

PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS FRENTE AO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PROSPECTIVE OF TRAINEES IN FRONT OF THE BIOLOGICAL SCIENCE COURSE OF THE UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PERSPECTIVA DE LOS ESTAGIARIOS FRENTE AL CURSO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE MARINGÁ

Glaucia Britto Barreiros*
glauca_bb@hotmail.com

Dulcinéia Ester Pagani Gianotto*
depgianoto@uem.br

* Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR – Brasil

Resumo

Este artigo aborda a temática da formação inicial e seus dilemas para atrair e formar professores na atualidade. Por meio de um questionário semiestruturado investigou-se as pretensões dos licenciandos em relação ao curso de licenciatura. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar a perspectiva dos estagiários quanto as motivações para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas. Os sujeitos participantes são 10 acadêmicos/estagiários do quarto ano de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual. Os resultados demonstraram que os estagiários pretendem atuar como professores, contudo todos almejam a carreira de professor-pesquisador acadêmico.

Palavras Chave: Formação inicial, docência, reflexão, motivação.

Abstract

This article approaches the theme of initial formation and its dilemmas to attract and train teachers today. By means of a semi-structured questionnaire, the applicants' intentions were investigated in relation to the licentiate course. Thus, the present article aims to analyze the perspective of the trainees as to the motivations to take a degree in Biological Sciences. Participating subjects are 10 fourth year undergraduate / undergraduate students in Biological Sciences at the State University. The results showed that trainees intend to act as teachers, yet all aim for the career of professor-academic researcher.

Keywords: Initial formation, teaching, reflection, motivation.

Resumen

Este artículo aborda la temática de la formación inicial y sus dilemas para atraer y formar profesores en la actualidad. Por medio de un cuestionario semiestruturado se investigó las pretensiones de los licenciandos en relación al curso de licenciatura. De este modo, el presente artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva de los pasantes como las motivaciones para cursar Licenciatura en Ciencias Biológicas. Los sujetos participantes son 10 académicos / pasantes del cuarto año de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Estadual. Los resultados demostraron que los pasantes pretenden actuar como profesores, pero todos anhelan la carrera de profesor-investigador académico.

Palabras clave: Formación inicial, docencia, reflexión, motivación.

INTRODUÇÃO

Para falarmos de formação de professores no Brasil é preciso destacar inicialmente como a docência, como profissão está definida e imersa a um contexto político e social.

Sobre os desafios da profissão Kuenzer (2011, p. 668) aponta que: “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino”, afetam a escola básica e de forma consequente as licenciaturas. A autora enfoca também a falta de investimentos e a ausência de projetos e de modificações integradoras e consensuais a todo o contexto brasileiro.

A falta de investimentos e valorização do profissional docente no Brasil é um dilema antigo e tem raízes no contexto social do trabalho. Segundo o INEP 1965 (apud PIMENTA; GHEDIN, 2002), em uma investigação sobre o Magistério, à docência era uma ocupação predominantemente feminina, existindo então uma desvalorização dessas profissionais, além da concepção de ensino pautado em instintos maternos de caráter missionário, como nos princípios jesuítas. Isso ocorria, devido ao papel atribuído a mulher de classe média, que carregava a responsabilidade de cuidar da família e conciliar com o trabalho, as professoras ganhavam baixos salários e exerciam poucas horas de trabalho (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

As mudanças sociais, e as políticas públicas modificaram de modo singelo a visão da profissão docente, porém no campo de valorização do trabalho poucos sinais foram concretizados. Apenas dez anos atrás, em 2008 foi realizada a aprovação da Lei n. 11.738 a Lei do Piso que regulamenta um piso mínimo nacional para todo o país (BRASIL, 2008). Esta lei por sua vez apenas norteia os estados e municípios, responsáveis no Brasil pela educação Ensino Médio e Fundamental, a direcionar-se para o valor mínimo estipulado. Entretanto segundo Fernandes; Rodriguez (2011, (p. 88)) em uma análise acerca da Lei do Piso, apesar de implementada “a sua viabilidade material vai depender, ainda, de muito esforço por parte dos docentes da educação básica, bem como de possíveis equacionamentos nas relações políticas em torno do modelo federativo vigente no país”

Conforme essa contextualização a formação docente deixa de ser atrativa para os jovens ao definirem suas carreiras, devido a perspectiva de trabalho ser complexa, com muitas dificuldades tais como, salários pouco atrativos, acúmulo de trabalho fora do expediente e o pouco prestígio social.

