



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCEG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES  
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA-UABQ  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

MAINARA PINHEIRO DA SILVA BORGES

**PERFIL SOCIOCONÔMICO E PERSPECTIVA DOCENTE DOS ALUNOS DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES**

CUITÉ-PB

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES  
UNIDADE ACADÊMICA DE BIOLOGIA E QUÍMICA-UABQ  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

MAINARA PINHEIRO DA SILVA BORGES

**PERFIL SOCIOCONÔMICO E PERSPECTIVA DOCENTE DOS ALUNOS DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG como requisito à obtenção ao título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.a Dr.a Nayara Tatianna Santos da Costa

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE  
Responsabilidade Rosana Amâncio Pereira – CRB 15 – 791

B732p      Borges, Mainara Pinheiro da Silva.

Perfil socioeconômico e perspectiva docente dos alunos do curso de licenciatura em ciências biológicas no centro de educação e Saúde. / Mainara Pinheiro da Silva Borges. – Cuité: CES, 2019.

40 fl.

Monografia (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Educação e Saúde / UFCG, 2019.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Nayara Tatianna Santos da Costa.

1. Docência. 2. Ciências Biológicas. 3. Alunos.  
Título.

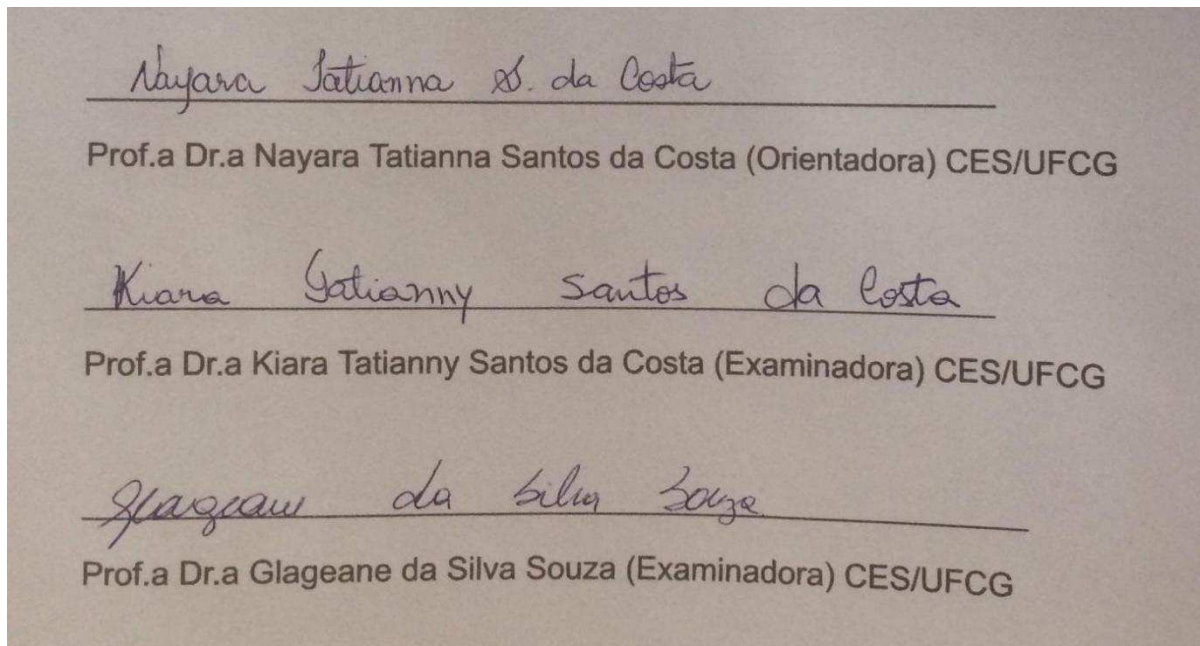
MAINARA PINHEIRO DA SILVA BORGES

**PERFIL SOCIOCONÔMICO E PERSPECTIVA DOCENTE DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE-CES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG como requisito à obtenção ao título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Julgada e aprovada em: 04/12/2019

**BANCA EXAMINADORA**



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus pela dádiva da vida e por ter me iluminado e me abençoado, além de me dar forças e sabedoria nessa caminhada para alcançar meus objetivos e vencer as dificuldades ao longo dessa jornada.

Ao minha orientadora, Prof. Dra. Nayara Tatianna, pela orientação, oportunidade, confiança, e todo o conhecimento repassado. Admiro imensamente sua postura e vou levar este aprendizado para a vida toda. Muito obrigada.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kiara Tatianny e, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Glageane da Silva, que gentilmente aceitaram avaliar esse trabalho, minha imensa gratidão.

A minha família, em especial, meus pais Maria e Dikson, que me proporcionaram uma infância feliz, passando os valores que me fizeram a pessoa que sou hoje, muitas vezes se sacrificando em benefício das filhas, além de todo o suporte que me deram durante minha vida acadêmica; minhas irmãs Maíra e Maiara que sempre distantes se mostraram grandes amigas e companheiras, me dando forças e me apoiando em muitos momentos difíceis ao longo desses anos. E aos meus avós Odete e Expedito, pelo imenso carinho e cuidados que sempre foram depositados a mim.

Aos amigos e colegas que fiz durante essa trajetória, pelos bons momentos que compartilhamos juntos, em especial a minha grande amiga Neirany Luzia a quem sempre estive comigo nesses cinco anos de curso.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.” (José de Alencar)

## RESUMO

O abandono nos cursos de nível superior, independente da área de formação, é um problema em todo o país e não apenas em uma única região. Algumas áreas, porém, se destacam mais do que outras, caso das licenciaturas, mais especificamente do curso de Ciências. Esse abandono acarreta consequências não somente para a mantenedora, mas para o próprio discente. No caso da licenciatura em Ciências, esta situação é ainda mais alarmante considerando-se a carência que se tem por profissionais desta área. Dentro desta problemática, esta pesquisa tem por objetivo traçar o perfil socioeconômico e conhecer as expectativas profissionais acerca da docência de estudantes do segundo período no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de Ensino Superior, localizada no município de Cuité, Paraíba, Brasil. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário online, composto por perguntas de múltipla escolha a fim de conhecer o perfil socioeconômico e as razões da escolha do curso, além de analisar suas expectativas futuras quanto à docência. Este foi respondido por 22 alunos, no qual consistia traçar um perfil de dados como: sexo, idade, cor/raça, localidade de origem, conclusão do Ensino Médio, interesse no curso, e a renda. Finalmente, após analisarmos os perfis sociais dos alunos, ficou claro que todos são maioria mulheres, com idade de 18 até 29 anos, de cor/raça de maioria parda, e perseverantes no curso mesmo com inúmeros desafios.

**Palavras chave:** Ciências Biológicas, Docência, Perfil Socioeconômico.

## ABSTRACT

Dropping out of tertiary level courses, regardless of training area, is a problem across the country and not just in a single region. Some areas, however, stand out more than others, such as degrees, more specifically the science course. This abandonment has consequences not only for the maintainer, but for the student himself. In the case of a degree in science, this situation is even more alarming considering the lack of professionals in this area. Within this problematic, this research aims to draw the socioeconomic profile and to know the professional expectations about the teaching of students of the second period in the Degree in Biological Sciences of a public institution of Higher Education, located in the city of Cuité, Paraíba, Brazil . The research instrument used was an online questionnaire, composed of multiple choice questions in order to know the socioeconomic profile and the reasons for choosing the course, as well as to analyze their future expectations regarding teaching. This was answered by 22 students, which consisted of profiling data such as gender, age, color / race, place of origin, high school completion, interest in the course, and income. Finally, after analyzing the students' social profiles, it is clear that they are all mostly women, aged 18 to 29, of mixed race / brown color, and persevering in the course even with numerous challenges.

