UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Instituto de Física - Instituto de Química

Instituto de Biociências - Faculdade de Educação

RENATA POJAR SILVA

**As histórias de vida de jovens professores de física: a
contradição entre os fatores de permanência e evasão em
escolas públicas**

São Paulo

2018

RENATA POJAR SILVA

**As histórias de vida de jovens professores de física: a
contradição o entre os fatores de permanência e evasão em
escolas públicas**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Interunidades em Ensino
de Ciências para obtenção do título de
Mestre em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Ensino de Física

Orientador: Prof. Dr. André Machado
Rodrigues

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

**Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo**

Silva, Renata Pojar

As histórias de vida de jovens professores de física: a contradição
o entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas. São
Paulo, 2018

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade
de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de
Biociências.

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Machado
Área de Concentração: Ensino de Física.

Unitermos: 1.Física – Estudo e ensino; 2. Desenvolvimento
profissional; 3. História de vida; 4. Subjetividade; 5. Permanência e
evasão.

USP/IF/SBI-048/2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza constante da tua presença em minha vida.

Ao meu pai Antônio e minha mãe Helena, pela vida, pelo exemplo, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a lutar para realizar todos os meus sonhos.

A minha querida irmã Camila, pelo incentivo e conselhos.

A minha irmã gêmea, Mariana, pela preocupação e cuidados sempre afetuosos comigo.

Ao meu marido Fernando, pelo carinho e cumplicidade.

Ao orientador professor André Rodrigues, que além de orientar pôde também viver as alegrias, tristezas, sofrimentos, decepções e sucessos que engendraram este trabalho.

Aos professores Cristiano Mattos e M. Regina Kawamura que participaram do exame de qualificação e trouxeram questões e contribuições relevantes para a construção deste trabalho.

Aos integrantes do grupo de estudos ECCo, com justa homenagem, em memória ao Prof. Jucivagno Francisco Cambuhy Silva. Meus sinceros agradecimentos, ao colega de grupo ECCo Rodolpho Lima Leite, com quem pude discutir amplamente as dúvidas e desafios desta pesquisa, por ter me ajudado na transcrição e nas discussões de análise de dados.

Aos colegas de corredor e a todos os funcionários da Pós-Graduação Interunidades.

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe dá sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...”

João Guimarães Rosa

Resumo

SILVA, R. P. **As histórias de vida de jovens professores de física: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

De acordo com pesquisas na literatura, existe uma escassez de professores no Brasil. Muitos estudos são dedicados a descrever e entender porque uma grande quantidade de professores iniciantes abandona a carreira. Eles geralmente indicam salários baixos e insatisfação no trabalho como os principais motivos para o abandono. Embora, reconheçamos que o abandono do emprego é um tópico muito importante para gerar uma compreensão profunda da situação atual, há um lado que é comumente esquecido, aqueles que permanecem na atividade de ensino. Esse trabalho busca apresentar a contradição existente entre os dois polos (evasão/permanência), fazendo uma síntese, de forma a ampliar o foco da pesquisa, não trabalhando os dois extremos de forma isolada. Para tanto, usaremos a *história de vida*, como ferramenta metodológica para perceber essa contradição. Essa metodologia pode fornecer elementos relevantes para entender melhor o porquê e como os assuntos se envolvem em atividades, bem como abarcam relações ao longo da vida dos sujeitos. Esta pesquisa tem como objetivo estudar a história de vida de seis professores licenciados em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, que estão iniciando sua carreira docente, com até cinco anos de ingresso, e que atuem ou tenham atuado em escolas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa visa responder: quais são os fatores de permanência ou evasão dos jovens professores de Física em escolas públicas? Inicialmente, é feito um estudo sobre as temáticas relacionadas ao tema, como forma de apropriação do objeto de pesquisa: o professor como intelectual crítico, o desenvolvimento profissional e a temática da subjetividade. A teoria da subjetividade servirá de referencial teórico para esta pesquisa. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski, González Rey elabora estudos acerca da subjetividade, afirmando que a subjetividade conduz o indivíduo e a sociedade a uma relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. A principal ferramenta de coleta de dados empíricos foi a realização de entrevistas, de cunho autobiográfico. Dada a profusão de dados obtidos, focou-se a análise no *processo de escolha da profissão*, na entrada no curso de licenciatura, bem como nos *primeiros passos dentro da carreira docente*, de forma a assumir-se “ser professor”. Desenvolveu-se a análise evidenciando as relações entre família, escola e trabalho, como forma de apresentar os resultados. Para ajudar na análise de dados foi feita uma série de contradições focando nos seguintes aspectos: contexto sócio-econômico-cultural familiar; processo de escolha da profissão para cada professor(a) entrevistado(a), descrevendo a sua chegada ao curso de licenciatura e o processo de assunção à docência; incursão sobre o papel da família e a sua influência nesse processo; início da carreira docente, pretendendo demonstrar que o aspecto de formação profissional é um processo/desenvolvimento complexo de construção/transformação do “ser professor”; discussão das condições de trabalho e salário, como fatores que contribuem para a análise da contradição entre a permanência e a evasão do jovem professor de Física na escola pública. Por fim, nas conclusões expomos como os resultados encontrados poderão gerar impactos em políticas públicas que visam garantir a permanência do jovem professor, além de fomentar possibilidade de reflexões no atual curso de formação inicial aos licenciados em Física, bem como na reflexão de cursos de formação continuada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Permanência e evasão. História de vida. Subjetividade. Escolha da carreira. Início da carreira docente.

ABSTRACT

SILVA, R. P. **The life histories of young physics teachers: the contradiction between the factors of permanence and evasion in public schools.** 2018. 140 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

According to literature, there is a shortage of teachers in Brazil. Many studies are dedicated to describing and understanding why many beginning teachers drop out. They generally indicate low wages and job dissatisfaction as the main reasons for dropping out. Although we recognize that dropping out of job is a very important topic to generate a deep understanding of the current situation, there is one side that is commonly overlooked, those who remains in the teaching activity. This research shall present the contradictions between two poles (drop out / permanence), making a synthesis, to broaden the focus of the research -- not taking the two extremes in isolation. We use *life history* as a methodological tool to grasp those contradictions. This methodology can provide relevant elements to better understand why and how subjects are involved in activities, as well as encompass relationships throughout the subjects' lives. We examine the life history of six Physics teachers graduated from the Institute of Physics of the University of São Paulo, who are starting their teaching career, with up to five years of admission, and who work or have worked in public schools in the state of São Paulo. The research aims to answer: what are the factors of permanence or drop out of the young teachers of Physics in public schools? Initially, a study on the related themes is done as a form of appropriation of the research object: the teacher as critical intellectual, professional development and the subject of subjectivity. The theory of subjectivity will serve as a theoretical reference for this research. Drawing on Vigotski's work, González Rey elaborates studies on subjectivity, affirming that subjectivity leads the individual and society to an indivisible relationship, in which both appear as moments of social subjectivity and individual subjectivity. The main tool for the collection of empirical data was the conduction of autobiographical interviews. Given the profusion of data, the analysis focused on the process of choosing the profession, entering the graduate course, as well as his/her first steps within the teaching career, to acknowledge him/herself as "being a teacher". The analysis was developed showing the relationships between family, school and work, as a way of presenting the results. To assist in the analysis of data, a series of contradictions were made focusing on the following aspects: familiar socio-economic-cultural context; process of choosing the profession for each teacher interviewed, describing their arrival at the undergraduate course and the process of assumption of teaching; the role of the family and its influence in this process; beginning of the teaching career, aiming to demonstrate that the vocational training aspect is a complex process / development of the "being a teacher"; discussion of working conditions and salary as factors that contribute to the analysis of the contradiction between the permanence and the avoidance of the young physics teacher in the public school. Finally, in the conclusions we show how the results found can generate impacts on public policies that aim to guarantee the permanence of the young teacher, besides fomenting the possibility of reflections in the current course of initial formation to the graduates in Physics, as well as in the reflection of training courses continued.

