

As Atividades Extracurriculares em Uma Licenciatura em Ciências Biológicas: Formação e Identificação Profissional

Extracurricular Activities in a Biology Teacher Training Program: Teacher Education and Professional Identification

Actividades Extracurriculares en Una Licenciatura en Ciencias Biológicas: Formación e Identificación Profesional

Ravi Cajú Duré,^{id} Maria José Dias de Andrade,^{id} e Francisco José Pegado Abílio^{id}

Resumo

O presente estudo investigou a experiência vivenciada pelos egressos nas atividades extracurriculares realizadas durante um curso de Licenciatura em Biologia analisando o processo de identificação com as quatro grandes áreas de atuação do biólogo: Meio Ambiente; Biotecnologia; Saúde; e Educação. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa mista, com questionários aplicados a 97 egressos e entrevistas com 11 desses licenciados. Os resultados centrais indicaram que a maioria dos egressos não estagiou na área de Educação, buscando atividades extracurriculares na área de Meio Ambiente. Os que migraram para a Educação o fizeram em virtude de uma admiração pela atuação docente de alguns professores das disciplinas pedagógicas e pela disponibilidade de bolsas, dados que reforçam a importância dos programas de iniciação à docência e da presença de formadores da área de Educação em Ciências nas Licenciaturas em Biologia.

Palavras-chave: estágio extracurricular, formação inicial de professores de biologia, identificação profissional docente, currículo do ensino superior

Abstract

The present study investigated the experience of graduates in extracurricular internships during a Biology Degree course, analyzing the process of identification with the biologist's big four areas of activity: Environment, Biotechnology, Health and Education. To achieve this, we conducted a mixed-methods survey comprising questionnaires administered to 97 graduates and interviews with 11 of these graduates. The central results indicated that most graduates did not intern in the field of Education but sought extracurricular internships in the field of Environment. Those who transitioned to the field of Education did so because of their admiration for the teaching performance of some teachers in pedagogical subjects and the availability of scholarships. This data reinforces the importance of teaching initiation programs and the presence of trainers in the Science Education field within Biology Degree programs.

Keywords: initial training of biology teachers, extracurricular internship, teacher professional identity, higher education curriculum

Resumen

El presente estudio investigó la experiencia de los egresados en pasantías extracurriculares realizadas durante la Licenciatura en Biología, analizando el proceso de identificación con las cuatro principales áreas de actividad del biólogo: Medio Ambiente; Biotecnología; Salud; y Educación. Para lograrlo, desarrollamos una encuesta mixta, con cuestionarios administrados a 97 graduados y entrevistas a 11 de estos graduados. Los resultados centrales indicaron que la mayoría de los egresados no realizaron pasantías en el área de Educación, buscando prácticas extracurriculares en el área de Biodiversidad. Quienes migraron a la Educación lo hicieron por admiración por la labor docente de algunos profesores de materias pedagógicas, y por la disponibilidad de becas. Dato que refuerza la importancia de los programas de iniciación docente y la presencia de formadores en el área de la Educación en Ciencias en las Licenciaturas en Biología.

Palabras clave: formación inicial de profesores de biología, pasantías extracurriculares, identidad profesional docente, currículo de educación superior

Introdução

Desde o final do século 20, a qualidade da formação dos professores foi estabelecida como um elemento central para o desenvolvimento da educação brasileira. A partir da LDB/1996, foi instituída a exigência de que todos os professores deveriam ter formação em nível superior para estarem aptos a lecionar na Educação Básica, perspectiva que levou os posteriores Planos Nacionais de Educação a ampliarem esse objetivo, estabelecendo que além da exigência da Licenciatura plena, todos os professores da rede pública e privada deveriam apresentar “[...] formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Lei nº 13.005, 2014).

No caso específico das disciplinas de Ciências e Biologia, os dados apontam que próximo ao final do período estipulado para o cumprimento do PNE-2014, ainda temos uma média de 30% dos professores de Ciências, e 20% dos de Biologia, lecionando sem formação adequada à disciplina em que atuam (Ministério da Educação, 2022), com números que variam de forma expressiva, a depender do estado.

Dentro dessa perspectiva, uma série de políticas foi criada com o objetivo de ampliar a quantidade de cursos de Licenciatura, promovendo uma constante expansão de vagas ofertadas em cursos presenciais e à distância, de instituições públicas e privadas. De acordo com os últimos Censos da Educação Superior, entre 2020 e 2023, a quantidade de vagas ofertadas em Licenciaturas saltou de 2,9 milhões para 4,4 milhões, um crescimento médio de 14,9% ao ano. (Inep, 2023; Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [Semesp], 2022).

Apesar desse crescimento expressivo de vagas, a quantidade de ingressos não manteve a mesma taxa de crescimento, com uma ampliação de apenas 5,9% ao ano (com 695 mil ingressos em 2020 e 827 mil ingressos em 2023) (Inep, 2023). Ademais, nesse mesmo período, a quantidade de concluintes em Licenciaturas apresentou uma taxa de crescimento negativa de -1,5% (caindo de 243 mil concluintes em 2020 para 232 mil concluintes em 2023) (Inep, 2023).

Essa situação vem criando uma preocupação sobre a capacidade do país em não apenas suprir a meta de adequação da formação (Lei nº 13.005, 2014), mas também a demanda geral de professores da educação básica, sobretudo para as disciplinas do campo das Ciências Naturais (Semesp, 2022). De acordo com o relatório da Semesp (2022), com a manutenção das atuais taxas de envelhecimento dos docentes dessa etapa, a baixa procura por cursos de Licenciatura, e os elevados índices de retenção e evasão, em meados de 2040, o Brasil vivenciará um “apagão de professores”, deparando-se com um déficit de cerca de 230 mil docentes para a demanda da educação básica (Semesp, 2022).

Em sua pesquisa, Gatti et al. (2009) indicam que as elevadas taxas de evasão e retenção e a pouca atratividade da profissão docente costumam se relacionar à crescente desvalorização social do trabalho educacional, à precarização das condições estruturais das escolas e aos desestimulantes salários da docência no Brasil.

Autores como Antiqueira (2018), Ayres (2005), Castro (2010), Duré (2022) e Ventura (2015) apontam que, no contexto da formação inicial de professores de Ciências Biológicas, esses desafios são amplificados por dificuldades singulares em uma dimensão subjetiva da formação. Segundo esses estudos, é possível encontrar casos recorrentes de licenciados que, mesmo após vivenciar todo o percurso formativo, concluem o curso sem desejar atuar na docência, despertando o debate sobre a importância do desenvolvimento da identificação profissional docente no interior dos próprios cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, os trabalhos de Brando & Caldeira (2009), Duré et al. (2023) e Teixeira (2003), indicam que as atividades extracurriculares vivenciadas no período da graduação constituem um dos principais espaços formativos do curso. Essas atividades vêm sendo apontadas como amplificadoras da identificação com a docência e potencializadoras do aprendizado dos saberes docentes, questões que reforçam a importância de investigar o envolvimento de licenciandos com as atividades extracurriculares e seu papel na constituição dos vínculos identitários dos estudantes de Ciências Biológicas com o campo de atuação pedagógica.

Dessa forma, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir dos objetivos de compreender o percurso formativo extracurricular de licenciados egressos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e analisar a relação dessas atividades extracurriculares com o processo de identificação profissional dos licenciandos com a área de Educação durante sua trajetória acadêmica.