Diante desse cenário, buscamos identificar em uma amostra de licenciandos: quais as pretensões e motivações em seguir a carreira de professor?

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo se enquadra como qualitativo tendo em vista, que valoriza o processo de construção dos dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, com propósito de contribuir para os estudos sobre a reflexão na formação de professores, o trabalho apresenta um recorte da tese ainda em construção “O contexto do estágio para a docência em Biologia, a formação inicial a partir de uma intervenção reflexiva: limites e possibilidades” tendo como objetivo analisar a perspectiva dos estagiários participantes quanto as motivações para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os sujeitos da pesquisa foram dez acadêmicos do curso de Ciências Biológicas durante o período de estágio docência em Biologia, da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2015. Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foi um questionário semiestruturado para levantamentos das concepções prévias dos estagiários.

Alguns trechos dos manuscritos foram utilizados para ilustrar os resultados e as discussões. Para identificá-los e diferenciá-los atribuímos a cada estagiário um nome fictício, elencados na tabela a seguir (Tabela 01).

Tabela 01 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Idade	Gênero
1. Ana	21	F
2. Liz	24	F
3. Eva	21	F
4. Mel	20	F
5. Bia	20	F
6. Isa	22	F
7. Emy	21	F
8. Léo	22	M
9. Day	20	F
10. Nat	20	F

Fonte: Autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dez estagiários participantes da pesquisa, compostos por, nove mulheres e um homem, cursando, o quarto ano da Licenciatura em Ciências Biológicas no período integral, possuem faixa etária entre 20 a 24 anos de idade (Tabela 01).

Para complementar esse perfil, investigamos também as pretensões e motivações em relação ao curso e futuro cenário profissional, a partir das respostas construímos o quadro a seguir com as suas motivações e pretensões futuras com o curso escolhido (Quadro 01).

Quadro 01 – Pretensões e motivações para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas

Estagiário	Pretende atuar como Professor	Motivação
1. Ana	Sim	Uma das minhas matérias preferidas na escola sempre foi a biologia, e como área de trabalho, Ciências Biológicas oferece vários campos, nos quais eu me identifico, e quanto a habilitação em licenciatura , é mais porque está formação oferece competências e áreas a mais de atuação, comparando-a com o bacharelado , mas pretendo também tirar está outra habilitação.
2. Lis	Sim	Sempre gostei de biologia e de ensinar
3. Eva	Sim	Gosto de dar aula, já tinha experiência com aula de inglês, e acredito que é um prazer ensinar .
4. Mel	Não	O mercado de trabalho na área de Biologia está voltado ao ensino , por isso quero ter qualificação caso haja uma boa oportunidade na área da educação, mas também pretendo cursar o bacharel para seguir uma linha de pesquisa.
5. Bia	Sim	Optei pela licenciatura porque pretendo atuar como professora. Sempre admirei a profissão e desejei exercê-la. Além disso, no primeiro ano do curso, fui orientada sobre as vantagens de ser licenciada , uma vez que há maior abrangência para essa modalidade.
6. Isa	Sim	Analisando os dois caminhos que me foram oferecidos, eu imaginei que a licenciatura era mais compatível com o que eu gostaria de fazer. Não é um motivo muito especial, mas eu gostei da minha escolha.
7. Emy	Não	Entrei no curso de Ciências Biológicas sem saber qual caminho seguir , e já no primeiro ano tínhamos que optar por fazer licenciatura ou bacharelado. A coordenadora do curso na época nos disse que em resumo um licenciado podia fazer tudo que um bacharel faz, porém, um bacharel não poderia fazer tudo o que um licenciado faz, além disso, para quem quisesse sair com os dois diplomas, a continuidade em bacharelado era um ano, enquanto que licenciatura eram dois, então achei mais vantajoso a licenciatura .
8. Léo	Sim	Desenvolver habilidades profissionais de um professor e ter certificado como tal pela Universidade para poder exercer a profissão no ensino básico.
9. Day	Sim	Entrei no curso com intuito de fazer licenciatura porque gosto da profissão de professor e ao longo do curso muitos professores aconselharam fazer essa

		escolha.
10. Nat	Não	Saber que cursar Licenciatura antes de Bacharel era mais vantajoso.