Keywords: Professional development. Permanence and evasion. Life's history. Subjectivity. Career choice. Beginning of teaching career.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Apresentação das dimensões e categorias.....	48
Tabela 2: Apresentação das dimensões e categorias.....	137
Tabela 3: Matriz relacionando as dimensões com as categorias	140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1. INTRODUÇÃO	23
1.1. A carência de professores no Brasil.....	23
1.2. A contradição entre permanência e evasão	24
1.3. Problema de pesquisa.....	27
2. A TEMÁTICA DA SUBJETIVIDADE	29
2.1. O professor como intelectual crítico	29
2.2. O desenvolvimento profissional e a subjetividade.....	33
2.3. A subjetividade individual e social.....	36
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	41
3.1. A utilização de histórias de vida e autobiografias.....	42
3.2. Seleção dos sujeitos para a pesquisa.....	45
3.3. Instrumentos e procedimentos de coletas dos dados	48
3.4. A realização das entrevistas	49
3.5. Método de análise e tratamento das narrativas	50
4. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	53
4.1. Contexto sócio-econômico-cultural familiar.....	53
4.1.1. Fábio: família com poucos recursos financeiros, estudou em escola particular com bolsa e trabalhou desde cedo, auxiliando seu pai serralheiro	53
4.1.2. João: de família migrante do Nordeste, morou em uma favela, estudou em escola pública e trabalhou a vida toda para ajudar a compor a renda familiar ...	54
4.1.3. Alex: morou em um bairro de classe média baixa, estudou em um colégio particular de elite e sempre teve incentivo dos pais para estudar	54
4.1.4. Vera: morou na COHAB e estudou em escola particular; começou a trabalhar tardiamente, depois de formada na Fatec	55
4.1.5. Otávio: migrante entre várias escolas, trabalhou desde os quinze anos ..	56
4.1.6. Márcia: estudante de escola pública, começou a trabalhar tardiamente, durante a finalização do Mestrado em Ensino de Ciências	56
4.1.7. Contradições do contexto sócio-econômico-cultural familiar	57

4.2. Narrativas da opção ser professor(a)	58
4.2.1. Fábio: dúvida entre Engenharia Elétrica ou Física, não tinha como objetivo de vida ser professor.....	58
4.2.2. João: o sonho de fazer faculdade pública e ser engenheiro civil, cursou Física devido à nota de corte ser menor	59
4.2.3. Alex: o papel do professor marcante, como influenciador de carreira	60
4.2.4. Vera: sonho de ser professora versus estigma da profissão docente	61
4.2.5. Otávio: da paixão pelo aglomerado de estrelas à primeira experiência docente	62
4.2.6. Márcia: do sonho de bióloga à aspiração em ser bacharel em física	63
4.2.7. Contradições da opção por ser professor	64
5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS PELA OPÇÃO SER PROFESSOR(A)...	67
5.1. Trajetórias anteriores ao curso de licenciatura em Física da USP	68
5.1.1. Fábio: cursou ensino técnico em elétrica	68
5.1.2. João: alfabetizou-se em uma escola da zona rural; trabalhou durante o ensino médio, frequentando a escola no período noturno; fez o curso técnico de edificações	68
5.1.3. Alex: ao terminar o ensino médio, ingressou no curso de licenciatura em Física da USP	69
5.1.4. Vera: sonho de ser professora, graduação em Tecnologia em Processos de Produção na Fatec, primeira experiência docente em cursinho comunitário, reafirmação do desejo de ser professora	69
5.1.5. Otávio: iniciou o curso de Administração; interessou-se por Astronomia; iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet, onde teve a primeira experiência docente em cursinho comunitário; terminou o curso de licenciatura em Física pela USP.....	70
5.1.6. Márcia: iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet, prestou vestibular para o curso de licenciatura em Física pela USP, por almejar o curso de bacharelado	70
5.1.7. Contradições das trajetórias anteriores ao curso de licenciatura em Física...	70
5.2. Trajetórias durante o curso de licenciatura: a construção do “ser professor” .	71
5.2.1. Fábio: trabalhou como técnico em eletricidade no Aeroporto, fez estágio na área bancária e em uma escola pública.....	72
5.2.2. João: trabalhou como professor eventual na escola pública, trabalhou na empresa Natura, atuou como professor efetivo na rede estadual de São Paulo	73
5.2.3. Alex: fez estágio remunerado em escola particular, trabalhou em uma loja de carro, foi professor efetivo na escola estadual, iniciou o curso de Astronomia	74

5.2.4. Vera: lecionou em um cursinho comunitário, trabalhava no banco, atuou como professora eventual e foi professora efetiva da rede estadual de São Paulo.....	76
5.2.5. Otávio: foi professor em um cursinho comunitário, fez intercâmbio em Portugal	77
5.2.6. Márcia: estagiou no Planetário do Ibirapuera, entrou no Mestrado em Ensino de Ciências concomitante ao início do curso de História na USP	78
5.2.7. Contradições das trajetórias durante o curso de licenciatura: a construção do “ser professor”	79
5.3. O papel da família na continuação dos estudos e na entrada da universidade....	81
5.3.1. Fábio: não queria seguir a profissão braçal do pai, que era serralheiro ...	81
5.3.2. João: “Mãe: [...], o menino quer estuda, ele tem trabalho pra fazer da escola. Não leva ele pra trabalhar”	82
5.3.3. Alex: a forte influência da mãe professora no acompanhamento dos estudos	83
5.3.4. Vera: acredita que a mãe gostaria de ser professora	84
5.3.5. Otávio: sempre teve o apoio instintivo da mãe em relação aos estudos ..	84
5.3.6. Márcia: sua mãe professora abriu mão da carreira docente para cuidar dos filhos.....	85
5.3.7. Contradições do papel da família na continuação pelos estudos e na entrada da universidade	85
5.4. O papel da família em relação à escolha pela licenciatura	86
5.4.1. Fábio: não faz referência a família em relação à opção da carreira docente	86
5.4.2. João: não faz referência a família em relação à opção da carreira docente ..	87
5.4.3. Alex: mãe professora, que atuava na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, não gostou da escolha do filho pela carreira docente, tentando persuadi-lo a mudar de opinião	87
5.4.4. Vera: influência dos pais na escolha da profissão docente - a mãe, o amor aos estudos e, seu pai, pelo funcionamento dos objetos do cotidiano	88
5.4.5. Otávio: “É legal ser professor, mas o meu filho não, mas o meu não!”	88
5.4.6. Márcia: não faz referência à família em relação à opção da carreira docente	89
5.4.7. Contradições do papel da família em relação à escolha pela licenciatura	89
6. NARRATIVAS DOS PRIMEIROS PASSOS DENTRO DA CARREIRA	
DOCENTE.....	91
6.1. Primeiras experiências docentes	91

6.1.1. Fábio: foi professor de contrato temporário em escolas estaduais, efetivando-se posteriormente; exonerou o cargo e foi trabalhar na rede particular	91
6.1.2. João: foi professor de escola de tempo integral da rede pública estadual, foi professor temporário do IFSP, foi professor da rede privada	92
6.1.3. Alex: exonerou o cargo de professor efetivo da rede estadual e passou a trabalhar como educador na USP, trabalhou em duas escolas particulares, tornou-se professor concursado do IFSP	93
6.1.4. Vera: foi professora efetiva da rede pública estadual por seis anos; tornou-se professora efetiva do ITB; começou a lecionar na rede privada.....	95
6.1.5. Otávio: trabalha em uma escola particular com projeto político pedagógico diferenciado, foi professor da rede pública estadual de São Paulo, foi professor temporário do IFSP	96
6.1.6. Márcia: passou no concurso público para professora efetiva do Estado de São Paulo.....	97
6.1.7. Contradições das primeiras experiências docentes	99
6.2. As condições do trabalho docente e o salário	101
6.2.1. Fábio: “Voltaria [para a escola pública], mas se aumentasse o meu salário”	102
6.2.2. João: “a educação tem que estar a serviço daqueles que estão excluídos e não é qualquer educação, é uma educação libertadora”	103
6.2.3. Alex: “Se eu ganhar mil e oitocentos, eu não consigo pagar um aluguel”	105
6.2.4. Vera: “Apesar de ganhar pouco, mas sou feliz”	106
6.2.5. Otávio: “trabalho com militância política e trabalho pedagógico são coisas que tem que andar juntas”	108
6.2.6. Márcia: “o melhor da minha escola são os alunos, não tenho dúvida” ...	110
6.2.7. Contradições das condições de trabalho e do salário	112
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7.1. Limitações teóricas e metodológicas da temática da subjetividade.....	120
7.2. Limitações metodológicas das histórias de vida	121
7.3. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e a temática da subjetividade.....	122
7.4. Contribuições sobre “a opção por ser professor(a)”	125
7.5. Contribuições sobre os “primeiros passos dentro da carreira docente”	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
ANEXO I – APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES E CATEGORIAS..	137

ANEXO II – MATRIZ RELACIONANDO AS DIMENSÕES COM AS CATEGORIAS.....	140
ANEXO III – ENTREVISTA FÁBIO.....	141
ANEXO IV – ENTREVISTA JOÃO.....	175
ANEXO V – ENTREVISTA ALEX.....	237
ANEXO VI – ENTREVISTA VERA.....	326
ANEXO VII – ENTREVISTA OTÁVIO.....	370
ANEXO VIII – ENTREVISTA MÁRCIA.....	396

APRESENTAÇÃO

Desde a minha graduação em Licenciatura em Física pela USP, que ocorreu no final do ano de 2009, tenho atuado como professora em escolas públicas. Diante do contexto adverso vivido, que faz com que muitos professores abandonem a carreira docente, poderiam perguntar-me: “como se tornou professora?”, “por que permanece?”.