**Keywords:** Biological Sciences, Teaching, Socioeconomic Profile.



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.</b> Identificação (sexo).....	27
<b>GRÁFICO 2.</b> Identificação (idade).....	28
<b>GRÁFICO 3.</b> Identificação (cor/raça).....	29
<b>GRÁFICO 4.</b> Localidade de origem.....	30
<b>GRÁFICO 5.</b> Finalização do ensino médio.....	31
<b>GRÁFICO 6.</b> Motivo da escolha do curso .....	32
<b>GRÁFICO 7.</b> perfil socioeconômico (renda) .....	33

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.</b>	<b>A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
2.1	Histórico do curso de Ciências Biológicas no Brasil .....	13
2.2	Aprovação da nova BNCC.....	15
2.3	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cuité .....	16
2.4	A instabilidade no ensino de ciências e a relevância da formação do docente.....	17
2.5	Evasões nos cursos superiores. ....	19
2.6	A responsabilidade dos cursos de licenciatura em ciências .....	22
<b>3.</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
3.1	Tipo de pesquisa, abordagem e instrumento de apreensão de dados.....	25
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....</b>	<b>28</b>
4.1	Perfil dos alunos do curso de Ciências Biológicas.....	28
4.2	Conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior .....	32
4.3	Motivações e expectativas profissionais quanto à docência .....	33
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nos centros de formação superior, é perceptível a presença dos cursos de Licenciatura como possui uma grande relevância na contribuição da educação básica para a geração futura. Esses cursos necessitam de uma atenção especial, principalmente no que se referem aos futuros docentes.

Os anos iniciais do ensino superior são problemáticos para muitos dos estudantes universitários. Por volta de 17 anos de idade, ao inscrever-se para os exames vestibulares, o jovem tem que optar quase que definitivamente pela profissão que deverá influenciar os rumos de sua vida. O fracasso acadêmico, as desistências e a aparente desmotivação de muitos estudantes são preocupantes para o país, para as Instituições e principalmente para os professores e alunos. Diante da taxa elevada de insucesso, as universidades enfrentam dificuldades com a progressiva diminuição de estudantes devido a fatores de natureza sócio demográfica. Na tentativa de se encontrar fundamentação para alguns destes problemas considera-se, muitas vezes, o fato de os alunos entrarem em cursos de baixo prestígio social, que possuem uma concorrência de ingresso mais factível, e fazendo com que utilizem o seu 1º ano na universidade como escape para conseguirem transferência de curso, justificando assim o aumento das desistências e abandono. Estudantes que iniciam a graduação e desistem são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, e fazem com que haja um investimento. No setor privado significa perda de receitas, no setor público são recursos investidos sem o devido retorno. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007).

O curso de Ciências Biológicas é um dos cursos de licenciatura, e que foi escolhido para este trabalho, possui uma extrema importância para a sociedade, pois oferece um considerável conjunto de conhecimentos e informações sobre o ser humano e sobre toda a vida que o cerca, contribuindo de forma determinante na formação social e cultural do indivíduo. Para que tal formação se efetive é indispensável à compreensão que os seres vivos, os humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência entre si e com o meio ambiente. Por essa razão, os

conhecimentos biológicos não se dissociam das questões sociais, políticos, econômicos e culturais.

Segundo Krasilchik (1987), o ensino de ciências no Brasil, pode ser obrigatório no ensino médio, só após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61. A lei 5.692/71 determinou o ensino de ciências obrigatório também no ensino fundamental. Hoje em dia as ciências possuem lugar de destaque nos currículos escolares (NARDI E ALMEIDA, 2004), decorrentes dos avanços sociais proporcionados pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

O local em que a pesquisa será realizada trata-se de um campus da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, localizado na cidade de Cuité, no interior do estado da Paraíba que possui 13 anos de funcionamento. A pesquisa abrangerá uma, das quatro licenciaturas existentes no local: Ciências Biológicas. A problemática então é baseada em: "qual o perfil e perspectivas da docência dos alunos do curso de Ciências Biológicas no Centro de Educação e Saúde no campus de Cuité?".

Esta pesquisa se propõe a conhecer os perfis e perspectiva da docência dos estudantes de graduação de Ciências biológicas da UFCG, e tem como objetivo construir um perfil dos graduandos do curso, verificando as variáveis dos alunos no curso como: sexo, idade, cor/raça, localidade de origem, conclusão do Ensino médio, interesse no curso, e a renda.

O trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se algumas reflexões sobre a educação brasileira juntamente com alguns dados sobre o histórico do curso de Ciências Biológicas e a responsabilidade dos cursos de licenciatura em ciências. O segundo capítulo, trás consigo o trajeto metodológico de uma pesquisa qualitativa, que se deu por meio de questionários com alunos do curso de Ciências Biológicas, do segundo período. E por fim, no último capítulo, são apresentados os dados coletados e as discussões realizadas.

## **2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REFLEXÕES INICIAIS**

### **2.1 Histórico do curso de Ciências Biológicas no Brasil**

O primeiro curso voltado à formação de profissionais na área da Biologia foi originado em 1934, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, sendo denominado de História Natural (TOMITA, 1990). Só em 1951, sob influência das ideias nacional-desenvolvimentistas do Presidente Getúlio Vargas, o ex-governador do Espírito Santo Jones dos Santos Neves organizou um plano de valorização econômica do Estado, contemplando cursos novos, criação de escolas profissionalizantes e de uma universidade, e então anos mais tarde, com a proposta de formar profissionais para o ensino, pesquisa e atividades específicas no campo da Biologia foi criado em abril de 1964 o Curso de Ciências Biológicas. Sendo reconhecido pelo Ministério da Educação seis anos após sua criação, através do Decreto 66.477 de 23/04/70, publicado no Diário Oficial da União em 24/04/70.

Segundo Haddad (2006) a análise da oferta dos primeiros cursos de Ciências Biológicas no Brasil pode ser assim demonstrando: Região Sudeste: Universidade de São Paulo (1934), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1934) e Universidade Federal de Minas Gerais (1949). Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1942), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942) e Universidade Federal do Paraná (1946). Região Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco (1946) e a Universidade Federal da Bahia (1946). Região Norte: Universidade Federal do Pará – 1957; Região Centro-Oeste – a Universidade Católica de Goiás – 1959.

Um dos primeiros referenciais para o ensino de Biologia no país foi o livro *A Biologia no Brasil* (Editora Nacional) publicado em 1937, pelo professor Mello Leitão (BIZZO, 2009). Outra referência foi produzida por Almeida Júnior professor da Universidade de São Paulo, a coleção *Biologia Educacional* (Cia. Editora Nacional, 1939). Essa coleção acarretou em diversas inovações valiosas à pedagogia particularizando uma contribuição ao movimento modernizador da educação brasileira. Em 1948, foi fundado no Brasil a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1949, após um ano da fundação da SBPC foi originado a

revista *Ciência e Cultura* e em 1982, na 34<sup>a</sup> Reunião Anual da entidade, em Campinas (SP), foi lançado o primeiro número da revista *Ciência Hoje*, trazendo relatos de pesquisas e artigos científicos.

Na década de 1960 a procura pelo ensino no Brasil vinha se expandindo com muita rapidez segundo Lisovski (2006). Havia muitos problemas criados por essa expansão súbita e não planejada do ensino, que era destacado a carência de professores como um dos maiores. Decorrente disso o Conselho Federal de Educação (CFE), no ano de 1964, constituiu as chamadas “Licenciaturas de 1º Ciclo” ou “Licenciaturas Curtas”, declarando a falta de professores, especialmente na área de Ciências. Com a Reforma Universitária em 1968, foi instituído o vestibular como exigência para o ingresso no ensino superior, fato que formalizou a educação das disciplinas científicas no ensino médio, que passaram a ter como eixo norteador a preparação para o ingresso na universidade, deixando assim a ciência em si.