Fonte: Autoras.

Diante do quadro, evidenciamos que pretensões e motivações, expostas pelos estagiários, se complementam para explicar o que pretendem com o curso de Licenciatura. Desse modo, entendemos motivação como uma pluralidade de processos psicológicos que levam a uma escolha, inclinando aquele que a determina a iniciar um comportamento de busca direcionada ao seu desígnio (LEÃO, 2011). Nesse sentido, compreender as motivações dos participantes de nossa investigação é relevante, visto que representam uma amostragem do público dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Para Lima (2000, apud LEÃO, 2011, p. 119): “o motivo constructo. Ele não é observável, não existe efetivamente, mas é ‘criado’ pela pessoa, para explicar a razão ou a necessidade que ela tem de fazer algo, de agir de determinada maneira”.

Partindo desse pressuposto nas respostas, sobre a pretensão de tornar-se professores, identificamos que a maioria, 7 estagiários (Ana, Lis, Eva, Bia, Isa, Léo, Day), disse que pretendem atuar como futuros professores; das outras respostas, de 3 estagiárias (Mel, Emy, Nat), somente Emy enfatiza, ao explicar seus motivos, que nunca exercerá a profissão:

Não. Dar aula é uma tarefa complexa, pois envolve muitas variáveis e além disso envolve a formação de pessoas. A sua forma de atuar dentro de sala de aula pode mudar totalmente os rumos da vida dos seus alunos. Eu entrei no curso de Ciências Biológicas sem saber ao certo qual rumo seguir, esperando me identificar com alguma área ao longo do curso. No entanto, apesar de eu amar a Biologia, ainda não me identifiquei com alguma área, gostei de várias, inclusive da experiência do Estágio Supervisionado em Ciências, mas até então não senti vontade em trabalhar em nenhuma das áreas. Espero que isso mude até o fim do curso, ou então mudarei de área.

As outras duas estagiárias estudam a possibilidade de seguir a docência, mas é forte e significativa a afirmação de que “nunca” se imaginaram como docentes:

Por enquanto isso não passou pela minha cabeça, tudo depende de como será a minha experiência com o bacharelado. Gostei muito, mais do que imaginei, de dar aula, mas nunca me vi fazendo isso (Nat).

Por enquanto não. Nunca me imaginei como professora até fazer o estágio supervisionado I, foi uma ótima experiência e futuramente posso segui-la se tiver uma oportunidade, preferencialmente como professora da graduação e assim poderei conciliar o ensino com a pesquisa, que é o meu desejo. Na Biologia, para conseguir um bom emprego e consequentemente uma boa remuneração é necessário atuar na área de ensino (Mel).

Segundo Bzuneck (2001) citado por Neves; Boruchovitch (2004, p. 79):

[...] toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

Na mesma direção, Leão (2011, p. 119) salienta que a desmotivação afeta “tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos”. A autora explica que existem dois caminhos teóricos na compreensão da motivação e sua relação com a aprendizagem, o behaviorista e o sóciocognitivista. A escola behaviorista, segundo Leão (2011, p. 121) vê a motivação como um reflexo do comando “diretamente vinculado a um processo de condicionamento”, no qual as pessoas podem ser “condicionadas e conduzidas”, enquanto que, na escola cognitiva, diferentemente, a motivação é entendida como um modo de “mover as pessoas às metas desejadas”, por meio de objetivos e propósitos.

Para Neves; Boruchovitch (2004), a visão sociocognitivista das motivações flutua sobre duas orientações: intrínseca e extrínseca. A intrínseca é definida como aquela que é natural por atender aos desejos do indivíduo, enquanto que a extrínseca atende a algo exterior, recompensas materiais e sociais (LEÃO, 2011).