Construo-me professora em diferentes instâncias, relacionadas a múltiplos fios de uma teia: na escola pública, apesar da falta de políticas públicas para com a educação; nos espaços acadêmicos, desde a minha formação inicial à formação continuada durante o Mestrado; nas relações familiares; etc. Perguntas difíceis de responder, pois trazem uma complexidade de fatores que talvez a história de vida possa ajudar a desvelar.

Sinto-me um griô¹ das histórias de vida dos seis professores entrevistados, integrando parte de suas vivências às minhas. Trago em mim um pouco de cada história ouvida, numa troca de multiplicidade, mas também cheia de singularidades. Relembrar e ver nelas parte de minha história de vida, identificando-se em vários momentos.

Em síntese, a estrutura de apresentação dessa dissertação inclui os momentos detalhados a seguir, capítulo a capítulo.

No primeiro capítulo procurou-se retratar a carência de professores no Brasil, mostrando a falta de atratividade pela carreira docente, bem como o abandono da profissão. Como forma de estudar dessa problemática de dimensões gigantescas, com fatores e processos variados em sua raiz, o problema de pesquisa visou analisar as contradições entre o processo de permanência e evasão dos jovens professores de física nas escolas públicas. Para tanto, utilizou-se a história de vida, como ferramenta metodológica para perceber essa contradição. Essa metodologia pôde fornecer elementos relevantes para entender melhor o porquê e como os assuntos se envolvem em atividades, bem como abarcam relações ao

¹ Em certas regiões da África, onde a escrita não era usada, para preservar a memória do povo africano, era confiada a um grupo social a tarefa de narrar as histórias ouvidas. A comunidade griô é que desempenhava o papel de transmitir oralmente a cultura do povo africano (JESUS, 2000, p. 22).

longo da vida dos sujeitos. A análise das histórias de vida focou como os jovens professores de Física viabilizaram o processo de escolha da profissão docente, bem como examinou as experiências vividas no início da profissionalização docente.

No segundo capítulo fez-se um estudo sobre o professor como intelectual crítico, o desenvolvimento profissional e a temática da subjetividade. Para entender melhor a permanência e evasão na profissão de professor com fatores de engajamento, estudou-se a literatura acadêmica em relação ao professor intelectual crítico, que tem por característica fazer e pensar a práxis, ser um agente da realidade social construída, preocupando-se com a apreensão das contradições, tendo reflexividade de cunho sociocrítico, emancipatório e transformador. Depois, fez-se breve estudo do desenvolvimento profissional, demonstrando que este não pode prescindir da interação entre os jovens professores e os seus contextos de aprendizagem escolar, bem como relatar que esse processo está relacionado com os contextos de vida desses professores. Por fim, detalhou-se a teoria da subjetividade, que serviu de referencial teórico para esta pesquisa. A partir dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski, Rey elabora estudos acerca da subjetividade, afirmando que a subjetividade conduz o indivíduo e a sociedade a uma relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

No terceiro capítulo apresentei a metodologia de pesquisa utilizada. A principal ferramenta de coleta de dados empíricos foi a realização de entrevistas, de cunho autobiográfico, com jovens professores de Física licenciados na Universidade de São Paulo, que atuem ou tenham atuado em escolas públicas. Dada a profusão de dados obtidos, focou-se a análise no *processo de escolha da profissão*, na entrada no curso de licenciatura, bem como nos *primeiros passos dentro da carreira docente*, de forma a assumir-se “ser professor”. Desenvolveu-se a análise evidenciando as relações entre família, escola e trabalho, como forma de apresentar os resultados.

No quarto capítulo fez-se a apresentação dos seis professores entrevistados, de forma a proporcionar a apropriação das singularidades de cada sujeito. Para isso, foi realizada uma análise do contexto sócio-econômico-cultural familiar, apresentando as características pessoais, familiares e contextos de vidas que influenciaram na formação escolar e na escolha pela profissão. Por fim, foi retratado sucintamente o processo de escolha da profissão para cada professor(a)

entrevistado(a), descrevendo a sua chegada ao curso de licenciatura (formação inicial).

No quinto capítulo buscou-se analisar as narrativas em relação ao processo de escolha da profissão para cada professor(a) entrevistado(a), descrevendo a sua chegada ao curso de licenciatura (formação inicial) e o processo de assunção à docência. Para isso, discorreu-se sobre a trajetória escolar inicial e outras formações cursadas durante ou após o término do curso de licenciatura. Para ajudar nessa análise, fez-se uma incursão sobre o papel da família e a sua influência nesse processo. Dividiu-se esse estudo em duas partes. Primeiro, olhando o papel da família na continuação dos estudos durante a educação básica até a entrada na universidade. Segundo, o exame do papel da família em relação à escolha da carreira de professor.

No sexto capítulo apresentou-se a fase de início da carreira docente como um *processo*, tendo em vista que não delimitaremos os primeiros passos com marcos muito claros. Para tanto, fez-se uma análise das narrativas, demonstrando que o aspecto de formação profissional é um processo/desenvolvimento complexo de construção/transformação do “ser professor”. A seguir, discutiram-se as condições de trabalho e salário, como fatores que contribuem para a análise da contradição entre a permanência e a evasão do jovem professor de Física na escola pública.

Por fim, apresento as considerações finais deste trabalho, pretendendo refletir sobre os limites desta pesquisa e sobre as contribuições que pretensamente deixará à formação de professores de física.

1. INTRODUÇÃO

1.1. A carência de professores no Brasil

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), existe uma falta mundial de professores. Estima-se que até 2030, o mundo vai precisar de mais de 8,4 milhões de professores. Segundo a pesquisa, serão necessários 3,3 milhões de professores no Ensino Fundamental e 5,1 milhões no Ensino Médio (UNESCO, 2013).

No Brasil, a situação não é diferente. A procura pelos cursos de licenciatura é baixa. Conforme estudo realizado por Gatti *et al.* (2009), apenas 2% dos alunos pesquisados indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, os cursos de Pedagogia ou alguma outra licenciatura.

Além disso, o número de formandos é pequeno, devido à grande evasão durante a graduação. Em particular, a evasão no curso de licenciatura em Física no Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP) é considerável, conforme estudo de Silva & Kawamura (2011), sendo atualmente de 33%, menor que a média nacional de 65%.

Ademais, dos professores formados, poucos lecionam, ou seja, tornam-se professores de fato. Em estudos com ingressantes da USP, Leme (2012), mostra que metade dos alunos de licenciatura nas áreas de Matemática e Física não pretendem ou tem dúvida quanto a seguir a carreira de professor de educação básica. Dos que cursam licenciatura em Física, 52% não pretendem ser professor ou possuem hesitações.

A estimativa do Ministério da Educação (MEC) é que o *déficit* de professores nas áreas de Matemática, Física e Química seja cerca de 170 mil ².

A procura pela profissão de professor e a permanência nela vêm se constituindo numa problemática histórica, motivo de preocupações das políticas

² Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/05/1273694-pesquisa-da-usp-mostra-desinteresse-de-alunos-em-seguir-o-magisterio.shtml>. Acesso em 05.01.2018.

públicas educacionais diante da constatação da grande falta de profissionais licenciados, conforme verificado pelos dados apresentados acima (ENS *et al.*, 2014).

Soma-se a isso, o abandono do magistério. Os motivos mais alegados para a exoneração são: baixa remuneração docente, péssimas condições de infraestrutura e de trabalho nas escolas públicas, desprestígio social da profissão, dificuldade em relação ao comportamento dos alunos, pouco investimento na educação, entre outros. Nesse sentido, existem diversos trabalhos que tratam do abandono profissional docente, nesse contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, onde são levantados e discutidos os motivos da evasão (LAPO, 1999; LAPO & BUENO, 2002; LAPO & BUENO, 2003).