O curso de Licenciatura em Ciências de curta duração (mínimo de 1800 horas) foi criado em 1974, resultante da Resolução 30/74. As grades curriculares envolviam Matemática, Química, Física, Geologia e Biologia formando professores polivalentes em ensino de Ciências, para atuarem no 1º Grau. A formação do professor de segundo Grau, conforme esta resolução seria feita em complementação, por habilitação específica do núcleo comum polivalente (GODERT, 2004). Em 1975 a Resolução CFE 37/75 determinou a obrigatoriedade dos cursos de Licenciatura curta em Ciências, para formação de professores.

A Resolução 30/74 surgiu para derrubar as barreiras das criações em instituições privadas, pois até a década de 70, a iniciativa privada raramente cogitava a ideia de criar o curso de História Natural ou Ciências Biológicas (GOEDERT, 2004). No entanto após a Resolução, verificou-se uma intensa criação de novos cursos de Licenciatura em Ciências em instituições privadas, com habilitação em Biologia, especialmente nas grandes metrópoles. Esse aumento, segundo Tomita (1990), também foi significativo na rede pública de ensino. Quanto à expansão das licenciaturas curtas, relataram problemas de variadas diretrizes, por exemplo: a concentração destes cursos, em sua maior parte, no turno da noite, em estabelecimentos isolados e com grande índice de evasão; problemas de estrutura

administrativa e acadêmica, por parte das instituições, e a contestável qualidade do educador. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC e a Sociedade Brasileira de Física (SBF) entre várias entidades científicas contestaram rigorosamente as Resoluções CFE 30/74 e 37/75. E assim obtiveram como principal crítica à sua aplicação, no que estava a massificação do ensino superior brasileiro e a falta de preocupação com a qualidade do ensino ministrado.

A escassez do currículo mínimo ajudou para uma maior complacência proporcionando a cada região conciliar seus cursos de licenciatura às suas necessidades locais. O Parecer CNE/CES 1.301 em 2001 foi aprovado, que sugeriu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Esse documento descreve apenas o perfil profissional que necessitaria ter um bacharel. Posteriormente, a Resolução CNE/SESU 7, de 11 de março de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).

## **2.2 Aprovação da nova BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. (MEC, 2019) O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica. (MEC, 2019)

A BNCC dessas duas primeiras etapas será implementada nas escolas a partir desse ano (o prazo máximo é até o início do ano letivo de 2020), mas instituições e sistemas de ensino estão se preparando para a sua chegada desde já: a começar pela adequação dos currículos, capacitação da equipe docente e dos materiais atualizados e recursos didáticos utilizados. Já o prazo para a BNCC do

Ensino Médio entrar em vigor também é 2020. No entanto, as mudanças só atingirão todas as séries desse segmento em 2022, quando as primeiras turmas do novo Ensino Médio se formam. Na BNCC, agora o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento somadas à possibilidade do ensino profissionalizante:

1. Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa);
2. Matemática e suas Tecnologias;
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química);
4. Ciências; Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia);
5. Formação Técnica e Profissional.

A área de Ciências da Natureza, por exemplo, está dividida em três unidades temáticas. São elas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. De modo geral, o documento para a área de Ciências da natureza enfatiza aspectos conceituais desse campo do conhecimento e não favorece a articulação entre os diferentes elementos que constituem a construção da ciência, o que reflete uma visão de ensino e aprendizagem que não é coerente com as discussões atuais no campo de Educação em Ciências.

### **2.3 O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cuité**

A Universidade Federal de Campina Grande foi criada pela Lei Nº. 10.419 de 09 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba. Tem sua origem na década de 1950, quando foram criadas a Escola Politécnica de Campina Grande (1952) e a Faculdade de Ciências Econômicas (1955), momento em que a educação superior dava os primeiros passos na Paraíba. Este período histórico foi responsável pela construção de uma identidade própria que motivou o desmembramento e a criação da UFCG. (CES-UFCG 2019)



Em 2006, com a adesão da UFCG ao Programa de Expansão do MEC, foi criado o campus Cuité, que passou a abrigar o Centro de Educação e Saúde (CES). O campus possui uma área de 86 hectares (incluindo o Horto Florestal e a Residência Universitária). O Centro de Educação e Saúde é constituído, atualmente, pelas Unidades Acadêmicas de Enfermagem (UAENFE), Saúde (UAS), UABQ – Unidade Acadêmica de Biologia e Química e UAFM - Unidade Acadêmica de Física e Matemática, oferecendo três cursos de bacharelado: Enfermagem, Farmácia e Nutrição; quatro licenciaturas: Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química; além da Pós-Graduação em Ciências Naturais e Biotecnologia. A instituição também oferece o Mestrado Acadêmico em Ciências Naturais e Biotecnologia, pertencente à UABQ. (CES-UFCG 2019)

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação e Saúde da UFCG apresenta proposta curricular ampla, flexível e de caráter interdisciplinar que visa atender às necessidades atuais da formação do profissional que se dedica ao ensino da Biologia. Essa estrutura visa fornecer uma sólida formação aos alunos, tanto nos aspectos teóricos da Biologia, como na prática pedagógica. O Curso de Licenciatura em Biologia tem a duração de 04 anos (diurno) e 05 anos (noturno). (CES-UFCG 2019)

#### **2.4 A instabilidade no ensino de ciências e a relevância da formação do docente**

Por muitos anos a educação brasileira obteve um ensino de Ciências, dominado pelo modelo tradicionalista, como todo o cenário escolar, em que se preocupava apenas com a transmissão dos conhecimentos produzidos pela Ciência ao longo da história da humanidade. Aos alunos cabia a memorização, com base em livros didáticos, e a repetição dos conteúdos nas provas realizadas, as quais tinham por objetivo central a elevação para séries posteriores. O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a verdade científica (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, segundo Nunes (2003), ocorria à redução da racionalidade prática à mera racionalidade instrumental, o que obrigava o docente a incorporar as definições externas dos objetivos da sua intervenção, assumindo uma postura passiva diante dos modelos curriculares elaborados por especialistas e dos conteúdos apresentados nos livros didáticos. A formação inicial dos professores era centrada na preparação de profissionais capazes de transmitir conhecimentos já elaborados - e dava profunda ênfase nos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, consagrando a separação entre teoria e prática (DOMINGUES, 1998).

Nunes (2003) revela sobre o histórico do ofício docente no Brasil, no qual somente na década de 1970 foi tornando-se mais evidente que a ideia de preparar o professor com uma linguagem científica e cultural, que assegura o conhecimento de um conteúdo a ser ensinado, bem como dotá-lo de alguns componentes psicopedagógicos, para aprender a atuar em sala de aula, já não oferecia instrumentos teóricos necessários para responder aos desafios do cotidiano escolar. De acordo com Rondina (2001), desafios esses que abrangem a preocupação com conteúdos das ideias dos estudantes em relação aos diversos conceitos científicos adquiridos na escola.

Nos últimos anos, o Brasil vem alcançando posições constrangedoras em pesquisas mundiais sobre o nível de conhecimento sobre Ciências entre alunos do Ensino Básico avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2006). Tais resultados representam uma ferida na imagem da educação nacional e enfatizam a necessidade de se repensarem os cursos de Licenciatura para melhorar o ensino das Ciências nos diferentes níveis. Uma visão geral das causas deste fenômeno engloba diversos fatores, entre os quais se destacam: indisciplina escolar, baixa remuneração e/ou motivação dos professores, limitada estrutura escolar, políticas flexíveis de aprovação, fraca motivação de alunos e docentes, ineficiências na gestão escolar e aspectos socioeconômicos da população atendida pelo ensino público.

Em contrapartida, a escolaridade obteve uma avaliação registrada nos últimos anos no Brasil que pode gerar novos e mais complexos desafios para o

professor recém-formado de um curso de Licenciatura. Professores de ciências são essenciais nas mudanças dos indicadores negativos do nosso ensino: por além de trabalharem o conteúdo, atuam ativamente como mediadores no processo de inclusão científica e tecnológica dos cidadãos, contribuindo para aproximar as ciências do cotidiano do estudante.