Assim, dentre as motivações, nos chama atenção a visão extrínseca de ser “mais vantajosa” a habilitação da Licenciatura, evidenciada nas falas de 7 estagiários (Ana, Mel, Bia, Isa, Emy, Day, Nat). As respostas identificam que o curso oferece aos alunos a possibilidade de escolher a habilitação desejada, Licenciatura ou Bacharelado, ainda no primeiro ano do curso. No entanto, são instruídos a escolher cursar primeiro a Licenciatura, uma vez que o Bacharelado poderá ser cursado posteriormente, pelo período de um ano. Dessa forma, a conclusão da segunda habilitação acontecerá de forma mais rápida, o que, para a comunidade institucional (Coordenadores, professores) e para os estagiários/licenciandos, é uma vantagem (Quadro XX).

O discurso de “mais vantajoso”, estimulado no contexto do curso de Licenciatura, investigado e incorporado pelos estagiários, demonstra uma motivação extrínseca, ou seja, que atende às “solicitações e pressões de outras pessoas, ou de demonstrar competências e habilidades” (LEÃO, 2011, p. 118). No caso em questão, dos 7 estagiários que explanam ser vantajoso, é possível identificar implicitamente que a primeira escolha, aquela natural, ou seja, intrínseca, não era a Licenciatura, mas que, por motivação

extrínseca, tornou-se prioridade. Contudo, a motivação intrínseca pode ser observada em algumas explicações acerca das pretensões em atuar como docentes.

Os estagiários, que pretendem atuar como professores, em suas justificativas, explanam sobre as condições para a atuação profissional:

“Pretendo, mas não como foco principal da minha carreira. Gostaria de trabalhar em algum emprego que me desse a oportunidade de trabalhar com experimentos em laboratório, e campo, trabalhar mais com a pesquisa e, aí sim, por vezes ir para a sala de aula, dar palestras, cursos” (Ana), “Sim na área acadêmica” (Lis), “Enquanto eu puder, quero dar aulas de biologia em colégios, porém, cursando mestrado e doutorado. Depois pretendo fazer concurso para dar aula em universidade. Desejo isso pois quero seguir carreira acadêmica e nunca deixar de estudar.” (Eva), “Pretendo atuar como professora, preferencialmente do ensino superior, uma vez que quero fazer pós-graduação. Tenho vontade de atuar em escolas de ensino fundamental e médio também, se tiver a oportunidade” (Bia), “Anteriormente, ser professora era o último dos meus planos, porém se eu continuar neste caminho que estou, sem dúvida me tornarei professora” (Isa), “O campo de trabalho para licenciados é maior do que para bacharéis. O ensino superior talvez seja um desejo para o futuro, mas acho importante trabalhar inicialmente no ensino básico. Se possível, seria interessante atuar em escolas públicas e também na iniciativa privada” (Léo), “Meus planos são fazer mestrado e doutorado para atuar no ensino superior” (Day).

Retomando as explicações sobre motivações de seguir a carreira docente, 5 estagiários (Ana, Lis, Eva, Bia, Day) nos revelam que cursam a licenciatura por gostar “da Biologia e de ensinar” (Eva), apontando que a Biologia era sua “matéria preferida” (Ana). Nessas explicações, fica evidente o caráter intrínseco à escolha de ser professor. Trazendo um aspecto formativo e pouco pessoal, Léo afirma, em uma resposta objetiva, que pretende “desenvolver habilidades de um professor e ter certificado como tal”. Exceto Léo, que foi evasivo quanto às suas motivações, observamos, nessas 5 estagiárias, um posicionamento de caráter intrínseco, favorável à aprendizagem. Ter empatia pelo conhecimento científico e pela profissão são motivações que contribuem para a construção da identidade docente dos licenciandos. Segundo Neves; Boruchovitch (2004, p. 79): “no contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades”. O desenvolvimento, durante a formação inicial, enquanto alunos de Licenciatura, conseqüentemente, impactará o ensino praticado pelos licenciandos, quando professores.