Existem trabalhos que apontam que o índice de evasão é maior nos primeiros anos de atuação docente (JESUS, 1995 *apud* LAPO & BUENO, 2003; KUSSUDA, 2012 *apud* RABELO, 2016):

O trabalho de Kussuda (2012) exemplifica essa problemática. Pesquisando o destino dos egressos do curso de licenciatura em Física da UNESP do campus de Bauru, concluiu que grande parte dos licenciandos nesse curso não estava atuando na Educação Básica. Além disso, a pesquisa revelou que dos professores que abandonaram a carreira do magistério, 92,30% se evadiu antes de completar cinco anos de docência (RABELO, 2016, p.20).

Rabelo (2016) questiona em seu estudo que o problema do abandono precoce da carreira não é apenas no que se refere à falta de professores, mas gera também um grande prejuízo de investimento público. Ele questiona “o que torna o começo da carreira uma etapa tão difícil para os professores?”.

Em suma, a problemática apresentada é de dimensões gigantescas com fatores e processos variados em sua raiz.

1.2. A contradição entre permanência e evasão

Frente a esse contexto, da falta mundial de professores - situação análoga no Brasil, da pouca procura por cursos de licenciatura, das altas taxas de evasão do curso de licenciatura, com poucos concluintes a cada ano, soma-se o caso particular dos licenciados em Física.

Para exemplificar a falta de professores de Física, Gatti *et al.* (2009) aponta que estudos mais amplos, como o realizado pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE) e pelo Inep, mostram que existe uma grande defasagem em relação às demandas de professores na educação básica, com baixo percentual de professores com formação inicial na respectiva disciplina que leciona. A situação é mais crítica na área de Ciências da Natureza, ressaltando as disciplinas de Física e de Química:

A situação mais grave era a da área das ciências da natureza, em que havia apenas 9% de professores de física com formação específica, e 13% de química, déficit que incidia particularmente sobre o ensino médio (GATTI *et al.*, 2009, p.72).

A cada ano pelo Instituto de Física da USP, apenas uma pequena parcela leciona em escolas de educação básica. Em escolas públicas esse número é ainda menor. Dessas observações, faz-se mister conhecer a história de vida desses profissionais que atuam em escolas públicas, para saber quais são os fatores de permanência na profissão e a partir destes, sugerir contribuições que corroborem na mudança deste quadro no Brasil.

Da mesma forma que existem jovens professores que desistem da profissão ao se deparar com múltiplas demandas, existem outros que permanecem em exercício nas escolas públicas. Alguns resultados de pesquisas realizadas apontam razões atreladas a aspectos afetivos, assumindo o caráter de missão, numa visão romantizada, sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho (ENS *et al.*, 2014). Outros, no entanto, apontam para o impacto das experiências vividas nos espaços escolares, dos professores que obtiveram sucesso no processo de ensino-aprendizagem são mais propensos a permanência na profissão (JOHNSON & BIRKELAND, 2003). Além disso, outros indicam o fator financeiro (necessidade em manter um salário para sua manutenção e de seus familiares) e a forte relação com a Pedagogia, como fatores de permanência para professores de Ciências (OGO, LABURÚ & BARROS, 2009). Mas, quais são os fatores de permanência, que faz com que alguns profissionais persistam na profissão? Como se dá o seu desenvolvimento profissional nos anos iniciais?

Nesse sentido, existem poucos trabalhos sobre a permanência de professores na profissão. Os que existem, abordam a permanência na profissão como uma forma de resiliência (FAJARDO, MINAYO & MOREIRA, 2010; TAVARES, 2001). Por vezes, este conceito é visto como uma passividade do professor frente as várias demandas da escola, na impotência de mudá-las, tendo que persistir e resistir às dificuldades. Ou seja, o professor se adapta, se submete, fica refém da situação.

Por outro viés, buscamos nessa pesquisa relacionar a permanência na profissão com fatores de engajamento, pois, em nossa perspectiva, não há passividade na permanência. O desenvolvimento profissional não pode prescindir do sujeito e sua história. O professor não deveria se submeter aos problemas estruturais escolares, sem uma visão reflexiva, acatando as eventuais precariedades de sua situação como normalidade. O professor crítico-reflexivo tem por característica fazer e pensar a relação teoria-prática, ser um agente da realidade social construída, preocupando-se com a apreensão das contradições, tendo reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (LIBÂNEO, 2002; CONTRERAS, 2002).

Como discutiremos ao longo da pesquisa, a permanência na profissão e no ensino público não devem ser tomada de maneira estática ou isolada, ao contrário, a situação de permanência e evasão da profissão pode ser caracterizada como um movimento contraditório – um equilíbrio fino entre os dois aspectos da docência. Ao longo de suas trajetórias os sujeitos são levados e confrontados com ambos, tanto de permanência quanto de evasão da profissão. Mais do que discorrer sobre a permanência dos professores na profissão, visamos discorrer sobre a contradição existente na relação entre a evasão e a permanência:

[...] tensões que se manifestam na prática educativa e que muitas vezes são tratadas de forma dicotômica, isto é, mantendo a discussão em torno de duas ideias contraditórias que se situam em extremos opostos. A eliminação da tensão, em uma lógica reducionista, reside na supressão de um dos polos que gera a tensão. Buscamos, assim, por meio da dialética [...], trazer contribuições para a reflexão sobre tais dicotomias, sem que o caminho seja, necessariamente, a eliminação de um dos polos, nem situar-se no meio do caminho entre as duas posições contraditórias, mas, pela síntese, capaz de gerar uma atividade qualitativamente nova. Não significa, no entanto, que este trabalho oferece caminhos já prontos para a superação de tais dicotomias, mas, ao contrário, apresenta subsídios para pensá-las nas práticas concretas que se efetivam no ensino de ciências (CAMILLO & MATTOS, 2014).

Olhar as razões da permanência e da evasão, nessa perspectiva, como sendo ambivalentes, gera contradições que ampliam o olhar do pesquisador, mudando o caráter do objeto de pesquisa. Os dois tem que ser identificados juntos. Não dá para apontar um, sem apontar o outro. Salário pode ser um motivo de permanência, ou não, bem como a estabilidade e outros fatores.

1.3. Problema de pesquisa

De acordo com pesquisas na literatura, existe uma escassez de professores no Brasil (ARAUJO & VIANNA, 2011; GATTI & BARRETO, 2009). Não é uma surpresa que ao longo dos anos menos jovens mostrem interesse em se tornar um professor (GATTI *et al.*, 2009). Este cenário é agravado na educação científica, uma vez que se sobrepõe à falta de interesse na Ciência.

Portanto, a educação científica deve lidar com dois problemas principais: em primeiro lugar, o processo de recrutamento (engajamento) de nova geração para programas de ensino de ciências; em segundo lugar, o processo de permanência do professor de ciências qualificado na sala de aula.

No Brasil, muitos estudos são dedicados a descrever e entender porque uma grande quantidade de professores iniciantes abandona a carreira (RABELO, 2016; LAPO & BUENO, 2003; LAPO & BUENO, 2002; LAPO, 1999). Eles geralmente indicam salários baixos e insatisfação no trabalho como os principais motivos para o abandono. Embora, reconheçamos que o abandono do emprego é um tópico muito importante para gerar uma compreensão profunda da situação atual, há um lado que é comumente esquecido, aqueles que permanecem na atividade de ensino (ENS *et al.*, 2014; OGO, LABURÚ & BARROS, 2009; JOHNSON & BIRKELAND, 2003). Por outro viés, esta dissertação busca apresentar a contradição existente entre os dois polos (evasão/permanência), fazendo uma síntese, de forma a ampliar o foco da pesquisa, não trabalhando os dois extremos de forma isolada (CAMILLO & MATTOS, 2014).

Para tanto, usaremos a *história de vida*, como ferramenta metodológica para perceber essa contradição. Essa metodologia pode fornecer elementos relevantes para entender melhor o porquê e como os assuntos se envolvem em atividades, bem como abarcam relações ao longo da vida dos sujeitos. É razoável pensar que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente (GABARDO & HOBOLD, 2011).

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a história de vida de professores licenciados em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, que

estão iniciando sua carreira docente, com até cinco anos de ingresso, e que atuem ou tenham atuado em escolas públicas do Estado de São Paulo (nas esferas municipal, estadual e federal).

A pesquisa visa responder: “quais são os fatores de permanência ou evasão dos jovens professores³ de Física em escolas públicas?”. A análise das histórias de vida focará como os jovens professores de Física viabilizaram o processo de escolha da profissão docente, bem como examinar as experiências vividas no início da profissionalização docente.

Para não haver frustrações frente à nova realidade, devido ao descompasso entre a idealização da profissão e a vivência real na prática (LEMOS, 2009), o jovem professor de Física precisa conhecer e fazer uma reflexão profunda sobre o contexto sociocultural em que atua, para uma tomada de posição consciente, reflexiva e emancipatória (FREIRE, 2009; CONTRERAS, 2002). Isso ajuda não só a tornar explícitas as conexões e o processo de engajamento, mas é um processo ativo que confronta o sujeito com suas próprias experiências.