A formação do licenciando em Ciências reproduz valores assimilados na vida pessoal e escolar. Por possuir, uma bagagem acadêmica, e ainda por sua formação ser baseada nos saberes experienciais que refletem diversas relações inerentes à profissão; combinados, os saberes experienciais e disciplinares habilitam o docente a resolver problemas em seu campo de ensino (TARDIF, 2004). Exclusivamente, a formação acadêmica oferecida precisa prepará-lo para superar e responder às representações de mundo presentes na sociedade atual diante das novas descobertas científicas e dos avanços tecnológicos. Considerando que alunos de Licenciatura geralmente chegam à universidade com dificuldades em sua formação teórico-prática, amplia-se a responsabilidade das universidades em proporcionar igualdade de conhecimento, aprofundamento intelectual e oportunidade para os futuros professores.

## **2.5 Evasão nos cursos superiores**

A Atualmente a evasão é um dos problemas que afetam as instituições de ensino no geral, e por se tratar de complexo, tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. Anualmente o Governo investe R\$ 12.322,00 por estudante do Ensino Superior, como apontam Machado e Macedo (2013). A evasão pode ser compreendida diante dois aspectos semelhantes, porém não são iguais: 1. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. 2. A evasão anual média mede qual a percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre

seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, porque depende das taxas de evasão por ano e dos níveis de reprovação, ao longo do curso. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007 643.

A carência nos fundamentos assimilados em níveis anteriores de ensino, que comprometem o desenvolvimento do acadêmico, também podem ser motivos de evasão escolar (RIBEIRO, 2005). Assim, podem ser vários os problemas que os alunos enfrentarão no ensino superior, uma vez que esse nível de ensino lhes cobrará mais do que lhes era cobrado no nível anterior, acreditando que esses já possuem os conhecimentos de níveis anteriores. Em que é especialmente acentuado no caso dos alunos provenientes de escolas públicas que, por vezes, não possuem os conhecimentos da maneira prevista. Neste ponto de vista, Gaioso (2005) declara que alguns acadêmicos ingressam na Universidade com déficits na escrita, interpretação, e leitura dificultando o entendimento de textos e enunciados. Com base nisso, as deficiências na educação básica implica no rendimento do acadêmico. Por consequência da falta de conhecimentos fazendo com que o aluno viva um embate ao ingressar na graduação (HOLANDA, 2007).

Para além dos déficits de conhecimento, há outros fatores que comprometem ainda mais a situação. Entre esses está à dificuldade dos alunos em acompanhar os conteúdos ensinados e lidar com a forma de avaliação, tal como a realização de avaliações pontuais, não condizentes com os conteúdos e abordagens desenvolvidas em aula. Estas situações podem constituir-se em entraves, ocasionando reprovações e aumento do tempo de permanência do acadêmico no curso, desestimulando o aluno e levando-o a abandonar o curso. Ou seja, a retenção pode influenciar na evasão escolar nos cursos superiores (MENDES, 2006). Outro fator a ser analisado, é o processo educacional, em que o aluno está habituado a um processo bem divergente do aplicado na universidade. O aprendizado construído anteriormente baseia-se, em memorização, o que não contribui para a formação de um espírito investigador. Na universidade, o aluno tem que pesquisar para criar seus próprios textos em vez de copiá-los. Desse modo, o aluno sofre um abalo na forma como as disciplinas são ministradas, podendo perder o interesse pelo curso. Além do mais, muitos professores não possuem formação

didático-pedagógica para ministrar aulas, sendo extremamente tecnicistas, não estimulando a participação e a busca de conhecimentos (NEGRA, 1999).

Verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maiores do que a dos anos seguintes. Esse é um problema muito estudado no exterior e influi na relação entre evasão anual e índice de titulação. Outra questão importante, diz respeito às bases financeiras da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão. No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do “sacrifício” para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena.

Outra opção é a pressão psicológica exercida pelos pais na hora de escolher a carreira profissional ocasionando também um dos principais problemas enfrentados pelos jovens que irão ingressar no ensino superior. Fatores como os desejos dos pais sobre determinadas profissões, são fontes de influência na hora de decidir o rumo profissional. Portanto, a escolha profissional é multifatorial e influenciada por diversos motivos (pessoal, profissional, político, econômico e educacional) e está interligada às experiências de vida cotidiana e às perspectivas de futuro (VALLE, 2003; PRIMI et al., 2000). Os jovens se preparam para o ingresso no Ensino Superior após muitos anos de estudo e, em alguns casos, se encontram indecisos na tomada de decisão sobre qual curso ingressar, gerando, muitas vezes, frustrações e desistências. Segundo Schargel e Smink (2002), existem cinco categorias que explicam as altas taxas de evasão no Ensino Superior brasileiro: as psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas.

Em meio a tantas discussões levantadas, surgem dúvidas dos futuros profissionais e isso é ainda mais problemático quando se trata da docência, uma vez que o processo de construção do ‘ser professor’ é influenciado por elementos que

não envolvem apenas a aquisição de conhecimentos formais na graduação, devendo ser considerados os diferentes contextos biológicos e experienciais (suas histórias de vida) e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 1992).

Segundo Nóvoa et al. (2008), a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo. Desta forma, a formação de professores precisa ser repensada de modo a se fundamentar em modelos que sirvam de embasamento para os futuros profissionais na construção do saber docente (CERQUEIRA; CARDOSO, 2010). Neste cenário, a evasão é elevada e está relacionada a vários fatores, divididos em internos e externos. Os fatores internos estão ligados ao curso e podem ser classificados em: infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducacional. Os fatores externos relacionam-se ao aluno, tais como vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal (PAREDES, 1994).

## **2.6 A responsabilidade dos cursos de licenciatura em ciências**

As licenciaturas possuem grande relevância no desenvolvimento da sociedade, ao formar pessoas autônomas na busca do saber, e a formação de profissionais com constante interrogação a respeito do mundo, do homem, da cultura, da educação e da escola, e sempre procurando expandir a reflexão sobre o mundo (COELHO, 2006). As instituições de Ensino Superior (IES) incorporam recursos e saberes nesse processo às representações sobre suas atitudes e simbologias didáticas vividas na formação escolar, ao transmitirem conhecimentos e procedimentos, natureza da ciência, resgatados junto aos saberes experienciais. Nas IES tem por finalidade resgatar os saberes, o percurso de vida e anseios dos futuros professores, que os caracterizam pessoal e profissionalmente, compreendendo suas expectativas após a graduação. Fazendo então o comprimento dos papéis que deveriam ter sido desempenhados pelo Ensino Básico, como: a familiarização com os princípios básicos da metodologia científica, o domínio dos recursos da informática e o estímulo à leitura.

Informações cedidas do Censo Superior de Educação mostram um aumento relativo superando os 100.000 estudantes a partir de 2004, no número de estudantes matriculados em cursos de licenciaturas no Brasil, (BRITO, 2007),

principalmente no turno noturno. De acordo com Barreiro e Terribili Filho há alguns indicadores sobre o curso noturno:

Outra característica da educação superior no Brasil é a de que há 2.454.348 matrículas no período noturno, representando 58,9% do total, percentual crescente a cada ano. Deste montante, 82,7% das matrículas (2.029.054) está nas instituições privadas, o que representa que em cada dez estudantes do período noturno da educação superior no país, oito deles estão em instituições privadas. (BARREIRO e TERRIBILI FILHO, 2007, p. 85).