Na ideia de construção da identidade docente, Pimenta (1996, p. 76) afirma que uma identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”. A autora acrescenta que essa construção exige o “significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, e suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. É possível, então, destacar nossa preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos investigados, quanto aos aspectos escolhidos para que se tornem professores, podendo influenciar a aprendizagem dos saberes docentes e à futura atuação, quando professores.

Foi possível identificar que, exceto Isa, Emy e Nat, em todas respostas favoráveis ou não a tornarem-se professores, os estagiários revelam que têm como objetivo, mesmo que posteriormente, seguir a carreira de pesquisadores acadêmicos e lecionar no Ensino Superior; tais afirmações são pertinentes ao cenário atual da profissão. A desvalorização e a discrepância enorme no “status” econômico e social de um professor de Educação Básica, em contrapartida à do professor de Ensino Superior, é o que causa essa visão. Nóvoa (1992) descreve que a desvalorização foi um processo histórico, no contexto de Portugal, realizada por uma política estatutária que desvaloriza e ao mesmo tempo dignifica a imagem da profissão docente. Assim, para exercer controle autoritário, que não permitisse autonomia profissional, atribui-se uma imagem de nível menor desse profissional, quanto ao conhecimento científico. Em contrapartida, o Estado investe na visão da docência como algo missionário, que, diante do senso comum, “salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 5). Esse mecanismo, segundo Nóvoa (1992), impede a emergência de um poder profissional autônomo e, em paralelo à retórica do “amor à profissão”, não permite uma melhoria real da situação socioeconômica dos professores. Tal ação é muito semelhante à realidade brasileira e, conforme Saviani (2009), durante o processo histórico da Educação e formação docente, essa desvalorização é notada pelas decisões políticas educacionais, que valorizaram a quantidade em detrimento à qualidade da formação docente.

Outra visão, identificada no contexto investigado e em demais Instituições de Ensino Superior (IES), é a concepção elitista da ciência e do conhecimento científico, uma vez que acredita que tais fatores estão presentes apenas nos laboratórios de pesquisa das universidades (FOUREZ e ROUANET, 1995). Essa visão, além de ultrapassada, demonstra a avaliação de apenas uma variável, das duas presentes no contexto formativo: variável do ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva, ou seja, o conhecimento profissional (ZEICHNER, 1998). A construção do conhecimento teórico-prático da profissão docente, mesmo sem reconhecimento, é produzida pelos professores que nesse contexto atuam. O “currículo oculto” e o reconhecimento da participação ativa desse professor, na construção desse currículo, foi estimulada por Stenhouse, em 1975 (ALARCÃO, 1996), sendo que atualmente é discutida pela cultura Reflexiva (SCHÖN, 2000; PIMENTA e GHEDIN, 2002; ALARCÃO, 2011) e pela pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996).

Zeichner et al. (1998, p. 10) discute esse status entre o mundo dos professores-pesquisadores e os pesquisadores-acadêmicos. Para o autor, é necessário “um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas”.

Conforme a cultura reflexiva e a reflexão baseada na experiência, percebemos que as respostas dos questionamentos iniciais indicam que somente duas estagiárias, Eva e Nat, lecionavam aulas de inglês e, portanto, traçaram julgamentos de ser ou não professor, baseados em vivência prática.

Exceto Bia e Day, que se enquadram nas duas visões “gostar” e “ser vantajoso”, podemos observar, nas falas de 7 estagiários (Ana, Mel, Bia, Isa, Emy, Day, Nat), uma motivação de cursar Licenciatura apenas para garantir um caminho mais rápido, a fim de se formar nas duas habilitações, além de ter maiores possibilidades de campo de trabalho, como identificamos na fala de Mel: “O mercado de trabalho na área de Biologia está voltado ao ensino, por isso quero ter qualificação caso haja uma boa oportunidade na área da educação, mas também pretendo cursar o bacharel para seguir uma linha de pesquisa”.