Para entender melhor a permanência e evasão na profissão de professor com fatores de engajamento, estudaremos a literatura acadêmica em relação ao professor intelectual crítico, que tem por característica fazer e pensar a práxis (relação teoria-prática), ser um agente da realidade social construída, preocupando-se com a apreensão das contradições, tendo reflexividade de cunho sociocrítico, emancipatório e transformador (LIBÂNEO, 2002; CONTRERAS, 2002).

Depois, far-se-á breve estudo do desenvolvimento profissional, demonstrando que este não pode prescindir da interação entre os jovens professores e os seus contextos de aprendizagem escolar, bem como relatar que esse processo está relacionado com os contextos de vida desses professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Por fim, detalharemos a teoria da subjetividade, que servirá de referencial teórico para esta pesquisa.

³ Nesta pesquisa, entendemos com *jovens professores* aqueles que estão iniciando na carreira, com até cinco anos de atuação na vida profissional depois do término da graduação. Não há necessariamente uma relação preestabelecida nem com a idade dos professores, nem com sua disposição para o trabalho docente, como eventualmente o termo possa sugerir. Ressalta-se que na literatura acadêmica, o termo “jovens professores” não é comumente empregado. As terminologias mais utilizadas são “professores ingressantes” ou “professores principiantes”.

2. A TEMÁTICA DA SUBJETIVIDADE

2.1. O professor como intelectual crítico⁴

Existe atualmente um *slogan*, um jargão, de que o professor deve ser reflexivo. Segundo Contreras (2002), a profusão do uso do termo “professor reflexivo” em forma de *slogan* traz um desgaste, com o esvaziamento de seu significado.

Mas o que é ser reflexivo?

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008, p.539).

Segundo Zeichner (2008), o professor reflexivo é aquele que vai contra o modelo de professor tecnicista, que meramente reproduz o que os acadêmicos, que atuam fora da sala de aula, pedem para fazer. Já os professores reflexivos são contra os modelos de reforma educacional do tipo de “cima para baixo”, que envolvem os professores como participantes passivos. Ou seja, os professores reflexivos assumem papel ativo nas reformas escolares.

Pimenta (2002) também se coaduna com esta ideia, chamando a atenção para uma epistemologia da prática, que também ajuda a delimitar os saberes docentes.

Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. [...] A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocado as bases para

⁴ Os itens 2.1 e 2.2 foram escritos com base nas discussões realizadas em sala de aula da disciplina EDM5075-2/2 - Desenvolvimento Profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais, cursada na Faculdade de Educação/USP.

o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* (PIMENTA, 2002, p.19 – itálico no original).

Segundo Rodrigues (2013), o ganho trazido por este enfoque está no fato de colocar o professor da educação básica como agente produtor de conhecimento, onde este passa a ser visto como efetivo agente de sua formação e possível colaborador nas reformas educacionais.

Nesta perspectiva o professor, que antes era uma figura ausente, passa a ser caracterizado de forma diversificada fazendo parte do discurso corrente nas pesquisas, políticas educacionais e nas práticas de formação de professores – por exemplo: professor reflexivo, professor pesquisador, professor como artista, professor intelectual etc. Mesmo que estes conceitos não estejam tão claros e com o tempo sejam transformados em *slogans*, de maneira geral, eles chamam a atenção para um agente até então tomado como passivo e relegado a periferia das reformas educacionais. Assim, a experiência pessoal e profissional do professor também ganharam diferentes matizes sendo exploradas por diversas perspectivas teóricas e metodológicas. Perspectivas que tratam do desenvolvimento e da trajetória dos professores ganham fôlego para explorar uma maior variedade de contextos (RODRIGUES, 2013, p. 27).

Apesar dos docentes primarem pela reflexão, muitos reproduzem práticas sugeridas por outras pessoas. Nesse sentido, o professor reflexivo torna-se um mero reproduzidor tecnicista, que visa se adaptar melhor e mais rápido, com máxima eficiência, às mudanças educacionais decididas e organizadas por outrem.

Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica (ZEICHNER, 2008, p. 542).

No ensino tecnicista, a “teoria” é vista como existindo apenas nas universidades e, a “prática”, nas escolas. Tal polarização que associa a teoria a uma instituição e a prática a outra, tem suas raízes no isolamento de ambas. Como conceber que uma instituição prescindia da prática? Ou mesmo como imaginar que a escola prescindia do pensamento teórico? (RODRIGUES, 2013). No ensino reflexivo, as teorias são sempre produzidas por meio das práticas e de que as práticas sempre refletem alguma base teórica.

Discorrendo sobre o tema, aponto [...] que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os

professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

Outro problema levantado por Zeichner (2008) é a discussão limitada das reflexões dos professores para questões técnicas de método de ensino, ignorando a análise dos propósitos para os quais eles são direcionados. Nesse sentido, enfatizam-se as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desco

nsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece. Esse autor assevera que o problema dessa ênfase individualista é de os professores considerarem seus problemas como exclusivamente seus, não relacionando com os dos outros professores ou à estrutura da educação escolar. Nesse sentido, a individualização que ocorre na docência está atrelada à concepção de sujeito que a tudo suporta, onde ocorre a responsabilização do sistema de ensino como um todo. Simultaneamente, ao indicar o protagonismo do professor, assenta sobre seus ombros a responsabilidade direta dos fracassos do sistema educacional. Como defende Scheffler (1968),

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e o contexto social (SCHEFFLER *apud* ZEICHNER, 2008, p.542).

Dessa forma, a falta de perguntas e problematizações maiores por parte dos professores, que fixam suas atenções em resolver apenas problemas cotidianos, é um dos grandes problemas que assolam as escolas. Claro que não se pode esquecer que essa alienação está alicerçada por problemas conjunturais maiores, como falta de tempo, de condições de trabalhos ruins, de baixos salários. Em nossa perspectiva, o mais grave de tudo isso, é o professor se submeter aos problemas estruturais escolares sem uma visão reflexiva, acatando as eventuais precariedades de sua situação como normalidade.

Cabe aqui a pergunta: qual é o nível de compreensão, de discernimento do compromisso do professor com a educação? Para a maior parte dos professores, seu pensamento se reduz a ideia de que “não sou valorizado”, “veja só o meu salário e as minhas condições de trabalho”. Do nosso ponto de vista, tem-se que tomar

cuidado para não se tornar prisioneiro desse tipo de raciocínio, que é paralisador. Mesmo porque, o docente deveria se posicionar, colocar-se como elemento de transformação na sua construção histórico-cultural.

Ainda em nossa perspectiva, o docente precisa fazer um diagnóstico claro dos problemas estruturais da educação, para saber o que se constitui contra as suas possibilidades de ação. Quando faz uma reflexão mais ampla, conjuntural, o docente se fortalece no seu compromisso e responsabilidade, fazendo construir as suas reivindicações. Assim, cabe ao docente se perguntar: Para que serve a educação? A que bem maior ela se presta? O que efetivamente implica trabalhar em uma instituição de educação pública?

Ghedin (2002) coaduna com esta ideia. Para ele, “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social” (GHEDIN, 2002, p. 129). O que o docente faz não é só em função de um aluno ou de um grupo de alunos em particular, mas caracteriza aquilo que, na verdade, representa no sentido de impactar (trazer outras possibilidades), para uma coisa maior que se constitui como educação.

Os profissionais da educação, dificilmente, no dia-a-dia, pensam a longo prazo, não prevendo consequências para além da transformação concreta do cotidiano, do hoje. Nesse sentido, será que os jovens professores têm clareza do significado de sua atuação? Tem consciência que seu desempenho vai impactar na sociedade, em algo maior?

Contreras (2002) faz referência ao professor intelectual crítico, como crítica as limitações do professor reflexivo. Esse autor discorre que as preocupações dos professores não podem ficar circunscritas aos problemas internos de sala de aula. Para o autor:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p.157-158).

Para elaborar a crítica às condições de trabalho, propondo uma educação que vise à transformação, o jovem professor, apesar de todas as adversidades e conflitos vividos em seu início de carreira, precisa fazer da escola e das suas experiências vividas um dos principais espaços de formação. O autor aponta que:

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS *apud* PIMENTA, 2002, p. 138).