Mesmo com a grande importância que essa profissão possui, poucos são os estudos que investigam a origem e a construção inicial do professor, e escolhas profissionais se acarretam nas demandas para o ensino de ciências no Brasil e com suas expectativas de emprego. Em muitos casos, licenciaturas ainda são expostas à noção disseminada de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, reveste-se de maior importância do que formar professores (BRITO 2007). Novas propostas de reformulação no ensino público superior desejam aumentar a oferta de cursos e matrículas de graduação no turno noturno, para poder em partes ocupar espaços ociosos e absorver alunos que precisam trabalhar no período do dia. Problemas corriqueiros como a baixa disponibilidade e desinteresse por parte dos professores, a dificuldade de aulas práticas nos laboratório, atividades extraclasse, e a precária infraestrutura disponível e insegurança nos campi constatados nas licenciaturas (VASCONCELOS, 2000), fazendo com que haja um comprometimento para uma melhoria na ampliação dos cursos noturnos.

O Nordeste oferece uma grande oferta de cursos de licenciatura em Ciências além de contar com vários cursos de pós-graduação em ensino de Ciências e só perde para a Região Sudeste em número de estudantes matriculados em licenciaturas (BRITO, 2007) mesmo apresentando uma situação paradoxal no ensino de ciências. Simultaneamente suas escolas do Ensino Básico retratam um desempenho insatisfatório em avaliações de compreensão de leitura e conteúdo científico. Partindo da concepção de que a formação do futuro professor mistura e acumula experiências prévias ao seu ingresso na universidade e é influenciada tanto por aspectos socioeconômicos e intelectuais quanto por suas motivações e expectativas em relação ao curso.

O curso de ciências biológicas centraliza formar um professor-pesquisador, reflexivo de sua própria prática, a partir de um desenvolvimento profissional

constante, apresentando uma concepção, crítica, ética, e generalista em que o conhecimento esteja mais próximo da realidade, para que haja uma experiência acadêmica de aspecto iterativo. Para tanto, será utilizada uma prática docente e científica desde o início de sua formação, através de práticas pedagógicas de iniciação ao ensino da Biologia, as quais estarão intimamente associadas aos conteúdos programáticos específicos.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi traçar o perfil socioeconômico de ingressantes no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição de ensino superior da Paraíba, bem como debater sobre algumas questões relativas ao ensino superior no Brasil. A pesquisa visou ainda analisar a motivação dos estudantes pelo curso e suas expectativas presumidas para a prática docente, a fim de contribuir com elementos para uma discussão mais aprofundada deste tema, fornecendo subsídios para futuras pesquisas nesta temática neste Estado.



### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Tipo de pesquisa, abordagem e instrumento de apreensão de dados.

Este trabalho tem como base de pesquisa a abordagem qualitativa, com caráter exploratório, buscando analisar o perfil das pessoas que participaram da pesquisa.

Em uma formulação de pesquisa é imprescindível ter uma pergunta, um questionamento, uma indagação. Fala-se do problema, o que se quer investigar? É a partir de então que parte do senso comum, e procura a teoria e o método que fundamentaram a pesquisa. Ao propor uma discussão de base científica são necessários: teorias, rigor, domínio de conceitos, clareza, e métodos. É neste sentido que iniciamos a discussão da pesquisa qualitativa. O enfoque da educação na região possui aspectos qualitativos, por essa razão é imprescindível compreender que o ensino sempre apresentou um destaque pela sua realidade qualitativo como salienta Triviños (1987). O que motiva a entender o percurso da pesquisa qualitativa é justamente a ideia de perceber as perspectivas e os fundamentos da pesquisa educacional no Brasil.

Moreira (2002) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, não pretendendo esgotá-las. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo apresentar os componentes de um sistema complexo de significado. É centrada na objetividade, que se baseia pelo positivismo, e acredita na realidade com base na análise de dados recolhidos com assistência de instrumentos padronizados. A pesquisa quantitativa recorre à

linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. De acordo com Biklen e Bogdan (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. E tem como intuito a predisposição de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, trazendo então a compreensão no processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado.

Os sujeitos escolhidos para pesquisa serão os estudantes do segundo período da licenciatura de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande campus Cuité-PB, nos turnos diurno e noturno. Construindo um perfil dos graduandos verificando as variáveis dos fatores que justificam a permanência e perspectiva no curso como: sexo, idade, cor/raça, localidade de origem, conclusão no ensino médio, interesse no curso.

A pesquisa será realizada a partir de questionários com perguntas objetivas, que de forma sucinta é considerado: “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi & Lakatos, 1999:100). As análises serão discutidas de acordo com compressão de conteúdos estudados por BARDIN (1979).

Bardin (1979, p.42) resume o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

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

Os conhecimentos deduzidos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, por isso, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais. A primeira fase pode ser identificada como uma fase de organização.

Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura "flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

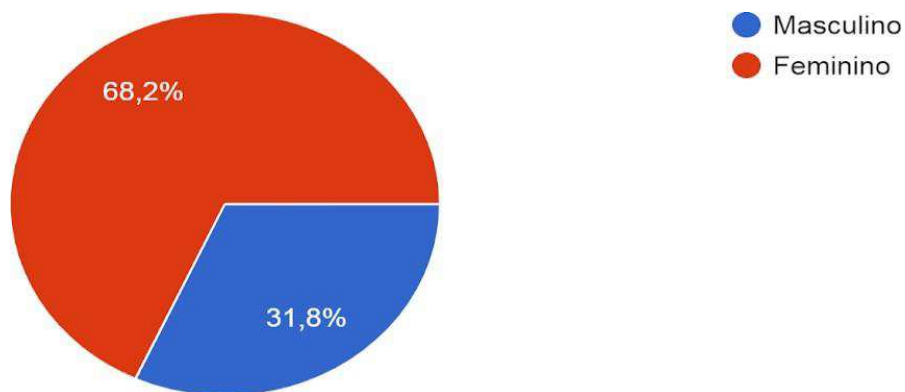
Após análises, os dados foram categorizados da seguinte forma: a posteriori, refere-se à etapa para se chegar ao conhecimento que é realizada através da experiência. É um conceito fundamental da epistemologia, na teoria do conhecimento. Os defensores de que o conhecimento a posteriori é o único fiável são conhecidos como empiristas. Para eles, julgamentos e conhecimento não podem se subscrever à experiência, o homem não pode conhecer que aquilo que lhe é acessível pela experiência, e antes tudo pela percepção sensorial. Também rejeitam a validade do conhecimento a priori que, não podendo ser submetido à verificação, é conseqüentemente desprovido de valor. David Hume, representante do ceticismo empírico, chega até a negar a existência do "eu" este é irreconhecível e os seres humanos são de feixes das percepções.

## 4. ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DO CES

### 4.1 Perfil dos alunos do curso de Ciências Biológicas

Esta pesquisa apresenta e discute dados referentes aos alunos ingressantes do curso diurno e noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG. O questionário foi enviado no mês de outubro de 2019, e respondido por 22 alunos em questão no intervalo de uma semana.

