pedagógicos – é defendida por estes licenciandos como uma “garantia” de que sua formação biológica não seria diferente de um bacharelado. Vemos que aqui também está sendo performada uma translação pelos licenciandos, pois esse interesse se dá em função da possibilidade de um “aproveitamento” dessas disciplinas para a complementação numa possível formação em bacharelado.

Os licenciandos passam a tecer duras críticas às disciplinas de Laboratório de Ensino, que são lecionadas pelos professores do ICB. Os sujeitos afirmam que boa parte dos professores destas disciplinas não tem a formação para a docência, apesar de encontrarem-se na condição de formadores de professores. Identificamos, portanto, os professores formadores e os Laboratórios de Ensino como actantes que fazem parte do ator-rede ICB e que desviam o interesse dos licenciandos pela docência. A falta de formação dos professores formadores é figurada pelos professores, ou seja, atua através deles, também desviando o interesse dos licenciandos pela docência. Veja isso nos exemplos:

“Porque eu acho que os professores dos Laboratórios de Ensino/ não têm nenhuma orientação pedagógica para programar a disciplina/ [00:35:10] a minha professora do Laboratório de Ensino de patologia era/ médica veterinária/ (...) tem que ter uma orientação com um profissional de educação/ lá/ para eles programarem uma disciplina que é sobre educar nesse tema”. (Samanta)

“Eu acho o seguinte/ tem professores que usam o Laboratório de Ensino para dar conteúdo/ (...) a professora lá em pé deu aula/ depois mandaram a gente fazer seminário para nós/ isso não é a abordagem que a gente deveria ter (...) para você criar com o conteúdo/ discutir métodos/(...) ir agregando conhecimento/ agregando técnica/ porque na hora que você chegar na sala de aula/ não vai ter receita/ mas se eu tiver falado com ela uma coisa/ ela me contou outra/ a gente ter esse intercâmbio durante essas disciplinas/ é muito falho/ os professores do ICB deveriam passar um tempo aqui (na FAE)”. (Elisa)

As falas acima, somadas àquelas que apresentamos nas páginas anteriores, mostram que grande parte dos professores do ICB desvia o interesse dos alunos pela licenciatura. Quando os licenciandos dizem que “O ICB é pesquisa” e que “os professores te incentivam muito mais à área de pesquisa”, reconhecemos nestes professores os porta-vozes de um grupo hegemônico no ICB, que chamaremos de Grupo contra docência. Também estão neste grupo os professores que não colocam a docência como objetivo prioritário do curso de licenciatura e que estimulam a formação de um profissional “dois em um”. Observe o que diz um dos licenciandos:

“Na época a coordenadora do curso falou que não/ [00:36:01] que o biólogo licenciado é um biólogo como um bacharel/ com essa diferença de poder dar aula/ e você pode fazer o mestrado do mesmo jeito/ (...) aí quando eu parei para decidir eu falei assim “legal/ então eu posso ao invés de fazer o bacharelado/ já que eu tenho o diferencial de ser / né/ licenciado para dar aula/ se eu quiser eu faço o mestrado”/ e/ na época era isso”. (Ronaldo)

No extrato destacado acima, a coordenação do curso aparece como um ator que desvia os licenciandos de uma identidade com a profissão de professor. Neste episódio identificamos as táticas da translação 4, quando percebemos que esta translação está: 1) deslocando objetivos (a docência não é o objetivo prioritário), 2) oferecendo novos objetivos (licenciandos podem complementar sua formação se não quiserem ser professores), 3) inventando novos grupos (de um profissional “dois em um”) e 4) tornando invisível o desvio (licenciandos tem o “diferencial” de poder dar aula).

O baixo status da licenciatura em relação ao bacharelado e da docência em relação à pesquisa fazem da isonomia profissional dos biólogos licenciados e bacharéis uma suposta solução para a baixa atratividade da licenciatura⁴⁵. A percepção dos licenciandos é que, cursando a licenciatura, estarão em vantagem, pois além de poderem atuar como biólogos, podem também dar aulas. No entanto, esta é uma falsa valorização da profissão docente. Explicando melhor: a fala da coordenadora do curso, a qual Ronaldo faz menção, tem o poder de forjar uma determinada identidade entre os licenciandos, uma vez que ela é porta-voz da instituição que concede aos mesmos a permissão para lecionar. Reconhecemos aqui a performance de uma identidade-instituição, aquela que emerge a partir da ação de princípios e regras – neste caso institucionalizadas pelo Colegiado do curso – que autorizam os licenciandos a ocuparem a posição de professor (e também de biólogos). No entanto, a

⁴⁵ Como vimos no Capítulo 2, a isonomia profissional entre licenciandos e bacharéis ainda é motivo de uma controvérsia “quente”.

posição de professor é considerada “secundária”, pois na concepção dos sujeitos, o licenciado é um biólogo que tem o “diferencial” de poder dar aula, se quiser. Podemos ver isso no trecho a seguir:

“Quando eu entrei no curso/ para mim era o seguinte:/ o licenciado é um biólogo que tem o diferencial de poder dar aula/ então eu entrei com essa concepção/ eu sou um biólogo que tem esse diferencial/ eu também posso dar aula (...) esse conteúdo que não é da educação ser o mesmo tanto para bacharel quanto para licenciado/ é que isso não te limita à carreira de professor/ eu não estou/ eu não estou limitada a dar aula/ eu posso muito bem fazer complementação de carga horária/ tirar meu CRBio e atuar como biólogo sim/ eu não estou limitada à sala de aula/ eu não estou limitada”. (Ester)

Nesta fala também emerge um ator importante na constituição da rede identitária docente: o Conselho Regional de Biologia (CRBio), que, como vimos no capítulo 2, age realizando um processo de purificação - por meio das regulamentações profissionais - que separa biólogos especialistas de professores de Biologia. Neste sentido, a ação do CRBio promove também a performance de uma identidade-instituição, já que ele é o órgão que autoriza quem pode ou não exercer a profissão de biólogo. Vemos então, que o CRBio realiza translações que desviam os licenciandos da construção de uma identidade com a docência.

Nas narrativas dos nossos sujeitos, observamos também que há um grupo minoritário de professores, responsáveis por alguns dos Laboratórios de Ensino, que são preocupados e comprometidos com a formação docente e que são identificados como referências para a licenciatura. A esse grupo chamaremos Antigrupo pró docência, um actante que promove uma associação com a identidade docente. Relembrando Latour (2012), na produção de conhecimento não há grupos, apenas inúmeras formações de grupos e alistamentos em grupos contraditórios. Para todo grupo há um antigrupo, que alimenta as controvérsias em torno do tema estudado. Ele afirma que um pesquisador da Teoria Ator-Rede tem o objetivo de seguir os traços deixados pela formação de grupos, pois estas formações deixam mais traços que as conexões já estabelecidas.

Veja os traços deixados por este antigrupo:

“(...) nesses Laboratórios de Ensino/ alguns que eu fiz/ tinham professores muito bons/ sabiam/ que eram preocupados com a educação/ que davam ideia boa/ é/ de como você usar o conhecimento específico para dar uma aula”. (Ronaldo)

“Os poucos [Laboratórios de Ensino] bons que a gente tem/ eles são tão proveitosos que a gente pode usar para todas as disciplinas/ porque a gente fez laboratório de botânica/ que pode ser usado para todos/ a gente aprendeu a fazer plano de aula/ que são coisas básicas para saber/ para dar aula/ eu acho que realmente se a gente não pusesse o pé no laboratório de botânica ia ficar complicado”. (Maria).

Além de se constituir como um antiggrupo minoritário percebe-se que alguns Laboratórios de Ensino realizam associações essenciais para a formação dos licenciandos. Isso fica explícito na fala de Maria: “Se a gente não pusesse o pé no Laboratório (de Ensino) de Botânica ia ficar complicado”. Por esse motivo eles são um ponto de passagem obrigatório, uma vez que são considerados indispensáveis para a boa formação do professor, como vimos na fala de Maria. Neste sentido, o antiggrupo pró-docência realiza translações do tipo 5, conforme vimos no capítulo 2.

Além das considerações que fizeram sobre o ICB como espaço formativo durante a graduação, os licenciandos também criticaram a Universidade, que age supervalorizando a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. A Universidade aparece, portanto, como um ator que realiza translações que desviam o interesse dos licenciandos pela docência.

Veja a fala abaixo:

“Eu acho que existe sim os três pilares da [universidade]/ que é ensino pesquisa e extensão/ mas eles valorizam muito mais a pesquisa”. (Zélia)

Zélia conta que desenvolveu um material didático quando era monitora da disciplina de Citologia e Histologia Geral e o apresentou em um Encontro de divulgação de ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade:

“(...) ganhei menção honrosa pelo projeto que eu apresentei/ foi muito legal/ foi muito gratificante/ e tudo/ mas/ é/ dentro dos projetos de monitoria/ de extensão e de iniciação científica/ cinco projetos de iniciação científica ganharam prêmio/ de dinheiro./ Se não me engano foram 500 ou 1000 reais/ cada aluno de iniciação científica/ e o de extensão e de monitoria/ nada./ Quem ganhou menção honrosa dentro da iniciação científica:/ cinco ganharam,/ da extensão/ zero,/ da monitoria/ zero/ ganhou a menção honrosa./ Toma aqui seu papel/ entendeu? Eu vejo que eles valorizam muito mais isso (...) (o valor) é muito maior para a pesquisa do que para os outros pilares da universidade”. (Zélia)

O exemplo de Zélia é bastante ilustrativo do investimento desigual que recebem a Extensão e o Ensino, quando comparados à Pesquisa. A falta de investimento (inclusive financeiro) nas atividades relacionadas à docência é um efeito do prestígio das atividades de pesquisa na universidade, ator que age na rede identitária, desviando o interesse dos alunos pelo magistério.

Nesta mesma direção, interrogamos aos alunos se tiveram oportunidades de experimentar a docência no decorrer do curso de licenciatura e se estas e outras oportunidades

foram divulgadas durante sua graduação. Na opinião dos licenciandos há mais divulgação de oportunidades de pesquisa, tais como a iniciação científica:

“Realmente/ eu também acho que tem muita [oportunidade] para pesquisa/ lá no ICB/ e a oportunidade/ pelo menos que eu vi/ a oportunidade que a universidade oferece para estágio ou qualquer experiência na docência/ é aqui na FaE no estágio./ Mas a pessoa pode buscar, igual a Zélia fez [a designação]/ mas aí vai da pessoa/ não da universidade”. (Ronaldo)

A fala de Ronaldo dá indícios de que a Universidade oferece (e/ou divulga) poucas atividades relacionadas à docência, privilegiando as atividades de pesquisa.

No diálogo abaixo, ainda considerando a divulgação de oportunidades na docência, é possível perceber qual o conhecimento que os licenciandos possuem do PIBID:

“Tem o PIBID/ eu fiquei sabendo do PIBID/ mas é...”. (Zélia)
 “É/ mas isso aí eu fiquei sabendo depois”. (Ronaldo)
 “O que vocês sabem do PIBID?”. (Pesquisadora)
 “O PIBID não é só para carente não?”. (Efigênia)
 “Eu só sei que existe o PIBID”. (Ester)
 “Eu também”. (Samanta)
 “O PIBID não é só para carente não?”. (Efigênia)
 “Não”. (vários)
 “O que eu sei do PIBID é que é um programa como se fosse iniciação científica/ mas iniciação à docência/ então/ igual eu fiz estágio agora no Colégio Técnico/ tinha uma aluna que era do PIBID lá/ eu acho que era do PIBID/ e que ela/ a obrigação dela era na escola/ ela fazia/ ajudava a professora/ auxiliava monitorias/ e ela fazia trabalhos assim/ em parceria com o professor/ que é como se fosse uma iniciação científica/ mas na iniciação científica você é orientado por um mestrando um doutorando ou um pós doutorando/ e faz experiências de laboratório/ no caso de um aluno do PIBID/ ele tem experiências na docência na escola”. (Ronaldo)

O diálogo evidencia que o Programa é praticamente desconhecido pelos licenciandos, ou seja, em uma perspectiva da ANT, ele ainda deixa poucos traços no contexto estudado. O interesse em ingressar no PIBID também foi pequeno, uma vez que, segundo eles, a experiência na docência já deveria ser realizada obrigatoriamente nos estágios, conforme se vê nas falas a seguir:

“Eu optei pela iniciação científica porque eu teria experiência no estágio/ e a iniciação científica (não)...”. (Maria)

“O PIBID não me acrescenta nada que a graduação já me cresceu/ assim/ eu tive uma experiência de docência/ eu dei/ eu fiquei/ sei lá quantas horas que dá o estágio/ umas 500 horas na escola/ dei aula/ corrigi prova/ fiz exercício./ Então assim,/ e a iniciação científica é uma experiência que eu só teria aqui (no ICB)”. (Samanta)

Podemos perceber que, segundo os licenciandos, como a docência é obrigatória na licenciatura e a iniciação científica não é, esta última acaba tornando-se uma atividade mais

cobiçada por eles, que veem aí uma oportunidade de experimentarem a pesquisa. Dessa maneira verificamos que o ator Pesquisa (no sentido de Produtividade) realiza várias translações que desviam o interesse dos estudantes pela docência. É importante ressaltar que, até este ponto do grupo focal, quando se referem às atividades de pesquisa os licenciandos não levam em conta a pesquisa em Educação, mas sim àquelas desenvolvidas nos laboratórios de Ciências Biológicas. Portanto, em suas falas, a pesquisa aparece como uma atividade própria das chamadas ciências “duras”.

Ao se referir à iniciação à docência, os sujeitos também argumentaram sobre o valor da bolsa:

“Tem a questão de que a gente tem que ganhar dinheiro/ tem que trabalhar./Muita gente já mora sozinho/ ou tem que se virar/ então/ claro/ você ficar vinte horas para ganhar 400 reais é muito pouco./ Ajuda,/ mas se você não tiver ou o respaldo da família que te dê um suporte/ enquanto você ainda está na graduação,/ ou um trabalho,/ não dá.” (Elisa)

Ao apontar o baixo valor do auxílio financeiro como um empecilho para participação no programa de iniciação à docência, Elisa nos leva a reconhecer que a bolsa age como mais um ator que promove um desvio no interesse pela docência. Quando já estávamos nos preparando para finalizar o grupo focal, os licenciandos começaram a apontar uma série de críticas à formação que tiveram na Faculdade de Educação. Conforme veremos a seguir, este também se configura como um ator-rede, já que suas conexões com outros actantes ficaram bastante evidenciadas na narrativa dos sujeitos.

Os licenciandos não pibidianos explicaram que o contato tardio que têm com a Faculdade de Educação não contribui para o fortalecimento de uma identidade com a docência. Portanto, verificamos que o currículo é um actante que realiza translações que desfavorecem a identidade docente. Veja a fala abaixo:

“Acho que a gente é apresentado para a FaE muito tarde/(...) A FaE falha nessa concentração também/ porque o ICB está lá te bombardeando de coisas. (...) Porque se desde o começo tivesse toda essa/ esses conteúdos/ poderia ser até o que a Zélia pediu/ por exemplo o professor de biologia celular poderia até pedir um plano de aula/ mas o que é um plano de aula? Daqui a um ano e meio só que você vai entrar em contato com a FaE?”. (Samanta)

Neste ponto do grupo focal achamos interessante destacar o seguinte diálogo, entre Maria, Ronaldo e Elisa:

“A gente vem para a FaE/ e/ faculdade de educação/ o objetivo é a educação no ensino básico/ só que os professores que a gente tem contato/ eles têm o pezinho muito longe

do ensino básico/ eu acho que eles nunca pisaram em uma escola/ eu não posso dizer todos né/ mas a maioria/ parece que eles nunca pisaram em uma escola/ então tudo que eles falam sobre escola para a gente/ é uma coisa tão longe da realidade que não é proveitoso”. (Maria)

“Se os próprios professores da FaE não derem para a gente uma visão um pouco otimista da coisa/ se eles confirmarem a visão pessimista/ aí ninguém forma/ ninguém”. (Ronaldo)

“Mas não que eles são otimistas/ é a distância mesmo/ele não têm nem a otimista nem a pessimista/ é tipo/ eu desconheço sobre o que eu estou falando/ eu sou especialista nisso/ eu não conheço”. (Maria)

“Se eles não tentarem dar uma modificada/ uma incentivada na gente para seguir a área/ aí todo mundo desiste”. (Ronaldo)

“Vocês concordam que os professores da FaE são mais pesquisa que ensino/ eles são completamente pesquisa/ não são ensino”. (Maria)

“É a mesma coisa que o ICB”. (Elisa)

“É/ e é uma instituição/ de ensino”. (Maria)

Este trecho do grupo focal nos parece de especial relevância, pois, surpreendentemente, evidencia a Faculdade de Educação como um ator-rede contra identidade. Quando afirmam que os professores desconhecem o contexto da escola básica, sobre o qual ensinam, e que, assim como no ICB, também na FaE a pesquisa é mais valorizada que o ensino, os licenciandos percebem contradições entre sua formação e o papel que se espera de uma faculdade de educação – valorizar o ensino. Assim, destacamos no ator-rede FAE, os actantes Professores formadores, que surpreendentemente agem desvalorizando o ensino em detrimento da pesquisa, e com isso desviando o interesse dos licenciandos pela docência. Note que aqui eles se referem à pesquisa em Educação.

A dicotomia entre ensino e pesquisa, associada aos cursos de licenciatura e bacharelado, já é bastante conhecida. O estudo realizado por Diniz Pereira (2000) entre professores e alunos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, concluiu que a pesquisa é tida pela Universidade como uma atividade mais criativa ou mais original que o ensino e, em razão disso, atribui-se a ela maior importância. Os nossos dados apontam que essa dicotomia também está presente no interior das licenciaturas, na medida em que, também na Faculdade de Educação, se valoriza mais a pesquisa que o ensino.

Os licenciandos ainda apontam que as disciplinas da FAE agem, desviando o interesse pela docência, pois oferecem muita teoria e pouca prática, além de apresentarem conteúdos sobrepostos em mais de uma disciplina. Podemos verificar isso nas seguintes falas:

“Você olha lá no currículo/ didática de ensino/ beleza/ vou aprender alguma coisa/ e você fica lendo texto”. (Ester)

“E fazendo Seminário (...) porque a gente tem muita matéria que deveria dar um suporte maior/ mas aí as didáticas ficam discutindo texto/ aí no outro semestre eles

dão outro texto/ mas o assunto é o mesmo/ a discussão em sala de aula é a mesma”. (Elisa)

Outra crítica apontada às disciplinas ministradas na FAE refere-se à facilidade em se obter boas notas:

“Na faculdade de educação/ uma coisa que me revoltou muito/ todas as/ praticamente todas as disciplinas (...) foi que isso aqui não cobra nada da gente/ a gente não precisa fazer nada de verdade/ não precisa se esforçar nada/ assim/ na aula de sociologia/ eu/ da educação/ eu lia os textos/ eu escrevi a opinião do professor na prova e tirei 100/ entendeu?”. (Efigênia)

“Eu concordo plenamente/ a FaE é a parte fácil do curso”. (Samanta)

Em seguida, os licenciandos demonstraram que gostariam de continuar a discussão e apontaram várias críticas ao Estágio Supervisionado, ator que também age realizando translações que desviam o licenciando da docência. Para eles o estágio tem a carga horária mal distribuída e deveria ser antecipado na matriz curricular. Novamente o currículo é apontado como um ator que não favorece a identidade docente:

“Porque se você ficar vinte horas na escola/ eu acho que eu não vi a realidade da escola em vinte horas/ agora/ você ficar 150 horas acompanhando um professor/ aí você vê”. (Ronaldo)

“Ele [o estágio] tinha que ser antes/ para a gente saber direito o que a gente está estudando/ para quê/ assim”. (Efigênia)

Os licenciandos também comentaram sobre as fraudes no estágio e sobre o desestímulo para seguir a docência vindo dos próprios professores que atuam na escola:

“Agora tem gente que nunca pisou em uma escola/ né/ essa época/ na época que teve que fazer a escola/ aí chega lá/ é porque eu não quero dar aula/ não quero fazer nada/ aí chegava/ conversa com o professor/ o professor é chegado da pessoa/ vai lá assina/ quer dizer/ o cara não fez experiência nenhuma/ ele não teve experiência de nada/ entendeu? Só que aí vai da consciência da pessoa” (Ronaldo)

“Eu cheguei para eu fazer estágio na escola que eu estudei no ensino fundamental/ e os professores falaram assim/ minha filha o que você está fazendo aqui/ alguns me deram aula/ vai embora/ [00:08:40] escolhe outro curso/ desiste disso logo”. (Zélia)

Conforme observamos, os professores atuantes, que recebem os estagiários na escola, agem de forma a desviar o interesse dos licenciandos na construção de uma identidade com a docência.

A figura 10 ilustra uma possível representação dos actantes que agiram na rede identitária docente durante a formação acadêmica dos licenciandos. Por conter mais actantes que desviam os licenciandos da docência do que actantes que se associam a ela, chamaremos esta rede de “contraidentitária” docente.