Esse processo não ocorre de forma individual, mas em contexto, dependente do ambiente de trabalho. Trata-se de reconhecer, por exemplo, que estudar a iniciação à profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre os educadores e os seus contextos de aprendizagem. Nóvoa (1995) relata que esse processo está relacionado com os contextos de vida desses professores. Nesse sentido,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 21).

Para entender a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da subjetividade, faremos um breve estudo a seguir.

2.2. O desenvolvimento profissional e a subjetividade

Far-se-á um estudo sobre desenvolvimento profissional esclarecendo as relações entre formação contínua e desenvolvimento profissional, pois não são conceitos equivalentes.

A maior parte dos autores considera a formação contínua um subsistema, um componente do desenvolvimento profissional. Como Oliveira-Formosinho aponta:

A conceptualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.225).

Oliveira-Formosinho (2009) considera o desenvolvimento profissional como um processo vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo individual, mas um processo em contexto. Embora centrado no crescimento/desenvolvimento, não deve ser abordado simplesmente através de perspectivas psicológicas, pois as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contribuições ao estudo desta temática.

Essa autora diz que os processos de desenvolvimento humano mais bem-sucedidos, são aqueles em que o indivíduo consegue viver de forma bastante interconectada com os seus contextos de vida, ou seja, trabalha com o modelo de desenvolvimento centrado nas práticas. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional depende do contexto do ambiente de trabalho. Trata-se de utilizar, no âmbito da complexa tarefa de desenvolvimento profissional, uma perspectiva teórica que acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta ou indiretamente, com os seus contextos vivenciais.

Poder-se-á dizer, com inspiração em Bronfenbrenner (1979), que a ecologia do desenvolvimento profissional das educadoras envolve o estudo de interação mútua e progressiva entre a educadora ativa e em crescimento e o ambiente em transformação em que ela está inserida, sendo este processo influenciado pelas inter-relações, quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que a educadora interage.

Trata-se, portanto, de utilizar, no âmbito da complexa tarefa de aprendizagem profissional, uma perspectiva teórica que acentua que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais. Trata-se de reconhecer, por exemplo, que estudar a iniciação à profissão e o seu desenvolvimento requer estudar a interação entre as educadoras e os seus contextos de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 258).

Tendo em vista os fatores de permanência dos jovens professores de Física em escolas públicas, a compreensão da formação de professores como um processo contínuo, que não pode prescindir das experiências pessoais e profissionais, conduz à possibilidade de compreender o ambiente de trabalho como um ambiente formador e a cultura institucional como um contexto desencadeador do desenvolvimento de subjetividades.

Por envolver aprendizagem e crescimento, o desenvolvimento profissional promove mudanças no professor. No entanto, deve-se ter em mente que a mudança é “complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” (DAY *apud* SILVA, 2015, p.29-30).

O desenvolvimento da subjetividade relaciona-se com os sentidos produzidos pelo indivíduo a partir dos significados estabelecidos socialmente, tornando-se o construtor de novas reflexões e ações dentro do contexto social do qual faz parte (RODRIGUES & LUSTOSA, 2010). Para exemplificar isso, pode-se desconstruir a lógica que leva à evasão docente, descaracterizando o profissional que se julga incapaz e culpado. Existem várias atividades em que o professor não consegue fazer, porque na verdade, existe uma complexidade inerente a sua prática, que nas situações diversas não existem respostas prontas às realidades vividas na escola ou na sala de aula.

Em relatos de histórias de vida, o professor se vitimiza, se culpa. São falas frequentes: “O quanto sofro com o que faço, eu poderia fazer mais, me dedicar mais”. Aparecem falas de resiliência e resignação: “Tinha que ser assim, era mesmo esse o meu caminho, era essa a minha missão.” Por que o professor constitui esse processo de culpa? Porque é sobre ele que se depositam todas as possibilidades redentoras do sujeito.

Contudo, cabe ressaltar que a formação profissional, através do desenvolvimento profissional, se dá na companhia do outro. Ou seja, esse professor, não aprende sozinho, mas sim com outras pessoas, em processos colaborativos.

Continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo [...], mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. É essa a razão pela qual [...], tenho vindo a conceber a escola como escola reflexiva, que considero uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem. (ALARCÃO, 2007, p. 41)

Por conseguinte, que sentido o jovem professor deve dar a aprendizagem experiencial na escola? A experiência vivida ressignifica os sentidos, tendo a ver com o subjetivo. Todos vivenciam experiências, mas o sentido, a significação que se atribui, são diferentes.

A temática da subjetividade, seguindo uma abordagem histórico-cultural, é defendida por Rey.

Segundo Rey, a subjetividade individual constitui-se na sua integração com a subjetividade social, e ambas convivem de modo inter-relacionado, sem predominância de uma sobre a outra. A subjetividade individual é “determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual”. Rey ressalta, ainda, que o “indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui dela”. A subjetividade, portanto, é “um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante

desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito” (CERQUEIRA *et al.*, 2004, p.32).

Assim, olhar para os sujeitos e para a subjetividade individual não significa de maneira alguma atomizá-los ou isolá-los. Ao contrário, as vivências dos jovens professores servem como prisma para investigar formações sociais mais amplas.

2.3. A subjetividade individual e social

O conceito de subjetividade é bastante estudado atualmente no âmbito da Psicologia. Um dos autores que mais têm contribuído para a questão da subjetividade é o cubano Fernando Luís González Rey. Nesse contexto, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski, Rey elabora estudos acerca da subjetividade, afirmando que a subjetividade conduz o indivíduo e a sociedade a uma relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual (CERQUEIRA *et al.*, 2004).

Algo que se destaca nas reflexões de Vigotski⁵ é a ênfase nos aspectos processuais da relação entre pensamento, palavra e linguagem, e sua relação com a consciência como sistema. A tendência em compreender a psique como sistema nos leva a pensar que, com a apropriação da categoria de sentido da obra de Paulham, e com a sua ênfase na relação entre o sentido da palavra e o sistema da consciência, Vigotski estava gestando, naquele momento, um novo tipo de unidade da vida psíquica, envolvida com uma compreensão mais sistêmica da psique (REY, 2007).

O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das

⁵ Empregar-se-á a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas poderão ser indicadas outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Segundo Rey, Vigotski está se referindo ao sentido como um movimento permanente, daí sua ênfase na instabilidade. Nessa definição, Vigotski está dando um caráter ontológico diferente ao sentido, que não reifica em nenhum tipo de conteúdo abstrato, mas sim que existe como momento processual do sujeito, associado aos diferentes contextos de sua ação.

Do que ficou dito anteriormente, fica claro que o sentido tem um *status* ontológico diferenciado para especificar os fenômenos psíquicos humanos, *status* que nos permite marcar a passagem da psique natural para a psique histórico-social, momento qualitativo do psíquico que definimos como subjetividade. Embora em *Pensamento e Linguagem* Vygotsky defina o sentido com relação à palavra, na verdade ele também nos indica que o sentido é uma “formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade”. Nessa afirmação surge uma nova visão de sistema diferente do da consciência como sistema de funções psíquicas superiores. Em seu desenvolvimento posterior, Vygotsky se concentra cada vez mais na visão do sentido como sistema, e a palavra vai cedendo lugar a uma nova formação que tem seu *status* próprio na vida psíquica, elaboração para a qual ainda não estaria preparado nesse momento (REY, 2004, p.50).

Para autores como Rey (2004), Góes & Cruz (2006), o conceito de sentido ainda tem pouca notoriedade no conjunto das produções balizadas no legado de Vigotski. Logo, impõe-se o desafio de dar maior visibilidade a tal conceito, para entender não só de que maneira ele retroalimenta as bases das teorizações vigotskianas e redimensiona outros pontos que a precederam, mas também que possibilidades ele oferece às investigações psicológicas que focam os processos de subjetividade.

Conforme Rey, Vigotski passa a representar a psique humana como um sistema complexo a partir de sua representação de “sistema de sentidos”, definição que remete à subjetividade. O sentido não se produz por qualquer influência externa ao sistema psíquico, e sim como resultado de um *processo* que tem lugar em um nível psíquico, dentro do qual toda influência externa atua através das possibilidades geradoras de sentido da subjetividade em seu momento atual. Esta visão rompe com a dicotomia social/individualidade. Segundo Rey (2004):

A produção individual de sentido tem sua gênese no encontro singular de um sujeito com uma experiência social concreta. Esse encontro se produz em várias dimensões: o sujeito vivencia e se representa em nível consciente vários elementos da experiência e associados a ela, sobre os quais nos pode falar, elementos que podem ou não ser portadores de sentido. Por sua vez, o sujeito experimenta emoções que não consegue explicar e sobre as

quais, às vezes, nem tem consciência. Ambos os níveis de expressão de sentido subjetivo da experiência integram em uma unidade indissolúvel a história do sujeito e o contexto social da experiência subjetivada, provocando formas diferentes de conduta, emoções e representações que acompanham a posição do sujeito diante da situação. Todo comportamento nessas condições representa um processo de produção de sentidos que, definido dentro de um sistema de sentidos, atua sobre ele, produzindo novos sentidos. Os recursos psicológicos que se expressam nesses comportamentos dependerão não só do sentido da situação, mas também do repertório do sujeito (REY, 2004, p. 51).