A frase permite a inferência de que, do perfil dos 10 estagiários investigados, a maioria pretende atuar como docentes: 7 ao total (Ana, Lis, Eva, Bia, Isa, Léo e Day), de preferência, como professor e pesquisador universitário; apesar do mercado estar voltado para o ensino, a expectativa é de estar preparado para “uma boa oportunidade” (Mel) - isso significa ter um emprego, até que eles atinjam o intuito maior de tornarem-se pesquisadores da academia. Em outra direção, como já evidenciado (Quadro XX), existe um perfil que busca o curso por prazer em ensinar, além da empatia pela profissão docente: 2 estagiários (Lis, Eva). Há, ainda, um perfil ambíguo, que afirma ter gosto pela profissão e evidencia, na fala, o discurso de “mais vantajoso”, com 2 estagiários (Bia e Day). Contudo, os três perfis identificados partilham do objetivo de se tornar pesquisadores. Um quarto perfil poderia ser determinado, de estagiários que, ao final do curso, ainda são incapazes de definir o que desejam, no caso de Emy, que apresenta o discurso extrínseco de vantagem, mas afirma estar no quarto, com as pretensões indefinidas “Entrei no curso de Ciências Biológicas sem saber qual caminho seguir” (Questionário Inicial – Emy).

Segundo Boruchovitch (2008), que investigou as razões presentes nas motivações e sua relação com a aprendizagem de futuros professores:

[...] conhecer as variáveis que caracterizam a auto-regulação da aprendizagem, tendo como alvo alunos universitários, sobretudo aqueles em cursos de Formação de Professores, se constitui num passo inicial importante em direção a uma formação docente com estas qualidades. Conclui-se pela relevância de um olhar diferenciado para o estudante universitário que deseja ensinar, pois será ele quem irá promover e construir,

em seus futuros alunos, o valor da aprendizagem e a importância de sua auto-regulação (BORUCHOVITCH, 2008, p. 36).

A motivação em ensinar faz parte da concepção de professor reflexivo, definida por Schön (2000), pois é preciso estar determinado para ser atento, ouvir os anseios de seus alunos e trabalhar para auxiliar na construção do conhecimento, junto a eles. Essa concepção não busca apenas um slogan prático de como ser professor, criticado por Zeichner (2008), muito menos de uma visão missionária de ensinar por amor, conforme ressalta Nóvoa (1992), mas parte do saber prático e autônomo, defendido por Freire (1996), de que é preciso saber ouvir para dialogar, compartilhar e ensinar. Estar motivado para ser professor exige essas habilidades, muitas políticas públicas e especialmente uma formação que acredite sobretudo na profissão professor, e que atue na construção de um profissional docente capaz de transformar o contexto em que irá atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresenta a reflexão dos estagiários quanto aos motivos e quais as pretensões de seguir a carreira docente. Identificamos na fala dos licenciandos uma motivação extrínseca ao escolher a habilitação da Licenciatura, e a pretensão de tornarem-se professores/pesquisadores acadêmicos, essa visão da maioria dos estagiários reflete o cenário de desvalorização e precariedade da profissão docente, especialmente ao pensar em trabalhar nos níveis Fundamental e Médio. Esse diagnóstico vislumbra uma maior reflexão sobre os contextos de formação de professores e as influências nas escolhas dos graduandos.

Referências

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, v. único, 2011.
- BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação, Porto Alegre, 31, 2008. 30-38.
- BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da. [S.l.]: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-Line**, 11, 2011. 88-101.
- FOUREZ, G.; ROUANET, L. P. **A construção das ciências**. São Paulo: Unesp, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Terra e Paz, 1996.
- KUENZER, A. Z. **A Formação De Professores Para O Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios**. Educação & Sociedade, 32, 2011. 667-688.
- LEÃO, A. M. D. C. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Arararaquara-SP, 2011. 118-136.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, A. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEVES; BORUCHOVITCH. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 20, Jan-Abr 2004. 077-085.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. [S.l.]: [s.n.], 1992.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, 22, 1996. 72-89.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. E. A. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista de Educação**, São Paulo, 14, 2009. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Reimpressão 2008. ed. Porto Alegre: Artimed, v. único, 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, 29, 2008. 535-554.

ZEICHNER, K. M. E. A. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**, Campinas, 1998. 207-236.

Recebido em: 26/10/2018

Aceito em: 01/11/2018

Endereço para correspondência:

Nome: Glaucia Britto Barreiros

Email: glaucia_bb@hotmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).