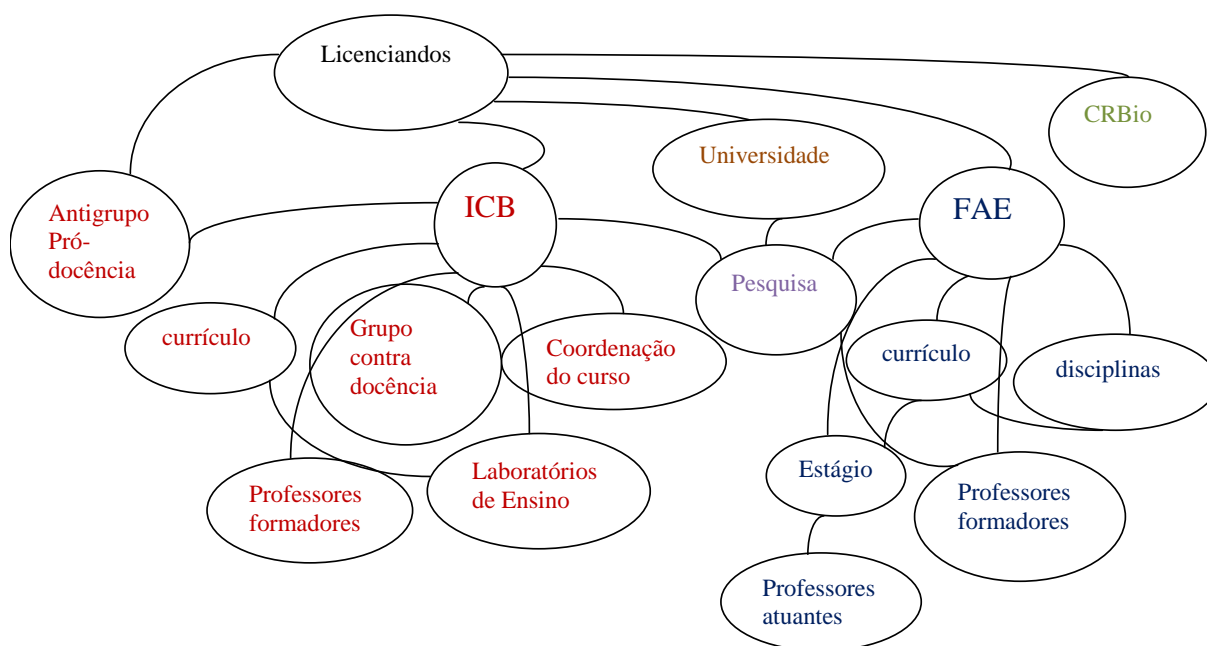


Figura 10 – Actantes que agem na rede contraidentitária docente dos não pibidianos, no decorrer do curso de licenciatura.

Observe que, em comparação com as outras redes, referentes aos outros momentos do curso, esta é bem mais complexa e contém um número maior de actantes e conexões. Note também que a partir do ator licenciandos partem conexões para os actantes CRBio, Universidade, FAE, ICB e antiggrupo pró-docência. Este último é o único ator que realiza associações com a identidade docente. Todos os outros actantes agem realizando desvios em relação à docência. Os atores-rede ICB e FAE e suas respectivas conexões com outros actantes foram representados pelas cores vermelho e azul. O ator Pesquisa mantém conexões com a Universidade, FAE e ICB, o que o coloca como ponto de passagem obrigatório na rede contraidentitária que traçamos.

Para sintetizar os desvios e associações realizadas pelos actantes rastreados nas falas dos licenciandos não pibidianos, apresentamos o diagrama de translações da rede identitária ao longo do tempo:

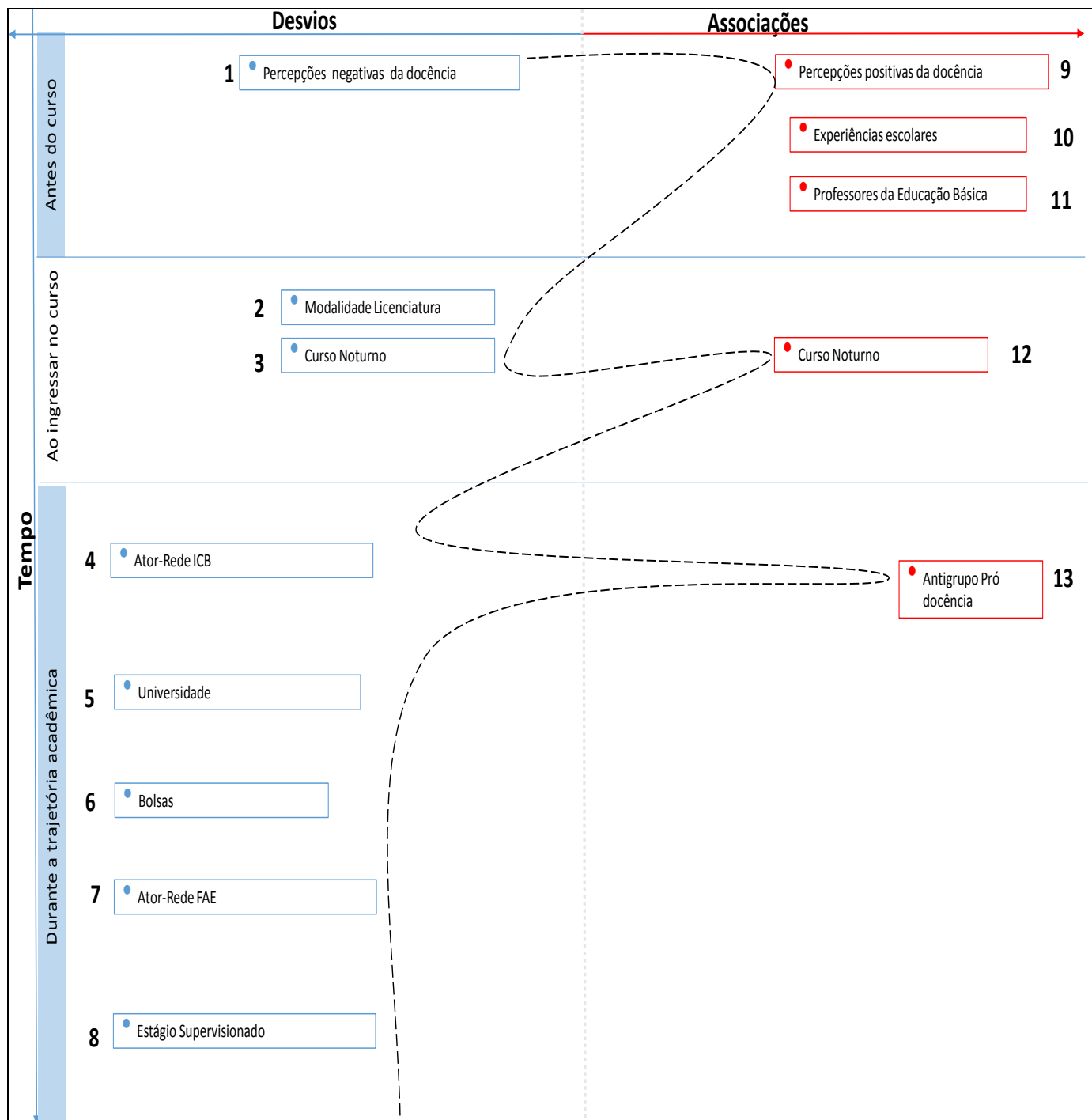


Figura 11: Diagrama de translações relativas à identidade docente no grupo dos licenciandos não pibidianos.

Os números no interior do diagrama representam actantes identificados nas falas dos não pibidianos. Os atores-rede são agrupamentos de atores. São eles:

1. Percepções negativas da docência
2. Modalidade Licenciatura

3. Curso Noturno
4. Ator-rede ICB
5. Universidade
6. Bolsas
7. Ator-rede FaE
8. Estágio Supervisionado
9. Percepções positivas da docência
10. Experiências escolares
11. Professores da Educação Básica
12. Curso Noturno
13. Antigruo Pró docência

A cor vermelha presente no diagrama representa as associações (lado direito) enquanto o azul representa os desvios (lado esquerdo). Os actantes foram apresentados de acordo com o momento da trajetória de formação dos licenciandos, ou seja: “antes do curso”, “ao ingressar no curso” e “durante a trajetória acadêmica”. O tracejado se desloca ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos, e sua direção indica as associações e os desvios realizados pelos actantes que atuam ao longo desta trajetória.

Nota-se que os desvios em relação à docência, simbolizados pelos pontos azuis, crescem à medida que os licenciandos avançam na trajetória acadêmica, sendo mais numerosos durante o curso, quando, em tese, as associações deveriam ser mais abundantes, em se tratando de um curso de licenciatura. Por outro lado, observa-se que as associações em favor da docência, simbolizadas pelos pontos vermelhos deslocados a direita no plano cartesiano, são escassas. No entanto, a associação criada em torno do Antigruo pró docência é representada por um deslocamento maior para a direita, o que pode indicar a força deste grupo minoritário na construção da identidade docente. Isso se dá em função deste grupo ser, na opinião dos licenciandos, indispensável para a formação de professores, isto é, um ponto de passagem obrigatório.

A performance da identidade-instituição prevalece no grupo dos licenciandos não pibidianos, e está mais relacionadas à possibilidade de uma dupla habilitação, que os autoriza a serem biólogos e, se quiserem, também professores; o que coloca a docência em uma posição secundária.

A constituição de uma rede contraidentitária docente entre os licenciandos não pibidianos investigados no grupo focal vai ao encontro da análise realizada a partir dos dados quantitativos, relativa ao conjunto de licenciandos formandos no 2º semestre de 2013, apresentada no capítulo 6. Então, nos perguntamos: será que licenciandos pibidianos constituirão uma rede diferente? O tópico a seguir a seguir descreve os dados relativos ao grupo focal realizado com os pibidianos e busca responder esta pergunta.

7.2 Grupo Focal com pibidianos

Da mesma forma que no grupo dos não pibidianos, apresentaremos os dados destacando as mesmas três categorias: actantes que agiram no período anterior à entrada dos pibidianos no curso; actantes elencados pelos sujeitos, que agiram na época do ingresso deles no curso e, por fim, actantes que agiram durante a trajetória acadêmica dos pibidianos. Os actantes também estarão sublinhados e muitos deles puderam ser agrupados em atores-rede. Assim como para o grupo focal anterior, aqui nós também traremos representações das redes identitárias em cada um dos momentos categorizados e um diagrama final com as translações realizadas pelos actantes ao longo do tempo. Assim, comporemos mais uma parte do atlas de mapeamento da controvérsia, respondendo às questões: Quais são os atores e como estão conectados?

7.2.1 Antes de entrar no curso

Também iniciamos o grupo focal com a mesma questão “quebra gelo” realizada com os não pibidianos: “Por que escolheu fazer Biologia?”. Da mesma forma que no outro grupo, alguns sujeitos apontaram que seus professores da Educação Básica os influenciaram na escolha pela Biologia e pela docência:

“(…) quando chegou no terceiro ano/ eu tive uma professora tão fantástica/ nossa/ que eu parecia que eu me projetava nela/ (...) ela era linda/ ela era cheirosa/(...) ela chegava na sala aquele cheiro bom/ sabe/ assim/ ela chegava todo mundo prestava atenção sabe/ admirava ela/ e ela conseguia dominar as aulas sabe?/ era um clima tão gostoso que eu falei/ gente/ eu quero ser assim/ sabe? Eu eu comecei a gostar de Biologia por causa dela/ por causa do cheiro dela/ porque ela era bonita/ porque ela era famosa/ porque ela dava aula bem.” (Leila)

“Porque eu via os professores, eu falava assim/nossa/ os professores são muito legais/eu quero ser assim.” (Sabrina)

“uma vez ele (o professor) falou assim que quando ele escolheu fazer literatura né/ eu vou falar da coisa que eu gosto o dia inteiro/ eu pensei ah/ vou fazer isso também”
(Bianca)

Ao dizer “eu quero ser assim”, “eu comecei a gostar de biologia por causa dela”, “ah, vou fazer isso também”, Sabrina, Leila e Bianca se reportam aos seus professores como uma importante referência profissional. Nestes episódios está sendo performada uma identidade-discurso, uma vez que os professores são reconhecidos pelas alunas como bons professores por suas características subjetivas: “são legais”, “dão aula bem”, “conseguem dominar as aulas”, “fazem o que gostam” etc. Os professores da Educação Básica são, portanto, actantes que agem na rede identitária docente, influenciando os licenciandos na escolha por essa profissão.

Também identificamos a performance de uma identidade-natureza, relacionada ao ser professor e ao ser biólogo. Observe as falas:

“porque eu desde pequena/ não sei se é pelo fato de ir muito/ em sítio/fazenda/ essas coisas/ eu sempre fui apaixonada/ principalmente com bicho/ então eu via/aquela coisa de biólogo mesmo/(...)/ eu sempre fui assim/ desde pequena/ entendeu?”
(Marilena)

“Tenho vontade de ser professora desde sempre/ gosto de biologia desde sempre/ escolhi Biologia porque não conseguia me imaginar fazendo outra coisa/ eu só conseguia me imaginar mexendo com a Biologia/ eu tenho facilidade de entender a Biologia/ de explicar a Biologia/ eu acho que posso ser útil desta forma” (Nádia)

Ao dizer que “desde pequena” “sempre” foi apaixonada por bicho, “aquela coisa de biólogo mesmo”, Marilena dá a entender que ser bióloga é uma condição presente naturalmente nela, desde sua infância. Da mesma forma, Nádia se remete à docência em Biologia como um desejo “natural”, desde “sempre”. Ao final de sua fala, percebemos também a performance de uma identidade-discurso, quando Nádia destaca que ser professora a faz sentir-se “útil”.

As falas também apontam que a trajetória pessoal dos licenciandos cujos familiares exerceram o magistério, influenciou, positiva ou negativamente nas suas percepções sobre a docência. Veja os trechos abaixo:

“(…) e com relação à licenciatura/ eu não/ eu ainda tenho um entrave/ assim/ com licenciatura/ porque a minha família é toda de professores/ então eu escuto muita reclamação/ mais reclamação do que/ tipo ah/ que lindo que é licenciatura”. (Luana)

“Minha mãe também fez magistério/ (...) quando eu era criança ela me levava nas aulas lá no Instituto de Educação/ eu participava ficava lá/ pequenininha escutando as aulas/ eu acho que tudo interferiu né”. (Leila)

“Minha família é toda de professores/ minha mãe foi professora/ meu pai foi professor a vida dele inteira/(...) eu tenho um tio que (...)/ é professor de química/(...) são super responsáveis/ esse meu tio sempre me deu toque assim de ser professora”. (Marilena)

Nas falas percebemos que a trajetória pessoal dos sujeitos atua na rede identitária docente antes mesmo do ingresso deles no curso, tanto associando quanto desviando os licenciandos da profissão de professor. É interessante observar que este ator não foi apontado pelos não pibidianos no grupo focal anterior. Por isso, podemos supor que os familiares dos licenciandos pibidianos exerceram uma influência importante na escolha pelo curso. Isso fica mais evidente nas falas em que os pibidianos mencionam a resistência “dos outros” em relação à profissão docente, conforme se vê a seguir:

“Porque todo mundo te cobra/ porque você é inteligente/ você tem que fazer alguma coisa/ fazer engenharia/ medicina/ você não pode fazer licenciatura/ você não pode ser só professora/ então eu pensava muito nisso/ eu ia mais pela ideia dos outros/(...) eu falei/ gente passei/ mas foi para ciências biológicas/ e é para licenciatura que eu também gosto de dar aula/ eu estou doida para começar/ apesar que dá um medo/ mas/ estamos aí né/ e realmente/ (...) a gente não tem incentivo nenhum/ todo mundo só torce o nariz:/ “ah/ mas depois você vai fazer outra coisa né?””. (Bianca)

“Todo mundo já fala/ como assim você vai ser professora/ não mas ser professor não/ então eu já não sei se eu não gosto/ eu não quero/ está no ar isso ainda/ para te falar a verdade/ não sei se é porque/ não sei se é uma coisa minha ou se é uma coisa que foi incutida:/ “não/ professora não,/ professora não ganha bem/ professor não é valorizado”/ então eu não sei até onde é o que eu acho/ ou o que foi assim/ apresentado sabe/ tudo bem que o que eu acho está condicionado ao que foi apresentado”. (Luana)

Nas falas supracitadas a docência aparece como uma profissão mal remunerada, desvalorizada e pouco prestigiada “pelos outros”. Isso fica claro quando Bianca afirma: “todo mundo só torce o nariz” e quando Luana diz: “Não sei é uma coisa minha ou se é uma coisa que foi incutida: - ‘não, professora não!’”. Esse sentimento de rejeição à docência não parece ser algo próprio de Luana, mas sim de outrem. Isso mostra que as percepções sobre a docência ajudam a compor uma “imagem” da profissão que pode modelar condutas e “ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo”. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61). Tais “imagens” podem estar relacionadas ao status social que determinadas profissões sustentam no cenário ocupacional, em um dado momento histórico (NÓVOA, 1992; COSTA, 1995). Do ponto de vista da ANT estas são figurações do ser professor.

No entanto ressalta-se que as percepções sobre a docência não são apenas negativas, mas também aparecem entre os pibidianos, como figurações que se associam a uma identidade com a docência. É o que se expressa na seguinte fala:

“Eu não me imagino em um laboratório sentada/ contando célula/ entendeu? Me imagino entrando em uma sala/ xingando os meninos/ fazendo prova(...) trabalho/ cobrando/ fazendo os outros chorarem/ mas assim/ é legal né/ ganhar presente no final do ano.../ esse ano eu ganhei meu primeiro presente como professora/ nossa/ meu olho encheu d’água”. (Sabrina)

Desse modo, quando Sabrina revela esta figuração do trabalho docente, observamos o ator percepções sobre a docência agindo no fortalecimento da identidade com esta profissão.

A representação gráfica que segue na Figura 12 ilustra a rede identitária docente antes do ingresso dos licenciandos pibidianos no curso:

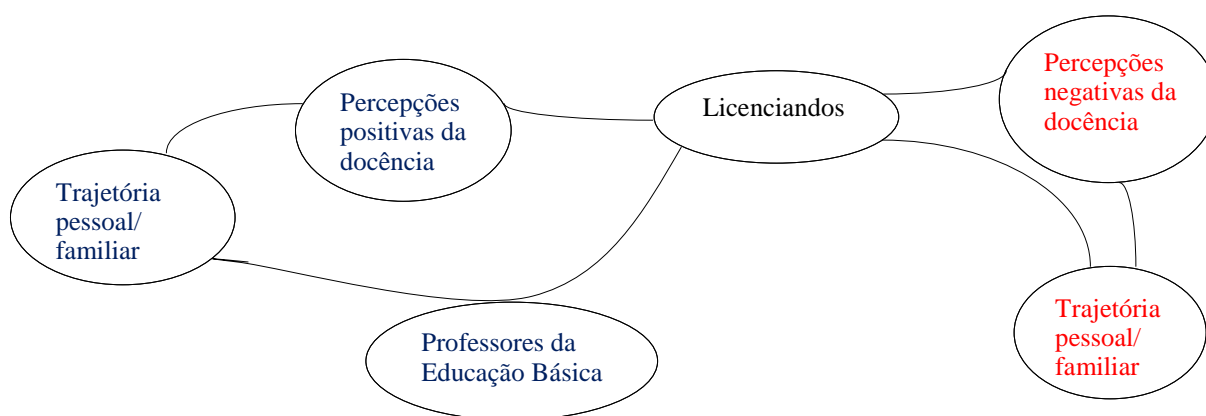


Figura 12 – Actantes que agem na rede identitária docente antes do ingresso dos pibidianos no curso de licenciatura

Note que a rede apresentada é semelhante à dos licenciandos não pibidianos. Os actantes representados em azul se associam à construção de uma identidade com a docência, ao passo que os actantes em vermelho simbolizam um desvio desta identidade. Chama atenção o ator “trajetória pessoal”, que age entre os pibidianos se desviando e se associando à identidade docente. Note que as percepções (negativas e positivas) da docência estão interconectadas à trajetória pessoal/familiar dos pibidianos, indicando a influência da família nas escolhas destes sujeitos.

7.2.2 O ingresso no curso

Neste grupo focal, questionamos os licenciandos sobre a motivação de cada um pela escolha do curso diurno ou noturno. Para melhor compreensão do leitor é importante deixar claro que existe uma entrada única para ambas as modalidades (bacharelado e licenciatura) do curso de Ciências Biológicas no período diurno. Por isso, nos períodos iniciais o currículo da licenciatura é o mesmo do bacharelado. Apenas no terceiro período do curso o graduando escolhe qual modalidade quer seguir, os chamados “percursos”, conforme explicamos no capítulo 5. Já o ingresso no curso oferecido à noite se dá apenas para a modalidade licenciatura.