O sentido subjetivo permitiu compreender a personalidade como uma forma de organização da subjetividade individual, sem reduzi-la a esta esfera. Para ele,

[...] a subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Portanto ela delimita um espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação (REY, 2002, p.141).

Rey também definiu a subjetividade social como produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade. Conforme Rey,

A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva (REY, 2005, p.24).

Essa forma de compreensão possibilitou entender o caráter social das produções subjetivas, sem reduzi-las uma à outra (REY, 2007). São momentos diferentes de um mesmo sistema, que acontecem e se desenvolvem de maneira processual e indissociável, e se constituem de forma recíproca, ou seja, uma está constituída pela outra (GALLERT *et al.*, 2009). Nesse sentido, Bock (2008) corrobora com as ideias de Rey, fazendo uma complementação. Para ele:

Os sujeitos constroem sentidos a partir de suas vivências, do significado do discurso, da ideologia dominante e de suas necessidades. O sentido é irredutivelmente pessoal, único, mas carrega consigo os elementos da vida social, coletiva. É 100% social, mas é também 100% individual. Compreendê-lo, permite dar visibilidade aos modos de construção das escolhas individuais. Permite compreender a relação da ideologia, que vigora e domina a sociedade, e as suas formas individuais de ser, como sentido.

Portanto, a categoria sentido reafirma o sujeito, coloca-o como ativo participante no processo de compreensão, vivência e intervenção na realidade; ele não é nem reflexo do mundo social e nem psicologicamente autônomo. Constrói sentidos e não faz isso de forma descolada da realidade, mas o faz exatamente porque se insere em uma realidade como sujeito ativo, com todo seu conjunto de vivências, conhecimentos e emoções.

É o sentido que permite a compreensão do mundo social não como algo externo aos indivíduos. Para González Rey, o social é “um outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que

transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual” (2004, p.53). O sentido é o que representa a conversão do objetivo em psicológico. Assim, nessa perspectiva que estamos aqui defendendo, sujeito e mundo social são âmbitos de um mesmo processo e se constituem na relação que mantêm um com o outro. Constituem-se mutuamente sem se confundirem e estão em relação exatamente porque o sujeito é ativo e está permanentemente atuando sobre o mundo de forma transformadora. É nesse processo que sujeito e sociedade aparecem. O sentido é categoria que dá visibilidade ao âmbito psicológico, individual nesse processo (BOCK, 2008, p.33).

Em outro momento, Rey (2004, p.56) discorre que “a categoria de sentido une inseparavelmente a produção subjetiva a uma história e a um contexto sociais”.

Para ele:

O sentido expressa a forma singular e psicológica pela qual se manifesta uma história social, com as sutilezas e desdobramentos que essa situação vai tendo dentro da história única de produção de sentidos que caracteriza uma pessoa ou grupo social. Da mesma forma como ocorre com as pessoas, cada família, bairro, instituição e país têm formas próprias de produção de sentido que afetam de uma maneira ou de outra os sujeitos individuais que os constituem. Em todos esses casos, a relação entre a subjetividade social e a individual é uma relação diferenciada, que tem nos sentidos produzidos a forma concreta que essa relação adotou em nível psicológico. O sentido nunca é uma pegada automática deixada pela influência sobre um sujeito ou espaço social. O sentido é uma verdadeira produção psicológica de caráter diferenciado. Dessa forma o social deixa de ser uma influência externa objetiva que define o interno subjetivo e passa a ser um sistema complexo de natureza subjetiva, dentro do qual se desenvolve de forma simultânea seu próprio tecido humano e os sujeitos que o configuram, que são constituintes desse tecido na mesma medida em que se constituem dentro dele (REY, 2004, p.57).

Para Rey, a categoria de sentido permitiu compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. A subjetividade não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas uma *qualidade* de um tipo de produção humana, que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva. Assim, a subjetividade é uma produção humana, e não uma internalização. É uma produção de nossas práticas e relações (REY, 2007).

A incursão, nas histórias de vidas dos jovens professores de Física que atuam em escolas públicas, permitirá ter acesso à parte de suas vivências e escolhas, realizadas ao longo de suas vidas pessoal e profissional. Estas escolhas estão relacionadas a um processo pessoal de construção de sentidos. Essa composição utiliza como recurso a existência singular dos sujeitos, com suas experiências e afetividades, mas também uma gama de significações e de forma de

relacionamento e produção social em que sucedem e que circunscrevem a experiências vividas por cada um. Assim, a vida social, na qual estão os determinantes para as escolhas de atuação profissional, como a ideologia dominante, as formas de trabalho dentro da escola, o papel da educação, entre outros, não é algo externo ao indivíduo (BOCK, 2008).

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Nesse sentido, ao construir sentidos subjetivos sobre os fatores de permanência em escolas públicas, os jovens professores de Física estarão também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais na qual está inserido (BOCK, 2008).

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta as singularidades da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1995, p. 115).

A metodologia que será utilizada nesta pesquisa, será de cunho autobiográfico, pois possibilitará fazer essa análise sobre as subjetividades individual e social de cada sujeito de pesquisa, como será explanado no próximo capítulo.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A investigação pretendeu articular dois espaços de reflexão, relacionando a temática da subjetividade com os fatores de permanência e evasão dos jovens professores de Física nas escolas públicas. Para atender as necessidades dessa investigação, a metodologia de pesquisa foi desenvolvida em duas dimensões interdependentes.

A primeira dimensão, pesquisa teórica e reflexiva, abarcou o estudo dos temas contidos como objetivo de pesquisa. Iniciou-se com leituras na literatura científica disponível em livros, artigos, dissertações e teses que trabalharam sobre todas as temáticas discutidas ao longo desta dissertação, além do estudo dos principais referenciais teóricos necessários para aprofundamento dos mesmos: a carência de professores no Brasil, o abandono e a permanência na carreira docente, o professor como intelectual crítico, o desenvolvimento profissional, o início da carreira docente e a temática da subjetividade.

A segunda dimensão envolveu o diálogo com jovens professores de Física, buscando compreender quais são os fatores de evasão e permanência no trabalho em escolas públicas, como por exemplo, o engajamento em projetos ou o impacto das experiências vividas nos espaços escolares (sucesso no processo de ensino-aprendizagem) influenciaram nas suas decisões? Se existe uma ideologia articulada à sua atuação profissional, ou quais fatores de histórias de vida levaram a isso?

Nesse sentido, a pesquisa utilizou métodos qualitativos (LAPO & BUENO, 2003; BOGDAN & BIKLEN, 1994) de obtenção e análise dos dados, com o objetivo de realizar um diagnóstico do desenvolvimento profissional dos professores de Física nas escolas públicas. Foi realizada uma pesquisa de campo, aplicando-se instrumentos de coletas de dados para a pesquisa, através de entrevista semiestruturada (JOHNSON & BIRKELAND, 2003), de cunho autobiográfico, com seis professores participantes.

Em seguida foi feita uma discussão e análise dos dados, através da codificação e criação de categorias. Por fim, escolheu-se as relações entre família, escola e trabalho, como forma de apresentar os resultados. A interpretação consistiu em expressar o significado do material pesquisado, comparando os resultados

alcançados com os propósitos de estudo, o quadro referencial teórico e a experiência acumulada.

3.1. A utilização de histórias de vida e autobiografias

A principal ferramenta de coleta de dados empíricos foi a realização de entrevistas, de cunho autobiográfico, com jovens professores de Física licenciados na Universidade de São Paulo e que atuem ou tenham atuado em escolas públicas. Elas foram conduzidas com o intuito de estimular os sujeitos de pesquisa a expressarem sua visão sobre o tipo de atividade realizada dentro da escola, a escolha da profissão, os desafios do início do exercício da docência, a compreensão da função da escola, bem como da disciplina de Física. Além disso, buscou-se saber a leitura do contexto sociocultural que esta pessoa faz da escola em que trabalha, dos fatores de permanência de trabalho em escolas públicas, suas ideologias articuladas à sua atuação profissional. Procurou-se saber também o tipo de escolarização vivenciada em toda a sua vida escolar, características da família de origem e impacto da formação escolar em sua vida. Assim, trabalhou-se com as percepções dos próprios entrevistados sobre os significados da função da escola e seu papel individual dentro delas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas, recurso que possibilitou o acesso reiterado e minucioso às informações coletadas. As perguntas elaboradas buscaram extrair dos entrevistados uma narrativa do tipo autobiográfica. Ou seja, por meio dessas narrativas, os sujeitos realizaram uma análise de sua história de vida e das relações com o seu trabalho na escola pública (REGO, 2003).