A Identificação Profissional na Formação de Professores de Ciências Biológicas

Ao longo da vida, os indivíduos experienciam diversos processos de construção identitária, atribuindo a si próprios significados que influenciam seus percursos pessoais e profissionais. Dentro desse entendimento, adotamos a concepção de Dubar (1998, p. 19), que compreende a identificação como um “[...] processo de construção subjetiva

de uma definição sobre si”. Essa definição leva o indivíduo a se entender como parte de um grupo e, a partir disso, a percorrer trajetórias de vida imbricadas na rede de significados que esse grupo elaborou sobre si mesmo e sobre outros, compartilhados através da linguagem e da cultura, em um contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, ao tratarmos da identificação profissional, lidamos com a relação estabelecida entre as ideias socialmente difundidas sobre as profissões e sua incorporação, em um processo dinâmico de interação entre essas representações e nossa autopercepção (Dubar, 1998; Danielewicz, 2001; Galindo, 2004; Kaddouri, 2009). Essas representações são elaboradas a partir de contextos sociais, econômicos, históricos e culturais, e pelas significações singulares da experiência de vida de cada pessoa na formação de sua identidade profissional (Kaddouri, 2009).

Apesar de ser um processo dinâmico, que ocorre ao longo de toda a vida, entendemos que o período da formação inicial constitui um momento decisivo para a identificação profissional. Essa importância se torna ainda maior em cursos que podem certificar para uma ampla variedade de áreas de atuação, pois, na maioria das vezes, o estímulo ao engajamento em determinada área implica, como efeito colateral, o desengajamento de outras (Galindo, 2004). Situação das Licenciaturas em Ciências Biológicas, que, segundo o Conselho Federal de Biologia (CFBIO), podem promover uma formação generalista para mais de 200 tipos de atuação profissional nas áreas da Educação; Meio Ambiente e Biodiversidade; Biotecnologia e Produção; e Saúde (Antiqueira, 2018; Conselho Federal de Biologia, 2024).

Do ponto de vista pedagógico, o processo de identificação profissional em um curso de formação inicial se desenvolve com base no vínculo subjetivo estabelecido na relação entre alunos, formadores, instituição e sociedade, conduzindo o estudante a manter-se ativamente envolvido em um determinado projeto formativo-profissionalizante previamente sistematizado. Nos cursos de Licenciatura, esse projeto formativo é implementado por meio de diversos componentes da formação inicial, como: no currículo formal, com a adoção de objetivos e estratégias para estimular o engajamento com determinada cultura profissional; nas opções extracurriculares, com as possibilidades oferecidas de complementação formativa além das disciplinas; e na influência do currículo real e oculto, a partir da relação entre o licenciando e seus professores, funcionários, orientadores e colegas. Tais componentes podem reforçar ou enfraquecer o engajamento do licenciando e sua autopercepção profissional em relação a determinada área de atuação (Danielewicz, 2001; Galindo, 2004; Kaddouri, 2009).

Nesse sentido, o processo de identificação profissional, promovido nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, constitui uma temática decisiva para o maior envolvimento dos licenciandos com o campo pedagógico e, conseqüentemente, o aprimoramento da formação de educadores. Estabelece, ainda, um aspecto-chave para a questão da desvalorização do trabalho docente, podendo ampliar o engajamento dos estudantes com a área de Educação ou enfraquecer a identificação com a docência.

A Identificação Profissional e as Atividades Extracurriculares

Com o objetivo de promover maior autonomia do aluno na construção de sua rede de conhecimentos profissionais, desde a LDB de 1996 (Lei nº 9.394, 1996), as diretrizes curriculares passaram a estimular a adoção de um sistema de formação para além das disciplinas, adotando o princípio da “valorização da experiência extra-escolar” em atividades extracurriculares, pesquisas e eventos científicos. Esse princípio repercutiu nos pareceres que produziram as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, colocando aos cursos a responsabilidade de “[...] estimular outras **atividades** curriculares e **extracurriculares** de formação” (Ministério da Educação, 2001, grifo nosso).

Além do estágio curricular, uma série de outras **atividades complementares** devem ser estimuladas como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática [...] estas atividades poderão constituir créditos para efeito de integralização curricular, **devendo as IES criar mecanismos de avaliação das mesmas** (Ministério da Educação, 2001, grifo nosso).

Esses princípios, embora antigos, ainda constituem as diretrizes curriculares específicas que regem os cursos de Ciências Biológicas e acabaram por despertar a necessidade de refletir sobre a influência que tais atividades exercem no desenvolvimento formativo dos estudantes.

Nessa perspectiva, entendemos que uma grande quantidade de alunos vivencia essas experiências formativas extracurriculares no mesmo período do seu curso de formação inicial, extrapolando as atividades prescritas no currículo formal em atividades extraclasse (acrescidas, ou não, à carga horária regular obrigatória dos cursos). No presente estudo, baseamo-nos no Parecer 1.301/2001 (Ministério da Educação, 2001) e no trabalho de Lima & Vasconcelos (2009) para nomear essa categoria formativa como “atividades extracurriculares”.

No termo “atividades extracurriculares”, agrupamos ocupações profissionais e/ou experiências gerais não determinadas pelo currículo prescrito e vivenciadas pelo graduando (dentro ou fora da universidade); em monitorias, extensões, pesquisas, grupos de estudo ou atividades técnicas; como voluntários, remunerados ou com bolsa de auxílio, que os alunos vivenciam em paralelo à sua formação inicial. Entendemos que tais atividades extracurriculares incidem sobre o processo formativo dos alunos, tanto para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, quanto para a constituição da sua identidade profissional.

Para Teixeira (2003), os conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão e iniciação docente, promovidas nas atividades extracurriculares, são elementos formativos que podem contribuir para uma maior conexão entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, aprendidos durante as disciplinas da Licenciatura. Aprender os princípios e métodos da pesquisa científica, bem como desenvolver projetos de extensão e iniciação

docente, pode preparar o licenciando para articular técnicas e estratégias pedagógicas, e compreender como realizar uma investigação sistematizada sobre a própria prática, estimulando o aprofundamento da práxis pedagógica e das competências crítico-reflexivas do educador em formação (Teixeira, 2003).

De acordo com os estudos de Brando e Caldeira (2009), Castro (2010), Duré (2022), e Lima e Vasconcelos (2009), a experiência vivenciada nas atividades extracurriculares costuma ser relatada pelos licenciados como um dos momentos formativos mais significativos da graduação. Por representarem uma escolha relativamente autônoma, entendemos que podem representar um forte indicador da aproximação entre o licenciando em Biologia e as várias áreas e subáreas do curso, nos ajudando a compreender o processo subjetivo de identificação profissional promovido durante o curso.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização dessa pesquisa, trabalhamos com a abordagem mista (quantitativa), com finalidade exploratória (Richardson, 2017). Optamos por utilizar a análise de conteúdo temático-categorial para processar as informações coletadas por meio de questionários e entrevistas, realizados com egressos graduados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (Bardin, 2011; Câmara, 2013).

A escolha por adotar uma abordagem mista se justifica pelas particularidades do fenômeno em estudo e dos nossos objetivos de pesquisa. Compreendemos que a investigação de processos de identificação profissional requer a aplicação de métodos interpretativos capazes de captar as camadas de subjetividade das vivências dos estudantes, característica melhor abordada por técnicas qualitativas de pesquisa. Além disso, combinamos essas técnicas com a coleta de quantidade substancial de dados, permitindo uma compreensão mais abrangente das tendências gerais do processo de identificação. Essa abordagem mista nos possibilitou identificar dimensões mais profundas do fenômeno, ao mesmo tempo que pudemos filtrar as exceções, resultando em conclusões mais robustas e generalizáveis (Richardson, 2017).