No discurso de alguns dos pibidianos do período diurno percebemos a influência da coordenadora do curso, que mencionou em uma palestra àqueles que pretendiam ter dupla habilitação, que seria mais fácil iniciar essa trajetória pela licenciatura e depois fazer a complementação de disciplinas necessárias para se formar como bacharel. Questionamos: em que sentido o curso é mais fácil? Seria de mais fácil entrada, mais fácil em obter boas notas? Considerando-se a enorme complexidade envolvida no ato de ensinar e aprender, nos surpreendemos com o fato deste discurso originar-se na fala da coordenadora do curso. No entanto, influenciados por esta sugestão, alguns dos graduandos decidiram permanecer no percurso de licenciatura com pretensões de depois tornarem-se bacharéis. Estes episódios ilustram táticas da translação 4, uma vez que: desvios foram oferecidos pela coordenação do curso (iniciar pelo percurso licenciatura é mais fácil) e novos objetivos foram criados (ter dupla habilitação). Da mesma forma que no grupo dos não pibidianos, observamos que aqui também está sendo performada uma identidade-instituição, tendo em vista a sugestão da coordenação do curso para que os sujeitos sejam tanto biólogos como professores de Biologia. Veja os seguintes trechos:

“Eu entrei pensando no bacharelado/ aí eu pensei não/ vou fazer os dois/ aí a Romária⁴⁶/ teve uma palestra com a Romária/ ba ba ba ba/ ela falou que era mais fácil começar pela licenciatura quem quisesse fazer os dois/ aí eu fui e comecei pela licenciatura”. (Luana)

“Aconteceu também a situação do/ é/ do mais fácil começar por licenciatura e optar pelo bacharel depois/ então eu pensei/ vou começar pela licenciatura/ eu queria ter os dois/ só que aí nesse percurso foram acontecendo uma série de eventos que foram me fazendo ficar só pela licenciatura mesmo, porque/ é/ é uma/ eu fui observando isso de perto e/ eu vi que é um campo assim (da licenciatura)/ é muito interessante/ é muito

⁴⁶ Nome fictício.

abrangente/ apesar de que né as pessoas não/ não dão tanta credibilidade quanto deveriam”. (Arnaldo)

Conforme vimos nos trechos acima, Luana pretendia fazer bacharelado, mas posteriormente decidiu fazer ambas as modalidades. A palestra com a coordenadora possibilitou que ela optasse por iniciar sua trajetória acadêmica pela licenciatura por se tratar de um curso “mais fácil”. Arnaldo também optou por iniciar sua trajetória pela licenciatura, por ser de menor dificuldade. O interessante é que cursar inicialmente a licenciatura consistiu para ele em uma associação com a docência, uma vez que ele se sente satisfeito com sua formação na licenciatura e não pretende cursar a segunda habilitação, que era seu desejo primário. Neste caso, a modalidade Licenciatura aparece como um ator que age na rede identitária docente, se associando a ela.

O número pequeno de candidatas por vaga e a possibilidade de conciliar o trabalho durante o dia e o estudo à noite são efeitos da agência do ator curso noturno na rede identitária docente. Observe as falas:

“Eram quatro por vaga (...) e dava pra trabalhar”. (Sabrina)

“Questão de quantidade de gente/ era menos concorrido (...) Dava para trabalhar/ aí então as pessoas mesmo falavam/ ah não/ tenta o noturno / é melhor/ eu nem trabalhava na época que eu entrei/ mas eu gostei de entrar no noturno/ deu para fazer muita coisa”. (Marilena)

O curso noturno se associa à docência pois, para esses licenciandos, simboliza a concretização do desejo de ingressar no curso de licenciatura e serem professores.

Uma possível representação gráfica dos actantes que agiram no momento do ingresso no curso seria a que segue na Figura 13:

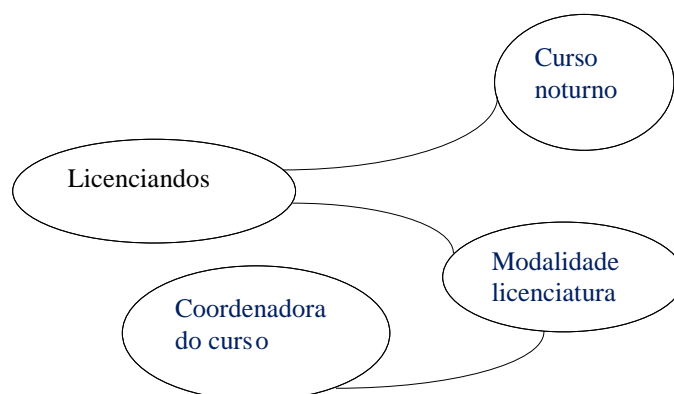


Figura 13 - Actantes que agem na rede identitária docente no momento do ingresso dos pibidianos no curso de licenciatura

Observe que nesta rede não há translações que desviam o interesse dos licenciandos pela docência no momento do ingresso no curso. Note que a fala da coordenadora do curso sobre as vantagens de se ter dupla habilitação e de se iniciar o curso pela licenciatura agiu favoravelmente à identidade com a docência.

Vejamos agora a constituição da rede identitária docente no decorrer da formação acadêmica dos pibidianos.

7.2.3 Durante a trajetória acadêmica

Neste tópico selecionamos trechos do grupo focal nos quais os pibidianos se referem aos actantes que agiram na constituição da rede identitária ao longo do curso de licenciatura. Da mesma forma que os não pibidianos, eles iniciam tecendo críticas aos espaços e práticas formativas do curso. Com relação ao ator-rede ICB eles disseram:

“Uma coisa que a gente tem que ficou meio inconsciente aqui para todos é que/ é/ o ICB realmente/ não tem/ ou está muito camuflado essa/ esse foco na/ na formação docente né/(...) esse percurso em comum do bacharelado com a licenciatura/ não dá aula para professores/ dá aula para biólogos/ né/ então assim/ em termos de formação docente/ não é o foco/ não é isso que é trabalhado hora nenhuma/ não é isso que é visto”. (Arnaldo)

Arnaldo, assim como Zélia no grupo focal dos não pibidianos, se ressentiu de uma formação específica para a docência no interior do ICB ao dizer que as disciplinas em comum

entre o bacharelado e a licenciatura deveriam ser diferenciadas para cada uma das modalidades. Neste trecho identificamos a agência do ator currículo, que realiza translações desfavoráveis à identificação dos licenciandos com a docência.

Arnaldo também aponta a falta de identidade que os professores têm com as atividades de ensino e que, no ICB, eles atuam mais como pesquisadores do que como professores, propriamente:

“O ICB tem um problema muito grave que as pessoas que/ quando vão fazer o concurso/ confundem na hora de fazer o concurso/ por que/ porque o concurso é para professor/ na hora que está lá/ vamos pegar o contracheque do cara lá/ vai estar escrito/ professor/ (...) E ele vai o que/ ele vai priorizar a pesquisa/ porque é o que ele tem ali/ é o que sustenta ele/ então assim/ o concurso para professor na verdade está camuflado para pesquisador/ então ele vai o que/ vai priorizar isso”. (Arnaldo)

Os professores formadores, portanto, agem na rede identitária, se desviando da docência como profissão. A identidade profissional é figurada nos professores, ou seja, age através deles, se distanciando da figuração “professor” e se aproximando da figuração “pesquisador”. Sobre isso, Sabrina aponta uma tensão entre as identidades de professor e pesquisador:

“Mas ele tem que publicar não sei quantos (artigos) por ano/ para ele manter como professor”. (Sabrina)

A fala de Sabrina é emblemática no sentido de reforçar as pressões sofridas pelos professores pesquisadores universitários para atender aos critérios de produtividade impostos pelas agências de fomento à pesquisa e pela própria política universitária, que valoriza muito mais as atividades de pesquisa em detrimento das de ensino. Um exemplo pode ajudar a esclarecer este último aspecto. Embora cada universidade tenha autonomia para decidir sobre os critérios de progressão funcional de seus professores, sabe-se que, de modo geral, o “peso” dado ao envolvimento destes em atividades de pesquisa é maior que aquele atribuído às atividades de ensino e de extensão. Muitas vezes tal critério é denominado “produtividade” acadêmica. Sendo assim, a fala de Sabrina faz emergir o ator Pesquisa e produtividade, que age na rede identitária se desviando da docência.

Assim como os não pibidianos, neste grupo também encontramos vários sujeitos que criticam os Laboratórios de Ensino:

“Os Laboratórios de Ensino lá/ são todos/ mesmo a metodologia/ você cria um jogo/ depois todo mundo joga o jogo de todo mundo/ todos os meus laboratórios foram assim/ menos o de botânica/ eu já tinha até o jogo que eu ia fazer/ só repetia/ só

mudava o conteúdo do jogo/ tirava noventa e tantos em todos/ (...)É um jogo coringa/ você só coloca conteúdo”. (Leila)

“Tirava a plantinha/ punha um bichinho/ tira o bichinho põe um gene”. (Nádia)

“Lógico que tem alguns que são muito ruins e tal/ talvez esse problema seja do tanto de Laboratório de Ensino que a gente tem que fazer/ entendeu? Eu tenho que fazer seis Laboratórios de Ensino/ se eu pudesse fazer por exemplo três/ talvez não ficaria tão repetitivo/ e talvez você aproveitasse mais/ não sei/ mas eu acho que tiveram alguns Laboratórios de Ensino válidos”. (Marilena)

Repare que as duas primeiras falas acima contrariam a ideia sustentada por Elisa do grupo focal anterior, que disse “eu fiz um plano de aula de ensino de botânica (...) gente, eu faço aquilo com qualquer outra matéria/ com zoologia, com micro, com outra coisa”. Para Leila e Nádia o papel dos Laboratórios de Ensino deveria ir além da mera aplicação de atividades pedagógicas “coringas”, conforme destacaram em suas falas.

Observamos também que o posicionamento de Marilena exemplifica bem como se dá a formação de grupos postulada por Latour. O grupo minoritário de Laboratórios de Ensino que, segundo a licencianda, “são válidos”, se define pelas inúmeras críticas apontadas por ela àqueles laboratórios repetitivos, que parecem acrescentar pouco em sua formação. Desta forma, assim como para os licenciandos não pibidianos, encontramos um grupo hegemônico de professores que não se identificam com a docência, que chamaremos de Grupo contradocência. Há também professores responsáveis por alguns Laboratórios de Ensino considerados fundamentais para a formação de professores. Por este motivo eles se destacam como pontos de passagem obrigatórios para a docência. Este grupo será chamado de Antigrupo Pró docência. Veja nas falas:

“Eu fiz Laboratório de Ensino em botânica que foi perfeito/ (...) Laboratório de Ensino de microbiologia também foi ótimo”. (Nádia)

“No Laboratório de Ensino é só esse [o laboratório de botânica]/ as outras matérias nenhuma prepara a gente para poder/ você não vão ensinar assim para os alunos não/ despeja aquele monte de matéria em cima da gente/ faz a gente decorar um monte/ mas como a gente vai ensinar/ passar a biologia?”. (Bianca)

Ainda sobre os Laboratórios de Ensino, os professores receberam várias críticas com relação à sua qualificação para formar professores. É interessante pontuar que, em seu Art.3º, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica afirmam que a formação dos professores deve observar princípios norteadores que considerem “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que

vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”. Sem uma formação específica para ensinar a ensinar, esta consistência a que se referem as Diretrizes, pode deixar a desejar.

Então, os professores formadores novamente agem na rede identitária, realizando translações que desviam os licenciandos de uma identidade com a docência. Veja as seguintes falas:

“(...)você têm que pensar que quem está dando Laboratório de Ensino lá/ são pesquisadores/ não são professores/(...) lá/ eles são pesquisadores sabe/ teoricamente/ assim/ tinha que ter alguém da licenciatura para dar esse suporte para a gente/ e não uma pessoa que fez bacharelado/ pesquisa a vida dela inteira chega lá e ter que dar uma coisa prática da licenciatura para a gente/ entendeu?”. (Marilena)

“(...) os professores/ é é/ até mesmo para o curso específico da licenciatura/ tem que ser mais professor ainda/ tem que ser o cara que vai conseguir conciliar/(...)Vai te ensinar a ensinar”. (Arnaldo)

É interessante notar que os licenciandos, tanto deste grupo focal quanto do anterior, sentem falta de uma formação específica para a docência, especialmente quando se deparam com os Laboratórios de Ensino, que são disciplinas que deveriam realizar uma interlocução entre os conteúdos específicos da Biologia e a prática de ensino destes conteúdos. A bem da verdade, esta interlocução entre os conteúdos específicos e pedagógicos deveria perpassar todo o curso, de modo a oferecer aos licenciandos uma formação integrada e focalizada efetivamente na docência.

No caso específico de Arnaldo, podemos perceber que ele se ressentia deste foco na docência em todo o curso, pois para ele, independente da disciplina, para a licenciatura como um todo, “o professor deve ser mais professor” e “ensinar a ensinar”. Não acreditamos que ele esteja se referindo a uma formação meramente técnica, mas sim a uma formação integrada que faça junção entre conteúdos pedagógicos e específicos, teóricos e práticos⁴⁷.

Ainda sobre a formação dos professores universitários, Nádia complementa:

“Eu acho que até para você formar biólogo/ engenheiros/ você precisa de didática/ eu acho que qualquer professor que vai ensinar/ que vai ser professor/ vai ensinar/ por mais técnica que seja a matéria/ eu acho que ele precisa de didática”. (Nádia)

⁴⁷ As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 apontam no Art.12, § 3º que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática”. Em outros termos, isso significa que todas as disciplinas do curso deverão estar implicadas com a formação de professores.

Para Nádia, qualquer professor da universidade, mesmo que esteja encarregado de lecionar conteúdos técnicos, necessita de uma formação docente. Esta fala nos leva a questionar qual a justificativa para a exigência de uma formação pedagógica, específica para a docência, para professores da Educação Básica, e a não exigência da mesma para professores do Ensino Superior, uma vez que ambos se encarregam da mesma função: ensinar.

Nos episódios descritos acima percebemos a performance de duas tipologias identitárias. Ao reconhecerem que para ser professor o graduando necessita de uma formação específica, em um curso específico para formar professores, os licenciandos performam uma identidade-discurso, pois apontam saberes e fazeres próprios desta profissão (saber ensinar, fazer a transposição didática⁴⁸) e ao mesmo tempo, performam uma identidade-instituição (esta formação deve se dar em um curso também específico – a licenciatura). Ao apontarem as “faltas” em sua própria formação, os licenciandos reconhecem a fragilidade do curso de licenciatura na construção de uma identidade com a docência.

Sobre a possibilidade de ter uma dupla habilitação, os sujeitos afirmam:

“Eu pretendo tirar o CRBio/ porque se/ um dia eu precisar/ eu tenho/ eu não tenho que correr atrás agora/ entendeu?/ Mas o que eu pretendo mesmo é dar aula/(...) É bem diferente/ eu vou tirar [o registro no CRBio]/ por ser uma carta na manga/ mas se eu fizer um mestrado um dia (...) se eu fizer/ eu vou fazer dentro da área de educação/ Porque se eu fizer alguma coisa/ se eu gosto tanto de licenciatura/ se eu me vejo como professora/ porque eu não vou dedicar a vida à educação? Entendeu? Porque eu tenho que me dedicar a uma área que não é da educação só para falar que eu tenho mestrado em alguma coisa”. (Sabrina)

“É porque eu quero tirar meu CRBio sabe/ eu quero aproveitar esse gancho agora né que/ pra depois eu não desanimar/ eu não sei se futuramente eu vou precisar do CRBio/ para fazer alguma consultoria/ eu não sei/ (...) É uma carta na manga”. (Leila)

Tal situação nos chamou a atenção porque, diferentemente do grupo dos não pibidianos, aqui o registro no CRBio representa uma alternativa em relação ao exercício profissional da docência. Como dizem Leila e Sabrina: é uma “carta da manga”. Por isso, embora o registro no CRBio não se associe à identidade docente, para este grupo não representou um desvio da mesma.

Questionados sobre a divulgação de oportunidades de experimentar a docência durante a graduação, os licenciandos afirmam que existe uma relação desigual entre as oportunidades ligadas à docência e à pesquisa em Biologia. Veja os trechos seguintes:

⁴⁸ A transposição didática refere-se ao processo pelo qual passa o conhecimento científico ao ser transposto para a sala de aula na forma de conhecimento escolar (CHEVALARD, 1991).

“Mas assim/ é/ igual/ eu fiquei sabendo do PIBID no dia da inscrição de calouros/ teve um colega meu que chegou e falou assim/ ‘olha/ assim que abrir o edital você vai lá na FaE/ e vai tenta o PIBID/ porque o PIBID você que quer licenciatura vai ser sensacional para você’/ tipo assim/ foi ele que chegou e falou para mim/ entendeu? Então o contato que eu tive foi através de outras pessoas/ porque ele já tinha participado/ ele falou/ ‘vai, é super legal/ você vai adorar/ fiquei lá dois anos’/ aí eu vim/ mas eu acho que se dependesse da universidade/ a gente não ficaria sabendo/ Tanta coisa que acontece aqui e você vê só depois”. (Sabrina)

“As coisas da FaE não são bem divulgadas”. (Nádia)

“Para falar a verdade/ lá é bem mais divulgado assim/ pelo menos no ICB que tem aquele mural/ todo dia que você passa lá tem um negócio novo/ todo dia”. (Sabrina)

Assim como no grupo anterior, percebemos que projetos e programas relativos à docência deixam poucos traços na universidade, se comparados àqueles destinados à iniciação científica, o que pode ser um empecilho para que os licenciandos construam uma identidade com a profissão de professor. Desse modo, a Pesquisa, figurada através dos projetos e programas de iniciação científica, age como um ator que desvia os licenciandos da docência.

Quando diz: “se dependesse da universidade a gente não ficaria sabendo (do PIBID)”, Sabrina aponta a Universidade como responsável pela falta de divulgação de projetos ligados à docência. Neste sentido, este é um ator que desvia o interesse pela docência, ao passo que o ICB aparece como um ator que se associa à pesquisa, divulgando de forma ampla as oportunidades a ela relacionadas.

Os licenciandos pibidianos também apontaram algumas críticas à Faculdade de Educação:

“A faculdade de educação/ ela problematiza tudo relacionado à educação/ mas ela não te ensina a prática de nada/ você chega aqui você discute o salário de professor/ sobre greve de professor/ sobre o aluno indisciplinado/ sobre grêmio estudantil/(...) [mas] não te ensinam como fazer um plano de aula/ como/ sabe? Essas coisas mais práticas assim”. (Nádia)

“Sequência didática/ como você analisa um livro/ isso a gente nunca viu aqui na FaE/ (...)eu vi um diário na minha vida por causa do PIBID/ porque se dependesse da FaE/ eu nunca ia ter a mínima noção o que é um diário/ que são coisas práticas”. (Marilena)

“Como você faz uma prova”. (Nádia)

“O problema aqui (na FAE) também/ é/ as matérias elas/ sabe/ a metodologia de ensinar/ da gente discutir não muda/ igual ensino da natureza I e II/ foi a mesma coisa/ a professora toda semana dava um texto para a gente ler/ cada um discutia/ quem discutia/ ganhava ponto de participação/ aí meia hora antes da aula todo mundo/ o que é/ lia o primeiro parágrafo só para discutir/ ganhar ponto/ sabe/ assim/ de participação/ então é a mesma coisa/ sabe?”. (Leila)

Através dessas colocações verificamos que os pibidianos sentem falta de um contato efetivo com a prática da docência e apontam que há sobreposição de conteúdos entre

disciplinas. Além do mais, as disciplinas fazem menção a questões mais amplas da Educação em detrimento daquelas que acontecem na rotina da escola. Da mesma forma que no grupo focal dos não pibidianos, verificamos que a FAE constitui-se em um ator-rede que congrega actantes como o currículo, que age sobrepondo conteúdos e negligenciando a prática em detrimento das teorias. Estas são translações que desviam os licenciandos da docência.

Além do currículo, os sujeitos apontam uma série de críticas referentes ao Estágio Supervisionado. Em alguns pontos, suas colocações se assemelham às realizadas pelos não pibidianos, como verificamos a seguir:

“Uma coisa que eu acho muito complicada a gente começa a ter contato com estágio/ no final do curso/(...) o estágio mesmo que você vai para a sala de aula/ você começa no oitavo período/ ou você já desistiu da licenciatura/ ou então você ainda vai descobrir que quer licenciatura quando você está formando/ sabe”. (Marilena)

“Eu acho que tem um ponto do estágio que é assim/ tá/ o professor daqui ele avalia/ só que/ eu vou executar um trabalho autonomamente/ eu vou fazer/ eu vou planejar as minhas aulas/ eu vou fazer isso/ eu vou montar tudo/ vou lá/ faço isso e pronto/ depois eu chego aqui/ apresento/ agora/ como que/ tudo aquilo que a gente estudou na FaE/ né/ das teóricas/ como que isso foi aplicado/ será que eu consegui fazer isso mesmo?”. (Arnaldo)

“Não tem ligação entre as teorias e o que você realmente faz/ isso é uma coisa assim/ é muito fácil você falar/ você estuda a teoria/ você vai lá e põe na prática/ não é/ não é/(...)Se fosse assim/ todo mundo matava a fome lendo cardápio”. (Arnaldo)

Quando diz que uma das consequências do Estágio estar presente apenas no final do curso é o licenciando desistir da docência, Marilena dá sinais da importância deste ator para a construção de uma identidade com o magistério. Ao relatar isso, ela dá a entender que o Estágio é um dos únicos (senão o único) momento do curso analisado em que acontece um contato efetivo do licenciando com a prática educativa na escola. Além disso, os licenciandos se sentem incomodados com a forma com que os estágios são realizados. Segundo Arnaldo, o estagiário cumpre suas obrigações (observar a escola, planejar e executar regências, etc) mas tem pouco acompanhamento do professor orientador de estágio da universidade. Uma vez cumpridas suas atribuições, o licenciando apresenta apenas os resultados ao professor orientador e então o estágio se dá por concluído. Quando afirma que “não tem ligação entre as teorias e o que você realmente faz”, Arnaldo aponta que o estágio tem sido uma prática meramente aplicacionista, sem uma reflexão mais aprofundada que permita a interlocução entre a prática e a teoria.