**GRÁFICO 1.** Identificação (sexo)

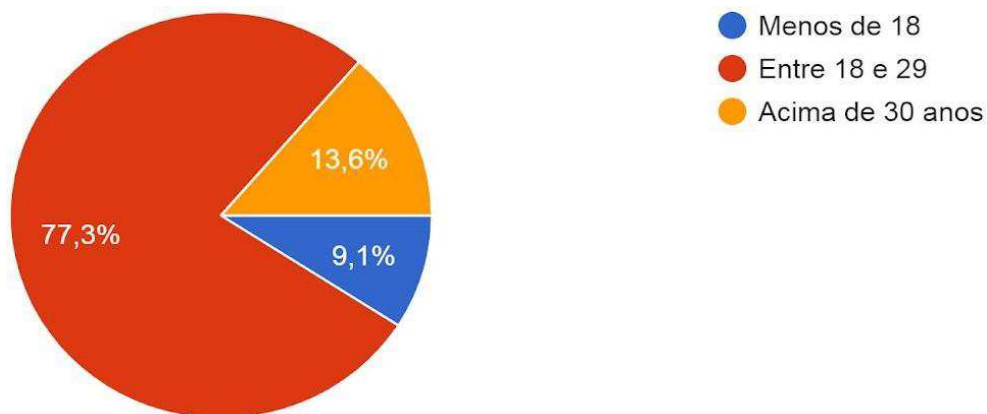


**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Observou-se que 68,2% dos estudantes são constituídos por mulheres, e 31,8% homens. Esta informação corrobora com a obtida do Censo da Educação Superior de 2016, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. Isto faz parte de uma mudança na sociedade brasileira contemporânea, em que as mulheres estão cada vez mais buscando na conclusão do Ensino Superior a oportunidade de mudar seus projetos de vida, família e casamento. Elas querem liberdade de pensamento e ação. Desejam ser percebidas como indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar decisões (GUIMARÃES, 2003). Segundo Rosemberg (1994), a necessidade ou a iniciativa de conquistar um novo lugar social na esfera produtiva leva a mulher brasileira a buscar melhorar também seu nível de escolaridade. Outro aspecto a ser considerado é que, cada vez mais, as mulheres estão assumindo a responsabilidade econômica da

família, assumindo o papel de “chefe da casa”, principalmente quando se trata de mães-solteiras (família monoparental) (SARTI, 1996), as quais necessitam elevar seu nível cultural, a fim de conquistar postos de trabalho com melhores remunerações. No Brasil, a participação cada vez maior de mulheres nos cursos de ensino superior tem sido evidenciada por avaliações do Inep (2007). A escolarização das brasileiras é superior à dos homens em todos os níveis. Apesar dessa superioridade numérica, raras mulheres ocupam cargos de prestígio e poder, ou postos mais bem pagos, mantendo menor produção e, conseqüentemente, inferior obtenção de bolsas e financiamento para pesquisas, quando comparadas aos homens. Não basta, portanto, apenas garantir o acesso das mulheres aos cursos superiores, mas também estabelecer medidas mais enérgicas quanto às mudanças estruturais e legais no interior das organizações, afetando suas micropolíticas.

**GRÁFICO 2.** Identificação (idade)

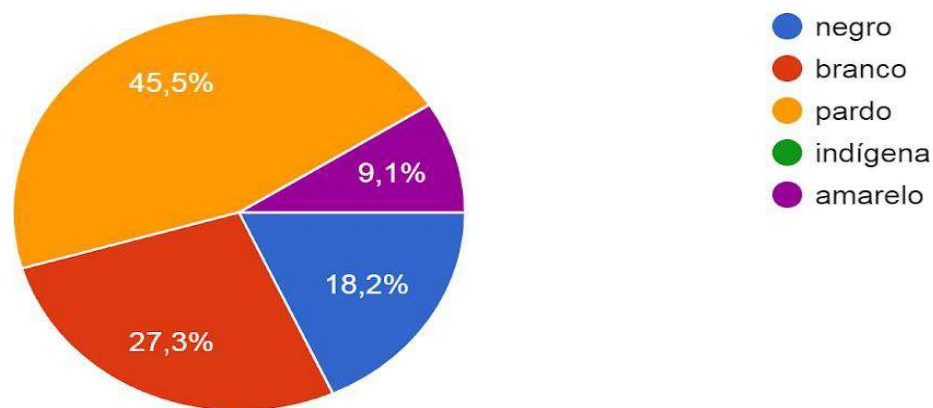


**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Com base nos resultados da pesquisa obtiveram resultados esperados, como são alunos do segundo período ainda houveram dois alunos com idade inferior à 18 anos, onde muitos autores consideram a idade entre 18 e 20 anos como o final da adolescência, fase essa propícia à tomada de decisões e quando o jovem torna-se legalmente capaz de assumir responsabilidades de trabalho, e a cada ano que passa vão aumentando a quantidade de pessoas mais novas que estão concluindo o ensino médio e ingressando nas universidades. Ainda obtiveram três alunos com

idade acima dos 30 anos, e 77,3% são alunos com idades entre 18 e 29 anos. Estes dados concordam com o levantamento nacional do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2011), no qual 75% dos universitários brasileiros são jovens na faixa etária de 24 anos.

**GRÁFICO 3.** Identificação (cor/raça)



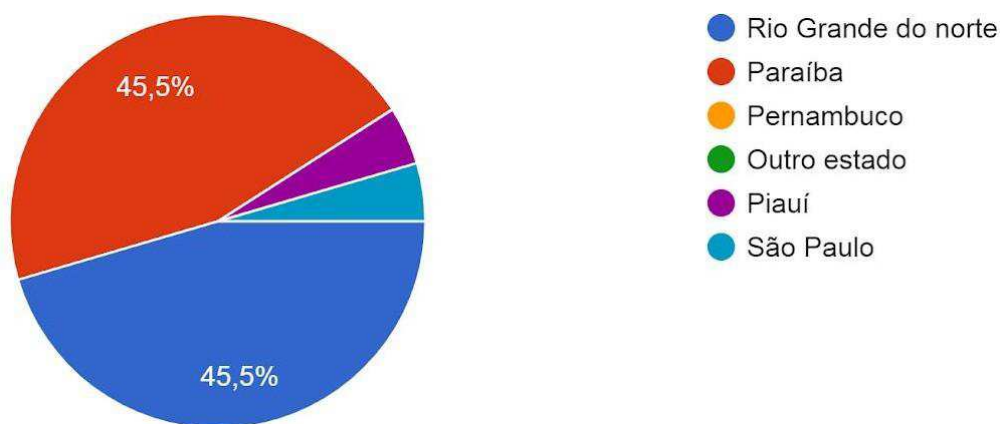
**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Quanto à cor da pele, verificou-se que 45,5% dos estudantes se autodeclararam pardos, 27,3 % se declaram brancos, 18,2% negros e 9,1% amarelos. Um dos fatores referenciados para o aumento da participação de negros e pardos, que juntos pelos recenseadores do IBGE, considerados no ensino superior são as políticas de ação afirmativa adotada por governos nas esferas federal e estadual e nas instituições de ensino privadas no Brasil nos últimos 10 anos, visando à diminuição de diferenças sociais entre brancos, negros e indígenas (FERES JR., 2011).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE pela primeira vez nas universidades públicas, os negros ocupam mais da metade das vagas nas universidades públicas. Em 2016, primeiro ano em que a pesquisa trouxe um módulo específico sobre educação, havia uma ligeira diferença: 49,5% dos estudantes eram negros e 49%, brancos. (IBGE,2019) o avanço dessa parcela da população é resultado, parcialmente, do sistema de cotas, que desde 2012 reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais. A partir de 2016,

segundo regras estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) na Lei Federal de cotas A lei de cotas uniformizou, estabeleceu metas e tornou obrigatória a adoção de programas de ações afirmativas na rede federal de ensino, ao menos 50% das vagas disponíveis no sistema de seleção unificada (SISU), são reservas para atender critérios de renda ou raça.