A partir desses propósitos, estabelecemos conexão entre os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Essas fontes de evidência foram selecionadas para alcançar um processo de triangulação de dados que compare e contraste “[...] *dados estatísticos com achados qualitativos obtidos simultaneamente*” (Richardson, 2017, p. 75).

Amostragem, Coleta e Análise dos Dados

Conduzimos nossa pesquisa com graduados no curso presencial de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB (Campus I, João Pessoa). Nossa amostra foi direcionada para incluir aqueles indivíduos que se graduaram durante o período de vigência do Projeto Pedagógico Curricular que vigorou de 2008 a 2019. Optamos por focar nesse grupo específico em virtude da oportunidade de estudar os relatos de biólogos que concluíram o curso e já iniciaram suas trajetórias profissionais.

A amostra foi analisada a partir de dois tipos de dados: questionários aplicados ao maior número possível de licenciados formados no curso; e entrevistas realizadas com uma parcela desses egressos. As perguntas aplicadas nos questionários foram repetidas nas entrevistas como questões norteadoras, possibilitando a realização de outros questionamentos de acordo com as respostas dos entrevistados (Figura 1). O fechamento amostral foi dado por meio de busca ativa realizada durante 2 anos, enviando, a cada 2 meses, e-mails para todos os licenciados formados até o período de início da coleta dos dados (204 licenciados), dos quais 97 responderam ao nosso questionário. As entrevistas foram realizadas com 11 egressos aleatoriamente selecionados no grupo que respondeu aos questionários.

Figura 1

Questões norteadoras dos questionários e entrevistas

Perguntas-base dos questionários e das entrevistas
1) Perfil geral do participante.
2) Você realizou alguma atividade extracurricular durante o curso? (você pode incluir estágios voluntários ou com bolsa, dentro ou fora da universidade).
3) Descreva todas as atividades extracurriculares que realizou durante o curso, informando temática, programa e temas que você trabalhou.
4) Qual foi a primeira e a última atividade extracurricular que você participou antes de concluir o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?
5) Quais as principais razões o fizeram iniciar cada uma dessas atividades e quais motivos o levaram a sair de cada estágio?
6) Na época em que você concluiu a sua Licenciatura, quais eram os caminhos formativos e profissionais que você desejava percorrer? (pode incluir desejos de empregos e pós-graduações)

As respostas foram submetidas à análise de conteúdo temático-categorial, visando categorizar e compreender os relatos da experiência educacional que os egressos vivenciaram durante o curso (Câmara, 2013). Nossa técnica de análise consistiu em seguir três fases distintas: pré-análise; exploração do material; interpretação e inferências.

Na fase de pré-análise, realizamos a leitura e transcrição dos questionários e entrevistas para a compressão inicial dos relatos, tendo como foco da análise a temática central do estudo: formação e identificação profissional nas atividades extracurriculares. Separamos trechos específicos dos relatos para agrupar respostas similares nas mesmas categorias, seguindo os princípios apontados por Câmara (2013): representatividade (representação do universo); exaustividade (não omissão de nenhuma parte dos relatos); homogeneidade (trabalho de um mesmo tema com grupos semelhantes de indivíduos); e pertinência (coerência entre o tema investigado e os participantes do estudo).

Na fase de exploração do material, organizamos os questionários e entrevistas em torno de tópicos para o desenvolvimento de uma análise mais específica, que foram: atividades extracurriculares vivenciadas; razões para entrada e saída das atividades extracurriculares; intenções formativo-profissionais ao final do curso. Com os tópicos

selecionados, classificamos as unidades de análise e de registro para expressar, de maneira representativa, cada um dos tópicos analíticos do estudo (Bardin, 2011; Câmara, 2013).

Na fase de interpretação e inferência, estabelecemos conexões entre as unidades de registro e outros estudos para aprofundar a compreensão dos dados. Durante essa fase, também aplicamos procedimentos estatísticos básicos para demonstrar a extensão de representação de cada unidade de registro dentro dos tópicos abordados no estudo. Esse enfoque permitiu a criação de inferências e proposições mais amplas (Câmara, 2013).

Todas as etapas metodológicas seguiram os procedimentos éticos contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS; 510/2016) e a totalidade dos participantes do estudo tiveram acesso ao Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Para mais, o trabalho foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da UFPB, sob o CAAE: 5396719.9.0000.5188. Para manter o sigilo dos participantes, utilizamos “(Quest. x)” para as respostas dos 97 questionários, e “(Ent. x)”, para os 11 licenciados entrevistados.

Resultados e Discussão

A partir dos questionários e entrevistas, é possível constatar que as atividades extracurriculares são uma experiência recorrente no percurso formativo dos licenciados. Mesmo não sendo um elemento obrigatório do currículo formal, apenas 01 dos 97 participantes relatou não ter vivenciado essa experiência em sua graduação (Tabela 1).

Tabela 1

Áreas das Atividades Extracurriculares

Unidade de análise (UA)	Unidade de Registro	FA (UR)
Pesquisa FA (UA) = 61 FR (UA) = 63%	Pesquisa - Meio Ambiente e Biodiversidade	44
	Pesquisa - Biotecnologia e Produção	4
	Pesquisa – Saúde	3
	Pesquisa – Educação	21
	Ensino - PIBID ¹	36
Ensino FA (UA) = 51 FR (UA) = 52%	Ensino – Monitoria	24
	Ensino - PROMEB ²	16
	Ensino - PROTUT ³	6
	Ensino - PRP ⁴	2

1 PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

2 PROMEB — Programa de Melhoria da Educação Básica. Parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade para inserção dos licenciandos nas escolas da rede pública.

3 PROTUT — Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas. Consiste no oferecimento de apoio didático a estudantes da universidade, em horário oposto às disciplinas do curso.

4 PRP — Programa de Residência Pedagógica.

Tabela 1*Áreas das Atividades Extracurriculares (continuação)*

Unidade de análise (UA)	Unidade de Registro	FA (UR)
Extensão FA (UA) = 25 FR (UA) = 25%	Extensão – Meio Ambiente e Biodiversidade	11
	Extensão - Biotecnologia e Produção	3
	Extensão – Saúde	4
	Extensão – Educação	7
Outros FA (UA) = 60 FR (UA) = 62%	Voluntário – Meio Ambiente e Biodiversidade	36
	Voluntário - Biotecnologia e Produção	8
	Voluntário – Saúde	8
	Voluntário – Educação	7
	Atividade fora da Universidade	9
	Nenhuma atividade extracurricular	1

Nota. Tipos de atividades extracurriculares vivenciadas pelos 97 licenciados em Ciências Biológicas, classificados por área de atuação. FA = Frequência Absoluta; FR = Frequência Relativa; UA = Unidade de Análise; UR = Unidade de Registro. A soma das frequências extrapola o total de participantes porque um mesmo egresso pode ter participado de mais de um tipo de atividade durante toda sua trajetória formativa.

Esse resultado diverge do que pode ser encontrado em outros cursos presenciais de Licenciatura em Biologia, conforme relatado no estudo de Lima e Vasconcelos (2009). Ao investigarem 130 licenciandos, observaram que apenas 15,4% dos alunos já haviam vivenciado algum período de estágio em atividades extracurriculares de pesquisa, 13,8% em atividades de extensão e 7,7% em monitorias (Lima & Vasconcelos, 2009).