Estes incômodos dos pibidianos com relação ao estágio podem ser reflexos da maneira que grande parte dos cursos de licenciatura vem sendo estruturada, com uma formação teórica

ao longo do curso e um curto momento de “prática” limitado aos últimos períodos. Esta perspectiva, assentada na Racionalidade Técnica, pressupõe a necessidade de se dominar os princípios teóricos “antes”, para que sejam aplicados na prática “depois”, na forma de técnicas que maximizem a aprendizagem. Tal perspectiva cria um distanciamento dentro do próprio curso entre as disciplinas específicas, ditas teóricas, e as pedagógicas, consideradas práticas, o que resulta em uma dicotomia entre teoria e prática. Sobre isso ainda, Pimenta e Lima (2006), afirmam que essa contraposição entre teoria e prática reflete-se inclusive na distribuição das cargas horárias das disciplinas do curso e, o estágio, considerado como prática, acaba recebendo menor importância uma vez que se resumiria apenas à aplicação de toda uma formação teórica anterior.

Ainda com relação ao Estágio Supervisionado apontaram mais algumas críticas:

“Às vezes fica até difícil você escolher escola porque não é qualquer professor que nunca te viu na vida que não sei o quê que vai virar e vai falar assim/ dá uma aula aí para mim/ entendeu? Então fica até complicado assim/ além de ser vago/ eu acho que é muito difícil essa/ essa coisa de que/ ah/ você procura uma escola e faz/ não é toda escola que te aceita/ sabe/ tem as burocracias todas”. (Marilena)

“E às vezes no estágio você é o intruso na escola/ você não é nem o estagiário”. (Patrícia)

“O que falta/ as vezes o professor/ da universidade/ que ele que pode estabelecer essa ponte entre a teoria/ e a prática/ do ensino/ ele fica/ continua no posto dele/ na universidade/ e não vai para o campo/ para dar auxílio ali/ para chegar e falar/ olha/ dos métodos que a gente aprendeu na universidade/ você podia aplicar esse/ esse e esse/ fazer uma coisa desse tipo/ é/ é/ sabe/ existe ainda essa distância”. (Arnaldo)

As falas acima reforçam a necessidade de uma aproximação maior entre escolas e universidade, a fim de que as práticas de estágio sejam mais significativas para todos. O distanciamento entre as escolas e a universidade cria uma resistência por parte dos professores em receber estagiários em suas salas de aula. Por outro lado, este distanciamento impede um acompanhamento mais efetivo dos licenciandos pelo professor orientador e pelo supervisor no decorrer do estágio.

Para Pimenta e Lima (2006), a resistência das escolas em receber estagiários pode ser reflexo de um estágio prático-instrumental que se reduz à repetição de modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Segundo as autoras, quando estagiários se deparam com a realidade da escola básica, podem ser levados a enxergar a escola como uma simples reprodutora das ideologias dominantes na sociedade. Consequentemente, o estágio se resumirá em apenas

captar falhas e críticas vazias dos atores da escola e, como resposta a isso, muitas vezes os licenciandos encontram resistência das escolas.

As burocracias que cercam o estágio também foram apontadas como mais um ator que desvia os licenciandos da docência. Ocupa-se muito tempo com as questões legislativas/burocráticas do estágio, o que pode prejudicar um melhor aproveitamento do mesmo por parte dos licenciandos. Todos esses empecilhos podem desestimulá-los à docência antes mesmo de iniciarem o estágio propriamente dito. Por fim, estes são os atores que promovem translações que desviam os licenciandos de uma identidade com a docência.

Para encerrar o grupo focal perguntamos sobre a participação dos licenciandos no PIBID. O ingresso no programa foi apontado como um fator decisivo na ratificação da escolha pela carreira docente, como se verifica a seguir:

“Eu cheguei a trabalhar um tempo com a área de pesquisa/ participei de dois laboratórios já/ inclusive tem artigo publicado no meu laboratório que eu fiz/ mas/ é/ eu prefiro relacionar com as pessoas assim/ e/ ainda mais depois que eu entrei no PIBID foi na hora/ o PIBID serviu para falar/ não/ é isso mesmo/ apesar de que a gente fala isso mesmo/ mas que vira e mexe de vez em quando a gente tem né/ uns pensamentos”. (Patrícia)

“A experiência com/ com o PIBID na escola me fez ter mais certeza ainda/ que eu quero isso/ que eu quero ensinar biologia/ que eu estou muito satisfeita/ apesar do incentivo não vir em momento quase nenhum né”. (Nádia)

Ao questionarmos os pibidianos qual teria sido a motivação para a entrada no Programa, eles se posicionaram de várias formas:

“Eu entrei no PIBID porque eu queria entrar em uma sala de aula/ porque eu queria ver o que era isso/ sabe/ e eu gosto/ eu sei que eu gosto”. (Marilena)

“E aí fui olhar o PIBID/ aí vi que era para ir para escola/ vi que era para né/ para exercer mesmo/ a licenciatura/ eu falei/ nossa/ e aí eu vou ter certeza do que eu vou fazer/ e ainda por cima tem bolsa”. (Nádia)

“Foi mais assim/ pela bolsa/ claro/ eu acho que se não tivesse bolsa/ pelas minhas necessidades eu também não iria pegar né/ esse estágio/ e também pela experiência/ foi mais pela experiência”. (Leila)

As falas indicam que os licenciandos decidiram participar do PIBID para experimentar a docência e vivenciar a sala de aula. A bolsa também foi citada como motivação para participação do Programa. Uma das licenciandas mencionou que todos integraram o PIBID com interesse primeiramente na remuneração, mas foi logo contestada pelos seus colegas, que esclareceram que a bolsa realmente foi um grande auxílio, mas a motivação maior foi a oportunidade de ter contato com a docência:

“Eu acho que todo mundo entrou primeiro pela bolsa/ é mentira alguém falar que/ eu entrei para vivenciar a escola/ não/ você queria primeiro o dinheiro”. (Sabrina)

“No meu caso não foi a bolsa(...) porque eu queria seguir a licenciatura/ eu queria ter esse contato já desde cedo/ aí me falaram/ [inaudível] / a Nádia também me falou do PIBID/ aí eu tentei e consegui/ aí eu larguei aquela bolsa lá que era maior/ mas seria melhor ficar lá/ era R\$450/ do que vim aqui/ mas eu preferi aqui”. (Bianca)

A bolsa emerge como um ator importante, que age atraindo os licenciandos para o Programa. Percebemos também que o PIBID permite que o licenciando vivencie a prática docente antecipadamente, uma vez que o estágio encontra-se nos períodos finais do curso. A propósito, os licenciandos realizaram uma série de contraposições entre o programa de iniciação à docência e o estágio. A relação entre PIBID e Estágio será tratada em um tópico a parte, nas próximas páginas.

Outros licenciandos também compartilharam suas impressões sobre o PIBID:

“Você tem os dois lados/ você tem aquele lado que te desmotiva/ mas você tem aquele lado que quando você mexe com os meninos/ quando você dá uma aula prática/ quando você vê aquela coisa/ eles veem que aquilo ali está acontecendo é muito gostoso”. (Marilena)

“O PIBID te dá essa oportunidade de ver o lado bom e o lado ruim da docência/ sabe/ por que/ você tem contatos com vários perfis de professores/ principalmente na hora que você está lá na sala dos professores/ e você vê tanta reclamação/ você vê os problemas de perto/(...) então você consegue/ identificar se você vai dar conta daquilo/ sabe/ se você vai conseguir seguir aquela profissão com aqueles problemas/ entendeu (...) Então assim/ você começa a ser mais crítico/ você fala/ tem problema?/ tem,/ mas eu consigo passar por cima desses problemas./ Eu acredito muito que as coisas vão melhorar/ entendeu? Porque eu acho que vai chegar a um ponto que o governo vai ter que investir”. (Leila)

“Vamos lá/ Eu acho o PIBID muito legal/(...) a gente teve realmente uma vivência maravilhosa/ sabe por que? A nossa professora mandava a gente dar aula/ fazer prova/ aplicar prova/ corrigir prova/ a Ivone/ não lembra não? Ela parava a aula no meio”. (Sabrina)

O contato com os desafios da escola e com práticas gratificantes também são oportunidades possibilitadas aos licenciandos pelo PIBID. Estes exemplos indicam que os pibidianos conseguem *vivenciar* a docência plenamente. Essa maior aproximação do “ser professor” pode levá-los a se posicionarem de forma mais segura frente aos desafios do cotidiano escolar e pode diminuir o sentimento de choque com a realidade (HUBERMAN, 1992), comum entre professores recém formados, que enfrentam os dilemas dos primeiros anos de atuação profissional.

Os licenciandos também apontaram o PIBID como um programa que alimenta as esperanças para a melhoria na educação, entendida como instrumento de transformação social. Veja os trechos seguintes:

“Nossa/ que vontade que eu tenho de ver todo mundo se sentindo injustiçado para começar a fazer a coisa certa/ então assim/ é/ eu acho que quando eu fui aprender o sentido do trabalho da licenciatura/ estar escolhendo esse rumo de falar assim/ não/ como eu posso tornar aquele meio onde eu estou melhor/ como eu posso fazer isso/ então/ é/ resumindo grossamente eu cheguei a essa conclusão/ e o PIBID também certamente teve uma contribuição nisso.” (Arnaldo)

“Foi muito boa a experiência/ porque todo mundo fala/ ai/ a escola do não sei quem bateu em não sei quem/ e aluno jogando carteira/ e aluno não respeita professor/ aí eu fiquei um pouco/ assim/ isso deixa a gente um pouco chocada/ mas eu sei [inaudível] tive uma visão apaixonada/ eu cheguei na sala e vi aqueles meninos assim/ sabe/ dedicando/ estudando/ eu falei/ gente/ isso pode ser muito melhor do que esse povo enxerga/ sabe/ não é só desgraça não/ esses meninos sabe/ dão um gás assim/ eu achei ótimo/ para mim o PIBID foi/sensacional”. (Nádia)

Assim, podemos destacar diversas agências promovidas pelo PIBID em translações que favorecem a construção de uma identidade com a docência. De acordo com o relato dos licenciandos pibidianos, o PIBID age: ratificando a escolha pela carreira docente; antecipando o contato dos licenciandos com a docência; possibilitando-os experimentar a docência; permitindo o contato com os desafios e alegrias da docência; alimentando as esperanças na Educação e recolocando a educação como instrumento de transformação social.

Para finalizar, gostaríamos de destacar na fala de Bianca um aspecto que, para nós, precisa ser pensado por aqueles que se preocupam com a formação de professores:

“Antes do PIBID [eu não queria dar aula]/ agora (...) eu quero dar aula/ eu não quero pensar em fazer outras coisas/ bacharelado/ eu quero é dar aula/ eu acho que o PIBID foi essencial nessa formação/ coitado de quem não participou/ depois que sair talvez vai precisar de dar aula e não vai ter essa vivência”. (Bianca)

Bianca nos convida a pensar sobre a real dimensão do PIBID nos cursos de Licenciatura. Embora seja um programa valioso na visão dos pibidianos, ele não alcança a todos os licenciandos. Desta forma, concordando com Gimenes e Pimenta (2014), recomendamos cuidado ao se examinar os resultados deste programa na formação dos licenciandos, pois menos de 3% dos graduandos em licenciatura têm acesso a ele. O “sucesso” do PIBID não pode obscurecer as necessidades estruturais de mudança nos cursos de licenciatura.

A figura 14 ilustra uma possível representação dos actantes que agiram na rede identitária docente durante a formação acadêmica dos licenciandos pibidianos.

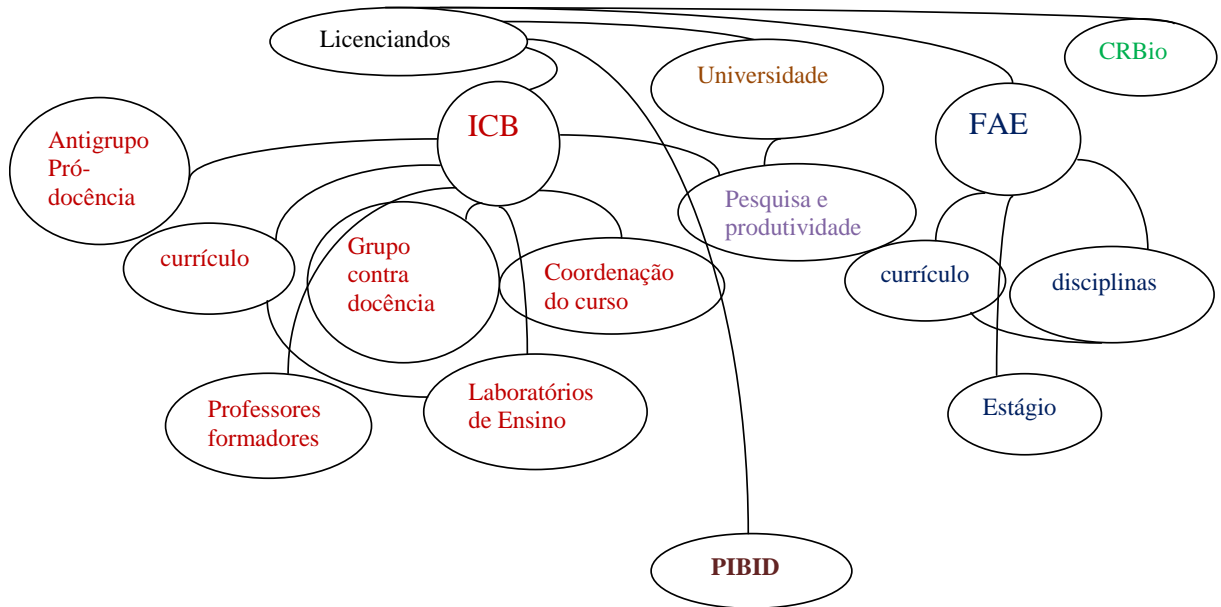


Figura 14 – Actantes que agem na rede identitária docente dos pibidianos no decorrer do curso de licenciatura em Ciências Biológicas

Note que grande parte dos actantes e atores-rede não favorecem a identificação com a docência, conforme vimos nos trechos de suas falas, retiradas do grupo focal. No entanto, o PIBID é um ator que se associa fortemente à identidade docente destes licenciandos. Note também que ele não está associado a nenhum espaço formativo específico, o que indica ser uma iniciativa “satélite” ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Apresentamos a seguir o diagrama que sintetiza as translações promovidas no percurso acadêmico dos pibidianos:

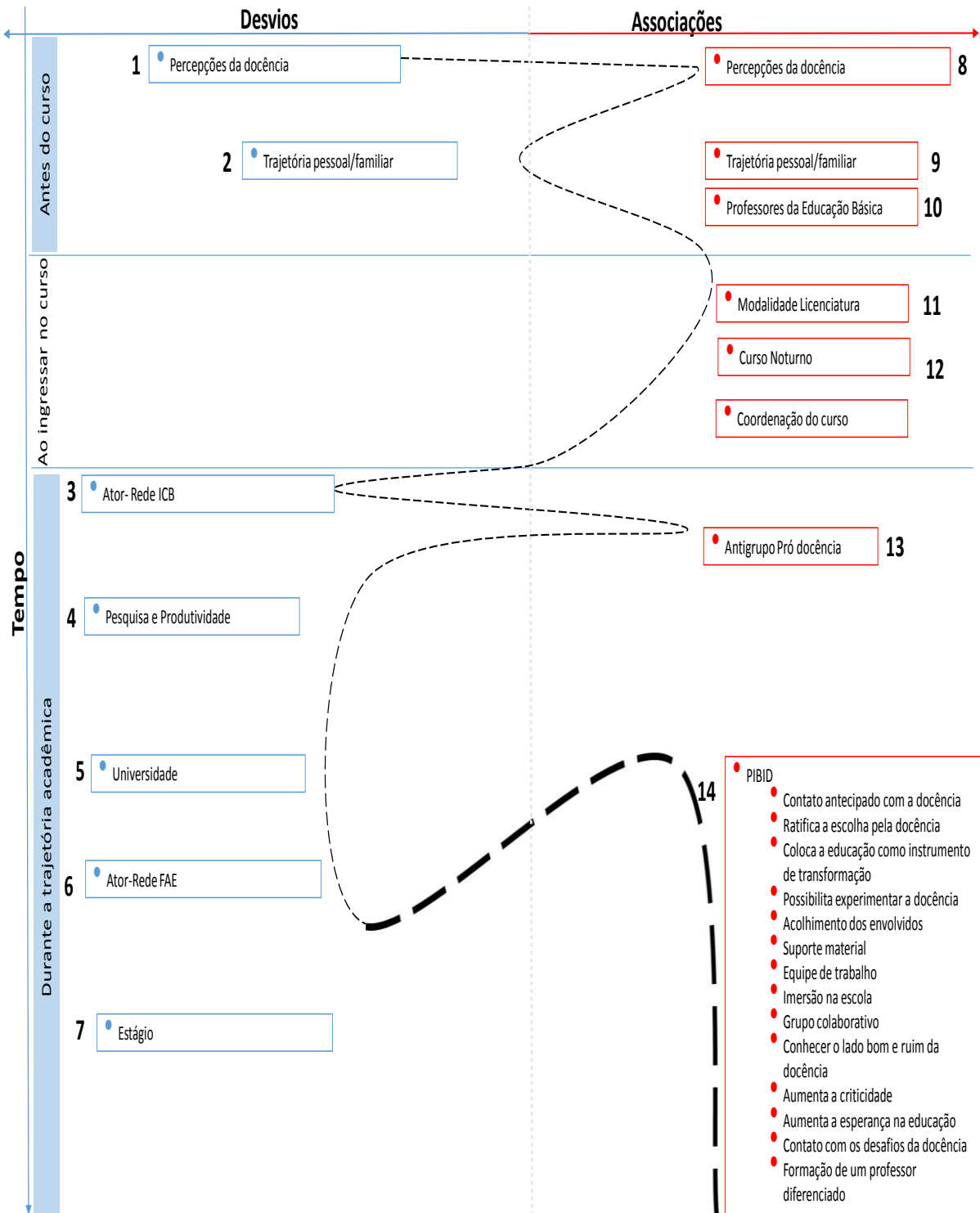


Figura 15- Diagrama de translações relativas à identidade docente no grupo dos pibidianos.

As informações quanto às cores utilizadas, o significado do tracejado e da disposição dos eixos (Tempo X Desvios/Associações) descritas para o diagrama anterior são os mesmos para o atual. Os números no interior do diagrama representam actantes ou atores-rede identificados nas falas dos pibidianos. São eles:

1. Percepções da Docência
2. Trajetória pessoal/familiar
3. Ator-rede ICB
4. Pesquisa e Produtividade
5. Universidade
6. Ator-rede FaE
7. Estágio Supervisionado
8. Percepções da Docência
9. Trajetória pessoal/familiar
10. Professores da Educação Básica
11. Modalidade Licenciatura
12. Curso Noturno
13. Antigropo Pró Docência
14. PIBID e suas agências

Da mesma forma que para os não pibidianos, os desvios em relação à identidade docente crescem ao longo da trajetória acadêmica dos pibidianos e se intensificam durante o curso. Porém, para os pibidianos, existem mais associações antes da entrada e no momento do ingresso no curso, inclusive sem nenhum desvio neste último. Interessante notar que o ator Curso Noturno, apareceu como desvio para o primeiro grupo e como uma associação para os pibidianos, uma vez que para eles o desejo de ser professor foi concretizado pela possibilidade de cursar a licenciatura à noite.

Durante o curso, muitos dos actantes que se desviam do fortalecimento da docência se repetem para os dois grupos. Note que a FaE apresentou um menor número de desvios entre os pibidianos, quando comparados aos não pibidianos. O PIBID apareceu como um ator-rede que oferece apenas associações à docência, de acordo com as falas dos licenciandos. A força de sua associação está representada por um tracejado mais espesso. Para este ator elencamos também os efeitos (performances) de sua agência entre os pibidianos. Em muitos momentos, ao se referirem aos efeitos do PIBID na construção da identidade profissional docente, os licenciandos se reportavam ao Estágio Supervisionado, buscando fazer uma contraposição entre estas duas práticas sociomateriais. Por este motivo, consideramos importante realizar uma análise mais aprofundada da relação entre Estágio e PIBID.

7.3 Estágio e PIBID: um capítulo a parte

Neste tópico queremos mostrar como diferentes identidades docentes emergem a partir da vivência do Estágio e do PIBID, que são práticas sociomateriais vivenciadas pelos nossos sujeitos de pesquisa. Nosso objetivo é identificar que actantes agem nestas duas práticas. Como todos os licenciandos realizam o Estágio Supervisionado, utilizaremos os dados coletados nos dois grupos focais, de modo a identificarmos o que difere na vivência desta prática entre pibidianos e não pibidianos.

Aparentemente estas são práticas sociomateriais que acontecem no mesmo espaço formativo - a escola - mas, como veremos, as associações entre os actantes operam translações que possibilitam a emergência de realidades múltiplas na construção identitária dos licenciandos.