**GRÁFICO 4.** Localidade de origem

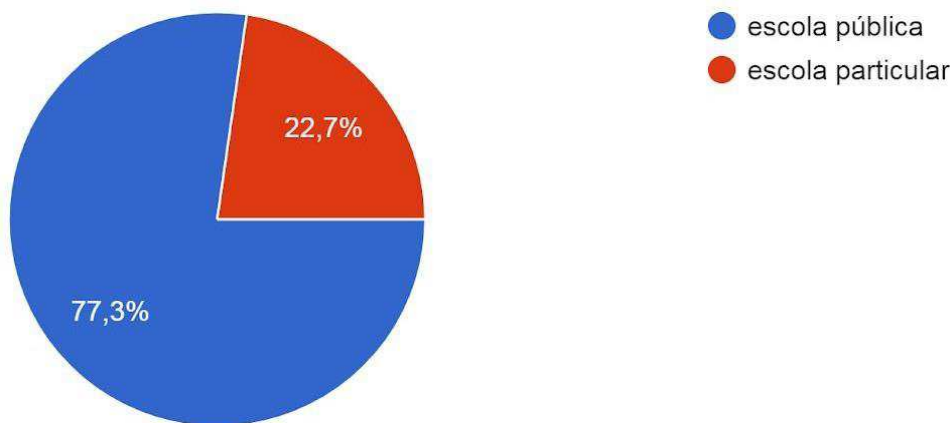


**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Com base nos resultados, obtiveram uma grande parte de alunos naturais da Paraíba que foram 45,5% empatados com alunos provenientes do Rio grande do Norte, pelo fato da cidade ser a poucos quilômetros de distância e ter apenas uma cidade para divisa entre os dois estados, e ainda tiveram um aluno nascido em São Paulo e outro do estado do Piauí. A Região Nordeste apresenta indicadores que evidenciam a desigualdade social de sua população quando comparada ao Brasil como um todo (MARTINE, 1994; OJIMA, 2013). Da mesma forma, os municípios do interior do Nordeste oferecem menos condições (econômicas, sociais, laborais etc.) do que as suas respectivas capitais. No entanto, essa situação vem se modificando, especialmente durante a década de 2000, e um dos fatores responsáveis é a ampliação do acesso à formação superior para a população do interior. O campus da UFCG implantado em Cuité em 2006, e como uma das consequências, além de oferecer a oportunidade aos residentes dos municípios contemplados com infraestrutura e recursos humanos para ao ensino universitário.

## 4.2 Conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior

**GRÁFICO 5.** Conclusão do ensino médio



**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Dos estudantes ingressantes no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 76% cursaram o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino do estado da Paraíba. Estes dados concordam com os reportados por Marcon (2008), no qual relata que o número total de estudantes que frequentam escolas privadas é bem menor em relação ao número dos que estudaram na rede pública de ensino. Pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, ter acesso à educação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, é um direito do cidadão (PIOVESAN, 2013). No entanto, é sabido que a América Latina é considerada internacionalmente a região com os mais elevados índices de desigualdade. No que tange à educação superior no Brasil, o país apresenta taxas de escolarização bruta de 21%. O país tem taxa similar à do México (20%) e ambos só estão acima da Indonésia (16%) e abaixo da Argentina (60%) e do Chile (45%) na América Latina. Cabe lembrar que o Brasil é a décima economia do mundo, mas apresenta grandes desigualdades sociais, entre as quais o acesso ao Ensino Superior (PIOVESAN, 2013).

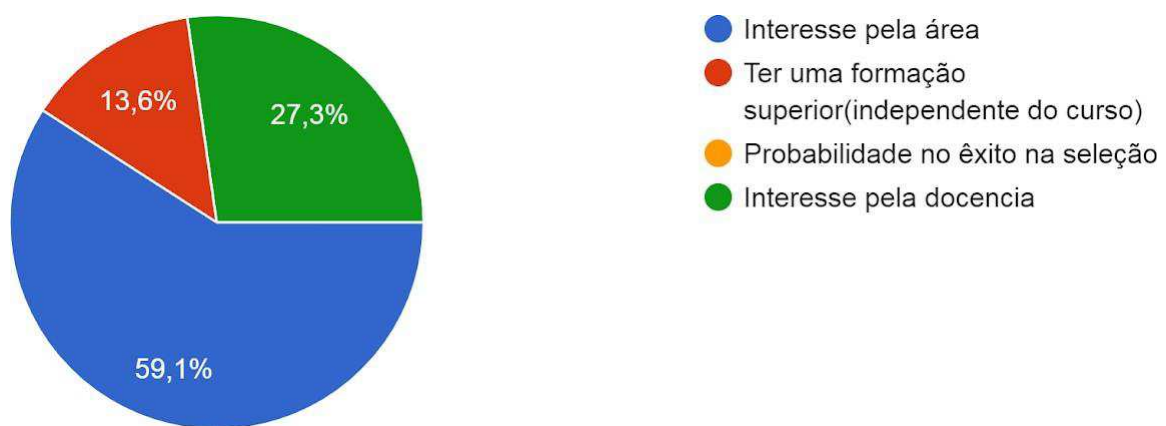
Historicamente o ingresso na educação superior no Brasil é feito pela aprovação em exames (vestibulares), os quais têm sofrido mudanças desde a sua implantação. A partir da década de 1990 houve um crescimento de vagas, quando foi criada uma legislação que tornou flexíveis os requisitos de acesso, agora por



meio de processos seletivos e não necessariamente somente por vestibulares. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar os concluintes do Ensino Médio. Ao longo do tempo, o exame foi sofrendo alterações em suas aplicações de modo que se tornou também uma forma de acesso ao Ensino Superior.

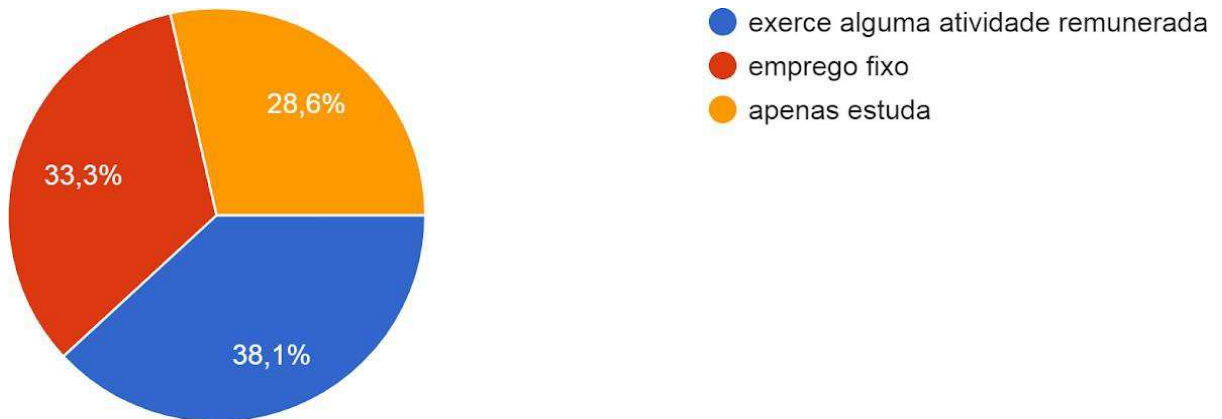
### 4.3 Motivações e expectativas profissionais quanto à docência

**GRÁFICO 6.** Motivo da escolha do curso



**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Verificou-se que 59,1% obtinham interesse pela área, 27,3% se interessam pela licenciatura no ato do ensino, e 13,6% apenas queriam uma formação superior independente do curso. A grande ocorrência do interesse pela ciência evidencia que este tem sido um motivo que tem levado muitos estudantes a escolherem o curso. Esses dados coadunam com Hickmann (2007), que considera que cursos que oferecem licenciatura podem atrair interessados pela área específica do curso, e não apenas indivíduos que almejam seguir a carreira de educador. Assim, estamos diante de um quadro que de acordo com Malacarne, Castro e Bär (2015, p. 189), constitui-se um problema, pois: mesmo que seja muito importante haver afinidade pela disciplina na qual lecionará, o ideal é que esse não seja o principal motivo para a escolha desses cursos, uma vez que não se tratará de ser biólogo, mas de ser professor dessa disciplina, dada a especificidade da licenciatura, o que exige também interesse pela docência. Desta forma, é preciso que seja trabalhada na formação inicial, a profissionalização docente do professor em formação, de modo que este possa compreender-se como professor e interessar-se pela docência.