Apesar de podermos justificar essa diferença pelo recorte amostral, visto que Lima e Vasconcelos (2009) trabalharam com graduandos (e nós investigamos egressos que concluíram todo o percurso da Licenciatura), a ampla disponibilidade de atividades extracurriculares oferecidas no curso analisado na presente pesquisa é um elemento a ser destacado. Segundo Teixeira (2003), a promoção dessas atividades proporciona maior envolvimento do aluno com o curso, estimulando a condução pessoal de sua formação em direção aos seus campos de interesse e promovendo maior atribuição de significado aos conhecimentos acadêmicos por meio das competências desenvolvidas durante o estágio extracurricular.

No que se refere aos tipos de atividades extracurriculares, observamos que os licenciandos que vivenciaram o curso analisado no período de 2010 a 2019 costumavam atuar mais em atividades de pesquisa, seguindo a tendência geral encontrada no trabalho de Lima e Vasconcelos (2009) (Tabela 1), dado que corrobora os apontamentos de Antiqueira (2018), Ayres (2005) e Silva (2015), indicando a permanência da tradição dos cursos de Ciências Biológicas: o maior estímulo ao envolvimento dos alunos com a pesquisa acadêmica, em comparação a uma formação mais voltada à extensão ou à iniciação docente.

Nesse ponto, é fundamental destacar que a maior parte dessa pesquisa acadêmica sequer é diretamente relacionada ao campo pedagógico, sendo predominante a busca por atividades extracurriculares em pesquisa, extensão e monitorias nas outras três áreas da Biologia, sobretudo na área de Meio Ambiente e Biodiversidade (Tabela 1). Tal constatação corrobora os apontamentos críticos de Antiqueira (2018), Brando e Caldeira (2009) e Lippe e Bastos (2008), evidenciando que o distanciamento do licenciando do campo pedagógico é um elemento recorrente nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Embora a pesquisa e a extensão em áreas que não estejam diretamente relacionadas à docência também desempenhem alguma função na formação do educador, constatar que a maioria dos alunos de um curso de Licenciatura se envolve mais em atividades de áreas distintas do campo educacional nos leva a questionar se o impacto formativo dessas atividades extracurriculares, de fato, fortaleceria a formação de professores ou, ao contrário, estaria sendo um fator de afastamento da docência e das demais subáreas de atuação e pesquisa pedagógica.

No presente estudo, os relatos do Entrevistado 6 demonstraram tal situação, pois, apesar de iniciar o curso afirmando querer se tornar professor, ele atrasou a conclusão em quase dois anos em virtude das atividades extracurriculares que realizava na área de Meio Ambiente, apresentando, inicialmente, satisfação por esse foco no estágio extracurricular: “[...] até hoje eu me orgulho disso, sabe, de perder prova, de perder disciplina, mas a bagagem que eu criei indo pra campo nenhuma disciplina me deu” (Ent. 6). Entretanto, ao final da entrevista, demonstrou frustração com o distanciamento do curso que esse estágio extracurricular acabou promovendo: “A distância que eu estava tomando da universidade me prejudicou... eu reprovei 3 vezes o TCC. Eu já tinha cursado tudo, mas estava muito envolvido nesse estágio” (Ent. 6).

Além de adiar a conclusão do curso, ao ser questionado sobre as razões de não ter procurado atividades extracurriculares na Educação, o Entrevistado 6 explicou que perdeu o interesse pela área durante o curso e que preferia “[...] *ser voluntário da zoologia, uma coisa massa*”, a ser “[...] voluntário de Educação e ficar fazendo um negócio ‘sem pé nem cabeça’ para uma escola que não valoriza o professor” (Ent. 6).

Relatos semelhantes foram apresentados pelos entrevistados na pesquisa de Brando & Caldeira (2009), indicando o enfraquecimento da identificação profissional com a Educação por licenciandos que vivenciavam atividades extracurriculares em áreas diferentes.

Alguns alunos evidenciaram que o engajamento, em pesquisas laboratoriais na própria universidade, logo no início do curso, foi uma forma de identificação com esse tipo de atividade e, assim, deixaram de priorizar atividades de ensino necessárias à profissão docente (Brando & Caldeira, 2009, p. 171).

Assim, parece-nos que a pesquisa e a extensão desempenham seu maior papel pedagógico quando constituem experiências formativas mais conectadas aos objetivos centrais do curso. Caso contrário, podem atrapalhar o processo formativo ao inviabilizar

a experiência em atividades extracurriculares no campo pedagógico e reduzir a importância atribuída pelos alunos às disciplinas do eixo central da Licenciatura, dificultando um maior envolvimento identitário com a área de Educação.

Segundo Antiqueira (2018, p. 284), quando uma instituição oferta um curso de Licenciatura, mas não oportuniza um percurso (curricular ou extracurricular) mais direcionado à área que constitui o eixo central do curso, “[...] ela falha em valorizar a formação que está propondo e fere o perfil profissional que deveria exaltar”. Mesmo que o licenciado em Ciências Biológicas possa ser, formalmente, habilitado a trabalhar em todas as áreas de atuação do biólogo, a área de Educação deveria protagonizar as oportunidades de formação oferecidas para a constituição de um curso diferente do bacharelado, com identidade própria.

As Atividades Extracurriculares e as Áreas de Atuação do Licenciado em Biologia: Indicadores da Identificação Profissional no Percurso Formativo

Apesar da menor ocorrência de atividades extracurriculares na área de Educação em comparação com outras áreas, buscamos compreender se esse envolvimento extracurricular representa um indicador consistente para o envolvimento dos licenciandos com determinada área de atuação. Para tanto, relacionamos a área da última atividade extracurricular com os desejos profissionais e formativos que os participantes relataram possuir ao final da graduação (Figura 2).

Figura 2

Atividades Extracurriculares e Intenção Profissional

Intenções formativo-profissionais	FA	FR	Área do último estágio	FA
Na mesma área da última atividade extracurricular	76	78%	Área de Mei. Biodiversidade	37
			Área de Saúde	8
			Área de Biotecnologia	2
			Área de Educação	29
Em áreas diferentes da última atividade extracurricular	20	21%	Área de Mei. Biodiversidade	5
			Área de Saúde	3
			Área de Biotecnologia	1
			Área de Educação	11
Nenhuma atividade extracurricular	1	1%		1
Total	97	100%		97

Nota. Relação entre a área de atuação que o licenciado desejava seguir ao final do curso e a área em que realizou seu último estágio extracurricular (n = 97).

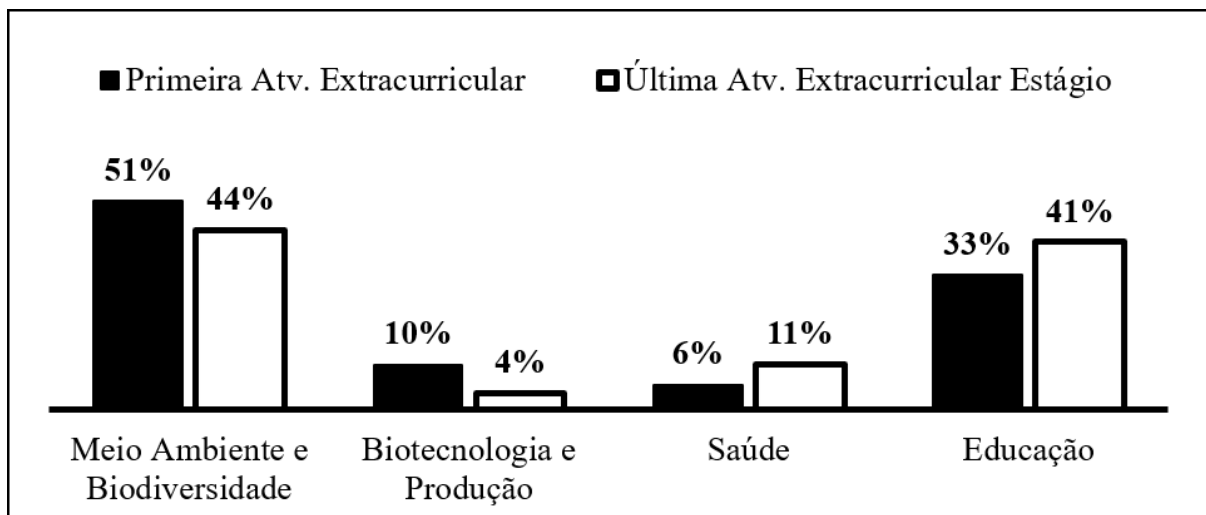
De forma contundente, podemos observar que a expressiva maioria dos egressos relatou desejar, ao final de sua graduação, trabalhar ou realizar pós-graduações nas mesmas áreas de suas últimas atividades extracurriculares, confirmando a percepção de que essas atividades extracurriculares são indicadores da identificação profissional que os licenciandos elaboram no decorrer do curso (Figura 2).