Conforme apontamos no capítulo 3, a noção de realidades múltiplas torna amplamente aceito que os processos de produção e distribuição do conhecimento possuem a capacidade gerativa de produzir novas entidades e relações no mundo (RÚBIO; BAERT, 2012, p. 4). Isto significa que nossos métodos e abordagens possuem efeitos performativos sobre as realidades que estudamos (por exemplo LAW, 2012 e MOL, 2002). John Law (2012, p. 156) denomina estas de “realidades colaterais” e as define como aquelas criadas ao acaso, sem uma intenção prévia, com uma analogia aos efeitos colaterais que medicamentos podem causar.

No nosso trabalho estas realidades colaterais aparecem em diversas ocasiões nas quais os licenciandos se referem à vivência na escola. Conforme já destacamos, em um primeiro momento, quando os pibidianos são convidados a avaliar o PIBID, fazem espontaneamente referências ao Estágio como forma de comparar estas duas vivências.

“Nas experiências docentes práticas/ que contribuem é/ para minha formação como professor/ então eu vou fazer uma comparação entre estágios né/ e o PIBID/ em termos de/ dessa vivência/ dessa contribuição/ eu acho que o PIBID / ele é mais válido do que os três estágios/ juntos/” (Grupo Focal pibidianos, Arnaldo).

A partir da fala acima buscamos rastrear quais são os actantes envolvidos nestas duas práticas sociomateriais. O primeiro deles é o tempo. Este é um actante que contribui para a performance de realidades distintas, conforme se evidencia nos trechos abaixo:

“Porque no PIBID querendo ou não você está aqui há um tempo/ então você tem tempo de planejar um projeto/ de fazer um projeto/ no estágio não/” (Grupo Focal pibidianos, Marilena).

“Nem no estágio que dura mais tempo/ o Estágio III/ você tem como fazer isso/ porque você chega lá/ fica seis meses/ você pega no segundo semestre/ já está todo mundo enturmado/ ali/ você já chega como um estranho/ é/ ainda que fosse no começo do ano/ você vai lá/ chega faz um trabalho/ a sensação que dá/ é que o trabalho está

cutado pela metade/ né/ na hora que você conclui o estágio/ eu tive essa sensação/ por que/ porque eu não tive tempo de é é/ como estagiário ali/ sentir/ completamente/ é é/ amparado pela escola/ pelos alunos/”(Grupo Focal pibidianos, Arnaldo).

Observamos que, segundo os alunos, o tempo de imersão na escola durante as práticas do PIBID permite que sejam feitas associações que fortalecem sua experiência formativa. No caso do PIBID o tempo se associa a outros actantes: os projetos, os alunos e os professores, permitindo que o licenciando não se sinta “um estranho” e que realize um trabalho mais consistente. Para eles, o modo como o tempo é dividido nos Estágios não permite que sejam feitas associações fortes entre este actante e outros, conforme se vê na fala abaixo:

“No PIBID (...) é quando você vai ter o seu espaço de trabalho/ (...) porque nos estágios eles são completamente divididos/ (...)você passa em pelo menos quatro cinco escolas/ totalizando/ né/ o PIBID já te coloca no eixo/” (Grupo Focal pibidianos, Arnaldo).

“Eu quero registrar oficialmente a minha insatisfação com os nossos três estágios/ eles são mal divididos/ (...) eu acho que mantém a mesma carga horária/ mas distribui melhor/ só para aproveitar a oportunidade/” (Grupo Focal Não pibidianos, Samanta)

Fica claro que a fragmentação do tempo na escola realiza translações desfavoráveis para as experiências formativas dos alunos, conforme eles mesmos apontaram. Além disso, esta fragmentação do tempo nos Estágios parece não permitir que se vivencie o “*espaço de trabalho*”, o que pode dificultar que os alunos se identifiquem com a rotina do trabalho docente, outro actante importante nas redes que rastreamos, conforme se verifica nas falas abaixo:

“Chegou no Estágio II/ eu tive que dar uma aula/ repetir aquilo para quatro turmas/ falar a mesma coisa/ tem o momento de chamar atenção/ mas para mim não foi o pior/ realmente repetir a mesma coisa/ gente eu estou falando isso aqui pela quarta vez/ aí/ isso já para mim / repetição é uma coisa que eu não tinha perfil/ gente/ professor é uma pessoa que repete as coisas/ e na hora de fazer também plano de aula/ você demora demais para fazer um plano de aula”. (Grupo Focal Não pibidianos, Efigênia).

“Eu acho muito sacrificante a vida do professor por isso/ o professor não trabalha oito horas por dia/ você não trabalha cinco dias por semana/ você trabalha o tempo inteiro praticamente/ entendeu? Então assim/ isso é uma coisa que me desmotiva porque eu prezo pelo meu sossego/ pelo meu descanso/ [alguém fala algo junto] é/ e viver/ não só em sobreviver”. (Grupo Focal Não pibidianos, Elisa).

Outro actante que podemos identificar nas práticas sociomateriais que elegemos para rastrear é a orientação destas práticas pelos professores da escola e da universidade: “Eles (os Estágios) são mal programados/ eles mal/ assim/ a gente não é instruído direito/” (Grupo Focal Não pibidianos, Samanta).

Por outro lado, a orientação recebida do professor supervisor e do coordenador de área no PIBID realiza associações com outros actantes, permitindo que todos os envolvidos no processo formativo sintam-se pertencentes a um grupo de trabalho:

“No Estágio (...) você vai chegar numa escola com um professor que as vezes está lá só para te ceder o espaço/ (No PIBID) você vai estar com um professor que ele vai estar no mesmo barco que você/ (...)então ele sabe o que está acontecendo ali/ ele sabe porque você está ali/ ele sabe o trabalho que você vai executar/ e ele está do seu lado te orientando/ com um professor da universidade/” (Grupo Focal pibidianos, Arnaldo).

“(No Estágio) você monta um projeto/ mas você não sabe o que é montar um projeto/ no PIBID não/ você tem essa oportunidade/ você vai lá/ você executa/ você vê como os meninos trabalham com isso/ você tem todo esse suporte/” (Grupo Focal pibidianos, Marilena).

A orientação se associa ao trabalho, ao projeto, ao espaço, permitindo que os licenciandos sintam-se amparados por todo este “suporte”, conforme evidenciou-se nas falas acima. No entanto, este suporte não se restringe à orientação, mas também se associa a outro actante importante: o suporte material.

“você tem respaldo/ porque você tem material/ você tem uma equipe de trabalho/ você tem uma equipe/ né/ então você está trocando informações ali o tempo todo com seus colegas/ é/ vocês desenvolvem mais materiais em equipe/” (Grupo Focal pibidianos, Arnaldo).

Além da falta de suporte (material e humano) nos Estágios, os licenciandos apontam que são frequentemente desestimulados pelos professores atuantes, o que contribui em grande medida para que muitos deles desistam da docência:

“Eu cheguei para eu fazer estágio na escola que eu estudei no ensino fundamental/ e os professores falaram assim:/ “minha filha, o que você está fazendo aqui?”/ alguns me deram aula/ “vai embora/ escolhe outro curso/ desiste disso logo” (Grupo Focal Não pibidianos, Zélia)

Segundo os licenciandos, no caso dos Estágios é inegável o papel destes actantes – professores atuantes – na formação de associações fracas em favor da identidade docente. Observamos que nas duas práticas sociomateriais que resolvemos rastrear atuam quase sempre os mesmos actantes, porém eles se associam de maneiras distintas, performando diferentes realidades. Argumentamos que estes actantes operam translações a favor ou contra a identidade docente, dependendo das práticas sociomateriais nas quais estão envolvidos. No caso do PIBID, o tempo, os projetos, a orientação dos professores, a rotina e o espaço de trabalho, os alunos, os professores atuantes, o suporte material e o grupo estão fortemente associados em uma rede sociotécnica, operando translações cujo resultado é um cenário favorável à identidade com a docência. Esta é uma realidade possível, identificada nos relatos dos bolsistas. No entanto, estes mesmos bolsistas (e também seus colegas não bolsistas), ao realizarem outra prática sociomaterial – a do Estágio – no mesmo espaço formativo - a escola – percebem outro cenário, que se constitui quase sempre com os mesmos actantes, que desta vez movimentam-se em outra direção. Seriam eles: a (falta de) imersão no contexto escolar, que se dá pela fragmentação da carga horária dos estágios e pelo estímulo à observação de

várias escolas em um mesmo estágio; a (falta de) orientação das práticas neste contexto, que se dá pela falta de colaboração entre professor supervisor de estágio na escola, estagiário e professor orientador da universidade; (a falta de) acolhimento do licenciando pela escola, que muitas vezes o julga um intruso; o (não) pertencimento a uma equipe de trabalho, pela falta de interlocução entre a escola e a universidade; a (falta de) autonomia para propor e executar projetos; (a falta de) suporte financeiro para a confecção de materiais e assim por diante. Como se vê, no Estágio, as práticas parecem ser marcadas pela “falta” de associações fortes entre estes elementos, o que produz um movimento contrário ao cenário anterior, constituindo novamente uma “rede contraidentitária”, uma outra realidade, ainda que com os mesmos elementos. Sendo assim, Estágio e PIBID, que são práticas sociomateriais realizadas no mesmo espaço, performam realidades colaterais, produzindo diferentes identidades com a docência, para estes licenciandos.

Uma possível representação para as realidades colaterais criadas na vivência de estágio e PIBID é a que segue na Figura 16:

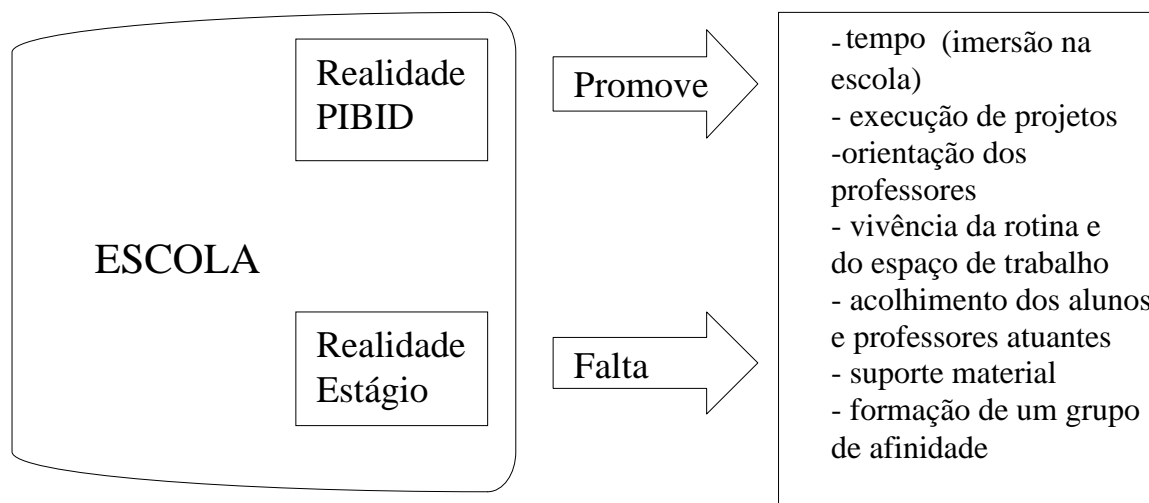


Figura 16 – Realidades colaterais performadas pelo Estágio Supervisionado e PIBID.

Para nós, o sentimento de pertencer a uma equipe de trabalho é um dos actantes mais poderosos que faz estender a rede identitária com a docência. Observe o trecho a seguir:

“Mas eu acho que no PIBID né/ pelo fato de estar ali uma equipe/ aí os alunos né/ junto com o professor que está ali/ te coloca junto ali/ já fala/ somos todos aqui/ **nós somos um grupo** / a sala inteira/ né/ o professor que estagiava os alunos são um

grupo/ isso torna assim/ você fica muito mais a vontade para trabalhar em um ambiente desse tipo/ (Grupo Focal pibidianos, Arnaldo, grifo nosso)

As vivências dos licenciandos nas práticas sociomateriais junto ao PIBID permitem que vários actantes se associem fortemente, performando o que Gee (2000) chama de identidade afinidade, isto é “somos o que somos por causa das experiências que vivenciamos no interior de certos ‘grupos de afinidade’” (GEE, 2000, p.99). Um grupo de afinidade é formado por pessoas que podem estar dispersas espacialmente, mas que compartilham seus interesses. O que as pessoas compartilham no grupo para que ele se constitua um “grupo de afinidade” é a adesão, a fidelidade e a participação em práticas específicas, que proporcionem a cada um dos membros do grupo as experiências requeridas. O processo através do qual esta identidade age é, portanto, a participação ou o compartilhamento. As vivências dos licenciandos nas práticas sociomateriais junto ao PIBID permitem que vários actantes se associem fortemente, criando um grupo de afinidade, o que permite que emerja, nesta realidade, uma identidade fortalecida com a docência.

Nesta perspectiva, entendemos que as articulações que os pibidianos fazem com outros nós da rede identitária docente os fez “aprender a serem afetados” por estes nós, construindo proposições articuladas, isto é, mobilizando bons vínculos em torno de sua identidade profissional.

CAPÍTULO 8 – REDES IDENTITÁRIAS E CONTRAIDENTITÁRIAS DA DOCÊNCIA

O objetivo deste capítulo é identificar as aproximações e distanciamentos entre licenciandos pibidianos e não pibidianos, a partir dos actantes rastreados nas falas dos grupos focais. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, o inventário dos actantes em comum entre os dois grupos. Para representar as associações e desvios realizados por estes actantes, traçaremos as redes identitária e contraidentitária, que também estão conectadas a um ator comum – os licenciandos. Evidentemente, como estamos interessados, neste primeiro momento, em pontuar o que há em comum nos dois grupos, o PIBID não aparecerá como um actante.

Em um segundo momento, buscaremos identificar o que distingue os dois grupos de licenciandos – pibidianos e não pibidianos, a partir dos actantes rastreados nos grupos focais. Desta forma, comporemos mais um mapa do atlas da nossa controvérsia, pois traçaremos os cosmos dos licenciandos.

8.1 Aproximações e distanciamentos entre pibidianos e não pibidianos

As similaridades observadas entre os dois grupos focais referem-se a uma cadeia de translações operadas por actantes comuns que em geral tendem a desfavorecer a docência. Conforme se vê na figura 17, traçamos uma rede identitária e contraidentitária, representando as associações e os desvios dos actantes em relação à docência.

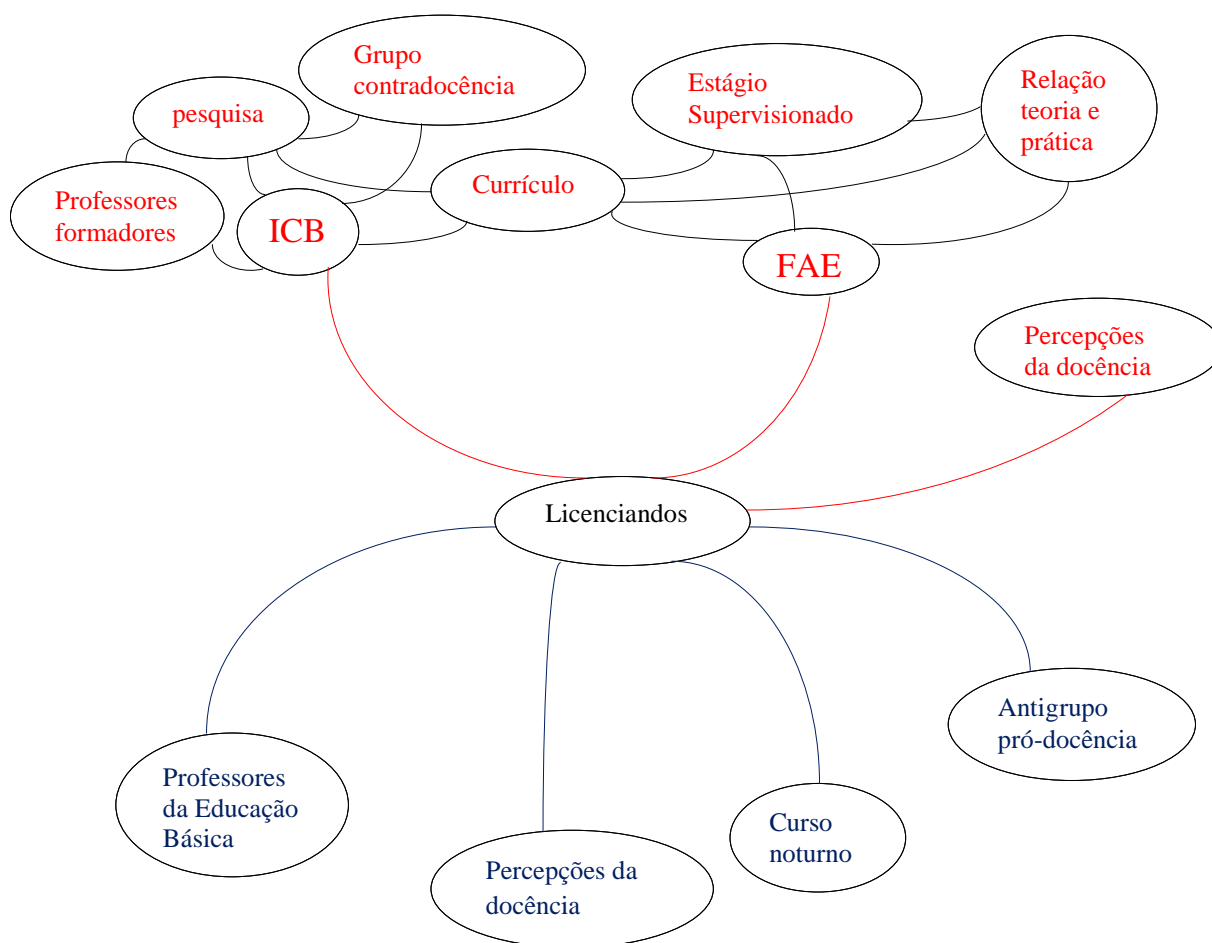


Figura 17- Rede de actantes comuns entre licenciandos pibidianos e não pibidianos

Os actantes destacados em azul compõem a rede identitária docente, pois realizaram translações que associaram os licenciandos à docência. Note que nesta rede estão actantes que em sua maioria realizaram associações antes do ingresso dos licenciandos no curso (os professores da Educação Básica, as percepções que tinham sobre a docência, a possibilidade de cursarem o curso à noite). Durante o curso, o único ator em comum entre os grupos que se associa à identidade docente é o Antigrupos Pró-docência, formado por professores de algumas disciplinas de Laboratório de Ensino.

A rede contraidentitária está destacada em vermelho e traz actantes que agiram basicamente durante o curso. Apenas a percepção negativa dos licenciandos sobre a docência agiu antes destes ingressarem no curso. Os espaços formativos do ICB e da FAE são atores-rede fundamentais na fabricação desta rede contraidentitária. Note que o currículo é um ponto de passagem obrigatório, que interliga dos atores-rede FAE e ICB e suas respectivas

associações com outros actantes. Do ponto de vista da ANT, o currículo se apresenta por meio de várias figurações. Nas falas dos licenciandos ele é figurado pela sequência inadequada das disciplinas na matriz curricular, pelo perfil indefinido do egresso deste curso, pelo modelo fragmentado de formação de professores adotado, pela falta de integração entre conteúdos biológicos e pedagógicos, pela sobreposição de conteúdos nas disciplinas pedagógicas e pela pouca interlocução entre teorias e práticas. Sobre este último aspecto, ao se referirem à FAE, os licenciandos acentuam que esta falta de interlocução acontece tanto nas disciplinas isoladamente quanto no curso como um todo. Eles criticam o excesso de conteúdos teóricos no interior das disciplinas pedagógicas, e por outro lado, a falta de vivências práticas, que fazem parte da rotina docente. Criticam também a concepção aplicacionista do estágio, que acontece no momento final do curso, quando o licenciando é chamado a *colocar em prática* o que aprendeu.

Quanto ao ICB, o ator-rede pesquisa aparece como ponto de passagem obrigatório, que se associa ao perfil dos formadores de professores (mais pesquisadores que professores, na visão dos licenciandos), o que ajuda a constituir um grupo hegemônico no curso, que desvia o interesse dos licenciandos pela docência – o grupo contradocência. Evidentemente, o fato de o corpo docente do curso não ter uma formação para ensinar a ensinar tem consequências no currículo, que acaba por desviar os licenciandos de uma identidade com a docência. Neste caso, a maioria das disciplinas de Laboratório de Ensino são figurações do currículo.

Quanto aos distanciamentos entre os dois grupos, a trajetória familiar dos licenciandos apareceu apenas nas falas dos pibidianos, e de modo geral se associou à escolha deles pelo curso de licenciatura. A coordenação do curso e o registro no CRBio aparecem como actantes cujas translações performam realidades colaterais, no sentido empregado por Law (2012). Para os pibidianos, a sugestão da coordenação do curso para se fazer a complementação de disciplinas do percurso bacharelado e, com isso, poder se registrar no CRBio não representaram desvios para a docência. São consideradas opções alternativas, “cartas na manga”, em suas palavras, à opção primária que fazem pela licenciatura. Para os não pibidianos, ao contrário, esta mesma sugestão da coordenação do curso representa uma translação que os desvia da docência, pois, em suas palavras, com o registro no CRBio eles não “estão limitados” à sala de aula. São biólogos com o “diferencial” de poder dar aula.