**GRÁFICO 7.** perfil socioeconômico (renda)

**Fonte:** dados da pesquisadora, 2019.

Dos estudantes ingressantes, 38,1% exercem algum tipo de atividade remunerada, 33,3% dos casos, possuem trabalhos fixos para ajudar financeiramente a família e 28,6% apenas estudam. A conciliação do trabalho com o estudo é uma característica predominante em estudantes que cursam o Ensino Superior no período noturno. Estudo e trabalho já não são atividades excludentes; ao contrário, o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil. O trabalho do estudante está determinado pela própria condição de estudante em função da organização dos cursos e carreiras, horários, exigências acadêmicas diferenciadas etc., é na condição de jovens que para esses estudantes o trabalho assume uma dimensão importante, diluidora da própria distinção entre estudantes e trabalhadores. O que nos faz refletir se a jornada do estudo/trabalho colabora ou irá desafiar a permanência e realização das atividades e aprofundamentos no curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos resultados obtidos sobre o perfil dos estudantes do segundo período do turno diurno e noturno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFCG campus Cuité, conclui-se que a maioria destes estudantes é composta por: mulheres; jovens com a idade de 18 até 29 anos; de cor/ raça de maioria parda; possuem uma origem de cidades da região sendo tanto da Paraíba quando de origem do Rio grande do norte por serem estados muito próximo principalmente a cidade que foi desenvolvida a pesquisa; que concluíram o Ensino Médio em escolas da rede de ensino pública; o interesse pelo curso é de extrema relevância o que causa um grande contentamento; e de grande maioria possuem alguma renda seja através de bolsas remuneradas ou empregos fixos. O estudo considera que a população investigada contém elementos singulares, ao mesmo tempo em que deve também expressar problemas e tendências gerais. Desta forma, os resultados obtidos neste estudo foram discutidos a partir das informações levantadas, a fim de contribuir para aprofundar a discussão sobre o processo de formação docente, face às exigências da contemporaneidade. Dentre os fatos positivos evidenciados na pesquisa, destacamos a elevação significativa das mulheres e negros no ensino superior, pois são classes que já sofreram bastante durante muitos anos e merecem o devido reconhecimento e também é de grande destaque o interesse dos entrevistados pela área. Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 revelam, por exemplo, que embora o número de concluintes bacharéis e tecnólogos tenha crescido nos últimos anos, o mesmo não pode ser dito dos licenciados, cujo número vem decrescendo. Esperamos que o interesse pela licenciatura se prolongue e possa mudar a realidade da docência.

## 6. REFERÊNCIA

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIZZO, N. Ciências biológicas. **Um pouco de história brasileira das ciências biológicas no Brasil**. < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/07Biologia.pdf> >. Acessado em: 07/set/2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico. Microdados**, 2019. <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em : 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. SEF. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, 1997, 136 p.

CES/UFCG. **História do campus Cuité**. < <http://www.ces.ufcg.edu.br/portal/> > Acessado em: 02/set/2019

CERQUEIRA, S. V. S.; CARDOSO, L. R. Biólogo-professor: **relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL: "EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE”, 84., Rio Grande do Sul, 2010. Anais..., p. 143-160. Disponível em: Acesso em: 21 set. 2019.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do alhoz incompetente.** Cad. CEDES, Campinas, v.19, n.44, p.33-45, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010\132621998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010\132621998000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set. 2019.

DOMINGUES, J. L. **Anotações de Leitura dos Parâmetros Nacionais do Currículo de Ciências.** In: Os Currículos do Ensino Fundamental Para as Escolas Públicas Brasileiras. São Paulo: Autores Associados, 1998, 193-200 p.

FARIAS JÚNIOR, R. S. **O fracasso escolar e a realidade educacional da Vila da Barca: retratos de exclusão e resistência.** 235f. Dissertação de mestrado. Pará: Universidade Federal do Pará, UFPA, 2006.

FERES JR., João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional 2011.** Rio de Janeiro: Gemaa – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília. Mimeo.

GATTI, Bernardete A.; NUNES Marina Muniz R. (orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e Ciências Biológicas /** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GOEDERT, L.. **A formação do professor de Biologia e o ensino da Evolução Biológica.** 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HADDAD, Ana Estela;(Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

- HICKMANN, J. **Opção pela licenciatura no curso de Ciências Biológicas: fatores envolvidos na escolha**. Cascavel, 2007. Monografia (Conclusão de Curso) – Curso de Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- HOLANDA, J. **O desafio é ser atraente**. Revista Ensino Superior, v.100, 2007, p. 28-32.
- HOLLY, M. L. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Portugal: Porto, 1992. 214p.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2019.
- INEP/MEC. **Sinopse do censo dos profissionais do magistério de educação básica 2003**. Brasília, 2006. 386p.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- LEVASSEUR, L., & Tardif, M. (2004). **Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais**. *Educação & sociedade*, 25(89), 1275-1297.
- LISOVSKI, L. A.. **Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na Formação de Professores de Biologia**. 2006. 288 f. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2006.
- Malacarne, V., Vieira de Castro, L. P., & Bär, M. V. (2015). **O professor de Ciências em formação: perspectivas profissionais de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas**. *Revista NUPEM*, 7(12), 183-192.
- MARCON, F. **A questão social e étnico-racial na escolarização em Sergipe: o acesso ao ensino público superior**. 2008. Disponível em: Acesso em: 21 out. 2019.
- MARTINE, G. **A redistribuição espacial da população brasileira durante a década de 80. Texto para Discussão**, IPEA: Brasília, 1994.
- MENDES, S. M. C. **Educação e Desenvolvimento: As consequências do Abandono Escolar precoce na Inserção na Vida Ativa – Estudo de Caso sobre o Ensino Básico no Concelho de Beja**. Ano. 224f. Dissertação - Mestrado em Desenvolvimento, diversidades locais e desafios mundiais, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2006.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. **Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 90-100, 2004.

NEGRA, C. A. S. **Metodologia para o ensino contábil: o uso de artigos técnicos.** Revista Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CRCRS, nº 96, maio de 1999. p. 43-48.

NÓVOA, A.; HAMELINE, D.; SACRISTÁN, J. G.; ESTEVE, J. M.; WOODS, P.; CAVACO, M. H. **Profissão professor.** 2a ed. (reimpressa). Portugal: Porto Editora, 2008.

NUNES, C. **Memórias e Práticas na Construção Docente.** In: SALES, S. E. & FERREIRA, M. S. Formação Docente em Ciências: Memórias e Práticas. Niterói: Eduff, 2003, 11-27 p.

OJIMA, R.. **Urbanização, Dinâmica Migratória e Sustentabilidade no Semiárido Nordeste: o papel das cidades no processo de adaptação ambiental.** Cadernos Metrópole (PUCSP), v. 15, p. 35-54, 2013.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba.** São Paulo: NUPES-USP, 1994. 30p.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2013. 704p.

PRIMI, R.; MUNHOZ, A. M. H.; BIGHETTI, C. A.; DI NUCCI, E. P.; PELLEGRINI, M. C. K.; MOGGI, M. A. **Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 451-463, 2000.

RIBEIRO M. A. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um Estudo Preliminar.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2005, p.55-70.

RONDINA, R. de C. **A Difusão do Construtivismo no Ensino Fundamental: relato de uma Pesquisa.** In: **Cadernos de Educação**, Vol. 5, Número 01, Cuiabá: EdUNIC, 2001, p. 145- 181.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso.** Journal of Human Growth and Development, v. 4, n. 1, 1994

SANCHES, M. A. C. **Escolhas motivos e expectativas de acadêmicos de psicologia quanto à profissão: uma perspectiva psicoeducacional.** 1999. 157f. Dissertação de mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, UEL, 1999.

- SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. 128p.
- SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 304p.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- TOMITA, N. Y. **De História Natural a Ciências Biológicas**. *Ciência e Cultura*, p. v.47, nº12, p. 1173-1177, dez. de 1990.
- Triviños, A. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.
- VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1a a 4a série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. 279p.
- VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. **O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública**. *Ciência e Educação*. v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.
- YOUNG, B. C. S. **Teacher trainees motives for entering into a teaching career in Brunei-Darussalam**. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 11, n. 3, p. 275-280, 1995.