Dos egressos que apresentaram um desejo formativo-profissional pós-curso diferente da área da sua última atividade extracurricular, a maior parte deles indicou não querer se manter na área de Educação, indicando que, em alguns casos, a experiência vivenciada nas atividades extracurriculares não é suficiente para modificar as intenções profissionais e a identidade profissional dos licenciandos.

Ao constatar a direta relação entre as atividades extracurriculares e as intenções profissionais dos participantes, investigamos como se manifesta a dinâmica de envolvimento com esses espaços formativos. Para tanto, mapeamos a entrada e a saída dos licenciandos das atividades extradisciplinares, classificando-as com base na área de cada atividade extracurricular (Figura 3).

Figura 3

Área das Atividades Extracurriculares



Nota. Envolvimento dos egressos com atividades extracurriculares durante o curso, de acordo com as áreas, apontando o primeiro e o último vínculo.

Os dados demonstram que, desde as primeiras atividades extracurriculares até as últimas, a maioria dos licenciandos do curso analisado não buscou um envolvimento com o campo pedagógico (Figura 3). Entretanto, a área de Educação apresentou o maior crescimento de vínculo durante o período da graduação, demonstrando que alguns alunos tiveram seu projeto identitário modificado para uma maior aproximação com o campo pedagógico durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB.

Ao analisar as entrevistas, observamos que a motivação principal para a escolha do primeiro estágio se relacionou à identificação profissional que os licenciandos elaboram antes da entrada no curso: “[...] eu entrei porque já gostava da ideia de estudar mamíferos, porque são fofos e eu sempre quis trabalhar com mamíferos” (Ent. 1); “[...] eu entrei porque criava escorpião em casa, adorava esses bichos” (Ent. 3); “[...] fui atrás da entomo porque sempre gostei de abelhas, e aí eu busquei a oportunidade com [Docente de Entomologia] [...] Foi uma procura, eu que procurei porque gostava desses animais” (Ent. 5).

Essa identificação prévia se somou às boas experiências com alguns dos professores dos dois primeiros períodos, sendo as principais razões para o primeiro movimento de envolvimento extracurricular: “[...] foi a monitoria de algas, porque foi a disciplina que eu mais gostava na época [...], tinha muitas práticas, as outras eram muito teóricas e essa eu gostei” (Ent. 9).

[...] primeiro em Vasculares, que [Professor de Botânica] deu a disciplina de maneira muito legal [...] ele fazia muita abordagem evolutiva, e o modo como ele ministrava a disciplina eu meio que me apaixonei. Ele dava sempre uma explicação adaptacionista aos organismos que era muito interessante, tal estrutura existe para tal função (sic) (Ent. 1).

Tais resultados corroboram os estudos de Brando e Caldeira (2009), Castro (2010), Duré et al. (2023), Lippe e Bastos (2008), Silva (2015) e Ventura (2015), confirmando que a maioria dos alunos de licenciatura em Ciências Biológicas já inicia o curso com uma fraca identificação com o campo pedagógico de atuação profissional e a pesquisa acadêmica. Segundo essas pesquisas, muitos alunos escolhem a Licenciatura, e não o Bacharelado, para ampliar as possibilidades de emprego, e não por apresentarem a intenção prévia de se tornarem professores (Brando & Caldeira, 2009; Castro, 2010; Duré, 2023; Lippe & Bastos, 2008; Ventura, 2015).

Em seu trabalho, Gatti et al. (2009) apontaram que dos 1.501 questionários aplicados a jovens do Ensino Médio, apenas 2% deles indicaram pretender cursar a Pedagogia ou alguma Licenciatura como primeira opção de curso e 32% como opção secundária, dados que dimensionam a percepção depreciativa da docência por parte dos jovens brasileiros, que a enxergam como uma profissão precarizada, com baixa remuneração, excesso de trabalho e socialmente desvalorizada.

Além dessa representação social negativa previamente estruturada e da boa percepção sobre as aulas dos professores da área de Meio Ambiente e Biodiversidade, ao analisar a organização curricular do curso, observamos que, durante todo primeiro ano da graduação, apenas um componente curricular era diretamente vinculado à área de Educação: a disciplina de Fundamentos Antropológicos e Filosóficos da Educação. As demais disciplinas pertenciam às áreas de Biotecnologia e Produção (5), Meio Ambiente e Biodiversidade (4), Saúde (1), e quatro disciplinas sem área específica. Tal condição, também observada em outras Licenciaturas em Ciências Biológicas (Antiqueira, 2018; Silva, 2015), propicia maior envolvimento inicial do licenciando com professores dessas áreas, distanciando-o de uma maior relação com os professores e pesquisadores da área de Educação.

A área de Biotecnologia, apesar de contar com a maior quantidade de disciplinas do primeiro ano de curso, costuma apresentar uma percepção negativa por parte dos alunos nos cursos de Ciências Biológicas (Duré, 2022). Percepção negativa que também esteve presente nas impressões dos alunos da presente pesquisa: “Bioquímica I era puro terrorismo [...] além de não saber ministrar nenhum conteúdo, era excelente pesquisador, como professor era nota 0” (Quest. 45); “Química dava uns negócios de

química orgânica bem densos que você não ia conseguir saber. Isso no primeiro período” (Ent. 2); “Teve um professor de Física que menosprezou a gente por ser da Licenciatura e isso me marcou muito” (Ent. 8).

O fato de vários professores do [Departamento de Biologia Molecular] agirem de uma maneira muito porca me desestimulou a ter contato com esse campo (sic) (Ent. 1)

Tive problemas com o professor que dava Química, foi terror porque ele não aceitava que a aula era às 7 horas da manhã e a gente chegava atrasado e ele ficava indignado. A gente não entendia bem a mensagem que ele falava (sic) (Ent. 6).

Além dessa maior quantidade de disciplinas, nos primeiros anos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, os estudantes interagiam em espaços de socialização próximos aos laboratórios, ambientes de pós-graduação em Zoologia e Ecologia, e às salas dos professores das áreas de Biodiversidade e Biotecnologia. Situação que levava os licenciandos a vivenciarem um ambiente geograficamente mais próximo aos locais de estágio dessas áreas, do que aos locais de atividades extracurriculares das áreas de Educação e Saúde, que ficavam a cerca de 600 metros de distância desses ambientes.