Ainda em relação aos distanciamentos entre os grupos, os não pibidianos fazem mais críticas à FAE, quando comparados com os pibidianos. O desconhecimento do contexto

escolar, objeto sobre o qual os professores formadores são considerados especialistas, é uma das críticas mais contundentes.

Por outro lado, pibidianos apresentam muito mais críticas ao estágio supervisionado, quando comparados aos não pibidianos. Este é, sem dúvida, o aspecto que mais se evidenciou em termos de distanciamentos entre os grupos. Conforme já apontamos, PIBID e Estágio performam realidades colaterais. Embora sejam práticas realizadas no mesmo espaço formativo e envolvendo os mesmos actantes, a rede de translações ocorridas no estágio é marcada pela “falta”. Neste sentido, o PIBID parece contemplar várias necessidades apontadas pelos licenciandos em relação ao curso.

Como é possível observar, estas realidades são performadas por actantes híbridos, que são ao mesmo tempo humanos e não humanos, naturais e sociais. E por representarem interesses de diferentes ordens, não podem mais ser tomados como dados, puros, portanto, não são “naturais”. Por exemplo, o actante Currículo é um híbrido, na medida em que envolve pessoas (professores dos licenciandos, coordenadores do curso, os próprios licenciandos), coisas (a matriz curricular, o projeto pedagógico, as disciplinas, a política universitária) e instituições (a universidade, o MEC, o CRBio e assim por diante).

8.2 O curso de licenciatura como actante

Muito embora nossa pesquisa tenha seguido o PIBID como uma das abelhas, isto é, uma das vivências formativas da colmeia que escolhemos estudar na controvérsia sobre a construção das identidades dos licenciandos, ao traçarmos as redes identitárias um actante emergiu de forma contundente na fabricação destas identidades: o curso de licenciatura estudado. Em diversos momentos deste relato, o leitor teve a oportunidade de constatar as agências promovidas pelo curso, muito mais no sentido de desviar os licenciandos da docência, que os aproximá-los da mesma. Na análise dos dados quantitativos, por exemplo, observamos que grande parte dos ingressantes que tinha expectativa de ser professor, teve este desejo desviado durante a trajetória acadêmica. Nas análises dos grupos focais também observamos que os maiores desvios acontecem ao longo do curso, como mostraram os diagramas que traçamos. Portanto, na perspectiva da ANT, a performance do curso indica que ele age como um mediador, pois transforma, modifica, translada os interesses dos licenciandos.

Observamos pelas falas dos nossos sujeitos que o curso tem lugar em dois espaços sociomateriais distintos: a FAE e o ICB. Importante destacar que, além de fisicamente distantes um do outro⁴⁹, segundo os próprios licenciandos estes dois espaços formativos estão fragmentados e não mantêm uma interlocução necessária para a construção de um curso em comum. Conforme salientamos anteriormente, esta fragmentação se expressa em diferentes figurações: no currículo, na formação dos professores formadores, na desvalorização das atividades de ensino em detrimento da pesquisa, na falta de relação entre conhecimentos específicos da Biologia e pedagógicos, teóricos e práticos, e assim por diante.

Interessante notar também que o PIBID não aparece, em nenhum momento desta pesquisa, como um programa relacionado ao curso. Parece ser uma atividade “marginal”, desvinculada, apenas “mais um” projeto que os licenciandos se encarregam de divulgar entre os colegas, conforme verificamos nas falas dos sujeitos. Importante ressaltar que a CAPES recomenda que o PIBID seja um programa acolhido pelo curso de licenciatura, buscando com isso implementar uma nova cultura de formação de professores, na qual todos os docentes do curso sintam-se responsabilizados pela formação dos licenciandos, e não apenas aqueles vinculados especificamente às disciplinas chamadas pedagógicas.

Embora reconheçamos que se trate de uma reduzida amostra de licenciandos estudados, os dados desta pesquisa coadunam com os resultados de outras pesquisas mais amplas, realizadas no campo da formação de professores, e corroboram várias das perspectivas apontadas por elas, conforme vimos no capítulo 3.

Especificamente em relação aos desafios referentes aos cursos de licenciatura resgatamos Gatti (2014), que constatou no levantamento de pesquisas sobre formação inicial de professores, um grande descompasso entre os projetos pedagógicos destes cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Segundo a autora, o que se oferece nesses cursos é apenas “um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente” (GATTI, 2014, p.39).

Outro resultado que encontramos em nossa pesquisa e que encontra ressonância com os achados de Gatti (IBIDEM) refere-se aos estágios obrigatórios, que tem se mostrado sem planejamento e acompanhamento efetivo dos docentes responsáveis pela sua supervisão, uma vez que aos mesmos não são oferecidas condições de se realizar uma orientação real desses

⁴⁹ Embora estejam localizados no mesmo campus, a Faculdade de Educação e o Instituto de Ciências Biológicas estão em prédios separados, distantes aproximadamente 1 km entre si.

estágios. Em geral os estudantes ficam responsáveis por procurarem as escolas e o estágio restringe-se a uma mera observação das aulas. Em contrapartida, aos docentes da universidade é delegada a orientação de inúmeros graduandos, inviabilizando a presença destes docentes nas escolas, para um acompanhamento mais próximo do trabalho realizado. Perde-se com isso, a oportunidade de se estreitar as relações e firmar parcerias entre a universidade e as escolas.

Assim como apontaram os dados do nosso trabalho, Gatti (IBIDEM) identificou nas pesquisas de seu levantamento, que os professores universitários que atuam nas licenciaturas tem, em sua maioria, outra formação profissional que não a do ensino, dificultando o exercício de pensar sua disciplina a partir de um conhecimento didático do conteúdo (SHULMAN, 1986), isto é, aquele que está para além do domínio da disciplina em si mesma, mas que conjuga diversos saberes para poder ensiná-la. Entendendo que basta saber para ensinar, prima-se pela formação do pesquisador. A autora aponta que, neste cenário, aparecerem as dificuldades na relação entre formação de bacharéis e formação de professores, e as decorrentes dificuldades em dimensionar currículos específicos em cada caso.

Sabemos que estes desafios esbarram no debate em torno de políticas e reformas educacionais. Também sabemos que este debate não é novo e é bastante complexo. No entanto, equipar os cidadãos para tomar parte deste debate é não somente uma necessidade, mas uma urgência. Latour (2015) nos alerta que há muito pouco esforço para equipar os cidadãos com novas ferramentas para compreender questões controversas de uma maneira ajustada à situação presente. Ele afirma ser necessário utilizar novos instrumentos e ferramentas para representar de forma compreensível os debates em torno de questões de interesse público. Neste aspecto, a ANT pode ser bastante útil, como veremos a seguir.

8.3 Rastrear actantes, mapear as redes e traçar os cosmos: uma metodologia para pensar em mundos possíveis

Em nossa pesquisa fazemos uso da ideia de que a ANT fornece uma metodologia eficiente para mapear os interesses em jogo em uma dada situação, inventariando os actantes e suas associações, e apontando as opções em torno das quais é possível se (re)pensar e se (re)fazer as realidades. Ao realizarmos este mapeamento, fazemos um esforço de captar o movimento dos actantes, destes às redes, das redes aos cosmos e dos cosmos aos mundos possíveis (LATOURE, 2015).

Callon et al. (2001) afirmam que as situações de mundo são definidas pela listagem de entidades humanas e não-humanas que as compõem e pelas interações entre estas entidades. “Na escolha de um estado possível do mundo, ou seja, no processo de tomada de decisão, escolhamos as entidades com as quais decidimos viver e o tipo de história que gostaríamos de compartilhar com elas” (CALLON et al., 2001, p. 20).

Venturini (2010) ressalta que, ao se fazer uma investigação na perspectiva da ANT, é importante lembrar que a dinâmica das redes não deve obscurecer o fato de que actantes e grupos aspiram por algum tipo de estabilidade (VENTURINI, 2010). Poucos actantes estão interessados em desestabilizar as redes apenas em busca de caos. Grupos e antigrupos são formados em função de suas ideologias. Para Venturini (IBIDEM), as ideologias não são descrições do mundo como ele é, mas visões do mundo como ele poderia ser. Em suas palavras: “Enquanto a vida coletiva é caótica e errática, ideologias são ordeiras e harmoniosas. Elas não são universos, mas cosmos” (VENTURINI, 2010, p.10).

Repensar os cosmos significa, portanto, pensar em utopias, em mundos possíveis. Ressalta-se, entretanto, que pensar em mundos possíveis não implica sustentar uma visão ingênua de um mundo com interesses comuns, sem conflitos ou disputas.

Nossos diagramas e redes sintetizam cosmos: as associações e os desvios ocorridos no percurso de identificação dos sujeitos pesquisados com a licenciatura. Vimos que esta identidade não é única nem fixa, mas são identidades performativas, que se modificam ao serem deslocadas pelos movimentos de translação. Nesse sentido, as redes e diagramas são ferramentas que expressam os interesses em jogo na construção de cosmos para a identidade docente. Por exemplo, quando pibidianos e não pibidianos afirmam que o currículo do curso não é integrado, queixam-se da formação de seus professores, da desvalorização da licenciatura e da docência em detrimento da pesquisa e colocam problemas em diferentes práticas formativas, estão apontando as composições de interesses que estão agindo na sua formação inicial. Tais composições - as translações - incidem diretamente na (falta de) identificação que têm com o magistério.

Por outro lado, percebemos que o PIBID fez emergir outro cosmos, por meio de uma identidade que ainda não havia sido performada pelos licenciandos: a *identidade afinidade*. Fazer parte de um grupo que pensa coletivamente a escola, que compartilha desafios e ideais comuns, parece ajudar os pibidianos a construir uma outra realidade em relação à docência. Neste sentido, evidencia-se que a escola é um dos espaços onde ocorrem práticas

sociomateriais de formação. Como vimos, este "lugar" não é homogêneo, pois formam-se grupos (pibidianos e estagiários) que constroem (e são construídos em) realidades diferentes.

Queremos deixar claro, no entanto, que, quando utilizamos a ANT e a cartografia de controvérsias como uma metodologia para rastrear os actantes e mapear as redes identitárias, traçamos redes que expressam uma construção desta pesquisadora sobre a realidade percebida pelos licenciandos num dado momento. Isso implica dizer que as translações não estão lá fora, num domínio externo, supostamente neutro, inalcançável, posto, e nós, imparcialmente, o (des)cobrimos. É preciso esclarecer que as redes traçadas são construções nossas e não uma realidade dada. Em alusão à Latour, que buscou investigar a “ciência em ação”, nós também buscamos investigar a construção da identidade dos licenciandos enquanto ela estava sendo (per)formada.

Diagramas e redes são, portanto, inscrições poderosas que podem nos ajudar a tomar decisões, a fazer escolhas, a pensar em estados possíveis de mundo.

Pensando nestes estados de mundo, entendemos que o PIBID é uma prática sociomaterial que pode ajudar a superar as dualidades que fragilizam o processo de formação inicial de professores, em geral centrado na separação entre teoria/ prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer e assim por diante. Isso porque ele se constitui em um híbrido formativo – um *espaçotempo* de formação. Conforme aponta Felício (2014),

as relações *espaçotempos* na formação inicial de professores são entendidas como dimensões de um mesmo contexto que abarca relações de desafios, de descobertas, de resignificação, de construções, vivenciados em diversos “espaços e tempos” organizados em situações distintas. Podem parecer independentes, mas são profundamente indissociáveis — é impossível considerar um sem o outro. (FELÍCIO, 2014, p.417)

Quando pensamos nos modelos vigentes de formação de professores, reconhecemos a ocorrência de um primeiro espaço formativo, o espaço acadêmico, que privilegia a aprendizagem dos conteúdos teóricos, organizados em disciplinas que ocupam grande parte do currículo dos cursos de licenciatura. Um segundo espaço formativo, subordinado ao primeiro, privilegia os conhecimentos relativos às ações didático-pedagógicas, que se manifestam, no currículo, por meio do Estágio e das Práticas de Ensino, momentos em que os licenciandos, de posse de um conjunto de teorias, vão às escolas para praticar e/ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico (FELÍCIO, 2014).

Buscando superar a ideia de que a construção do conhecimento sobre a docência não deve ocorrer nem de “fora para dentro”, com a primazia do espaço acadêmico sobre a escola, nem de “dentro para fora”, desconsiderando, nas ações educativas na escola, os saberes

acadêmicos, Felício (IBIDEM), se apoia em Zeichner (2010), para sugerir que o PIBID se constitui em um “terceiro espaço”, um híbrido entre espaço e tempo, um *espaçotempo* no qual os conhecimentos sobre a docência são construídos a um só tempo, por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola.

Sendo assim, que outros estados possíveis de mundo podemos traçar, para fortalecer os cursos de licenciatura, a partir da experiência com o PIBID?

8.4 À guisa de conclusão: Para não colocar um ponto final ...

Os cosmos identificados neste estudo nos colocam no centro da controvérsia: a fragmentação existente na formação dos licenciandos coloca suas identidades profissionais em disputa pelos diversos atores e seus respectivos interesses. Como vimos ao longo deste trabalho, ainda que estejam em um curso que forma professores, os licenciandos convivem, em suas vivências formativas, com vários atores que os desviam da docência.

Mas, quais seriam as contribuições deste trabalho para melhorar esta situação? Ao utilizarmos a ANT como uma metodologia para o mapeamento de situações complexas, nós argumentamos que cartografia de controvérsias pode ser uma ferramenta bastante útil para o delineamento dos cosmos e a proposição de estados possíveis de mundo, ajudando-nos a pensar em políticas públicas, em reformas para os cursos de licenciaturas e na valorização destes cursos nas universidades.

No momento em que escrevo este texto, por exemplo, várias disputas no campo das políticas públicas que envolvem os professores e sua formação estão sendo travadas no Brasil. Está em discussão um polêmico documento que apresenta uma proposta nacional para o mote “Pátria Educadora”, lema do atual governo, reeleito em 2014, que prevê uma ampla reforma educacional. Associações de professores e universidades, discordantes deste documento, tem se mobilizado, buscando fortalecer os nós da rede de valorização da profissão de professor. Há também as implicações da recente homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, que incidirão diretamente na concepção e formatação dos cursos de licenciatura. O mapeamento que realizamos, então, está situado em um contexto bem mais amplo e mais complexo, cujo detalhamento não foi nosso propósito nesta tese. A rede continua se expandindo, se modificando....

O mapeamento dos cosmos pode ajudar a compreender esse cenário mais complexo, na medida em que, retomando Venturini et al. (2015), indo de cosmos a cosmos é que se pode

ter a dimensão total da controvérsia. Acompanhando as disputas e embates em torno das identidades docentes, vemos as transformações destas redes. Mas não basta acompanharmos este debate “de longe”. Ao trazer a tona e sistematizar os pontos de vista divergentes em um atlas, a cartografia de controvérsias faz mais do que apenas descrever um estado de coisas; ela contribui no sentido de articular os debates e organizar os seus públicos. Como afirmam os autores:

Se os cartógrafos querem que seus mapas sejam politicamente relevantes, não podem se furtar da responsabilidade de transformar os territórios que mapeiam. Projetar mapas relevantes para os públicos e projetar públicos relevantes para os mapas são, na realidade, um mesmo movimento (VENTURINI et al, 2015, p.16).

Os públicos se engajam em questões nas quais possuem interesse. Trazendo novamente a discussão sobre as identidades, as pessoas se engajam em grupos de afinidade. Resgatando também a ontologia política de Mol (2002), são as nossas práticas que podem performar novas realidades. Isto é, se buscamos, por meio de nossas pesquisas, “transformar os territórios mapeados”, é preciso engajar os interessados no debate sobre a profissão docente, estendendo este debate a um público mais amplo. Isto se pode fazer com mapas simples, como são as inscrições que aqui propomos. Segundo Venturini et al. (2015), desenhar mapas muito detalhados e complexos é menos importante que interagir com seus usuários.

Concordamos com os autores supracitados ao afirmarem que, para o entendimento da construção do fenômeno social não é suficiente observar os atores isolados ou redes já estabilizadas. O que deve ser observado são os atores-rede, isto é, as configurações efêmeras nas quais os atores renegociam os nós de antigas redes e a emergência de novas redes que redefinam a identidade dos atores.

Usando o magma como metáfora, os autores afirmam que a vida coletiva é forjada em seu estado magmático. Assim como no vulcão em erupção, o social, nas controvérsias, é líquido e sólido ao mesmo tempo. No magma, os estados líquido e sólido existem em uma transformação mútua e incessante: enquanto às margens da lava há algumas partes que resfriam e cristalizam, outras rochas já solidificadas, quando tocadas pela lava quente, derretem e tornam-se parte da corrente de lava. A mesma flutuação entre diferentes estados de solidificação pode ser observada nas controvérsias. “É através desta dinâmica que o social é construído, desconstruído e reconstruído. Este é o social “em ação” e é por isso que não há outra escolha a não ser mergulharmos no magma” (VENTURINI, 2010, p.264).

Para um mergulho ainda mais profundo nas controvérsias que envolvem a identidade docente, um bom exercício seria pensar, em termos de mapeamento de actantes e seus respectivos interesses no debate: Como este e outros cursos de licenciatura podem tirar proveito das experiências vividas no PIBID, no sentido de estendê-las a todos os licenciandos? Que estados possíveis de mundo podem ser construídos pelo curso, a partir do que os licenciandos apontam como positivo no PIBID? Como construir *espaçostempos* que superem as dicotomias formativas apontadas como fragilidades para a construção de identidades docentes?

Ressaltamos também que nosso recorte se deu na formação inicial dos licenciandos. No entanto, outros atores envolvidos no PIBID também podem ser foco de análise. Será que os egressos da licenciatura em Biologia que tiveram a vivência do PIBID, são atualmente professores? Em caso positivo, onde atuam? Como avaliam seu processo de formação? Qual o significado do PIBID para a inserção profissional destes egressos? A realidade identificada junto aos licenciandos estudados é semelhante à de outros estudantes de cursos de licenciatura? Como os coordenadores da área de Biologia e os professores supervisores avaliam o processo de formação no Programa? E as outras abelhas da colmeia? Como tem se dado as vivências formativas dos licenciandos em outros programas e projetos?

Para não colocar um ponto final, deixamos estas questões em aberto para que outros pesquisadores possam fabricar novas redes e pensar em novos estados possíveis de mundo.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, L.R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. O estágio ressignificado - desenvolvendo uma postura investigativa entre professores em formação IN: XV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2010.

_____; COUTINHO, F.A.; SILVA, F.A.R.E. Translações de interesse: impactos da regulamentação profissional brasileira para biólogos na identidade de professores de biologia. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 2013, p. 138-142, 2013.

_____; DELGADO, P.C.S.; COUTINHO, F.A. O PIBID e sua relação com a identidade profissional de professores de Biologia em formação: uma abordagem a partir da Teoria Ator-Rede. IN: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. **Atas...** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

ALVES, T.; SILVA, R.M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2009.

AMBROSETTI, N.B.; RIBEIRO, M.T.; TEIXEIRA, M. PIBID: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. IN: I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Águas de Lindóia, p. 7038-7049, 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.145, p.112-129, jan./abr 2012.

ARANHA, A.V.S.; SOUZA, J.V.A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ARAÚJO, R.S.; VIANNA, D. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v.17, n.4, p. 807-822, 2011.

ARAÚJO, W.S.; ÁVILA, D.A.; FALEIRO, F.A.M.V.; COSTA, R.M. Formação acadêmica e identidade profissional de formandos do curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, p.243-254, 2007.

ARENDR, R.J.J; COSTA, C.A.M. O corpo como fe(i)tiche - Possíveis contribuições do pensamento de Bruno Latour para a Psicologia. **Mnemosine**, Vol. 1, n. 2, p. 48-74, 2005.

ARROYO, M. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: FE/UFMG, 1985.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENNETT, J. **Vibrant matter: a political ecology of things**. Durham: Duke University Press, 2010.

BLOK, A.; JENSEN, T.E. **Bruno Latour: hybrid thoughts in a hybrid world**. London: Routledge, 2011.

BLOOR, M.; FRANKLAND,J.; THOMAS, M.; ROBSON,K. **Focus groups in social research**. London: Sage, 2001.

BRANDO, F. da R.; CALDEIRA, A. M. de A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência e Educação**, vol. 15, n. 1, p. 155-73, 2009.

BRASIL, Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em dez. 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, nove de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de quatro de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 29 jan. 2015

BRASIL, Senado. Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 25/04/2007, p.7, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em abril de 2014.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.5. em 12/07/2007. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em jan. 2015.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.3. em 26/09/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em jan.2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, n. 6755, 30 de Janeiro de 2009. Disponível em www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 29 jan. 2015

BRASIL, Senado. Decreto 7219 de 24 de Junho de 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.4. em 25/06/2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em jan. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011. **Diário Oficial da União**, nº 181, seção 1, pág.15, em 20 de setembro de 2011. Disponível em www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 29 jan. 2015

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ªed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 12796, de 4 de Abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em maio 2014.

BRITZMAN, D.P. **Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach**. Albany: State University of New York, 1991, 283 p.

BRUNO, F. Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 19, n. 3, p. 681-704, 2012.

BRZEZINKI, I. A formação do profissional da escola. IN: **Revista ANDE**, São Paulo, Cortez, v.13, n.20, p.21-9, 1994.

BUTY, C.; MORTIMER, E.F. Dialogic/authoritative discourse and modelling in a high school teaching sequence on optics. **International Journal of Science Education**, v. 30, n. 12, p. 1635-1660, 2008.

CALLON, M.; LAW, J. On the construction of sociotechnical networks: Content and context revisited. **Knowledge and Society**, v. 8, n. 1, p. 57-83, 1989.

_____.; LASCOUMES, P.; BARTHE, Y. **Acting in an uncertain world: An essay on technical democracy**. Paris: Seuil, 2001.

CAMPOLINA, D.V. **Educação Ambiental na estruturação de mundos possíveis: o caso do Núcleo Córrego João Gomes Cardoso-MG**. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 240p.

CANAL, N.U. Entre figurações e associações. As sociologias de Norbert Elias e Bruno Latour. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 139-148, 2011.

CASTRO, S.M.V.; BRANDÃO, Z.; NASCIMENTO, I.P. Biólogo ou professor de Biologia: um estudo entre estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. In: Congresso Nacional de Educação – X EDUCERE. **Anais...** Curitiba, Nov. 2011.

CERQUEIRA, S.V.S.C.; CARDOSO, L.R. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas. **Contexto & Educação**, n. 84, p. 143-160, Jul./Dez. 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA – CFBIO. Resolução Nº 213, de 20 de março de 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 24/03/2010. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA – CFBIO. Resolução Nº 300, de 7 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 27/12/2012. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/> Acesso em: 29 jan. 2015

BRASIL. Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção I, páginas 12761 a 12765, de 04/09/79. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/>. Acesso em: 29 jan. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA - CFBIO. **Parecer Nº 01/2010** – GT Revisão das áreas de atuação - proposta de requisitos mínimos para o biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outros serviços nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. Disponível em: <http://www.cfbio.gov.br/> Acesso em: 29 jan. 2015

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 260, **Diário Oficial da União** de 30 de dezembro de 2010, que aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, **Diário Oficial da União**, de 23 de julho de 2013, aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2015.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995, 280 p.

_____. O magistério na política cultural – identidade, discurso e poder. In: **O magistério na política cultural**. (Org). Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 09-18.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, n. 37, p. 129-152, 2010.

COUTINHO, F.A.; MUNFORD, D.; ALLAIN, L.R.; CAMARGOS, T.C.C. A materialidade na formação de professores – alguns apontamentos a partir da experiência da área de Ciências no Programa Escola Integrada UFMG. IN: GUIMARÃES, M.B.; MAIA, C.L.; PASSADES, D.B.M.S. (org.). **Educação Integral – contribuições da Extensão da UFMG**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2015.

COUTINHO, M.C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D.H.P. Identidade e Trabalho na Contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, Edição Especial 1, p. 29-37, 2007.

CRESWELL, J.W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

DE FARIA, E.S. **Cartografia de controvérsias: conexões entre o conhecimento científico e a disputa sobre a instalação do Projeto Apolo na Serra do Gandarela**. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DINIZ PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. Theoretical Lenses for the Study of Teacher Identity Construction. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. **Proceedings...** San Diego, U.S.A., April, 2004.

_____; ALLAIN, L.R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere a esta proposta de formação? **Olhar de professor**. Ponta Grossa, vol. 9, nº2, p. 269-282, 2006.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DUARTE, A.W.B. **Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na Educação Básica no Brasil**. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, 169 p.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

ENGUIITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

FELÍCIO, H.M.S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago 2014.

_____; GOMES, C.; ALLAIN, L.R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago 2014.

FENWICK, T.; EDWARDS, R. (Ed.). **Researching education through actor-network theory**. John Wiley & Sons, 2012.

FREIRE, L.L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**. Rio de Janeiro, v.11, nº 26, p. 46- 65, jan./jun 2006.

GARCIA, M.M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.

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

_____ et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas**, 2008.

_____; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 155p., 2009.

_____; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. **Relatório de pesquisa, Brasília, DF: UNESCO**, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____ ; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Relatório de Pesquisa, Brasília, DF: UNESCO**, 2011.300 p.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. IN: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 16, 2012.

_____ ; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr 2014.

GEE, J.P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v.25, p. 99-125, January 2000.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Bookman/Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, C.I.; PIMENTA, S.G. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012? IN: Encontro Luso Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação. Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. **Anais...** n. II, 2013, Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014, p. 1948-1960.

GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S.; ALLAIN, L.R; OLÍMPIO, F.M.P.; CARVALHO, A.J.S. PIBID: potencialidades e limites entre a formação e a atuação profissional docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 323-338 , jul.-dez. 2014.

HALL, S. **A. identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARMAN, G. **Prince of networks. Bruno Latour and metaphysics**. Melbourne: Re.Press, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: A. Nóvoa (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 31-63, 1992.

JARDILINO, J.R.L. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID. **Educação**. (UFSM), v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Laboratory life: The social construction of scientific facts**. Beverly Hills, 1979.

_____. **Science in action: How to follow scientists and engineers through society**. Harvard university press, 1987.

_____. **The pasteurization of France.** Harvard University Press, 1993.

_____. **Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica.** (Trad. Carlos Irineu da Costa) Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. Gabriel Tarde and the End of the Social. IN: Patrick Joyce (edited by). **The Social in Question.** New Bearings in History and the Social Sciences, London: Routledge, pp. 117- 132, 2002.

_____. **Políticas da Natureza: como fazer ciência na democracia.** Bauru: EDUSC, 2004a.

_____. Whose Cosmos, Which Cosmopolitics? Comments on the Peace Terms of Ulrich Beck. **Common Knowledge**, v. 10, n. 3, 2004b, p. 450-462.

_____. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory.** Oxford University Press, 2005.

_____. Como falar do corpo: IN: NUNES, J.A; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros: experiências em estudos sociais da ciência.** Porto: Edições Afrontamento, 2008, p. 39-61.

_____. **Reagregando o Social. Uma introdução à teoria ator-rede.** Salvador/Bauru: EDUFBA/EDUSC, 2012.

_____. **Scientific Humanities.** France Université Numérique. Massive Open Online Course (MOOC), jan-mar. 2015. Disponível em: <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/courses/FUN/>. Acesso em 15 de março de 2015.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems practice**, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

_____. Collateral realities. IN: RUBIO, F. D. and BAERT, P. **The politics of knowledge**, p. 156-178. London: Routledge, 2012.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURO, G.L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

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

MAGALHÃES, E.M.; MARQUES, H.M.; ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais de trabalho docente por professores de curso de Pedagogia. **Trabalho & Educação**, vol.18, nº 1, p. 11-26, Jan. / Abril 2009.

MAUÉS, O.C.; CAMARGO, A.M.M. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

MELO, M.F.A. de Q. **Voando com a pipa: esboço para uma psicologia social do brinquedo à luz das ideias de Bruno Latour**. Tese, Doutorado em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MESQUITA, N.A. da S. e SOARES, M.H.F.B. Intencionalidades Reveladas: análise dos diálogos estabelecidos na elaboração conjunta de um projeto pedagógico de curso de licenciatura em Química. IN: **Alexandria- Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.1, p.3-25, maio 2011.

MOL, A. **The Body Multiple: ontology in medical practice**. Durham: Duke University Press, 2002.

_____. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. IN: NUNES, J.A; ROQUE, R. (org.). **Objectos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2008, p. 63-78.

MORAES, M. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.321-333, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702004000200006&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10 Jun. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**. V. 22, n.37, p.7-32, 1999.

MORGAN, D.L. **The focus group guidebook**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1998.

NESPOR, J. Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management. **Knowledge, Identity and School Life Series**. London and Washington, D.C.: Ed. Falmer Press, 1994.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf . Acesso em: 01 jun. 2014.

OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, out. 2005.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PERES, F.F.; DURÁN, P.R.F.; ALBUQUERQUE, N.P.M. A ‘sensibilidade’ de Simmel: notas e contribuições ao estudo das emoções. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. Vol. 10, n.28, p. 93-120, abril de 2011.

PIMENTA, S.G. (Coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____; LIMA, M.S.L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. V. 3, ns. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REZZADORI, C.B.D.B.; OLIVEIRA, M.A. A rede sociotécnica de um laboratório de Química do Ensino Médio. **Experiências em Ensino de Ciências**. V. 6, n.3, p. 16-37, 2011.

ROCHA, L. D. Avaliação do curso de licenciatura em Ciências biológicas da UNIFAL-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 28, p.76-98, jan/jun 2013.

ROTONDARO, T.G. Diálogos entre Bruno Latour e Ulrich Beck: convergências e divergências. **Civitas**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 145-160, jan-abr 2012.

RUBIO, F. D.; BAERT, P. **The politics of knowledge**, London: Routledge, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.77-92, 1995.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. IN: T. T. da Silva (Ed.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 73-102.

SIMMEL, G. O problema da sociologia. In: **Simmel – Coleção Grandes Cientistas Sociais**, v. 34 (org. E. de Moraes Filho), São Paulo: Ática, 1983.

SISMONDO, S. **An introduction to science and technology studies**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

SOUZA, V. L. T., PETRONI, A. P., ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.25, n.3, p. 527-537, 2013.

STENGERS, I. The Cosmopolitical Proposal. IN: LATOUR, B. e WEIBEL, P. (Org.), **Making Things Public**. Mit Press, 2005. p. 994-1003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. **Public Understanding of Science**, Londres, v. 19, n. 3, p 258-273, 2010.

_____; RICCI, D.; MAURI, M.; KIMBELL, L.; MEUNIER, A. Designing Controversies and their Publics. **Design Issues**, v. 31, n.3. 2015. Disponível em: <http://www.tommasoventurini.it/wp/?cat=9>. Acesso em 07/05/2015.

ZAMBON, L.B.; WESENDONK, F.S.; RODRIGUES, L.Z.; TERRAZZAN, E.A. “Formação de Professores” na Produção em Educação em Ciências: Estudo dos Anais do ENPEC. IN: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. **Atas...** Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de Novembro de 2013.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA DESTINADO AO LICENCIANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Título da Pesquisa: “O PIBID e a identidade profissional de licenciandos em Biologia”

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho - e-mail: fac01@terra.com.br

fone: 34096175

Pesquisadora co-responsável: Luciana Resende Allain - e-mail: luallain@yahoo.com.br fone:

(38)88030068

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você está sendo convidado a participar:

A. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de licenciandos em Biologia. Os resultados deste estudo poderão contribuir para ampliar as discussões sobre a formação de professores de Ciências e Biologia.

B. Informações sobre as questões éticas da pesquisa podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, a pesquisadora irá coletar dados por meio de questionário anônimo com perguntas fechadas (nível I de participação na pesquisa) e entrevistas em grupos focais (nível II de participação na pesquisa). No caso dos grupos focais o seu nome será retirado de todos os trabalhos e substituído por um pseudônimo.

2. Esta seção descreve os direitos dos participantes desta pesquisa:

A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso à sua identidade, no caso das entrevistas e grupos focais. No caso de haver publicações ou apresentações acadêmicas relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

C. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. Este estudo envolverá gravação de áudio e vídeo no nível II. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Todos os registros, sem exceção, serão destruídos após o período de 5 anos.

E. Este estudo não envolve riscos para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia. No entanto, se você se sentir desconfortável ou constrangido, está livre para interromper sua participação em qualquer nível da pesquisa.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar da pesquisa:

O pesquisador Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho, solicita minha participação neste estudo, intitulado “O PIBID e a identidade profissional de licenciandos em Biologia”. **Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:**

_____ Nível I (questionário anônimo)

_____ Nível II (participação em Grupo Focal)

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Nome legível: _____

Assinatura: _____

e-mail: _____

Apêndice 2: Questionário aplicado aos formandos

Caro/a aluno/a do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas,

Este é um instrumento de coleta de dados cujo objetivo é identificar o perfil e as expectativas profissionais dos licenciandos em Ciências Biológicas. Para êxito da pesquisa, necessito de sua colaboração respondendo este instrumento. Não se identifique em nenhuma parte do questionário. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certa de contar com a sua compreensão e a sua colaboração, solicito que ao responder:

- Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;
- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Responda individualmente;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Luciana Allain – doutoranda em Educação – FAE/UFMG

PARTE 1 – Caracterização demográfica e socioeconômica

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Renda Familiar em salários mínimos (valor do Salário Mínimo: R\$678,00):
 - () 1 até 3 salários mínimos (até R\$ 2.034,00)
 - () 3 até 6 salários mínimos (de R\$ 2.035,00 a R\$ 4.068,00)
 - () 6 até 10 salários mínimos (de R\$ 4.069,00 a R\$ 6.780,00)
 - () acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 6.780,00)
4. Você trabalha? Se sim, em qual atividade? _____

PARTE 2 - Formação escolar e acadêmica

5. Formação escolar anterior (Ensino Médio)
 - () Escola pública
 - () Escola particular
 - () Escola pública e particular
6. Ano de ingresso no curso de Ciências Biológicas: _____
Previsão de conclusão: _____
7. Turno em que está matriculado: () Diurno () Noturno
8. Período em que está matriculado: _____
9. Já cursou Estágio Supervisionado:
 - () sim, apenas Estágio 1.
 - () sim, apenas Estágio 2.

- sim, Estágio 1 e Estágio 2.
 não, o Estágio 3 é meu primeiro Estágio Supervisionado.
10. Você é ou já foi bolsista do PIBID ?
 Sim. Desde quando? De _____/ 201____ a _____/ 201____.
 Não.
11. Você participa ou já participou de atividades de pesquisa na área da Biologia?
 Sim. Voluntário Bolsista
 Não.

PARTE 3 – Escolha do curso e expectativa profissional

12. Sua escolha pelo curso de licenciatura foi a 1ª opção no vestibular?
 Sim Não
13. Ao matricular-se no curso de licenciatura:
 Tinha o conhecimento pleno do foco do curso: Formação de Professores.
 Desconhecia o foco do curso para a formação de professores.
14. Ao ingressar no curso de licenciatura o que pensava sobre a profissão de professor? (Se for o caso, marque mais de uma opção)
 Profissão gratificante e valorosa
 Profissão muito desgastante e pouco reconhecida
 Ofício ou arte para o qual se deve ter um dom natural
 Profissão importante para a formação de todos os demais profissionais
 Profissão desvalorizada e mal remunerada
 Não tinha opinião formada sobre o assunto
 Outra. O quê? _____
15. Nível de satisfação com o curso de licenciatura em Ciências Biológicas:
 Excelente: além das minhas expectativas
 Alto: de acordo com minhas expectativas
 Mediano: oscilando entre dentro e fora de minhas expectativas
 Baixo: abaixo de minhas expectativas
 Não sei avaliar
16. Atuação profissional pretendida após a conclusão do curso:
 Magistério será minha primeira opção profissional.
 Não pretendo atuar como docente.
 Magistério será minha opção profissional caso não tenha sucesso em outra escolha.
 Atuar como docente para complementar minha atividade profissional.

Atuar como docente até conseguir outra atividade profissional.

Outra. Qual? _____

Responda às questões 17 a 19 CASO O MAGISTÉRIO SEJA SUA OPÇÃO PROFISSIONAL. Se não, vá para a questão 20.

17. Onde pretende exercer o magistério?

Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas.

Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas particulares.

Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em qualquer rede de ensino (escolas públicas ou particulares).

No Ensino Superior.

Em qualquer nível de ensino (Educação Básica ou Superior).

Outro. Onde? _____

18. Você escolheu ser professor/a:

a) antes de entrar na universidade

b) mudou de opinião durante o curso

19. Se você respondeu **b**, o que te fez mudar de ideia? (Se for o caso, marque mais de uma opção)

As disciplinas da Faculdade de Educação

O Estágio Supervisionado

O contato com a escola e a vivência da sua realidade

Algum professor te inspirou. De que disciplina? _____

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência)

O PEI (Programa Escola Integrada)

Projetos de Extensão. Qual/is? _____

Outro motivo. Qual? _____

Responda às questões 20 e 21 CASO O MAGISTÉRIO NÃO SEJA SUA OPÇÃO PROFISSIONAL

20. Você escolheu que **não** quer ser professor:

a) antes de entrar na universidade

b) durante o curso

21. Se você respondeu **b**, o que te fez mudar de ideia? (Se for o caso, marque mais de uma opção)

- () As disciplinas da Faculdade de Educação
- () O Estágio Supervisionado
- () O contato com a escola e a vivência da sua realidade
- () Algum professor te desestimulou. De que disciplina? _____
- () A família ou seus amigos te desestimularam
- () O baixo status da licenciatura em relação ao bacharelado
- () A imagem social do professor
- () A remuneração da profissão
- () Ainda não decidi se quero ou não ser professor
- () Outro motivo. Qual? _____

Se quiser, faça comentários no espaço abaixo para complementar suas respostas.
--

Apêndice 3: Roteiro de Grupo Focal com licenciandos não bolsistas e bolsistas do PIBID

Boa noite. Gostaria de dar boas vindas a todos e também agradecer por terem aceito o convite que foi feito a vocês de participarem deste encontro.

Sou estudante de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais e pretendo estudar as questões referentes à construção da identidade profissional docente entre licenciandos em Ciências Biológicas.

Por favor, sintam-se à vontade para participar e expressar suas ideias. Cada um aqui tem suas próprias experiências e opiniões sobre a docência e gostaria que conhecê-las.

Quero acumular o máximo de informações de seus depoimentos, por isso essa discussão será gravada. Peço a gentileza de que cada um se expresse de cada vez, e procure falar em um tom de voz firme, para não comprometer a gravação. Mas podem ficar absolutamente tranquilos com relação ao sigilo de todas as informações. Em outras palavras, vocês não serão identificados em nenhum relatório, livro ou artigo. Peço que vocês leiam atentamente o documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, tirem suas dúvidas e depois o assinem, por favor.

Antes de iniciarmos, gostaria de saber se vocês têm alguma pergunta.

INTRODUÇÃO:

“QUEBRA GELO”: (10 Minutos)

Em primeiro lugar, gostaria que cada um de vocês se apresentasse, falando o nome, o período do curso em que se encontra e porquê escolheu fazer Biologia.

Agora trataremos do assunto da nossa reunião.

ROTEIRO DE CONDUÇÃO:

MÓDULO “IMAGEM DA CARREIRA” (20 minutos)

Qual era a expectativa profissional de vocês ao ingressarem no curso?

Probes: Docência como carreira profissional

Em que contexto profissional imaginavam que atuariam depois de formados?

MÓDULO “EXPECTATIVA PROFISSIONAL” (10 minutos)

Atualmente vocês tem intenção de serem professores?

Mudaram de ideia durante o curso? O que os fez mudar de ideia? (verificar influência da pesquisa em Biologia)

Probes: falem mais sobre isso. Porque não ser professor?

MÓDULO “FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA” (30 minutos)

Como vocês avaliam a sua formação para a docência no curso de licenciatura?

Probes: O que vocês gostam e o que não gostam no curso?

(Tiveram oportunidade de participar de experiências relacionadas à docência? Projetos de extensão, programas, estágio, etc).

O que aconteceu durante o curso para que alguns mudassem de opinião?

MÓDULO “CONHECIMENTO SOBRE O PIBID” (10 minutos) – apenas para não pibidianos

Vocês poderiam me dizer algo sobre o PIBID?(verificar porque não quiseram ser bolsistas do PIBID)

MÓDULO “INGRESSO E VIVÊNCIA NO PIBID” (10 minutos) – apenas para pibidianos

Qual foi a motivação de vocês para ingressar no PIBID?

Como vocês avaliam a vivência de vocês no PIBID?

O que significa, para vocês, fazer parte deste grupo, o PIBID Biologia?

Probes: citar aspectos positivos e negativos desta vivência

MÓDULO “IMPACTOS DO PIBID NA EXPECTATIVA PROFISSIONAL” (20 minutos) – apenas para pibidianos

O que vocês pensam sobre a docência hoje?

Probes: Atualmente vocês tem intenção de serem professores? Qual é a influência do PIBID nesta decisão?

MÓDULO “IMPACTOS DO PIBID NA LICENCIATURA” (20 minutos) – para todos

Qual é a relação entre o PIBID e o curso de licenciatura em Biologia. Qual a opinião de vocês sobre o PIBID.

CONCLUSÃO:

Quero agradecer a todos vocês por terem participado deste encontro, que de minha parte chegou ao fim. Cada opinião mostra um ponto de vista diferente e acrescenta algo novo para o meu trabalho, pois permite conhecer aspectos diferentes sobre a identidade docente. Espero que cada um de vocês também possa sair daqui levando um pouco da experiência das outras pessoas que participaram deste grupo.

Mais uma vez, muito obrigada por tudo. Boa noite a todos.