Tal configuração espacial e curricular reforçava a convivência dos licenciandos com alunos do Bacharelado, bem como estudantes de pós-graduação das áreas de Biodiversidade e Biotecnologia, colocando-os em um ambiente que ia, gradualmente, influenciando-os a se alinharem com a área de atuação das pessoas que os cercam, como pode ser visto no relato do Entrevistado 6: “[...] comecei a ter contato com o pessoal da mastozoologia e aí eu comecei a estagiar com eles. Eu tinha amigos que já trabalhavam lá, e como tava ali no mesmo círculo de amizade, eu cheguei para pedir o estágio” (Ent. 6). Nesse processo, a constante afirmação de uma identificação profissional, acompanhada da negação de envolvimento com outras possíveis áreas de atuação, vai contribuindo para o fortalecimento dos laços afetivos e sociais no ambiente universitário (Danielewicz, 2001; Galindo, 2004).

O impacto dessas relações interpessoais estabelecidas no primeiro ano de curso, da disposição curricular e da identificação profissional prévia é tão significativo que constatamos uma tendência de permanência do licenciando na mesma área da primeira atividade extracurricular durante todo curso. Ao todo, 55% dos 97 participantes da pesquisa iniciaram e concluíram o curso de Licenciatura permanecendo na mesma área da primeira atividade extracurricular.

Dos 45% que optaram por mudar de área, a maioria migrou para atividades extracurriculares na área de Educação (20,7%), seguido por migrações para a área de Meio Ambiente e Biodiversidade (12,4%), Saúde (8,3%) e Biotecnologia (3,1%). Essa majoritária migração para o campo pedagógico indica a existência de alguns elementos de identificação com a docência no decorrer do curso, capazes de influenciar uma aproximação do licenciando com o campo pedagógico.

As Atividades Extracurriculares e os Elementos de Identificação com a Área de Educação

Para analisar o que costuma motivar a entrada e a saída dos licenciandos nas atividades extracurriculares da área de Educação, recorreremos às entrevistas dos egressos, os quais detalharam o envolvimento com cada atividade extracurricular nos grupos de pesquisa que vivenciaram durante o período da graduação (Figura 4).

Figura 4

Razões para Escolha das Atividades Extracurriculares

Entrada nas atividades extracurriculares das áreas específicas	Citações	Entrevistados
Tema de interesse anterior ao curso	18	Ent. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11.
Admiração pela aula do professor-orientador	11	Ent. 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11.
Disponibilidade de bolsa	10	Ent. 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11.
Convite / oportunidade	3	Ent. 2, 4, 8.
Influência de amigos	5	Ent. 2, 6, 8.
Entrada nas atividades extracurriculares da área de Educação	Citações	Entrevistados
Admiração pela aula do professor-orientador	9	Ent. 2, 6, 7, 8, 9, 11
Disponibilidade de bolsa	5	Ent. 3, 4, 7, 8, 11.
Obrigação de realizar o TCC na área	4	Ent. 2, 3, 6, 9.
Influência de amigos	2	Ent. 4, 8.
Tema de interesse posterior à entrada no curso	1	Ent. 2.

Nota. Categorização das razões que levaram os licenciados egressos a entrar em cada atividade extracurricular (n = 11).

A escolha da atividade extracurricular por um interesse na temática anterior à vivência no curso foi a razão mais recorrente para a entrada nos estágios de pesquisa e extensão das áreas específicas, inexistindo qualquer menção similar para o envolvimento com estágios da área de Educação (Figura 4).

Seria possível supor que devido à vivência obrigatória desses alunos de licenciatura em 400 horas em estágios obrigatórios no espaço escolar, eles procurassem atividades extracurriculares nas outras áreas das Ciências Biológicas para ampliar suas experiências formativas, no entanto, essa possibilidade não foi observada em nenhuma das entrevistas.

Tal dado reforça o entendimento sobre a influência da identificação profissional prévia no desenvolvimento das trajetórias formativas dos estudantes, indicando, também, que a desvalorização social da docência exerce forte influência no desencantamento dos jovens com o trabalho pedagógico, visto que nem mesmo os licenciandos que chegam a concluir a graduação (grupo analisado no presente estudo) apresentaram maior predisposição inicial a buscar atividades extracurriculares no campo pedagógico.

Ao focar a análise nos egressos entrevistados que relataram ter buscado atividades extracurriculares na área de Educação, identificamos que o fator preponderante para essa busca foi a percepção positiva sobre a prática de ensino de alguns docentes das disciplinas pedagógicas.

Fui pra Residência Pedagógica porque tinha uma professora muito boa [...], foi uma das professoras mais incríveis que eu conheci na minha vida. Paguei Educação Ambiental e ela era uma pessoa que me fascinava muito. Como ela era coordenadora do programa, eu resolvi me inscrever (sic) (Ent. 7).

Fui porque [Professor de Ensino de Biologia] sempre foi um professor ‘fora da curva’, gosto muito dele. Eu via o jeito dele dar aula como o meu, a forma de dinamizar a aula trazendo coisas atuais. Me via muito nele (sic) (Ent. 6).

A percepção positiva dos docentes da área de Educação foi indicada por aspectos mais afetivos, com relatos que enaltecem a manutenção de uma boa relação professor-aluno durante as aulas, e elementos mais técnicos, como a promoção de debates interessantes com temas que levavam os estudantes a refletirem e aprenderem novos conhecimentos.

Além desse elemento didático de identificação, a disponibilidade de bolsas de auxílio emergiu como segundo aspecto determinante para o envolvimento com as atividades extracurriculares do campo pedagógico, sobretudo quando representavam áreas que o licenciando pouco havia manifestado interesse prévio: “Entrei na Residência Pedagógica mais por uma questão financeira, tava precisando da bolsa, por isso fui atrás do processo seletivo” (sic) (Ent. 3); “[...] eu precisava da bolsa e vi a oportunidade no PIBID” (Ent. 4); “[...] eu pensei que, mesmo sem ter afinidade com o tema, estava precisando da bolsa, e aí eu aceitei” (Ent. 8).

Lima e Vasconcelos (2009) destacam que os cursos de licenciatura costumam receber alunos que precisam conciliar estudo e trabalho, em empregos que, muitas vezes, oferecem salários semelhantes ao valor das bolsas, elemento que reitera a importância estratégica da ampliação dos programas extracurriculares do campo pedagógico, pois guardam o potencial de romper o ciclo de afastamento do licenciando das atividades de extensão e pesquisa em Ensino de Ciências/Biologia.

Durante a pesquisa, os relatos do Entrevistado 3 demonstram um caso de migração de uma área com a qual ele se identificava antes do curso, mas que julgava não estar sendo bem orientado, para um projeto extracurricular da Educação. Essa migração se deu, inicialmente, pela disponibilidade de bolsa, mas resultou em um vínculo mais duradouro pela experiência positiva de orientação.

[Entrevistador: Por que saiu desse estágio mesmo com tanto envolvimento com o tema?] Durante o estágio, eu me senti muito sozinho e acabei deixando o estágio de lado. Passei duas ou três semanas sozinho, mas o orientador tava muito ocupado e aí eu saí (sic) (Ent. 3).

Entrei na residência [Residência Pedagógica] mais por uma questão financeira. Tava precisando da bolsa e por isso fui atrás. Só depois que comecei a Residência, é que eu fui ser aluno da [Docente coordenadora da Residência Pedagógica] em disciplinas, e mesmo algumas pessoas falando que ela era rigorosa, eu gostei muito. Como era rigorosa, eu não ficava sem orientação, ela orientava muito bem (sic) (Ent. 3).

O relato do Entrevistado 3 apresenta uma janela de modificação da identificação prévia do licenciando, mostrando como esse graduando modificou seu envolvimento identitário prévio e aumentou seu engajamento acadêmico com a área de Educação a partir de uma dimensão cognitiva de engajamento com o estágio, proporcionado, inicialmente, pela disponibilidade de bolsa, e, em um segundo momento, pela boa orientação pedagógica promovida durante a atividade extracurricular que vivenciou.

Por se tratar de um espaço menos regulamentado de interação didática e pela maioria dos formadores não ter uma formação pedagógica voltada para o trabalho de orientação, as relações didáticas desenvolvidas nas atividades extracurriculares tendem a não ser profundamente planejadas e elaboradas pelos orientadores. Tal condição, somada à ampla carga-horária que os estagiários vivenciam nesses espaços, torna as atividades extracurriculares locais de relações delicadas e potencialmente conflituosas. Ao conhecer outras características do formador, que não são perceptíveis durante a experiência nas aulas, o aluno pode se deparar com uma quebra de expectativa que pode repercutir na sua relação de identificação com aquela área de formação, tanto para a aproximação, quanto para o distanciamento.

Observando as respostas aos questionários, podemos reforçar a percepção sobre a importância dos programas de bolsa para o envolvimento nas atividades extracurriculares da área de Educação. De forma geral, apenas 7% dos 97 participantes relataram ter experienciado atividades extracurriculares sem bolsa na área de Educação (Tabela 1), sendo o menor percentual entre as quatro áreas, dados que reforçam a importância das bolsas de auxílio e dos programas de iniciação à docência e pesquisa educacional para estimular o engajamento dos licenciandos com o campo pedagógico.

De acordo com o estudo de Teixeira (2003), essa experiência dos licenciandos em pesquisas educacionais amplia sua percepção sobre o universo educacional, aumentando o envolvimento e a identificação com o campo pedagógico.

[...] a pesquisa em educação foi crucial para cativar os alunos (licenciandos) para a pesquisa e para a postura reflexiva diante das questões que envolvem os problemas educacionais. Houve depoimentos de alunos que declararam que após este processo, passaram a ver a pesquisa como algo desejável inclusive para os professores do ensino fundamental e médio (Teixeira, 2003, p. 13).

Durante toda a presente pesquisa, esses programas foram identificados como espaços imprescindíveis para ressignificar a relação dos licenciandos com a área de Educação, atuando como momentos de formação capazes de reverter as percepções negativas da pesquisa e do trabalho pedagógico.

Em relação aos motivos que levaram os egressos a sair de cada atividade extracurricular que vivenciaram durante o curso, percebemos que a maior parte deles relatou o encerramento do projeto e o interesse pessoal por outras áreas como principais razões (Figura 5).

Figura 5

Razões para saída das atividades extracurriculares

Saída das atividades extracurriculares nas áreas específicas	Citações	Entrevistados
Fim do projeto/bolsa	12	Ent. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
Necessidade do TCC em outra área	6	Ent. 1, 2, 3, 6, 9, 11
Interesse maior em outra área	4	Ent. 2, 4, 7, 10
Problemas na relação orientador-orientando	5	Ent. 1, 8, 11
Falta de orientação	5	Ent. 2, 3, 5.
Saída das atividades extracurriculares na área de Educação	Citações	Entrevistados
Interesse maior por outra área	8	Ent. 2, 3, 7, 8, 9, 11.
Fim do projeto/bolsa	5	Ent. 3, 4, 6, 7.
Problemas na relação orientador-orientando	1	Ent. 8.

Nota. n = 11.

Em relação à saída das atividades extracurriculares da área de Educação, a maioria dos entrevistados relatou que o interesse pessoal por outras áreas foi o principal motivo para a quebra do vínculo, divergindo do principal motivo para a saída das atividades extracurriculares das áreas de Biodiversidade, Biotecnologia e Saúde, nas quais o encerramento do projeto foi a razão mais recorrente (Figura 5). Tal situação pode ser vista no caso do Entrevistado 4, que justificou sua saída do PIBID, pois “[...] gostava muito das disciplinas de Saúde, e nessa época, eu já tava flertando com parasito e foi isso que me fez sair” (sic) (Ent. 4). Situação similar ocorreu com a Entrevistada 11, que apesar de estar buscando uma atividade extracurricular na área de Educação para realizar seu TCC, relatou que

[...] tava sendo ótimo, mas eu percebi que não tinha o mesmo encantamento pra desenvolver o trabalho como eu tinha com zoologia marinha. Por mais que eu gostasse, eu não queria pesquisar aquilo, ler artigos sobre Educação e aprofundar mais sobre (sic) (Ent. 11).

O relato da Entrevistada 11 também demonstra que alguns licenciados só buscam atividades extracurriculares na área de Educação ao final do curso devido à obrigação de realizar o trabalho acadêmico de conclusão no campo pedagógico, conforme estipulado pelo projeto curricular (Figuras 3 e 4). Dessa forma, parte da migração dos licenciados para atividades extracurriculares na área de Educação, identificada ao longo de nossa pesquisa, se relaciona com esse dispositivo curricular criado no PPC-2008 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da UFPB.

Constatar que a maioria dos participantes entrevistados não se manteve na área de Educação pela falta de uma maior afinidade pessoal com a área, que foi pouco amplificada no decorrer do curso, chama a atenção para a necessidade de ressignificar a representação social da docência desde os primeiros períodos das Licenciaturas. Segundo os apontamentos de Lippe e Bastos (2008, p. 55), a desvalorização social do trabalho docente reduz o engajamento acadêmico dos graduandos com o campo pedagógico, de tal forma que muitos licenciandos preferem “[...] figurar como cientista (buscando desde o primeiro ano, estágio de laboratório em diversas áreas da biologia) do que assumir uma função que demonstra sinais de proletarização”: ser professor.

Conclusões e Implicações

O presente estudo teve como objetivo investigar a trajetória formativa nas atividades extracurriculares de 97 egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, analisando a relação entre a experiência nesses estágios e o processo de identificação com a área de Educação.

De maneira geral, foi possível constatar a recorrência de variadas atividades extracurriculares durante toda trajetória formativa dos participantes do estudo, com a predominância de atividades de pesquisa (63% dos participantes), seguida por ensino (52%) e extensão (25%). Também destacamos como essas atividades extracurriculares podem ser indicadores da identificação profissional que os licenciandos elaboram no decorrer do curso, visto que, ao concluir o curso, 78% dos participantes do estudo tinham a intenção de realizar pós-graduações ou atuar profissionalmente na mesma área da sua última atividade extracurricular.

Ao analisar as áreas das atividades extracurriculares, percebemos a predominância de atividades voltadas às áreas de Meio Ambiente e Biodiversidade, seguida por Educação, Saúde e Biotecnologia, resultados que indicam que até mesmo os licenciados que chegam a concluir curso de formação de professores não desenvolvem, em sua maioria, um percurso extracurricular em atividades de iniciação à docência ou de pesquisa educacional. Tal resultado corrobora os apontamentos de Antiqueira (2018), Castro (2010), Duré (2022), Gatti et al. (2009), Lima e Vasconcelos (2009) e Silva (2015), demonstrando que muitos alunos de Licenciatura em Biologia, mesmo os que chegam a concluir o curso, costumam não se enxergar como educadores em formação, buscando percursos extracurriculares relacionados à pesquisa em áreas distintas do campo pedagógico.