Apêndice 4: Recorte das transcrições dos grupos focais

Trecho retirado do Grupo Focal realizado com não pibidianos:

Luciana	((olha gente/ agora eu quero fazer uma pergunta para vocês/ eu quero que vocês continuem nessa assim de/ né/ lembrar o passado/ vocês vão lembrar quando vocês estavam ingressando aqui/ no curso/ qual que era a expectativa que vocês tinham/ né/ profissional/ onde vocês acham que vocês atuariam quando vocês estivessem formando? Vocês entraram no curso/ como é que era?)) [00:23:28]
Efigênia	de novo eu fiz a mesma coisa/ eu não pensei no futuro/ [fala rindo] eu continuei não pensando/
Elisa	you fez por gostar/
Efigênia	é/ eu fiz porque eu finalmente consegui escolher um curso/
Luciana	((mas você não imaginava assim olha/ então tá/ eu estou entrando no curso de biologia/ eu acho que depois que eu formar eu vou ser.../))
Efigênia	quando eu cheguei/ me apresentaram que na biologia existia trinta áreas possíveis/ eu falei/ ah/ então eu vou conhecer essas trinta áreas/
Samanta	não é possível que não vai ter uma/
Efigênia	quem sabe eu vou mexer com alguma dessas coisas/
Luciana	((agora/ assim/ por exemplo/ vocês fizeram a opção por licenciatura e bacharelado/ você até disse que o colegiado aprovou sua mudança e tudo/ né?))
Efigênia	eu não cheguei a mudar da licenciatura para o bacharelado/ mas eu talvez tivesse essa possibilidade/ [00:24:13]
Luciana	((mas assim/ você sabia a diferença entre uma coisa e outra?))
Efigênia	não/ mal mal/
Luciana	((e vocês gente/ o que vocês.../))
Samanta	eu sabia muito bem a diferença/ eu escolhi a licenciatura porque eram/ sei lá/ oito candidatos por vaga em 2009/ e/
Ester	era um pouquinho mais/
Ronaldo	era tipo/
Ester	onze/
Luciana	((e o bacharelado era quanto?))
Ester	vinte e três/
Samanta	é/ o bacharelado era dobrado/
Ronaldo	era dobrado/
Samanta	e eu sabia que/
Alguém diz	era isso tudo?
Maria	gente não era tanta diferença assim não gente/
Ronaldo	não era vinte e três não/ mas era tipo o dobro/
Luciana	((espera aí/ só para efeitos do gravador/ eu vou pedir que cada um fale/ se não a gente não vai conseguir ouvir depois a gravação/)) [0024:54]
Samanta	Enfim/ eu nunca/ eu não tive o interesse de lecionar no ensino básico/ mas eu acho que é um problema gravíssimo da nossa/ do nosso instituto/ é que ele sempre te ensina/
Luciana	((qual instituto?))
Samanta	o instituto de ciências biológicas/ ele sempre te inspira à carreira acadêmica/ então meus três primeiros semestres foram / eu vou fazer mestrado e doutorado e pós doutorado e vou continuar nesta ou em outra universidade federal brasileira/
Luciana	((todo mundo tem a mesma impressão dela?)) Vários não
Samanta	eu acho que é muito forçado/ [00:25:23] [Elisa levanta a mão]
Zélia	o ICB é voltado muito mais para a área de pesquisa/ e os professores te incentivam

	muito mais à área de pesquisa/
Efigênia	o ICB é pesquisa/
Maria	[inaudível]
Zélia	mas você está fazendo licenciatura/ isso é que eu até falei na aula passada que foi até um dos temas do meu diário reflexivo/ que/ eu acho que como o curso é voltado para licenciatura/ tinha que ter uma formação diferenciada/ [alguém começar a dizer algo, provavelmente a Samanta, mas ela para, pois Zélia não havia acabado de falar] o curso/ então/ ele não é diferenciado/ bacharelado e a licenciatura tem diferença de algumas disciplinas/ mas as disciplinas que têm em comum ela não é diferenciada para quem faz licenciatura/ [00:25:59] por exemplo/ quem faz é/ eu/ sinceramente eu acho que precisava de ter uma mudança nesse sentido/ eu continuo tendo essa visão/ que poderia sim ter uma forma de estimular quem faz licenciatura a realmente continuar na licenciatura/ ele escolheu a fazer licenciatura/ estava escrito lá/ licenciatura/ ele foi porque ele quis/ ninguém o obrigou/ então o curso devia ter uma grade voltada para realmente dentro daquela matéria/ por exemplo/ é/ biologia celular/ [Elisa com o dedo indicador levantado demonstrado que quer falar] [00:26:27] ter um material didático/ uma parte que analisasse/ para a formação do professor/ [Efigênia também com o dedo indicador levantado] não só da matéria em si/ não/ a maioria dos professores só dão provas para avaliar/ eu acho que poderia fazer assim/ é/ a gente vai ter a matéria toda que vocês teriam com o bacharelado/ mas vocês vão ter que fazer um plano de aula/ é/ que vai valer ponto também para vocês/ é/ é/ passarem na disciplina/ afinal de contas/ vocês vão ser professores/
Samanta	mas isso é o laboratório de ensino/ [Ester levanta o dedo indicador]
Elisa	você está furando fila/
Samanta	desculpa/
Luciana	((é/ vamos só...))
Elisa	respondendo a primeira questão do ingresso/ quando eu entrei/ [00:27:02] eu trabalhava/ então/ a escolha do noturno/ eu já queria mesmo/ ser professora para mim nunca foi problema/ então só uniu o útil ao agradável/ então eu entrei/ é/ eu trabalhava ainda/ trabalhei só por mais dois/ dois/ primeiro e segundo né/ não estava compensando/ vou ganhar quase a mesma coisa ficando no estágio/ porque na época eu estava trabalhando em uma empresa pequena/ mas/ é/ eu concordo com ela [Samanta] [00:27:31]/ na verdade/ desde o início/ fazer o bacharelado é mais legal [ela faz gesto de entre aspas]/ tem assim essa atmosfera/ não só pelos professores lá do ICB/ como tudo/ por causa da depreciação que o status de professor perdeu/
Efigênia	da sociedade/
Elisa	ser professor hoje não é legal como era/ sei lá/ vinte/ cinquenta/ sei lá quantos anos atrás/ quando ser professor/
Maria	era autoridade/
Elisa	era autoridade de sala/ tinha poder aquisitivo/ por questão social da época/ então assim/ já no seu ingresso/ [00:28:06] você fala/ eu estou fazendo licenciatura/ vou ser professor/ ah tá/
Zélia	que dó/
Elisa	então assim/ tem essa coisa/ mas no meu caso não atrapalhou/ porque/ primeiro que eu sabia/ então eu continuo estudando faço mestrado faço doutorado/ então não faço/ licenciatura ou / é/ bacharelado/ [Ronaldo levanta a mão para falar] então/ para mim não teve esse problema não/ eu entrei com a ideia de ser professora/ eu nunca abri/ ó/ eu nunca fechei as portas para fazer outra coisa/ [00:28:34] comentando só o que a Zélia está falando/ eu lembro no dia eu comentei/ estou repetindo/ mas/ é/ eu não concordo/ muito/ com essa posição da Zélia/ porque assim/ ser professor/ é claro que você tem como ter ajuda/ você tem como ter alguém para ser seu professor e como ser professor/ mas não é uma coisa assim/ essencial/ eu acho que / por exemplo/ a

	<p>gente está aí/ eu fiz um plano de aula ensino de botânica/ que foi a minha apresentação no trabalho ali agora/ [00:29:05] gente eu faço aquilo com qualquer outra matéria/ com zoologia/ com micro/ com outra coisa/ porque na verdade no ICB está lá para dar o respaldo de conteúdo de biologia/ que eu tenho que ter para ensinar para meu aluno/ agora/ a fisiologia animal/ ou fisiologia comparada/ qualquer matéria/ a partir do momento que você aprender/ ou que você começar a tentar pegar aquela/ como eu vou apresentar isso para uma criança/ ou para um adolescente/ eu acho que o ICB não tem esse papel/ [00:29:36] concordo com você que tem como melhorar muito as matérias/ igual eu falei que a botânica coloca aula prática/ coloca outras maneiras de você abordar/ e até para você ver a coisa/ mas pegar e mudar toda uma estrutura que ela é conteudista/ porque a gente faz licenciatura eu não concordo/ eu acho que o ICB está lá para passar conteúdo de/ de/ biologia/ e a FaE está aqui para nos dar o respaldo de conteúdo político/ conteúdo sociológico/ conteúdo cultural/ e/ a parte didática/ então eu acho que é um casamento razoável/ [00:30:10]</p>
Luciana	<p>((todo mundo concorda?))</p>
Efigênia	<p>na verdade/ eu sabia sim a diferença de licenciatura e bacharelado/ e desde cedo/ não que eu pensasse com a responsabilidade da produção (?) para mim INAUDÍVEL/ mas eu já lia revistas assim/ de notícias do Brasil/ aquela coisa/ e eu sabia que o professor tinha um papel essencial/ até porque minha mãe saiu de uma classe baixa e ela conseguiu ascender socialmente bastante devido à educação/ então eu tinha essa consciência de que com educação a gente podia mudar o país/ então eu falei/ bom/ é/ na época dessa opção de fazer vestibular em licenciatura/ se eu acabar sendo professora/ pelo menos assim/ é uma coisa muito importante e dado que eu já tinha uma profissão que poderia me garantir um ganho básico para sobrevivência/ eu falei/ seria até uma coisa de contribuição mesmo de realização pessoal/ eu estou fazendo algo de útil entendeu/ estou sendo útil para a sociedade fazendo uma coisa importante/ é/ e quanto à questão da divisão do curso em bacharelado e licenciatura/ [00:31:12] realmente eu discordo da Zélia também/ que a gente leu uns textos na aula de sociologia de por que essa divisão entre licenciatura e bacharelado/ que na verdade tem que estar conciliado as coisas/ porque o professor/ mesmo de ensino básico/ ele tem que ter um arcabouço necessário para às vezes pensar como os pesquisadores pensam/ tem que estar tudo integrado/ a pesquisa/ né/ o ensino/ tem que estar/ ter a mesma base/ o professor não tem que ter uma formação às vezes mais prática/ voltada para um aluno do ensino básico/ ele tem que saber tão profundamente quanto o bacharel/ até porque quando o aluno tiver uma dúvida um pouco mais aprofundada ele saber pesquisar onde ele vai tirar aquela dúvida/ [00:31:59]</p>
Ester	<p>quando eu entrei no curso/ para mim era o seguinte/ o licenciado é um biólogo que tem o diferencial de poder dar aula/ então eu entrei com essa concepção/ eu sou um biólogo que tem esse diferencial/ eu também posso dar aula/ e reforçando as falas da Efigênia e da Elisa/ eu acho que é importante ter/ infelizmente discordando da Zélia/ que eu acho/ na minha concepção/ esse conteúdo que não é da educação ser o mesmo tanto para bacharel quanto para licenciado/ é que isso não te limita à carreira acadêmica [00:32:32] de professor/ eu não estou/ eu não estou limitada a dar aula/ eu posso muito bem fazer complementação de carga horária/ tirar meu CRBio e atuar como biólogo sim/ eu não estou limitada à sala de aula/ eu não estou limitada/ agora/ por exemplo no caso dos meninos do bacharel/ eles podem dar aula/ mas não podem prestar concurso para professor/ eu posso prestar concurso para biólogo/ desde que o edital não me exija ser bacharel/ que eu tenho meu CRBio/ e eu posso prestar concurso para ser professor/ [00:33:01] então eu fiz a/ a/ a minha opção por fazer licenciatura/ primeiro pela condição que eu não podia parar de trabalhar/ e segundo com essa certeza/ que eu posso atuar como biólogo/ que eu posso atuar como professor também/ eu tenho duas vertentes/ se eu quiser parar minha graduação aqui/ não fizer mais/ não quiser ir para o mestrado/ não fizer mais nada/ eu tenho essas</p>

	duas opções desde que eu faça complementação e tenha meu CRBio/ [00:33:23]
Elisa	porque a grade te permite/ porque você está vendo a mesma coisa que o bacharel/ a diferença é que você tem a carga/ algumas matérias não são obrigatórias/ mas a gente tem a complementação da FaE/ mas a minha biologia vegetal/ a taxonomia de criptógamas/ sei lá/ as outras matérias são iguais/ eu concordo com essa questão que você falou foi bacana/ eu estava até pensando/ que eu fiquei sabendo que são pouquíssimas matérias que eu preciso fazer para ter o bacharel/ se eu não estivesse com tanta preguiça/

Trecho de transcrição do Grupo Focal realizado com pibidianos:

Luciana	((Eu queria que vocês avaliassem a vivência no PIBID/))
Arnaldo	Nossa/ então eu posso começar?
Sabrina	Eu também queria falar/
Arnaldo	Eu estava querendo falar/ eu estava esperando chegar nessa pergunta/ assim/ a vivência no PIBID né/ é assim/ eu vou estabelecer uma comparação que eu acho necessária ser feita/ eu não sei avalia sem ter um respaldo eu acho que não é muito válido não/ então eu faço uma avaliação assim/ é/ nas experiências docentes práticas/ que contribuem é/ para minha formação como professor/ então eu vou fazer uma comparação entre estágios né/ e o PIBID/ em termos de/ dessa vivência/ dessa contribuição/ eu acho que o PIBID / ele é mais válido do que os três estágios/ juntos/ por que? é/ é um momento que você realmente/ vai para a escola e vai poder executar uma série de trabalhos/ é quando você vai ter o seu espaço de trabalho/ então já tem esse primeiro ponto/ por que/ porque nos estágios eles são completamente divididos/ o estágio você vai em duas três escolas/ no outro você vai em uma/ vai ficar só observando/ e no outro você vai em um/ ou seja/ você passa em pelo menos quatro cinco escolas/ totalizando/ né/ o PIBID já te coloca no eixo/ então você vai assim/ nós vamos te dar essa situação/
Nádia	Com um professor apto a te receber né?
Arnaldo	Não só com um professor apto a te receber/ porque aquilo que eu falei lá atrás sobre/ é/ você chegar numa escola com um professor que as vezes está lá só para te ceder o espaço/ você vai estar com um professor que ele vai estar no mesmo barco que você/ então ele sabe o que está acontecendo ali/ ele sabe porque você está ali/ ele sabe o trabalho que você vai executar/ e ele está do seu lado te orientando/ com um professor da universidade/ então tem uma série de fatores que está/ está por cima disso daí/ em termos de/ de né assim/ de estrutura/ já tem isso/ é/ agora tem toda aquela situação/ você tem respaldo/ porque você tem material/ você tem uma equipe de trabalho/ você tem uma equipe/ né/ então você está trocando informações ali o tempo todo com seus colegas/ é/ vocês desenvolvem mais materiais em equipe/ é/ a questão da própria problemática do contexto daqueles alunos que estão/ situados ali/ então é uma coisa que a gente discute até aqui/ nem no estágio que eu acho que dura mais tempo o estágio III você tem como fazer isso/ porque você chega lá/ fica seis meses você pega no segundo semestre/ já está todo mundo enturmado/ ali/ você já chega como um estranho/ é/ ainda que fosse no começo do ano/ você vai lá/ chega faz um trabalho/ a sensação que dá/ quando você chega assim/ a sensação é que o trabalho está cortado pela metade/ né/ na hora que você conclui o estágio/ eu tive essa sensação/ por que/ porque eu não tive tempo de é é/ como estagiário ali sentir/ completamente/ é é/ amparado pela escola/ pelos alunos/ mas eu acho que no PIBID né/ pelo fato de estar ali uma equipe/ aí os alunos né/ junto com o professor que está ali/ te coloca junto ali/ já fala/ somos todos aqui/ nós somos um grupo / a sala inteira/ né/ o professor que estagiava os alunos são um grupo/ isso torna assim/ você fica muito mais a vontade para trabalhar em um ambiente desse tipo/
Patrícia	Eu acho que o que você quis dizer também é que no PIBID a gente tem um retorno/

	de tudo que a gente faz/ no estágio a gente tem retorno nenhum/
Nádia	O estágio é muito vago/
Patrícia	é/
Arnaldo	Eu acho que tem um ponto do estágio que é assim/ tá/ o professor daqui ele avalia/ só que/ eu vou executar um trabalho autonomamente/ eu vou fazer/ eu vou planejar as minhas aulas/ eu vou fazer isso/ eu vou montar tudo/ vou lá/ faço isso e pronto/ depois eu chego aqui/ apresento/ agora/ como que/ tudo aquilo que a gente estudou na FaE/ né/ das teóricas/ como que isso foi aplicado/ será que eu consegui fazer isso mesmo?
Luciana	((e no PIBID você consegue enxergar isso?))
Arnaldo	Olha/ no PIBID/ não que a gente/ ainda existe essa questão da distância da teoria/ só que eu acho que é um contexto muito mais favorecido/ porque você tem com quem ali discutir/ vamos dizer assim/ está com a mesma cabeça que você para discutir os problemas/ e as situações e tal/ então eu acho que isso né/ assim/ é um/ é um abismo muito mais curto/ muito mais fácil de ser ligado do que pelo próprio estágio/
Luana	E o que eu acho interessante no PIBID é com relação a formação do professor assim/ pegar uma comparação do estágio com o PIBID/ no estágio você acaba se tornando aquele professor/ é/ padrão/ tradicional/ no PIBID você entra com projeto coisa assim/ então a gente/ muda um pouco do foco de como é esse professor sabe/ dentro de uma escola/ e eu acho isso muito válido/ muito importante porque no estágio acaba que você/
Patrícia	Você perguntou se a gente consegue aplicar as matérias que a gente vê aqui no PIBID/ particularmente eu consigo/ mas eu acho que no estágio eu não conseguiria/
Marilena	é/ eu acho que muito mais porque no PIBID querendo ou não você está aqui um tempo/ então você tem tempo de planejar um projeto/ de fazer um projeto/ no estágio não/ você vai virar e vai falar assim/ olha/ como você faria um projeto/ você monta um projeto/ mas você não sabe o que é montar um projeto/ no PIBID não/ você tem essa oportunidade/ você vai lá/ você executa/ você vê como os meninos trabalham com isso/ você tem todo esse suporte/ que as vezes/ igual no estágio III/ a gente tem que dar aula/ mas muitos professores/ as vezes fica até difícil você escolher escola porque não é qualquer professor que nunca te viu na vida que não sei o quê que vai virar e vai falar assim/ dá uma aula aí para mim/ entendeu? Então fica até complicado assim/ além de ser vago/ eu acho que é muito difícil essa/ essa coisa de que/ ah/ você procura uma escola e faz/ não é toda escola que te aceita/ sabe/ tem as burocracias todas/ então/ até uma coisa que eles fazem/ que eles pedem é para você fazer em várias escolas diferentes/ mas as vezes isso é muito difícil/ sabe/
Patrícia	E as vezes no estágio você é o intruso na escola/ você não é nem o estagiário/
Marilena	é/ isso aí/
Patrícia	Porque a gente realmente/ desculpa/ mas é porque na verdade no estágio a gente assina um termo de compromisso lá/ mas para a escola é meio que/ é uma pessoa que está ali que vai embora/
Arnaldo	Até porque assim/ no caso do PIBID/ eu acho que os professores que estão aqui/ eles já estão dispostos a quê? A trabalhar de uma maneira diferenciada/ quando você chega na escola/ né/ muitas vezes você pode dar o azar ali de seu professor não estar nem um pouco disposto/ ele já não tem esse tipo de trabalho e ele não está disposto a mudar a postura dele também/ nesse sentido/ né/ então assim/ a turma que já está acostumada/ com aquele modelo há tanto tempo/ na hora que você chega ali com uma proposta mais/ é é/ de vamos colocar assim/ mais construtivista né/ que você precisa que eles também se envolvam nos problemas que você coloca para eles/ eles vão lá e ficam ah/ mas/ quantos pontos que vale/ para que dia que tem que fazer professor/ tem que fazer o que/ [som de cansaço]
Nádia	É com essa cara de dor mesmo/
Arnaldo	Faz/ parece que você está assim/

Sabrina	E dói/
Nádia	E dói/
Arnaldo	Parece que é um/ nossa senhora/ pelourinho ali/ está castigando com a maior vontade do mundo/
Luciana	((e no PIBID não?))
Sabrina	Olha/ Depende/ porque depende do projeto que você faz/ os meninos/ ou vão aceitar muito bem ou vão aceitar muito mal/ só que eu acho que/ assim/ eu acho que o estágio que você/ eu tive/ meus estágios foram bons/ eu não passei por/ o meu estágio não foi tão ruim assim não/ eu tive um estágio muito bom/ fiz com o Juliano/ achei que o Juliano foi muito bom/ ele/ qualquer coisa que você precisava/ se você tinha dúvida/ e outra coisa/ o pessoal fica assim/ ah/ eu mas é porque você vai em uma escola o pessoal não vai te aceitar/ mas quando você vai trabalhar/ é desse jeito/ você vai entregar seu currículo na escola/ você vai passar por toda burocracia/ entendeu? Você vai passar por uma entrevista/ vai passar para ver se a pessoa vai te aceitar ali ou não/ quando você entrar como um professor novo dentro de uma escola/ você vai ser o estranho/ você vai ser o excluído/ e assim/ o estágio/ você tem que passar por isso/ eu acho o estágio ótimo/
Nádia	Acontece que a maior parte do estágio é assim/
Sabrina	Não/ Gente/ mas quando você formar/ você também vai ser obrigada a fazer isso/ você não vai entrar em um programa que as pessoas vão falar assim/ olha que legal o professor novo que passou/ então eu acho que o estágio e o PIBID são coisas muito distintas que não dá para ficar comparando/ entendeu?

ANEXO

Matriz curricular Licenciatura em Ciências Biológicas - Noturno