Nosso estudo também demonstrou que esse distanciamento do campo pedagógico é mais contundente no início do curso, quando os licenciandos escolhem suas primeiras atividades extracurriculares sob forte influência de uma percepção depreciativa do trabalho docente, estruturada antes do início da graduação. No curso analisado, essa visão negativa da docência foi amplificada pela matriz curricular, que durante todo o primeiro ano da Licenciatura apresentou apenas uma disciplina da área de Educação.

Apesar de percebermos que, ao longo do curso, alguns licenciandos foram cativados pelo campo pedagógico, a maioria dos participantes da pesquisa (56%) se manteve, durante toda formação inicial, em atividades extracurriculares da mesma área do seu primeiro vínculo. Esse resultado evidencia a importância de políticas de valorização da docência não apenas em seu aspecto estrutural e econômico, mas também em uma dimensão cultural que resgate no imaginário social a valorização da docência enquanto espaço de trabalho.

Durante a pesquisa, também conseguimos identificar os principais elementos que atraíram os licenciandos para as atividades extracurriculares da área de Educação. Em geral, dois aspectos emergiram como os mais impactantes: a admiração pela prática de ensino de alguns professores das disciplinas pedagógicas e a disponibilidade de bolsas de estudo nas atividades extracurriculares. Esses elementos reforçam a importância de estimular, desde o início, o engajamento dos estudantes com a área pedagógica. Nesse sentido, a ampliação da oferta de bolsas, aliada à disponibilização de componentes curriculares e atividades extracurriculares da área, representa uma estratégia eficaz para expandir a percepção e a aceitação dos licenciandos em relação ao trabalho docente e à pesquisa educacional. Tais mudanças podem contribuir para a ressignificação da imagem social negativa da docência, que se configura como o desafio central para fortalecer a identidade profissional no período da formação inicial de professores.

Como sugestão complementar, resgatamos os apontamentos de Carvalho e Gil-Pérez (2011), Lima e Vasconcelos (2009) e Teixeira (2003), indicando mais algumas estratégias para a promoção de uma cultura de valorização da docência por intermédio do fomento a grupos de pesquisa educacional, da divulgação dos espaços de defesa de monografias da Licenciatura, promoção de ciclos de palestras com professores da Educação Básica e pesquisadores da área pedagógica no interior dos espaços físicos dos cursos de Licenciatura e debate sobre o papel pedagógico dos orientadores nas atividades extracurriculares.

Destacamos que a realidade analisada no presente estudo diz respeito a relatos de experiência de licenciandos que vivenciaram um curso de Licenciatura entre os anos de 2008 e 2019, período de influência, preponderante, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002 (Brasil, 2002). No contexto atual, após as diretrizes de 2015, 2019 e 2024, e o avanço de entendimento no interior dos cursos de formação de professores, muitas mudanças ocorreram no currículo das Licenciaturas, sendo provável que os licenciandos já vivenciem um currículo formal, real e oculto que gere mais identificação com o campo pedagógico.

Por fim, reiteramos que a identificação dos licenciandos com a área de Educação se estabelece como aspecto central para a melhoria dos cursos de Licenciatura, não apenas para que possamos superar o possível “apagão de professores” e garantir a formação adequada às disciplinas que ministram, mas também para aprimorar a aprendizagem dos saberes docentes durante toda a formação inicial.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os biólogos licenciados que participaram da pesquisa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e à Fundação de Apoio à Pesquisa da Paraíba (FAPESQ-PB). Ressaltamos, também, que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

Referências

- Antiqueira, L. M. O. R. (2018). Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. *Revista Docência no Ensino Superior*, 8(2), 280–287. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>
- Ayres, A. C. M. (2005). *Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório da Universidade Federal Fluminense.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Brando, F. R., & Caldeira, A. M. A. (2009). Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. *Ciência e Educação*, 15(1), 155–173. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000100010>
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Câmara de Educação Básica.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179–191. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações* (10ª ed.). Cortez.
- Castro, S. M. V. (2010). *Biólogos, da universidade ao mercado de trabalho: um estudo entre estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Biologia* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Conselho Federal de Biologia. (2024). *Resolução CFBIO nº 700, de 20 de abril de 2024. Dispõe sobre a regulamentação das Áreas do Conhecimento, das Atividades Profissionais e das Áreas de Atuação do Biólogo, em Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde, Biotecnologia e Produção Industrial e Educação, para efeito do exercício profissional*. Diário Oficial da União, 26 de abril de 2024.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. State University of New York, 2001.

- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*, 19(62), 129–146.
- Duré, R. C. (2022). *Formação, currículo e identificação profissional: um estudo de caso no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFPB* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba].
- Duré, R. C., Andrade, M. J. D. de, & Abílio, F. J. P. (2023). A Identificação Profissional em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Quem Quer Ser um Professor? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 23(u), 1–27. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2023u10831109>
- Galindo, W. C. M. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 24(2), 14–23. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgSz/?format=pdf&lang=pt>
- Gatti, B. A., Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Fundação Victor Civita.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023*. Inep. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf
- Kaddouri, M. (2009). Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In V. L. F. A. Brito (Ed.), *Professores: identidade, profissionalização e formação* (pp. 23–45). Argumentum.
- Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Lima, E. C. K., & Vasconcelos, S. D. (2009). Envolvimento em atividades extra-classe, avaliação do curso e perspectivas de Licenciandos em Biologia da Universidade Federal de Pernambuco. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(3), 1–19. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3995/2559>
- Lippe, E. M. O., & Bastos, F. (2008). Formação inicial de professores de biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In F. Bastos, & R. Nardi (Orgs.), *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área* (pp. 49–60). Escrituras.
- Ministério da Educação. (2001). *Parecer CNE/CES nº 1.301, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.

Ministério da Educação. (2022). *Mapeamento da adequação docente no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira/MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoas/MapeamentodaAdequaoDocentenoBrasil_111220221_compressed.pdf

Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. Atlas.

Semesp - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (2022). *Risco de apagão de professores no Brasil*. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>

Silva, J. R. F. (2015). Documentos legais para a formação profissional: é possível fazer emergir o professor de Ciências e Biologia? *Revista de Ensino de Biologia da SBENBio*, 8(1), 4–14.

Teixeira, P. M. M. (2003). Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 5(1), 5–18. <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050102>

Ventura, R. C. (2015). *Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: Um estudo sobre (não)atividade da docência* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].



Ravi Cajú Duré

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil
ravidure@ufba.br



Maria José Dias de Andrade

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil
mariadiasandrade@gmail.com



Francisco José Pegado Abílio

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa, Paraíba, Brasil
chicopegado@yahoo.com.br

Editora Responsável: Aline Andréia Nicolli

Revisado por: Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro

Periódico financiado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências — ABRAPEC



Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e Isenção de Interesse e de Responsabilidade

Os autores declaram ser responsáveis pelo zelo aos procedimentos éticos previstos em lei, não haver qualquer interesse concorrente ou pessoais que possam influenciar o trabalho relatado no texto e assumem a responsabilidade pelo conteúdo e originalidade integral ou parcial.

Copyright (c) 2025 Ravi Cajú Duré, Maria José Dias de Andrade, Francisco José Pegado Abílio



Este texto é licenciado pela ***Creative Commons BY 4.0 License***

Você tem o direito de Compartilhar (copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato) e Adaptar (remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade mesmo comercialmente) sob os seguintes termos de licença:

Atribuição: você deve dar os devidos créditos, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Pode fazê-lo de qualquer maneira desde que fique claro que o licenciante não endossa você ou seu uso.

ShareAlike: se você remixar, transformar ou construir sobre o material, deve distribuir suas contribuições sob a mesma licença do original.