As histórias de vida utilizam-se de uma metodologia que visa recuperar verdadeiramente o sujeito, como uma “tentativa de enfatizar o recurso da memória (individual ou coletiva), como eixo norteador da construção de práticas de formação” (BUENO, 1993, p. 300).

Desse modo, essa metodologia se opõe à racionalidade no tocante ao processo de formação de professores. Está cada vez mais evidenciado o protagonismo exercido pelo professor em sua formação, haja vista a formação do professor intelectual crítico, que é contra a visão tecnicista. O professor é sujeito

importante do processo, tendo algo a dizer e a contribuir. Este passa a ser visto como efetivo agente de sua formação e possível colaborador nas reformas educacionais, não sendo apenas um executor da política pública/currículo elaborado por terceiros. É o que diz Goodson (1995):

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1995, p. 69).

Nóvoa (1995) corrobora com este aspecto, criticando a redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, onde se realça essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica:

[...] os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo. [...] Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas (NÓVOA, 1995, p.14).

Contudo, ressalta-se que é um campo complexo, pois em toda a literatura académica há várias nuances dos enfoques dados.

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1995, p.15).

Como exemplificação desta abordagem, pode-se perguntar a um professor por que ele gosta da escola em que atua. Ele pode responder de uma maneira objetivada sobre isso, lançando apenas uma proposição para fora. Ao passo que, se investirmos no contar, na narrativa, a resposta pode aparecer de uma maneira totalmente diferente, podendo tecer o que aquilo significa para ele, considerando o experienciado, o vivido. Esta visão é defendida por Bueno (1993):

Uma segunda ordem de experiência incide sobre as tentativas de elucidação das próprias práticas e atitudes a partir da compreensão das escolhas, motivos, determinações e influências que permeiam a vida profissional (BUENO, 1993, p. 301).

Ao narrar suas histórias de vida pessoal e profissional, o professor pode ressignificar suas práticas. Ou seja, a partir do momento em que o indivíduo vai tomando contato consigo mesmo, ele constitui um outro tipo de capital, que é o *capital narrativo*, em que ele começa a dar um significado maior para a sua história. Assim, além do potencial acadêmico das histórias de vida para o pesquisador, o profissional docente também pode se tornar mais reflexivo, mudando a sua prática ao fazer esse exercício narrativo (GOODSON, 2008). Portanto, este gênero de pesquisa liga as experiências pessoais à prática de forma irrevogável. Bueno (1993) também concorda com esta ideia:

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou “histórias de vida escolar”) – textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios – antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico num potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (BUENO, 1993, p. 301-302).

Além disso, ressalta-se a necessidade de conhecimento mais amplo das narrativas dos professores, sobre questões políticas e sociais, pois o trabalho diário desses profissionais é política e socialmente construído. Primar-se-á também, desse modo, por uma abordagem onde as narrativas docentes podem ser conectadas com “histórias em contextos”, desenvolvendo o entendimento sobre a sua construção social e política (GOODSON, 2008).

[...] consiste em conectar as histórias localizadas dos estudantes, professores e pais, referenciadas ao interior das suas próprias escolas, com os quadros mais gerais ou as grandes narrativas da mudança educativa e social que têm lugar “lá fora”, além das paredes das suas salas de aula, e que afetam diretamente a sua vida nesses espaços (HARGREAVES, 1999, p.341).

Desse modo, a metodologia de histórias de vida e autobiografia traz esse aspecto de centrar-se no sujeito e nas suas vivências, podendo trazer elementos novos das experiências vividas pelos jovens professores, em seu início de profissão, fazendo a reflexão sobre sua prática e sua função social.

Outro fator de utilização da metodologia autobiográfica está ligado ao caráter histórico-cultural dos referenciais teóricos utilizados. Rego (2003) salienta esta relação:

A opção por esse tipo de metodologia é também uma consequência da natureza do objeto de pesquisa e do referencial teórico adotado. [...] Entende-se, a partir das premissas da abordagem histórico-cultural, que

este processo não é unidirecional, uma vez que, ao se relacionar com a escola, o indivíduo desempenha um papel ativo, particular, singular, num processo multidirecional e dialético. Não é, portanto, um ser que recebe passivamente as influências do meio escolar. Em outras palavras, as influências que receberá da escola dependerão também do seu modo de se relacionar com esta escola, o qual, por sua vez, será afetado pelas inúmeras influências recebidas e interações realizadas pelo sujeito fora do contexto escolar (por meio da família, do seu círculo de amizade, dos meios de comunicação, etc.) (REGO, 2003, p.77-78).

De acordo com esta autora, a partir do exame das trajetórias de desenvolvimento individuais e da configuração particular de suas experiências, espera-se entender o papel desempenhado pelos fatores de permanência e evasão dos jovens professores de Física nas escolas públicas, além de outros elementos presentes no contexto social, na constituição do seu universo psíquico.

Além de maior experiência, podem dispor de elementos de análise mais sofisticados, que permitam não somente a identificação dos fatores que concorreram para a construção do psiquismo, como também das complexas relações estabelecidas entre esses fatores. Enfim, por meio de suas lembranças e relatos das marcas deixadas [...], procurou-se investigar e reconstruir aspectos do complexo desenvolvimento psicológico de cada indivíduo pesquisado (REGO, 2003, p. 84).

Para Rego (2003), o exame de narrativas sobre processos individuais pode ser extremamente interessante por expressar um conjunto de significados construídos culturalmente pelo sujeito, que traz as marcas dos traços históricos e culturais internalizados pela pessoa numa determinada época e sociedade. Sabe-se que o indivíduo, ao elaborar uma narrativa do tipo autobiográfica, decide o que fazer do passado no próprio momento do relato. Ele pode, portanto, subestimar ou superestimar aspectos que considera mais ou menos legítimos na sua trajetória, fruto das complexas experiências sociais do sujeito.

Assim, pretende-se analisar o significado dos fatores de permanência e evasão dos jovens professores de Física em escolas públicas, fruto, portanto, de suas experiências em determinadas escolas.

3.2. Seleção dos sujeitos para a pesquisa

Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios: professores licenciados em Física pelo Instituto de Física da

Universidade de São Paulo (IFUSP), que estão iniciando sua carreira docente, com até cinco anos de ingresso, e que atuem ou tenham atuado em escolas públicas (nas esferas municipal, estadual e federal). Como estamos trabalhando com a contradição entre o abandono e a permanência na profissão do docente, o fato de não estar atuando na escola pública não interfere nos objetivos de pesquisa, pois verificou-se que o processo que permeia a opção por ser professor é mais amplo e complexo, ampliando o nosso olhar de pesquisador, como será demonstrado na análise de dados.

O intuito inicial, quando se pensou o projeto de pesquisa, era entrevistar apenas professores que estivessem atuando em escolas públicas, para analisar os fatores de permanência. Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, houve alteração nos critérios de seleção dos sujeitos a serem entrevistados, bem como no próprio objetivo de pesquisa, consequentemente. Passou-se a entrevistar também professores que atuaram na rede pública de ensino, mas que exoneraram seus cargos públicos. Cabe ressaltar, que todos os professores entrevistados continuam sendo professores, apesar de terem exonerados cargos públicos, permitindo-nos discorrer sobre os fatores de permanência e evasão da escola pública.

Inicialmente, efetuaram-se três entrevistas pilotos, com professores licenciados pelo Instituto de Física da USP, e que já atuaram em escolas públicas. A escolha desses três docentes deu-se pelo fato de que, apesar de não estarem trabalhando em escolas públicas, os mesmos terem experiência de trabalho nelas. Além disso, devido à dificuldade em encontrar professores licenciados em Física pela USP e que permaneçam atuando nas escolas públicas, optou-se por não utilizar nenhum dos professores convidados para fazer parte da análise de dados das entrevistas pilotos, de modo que estas servissem para a preparação e categorização preliminar das entrevistas a serem realizadas.

A primeira entrevista realizada não foi selecionada para fazer parte da análise de dados, uma vez que ocorreu uma série de dificuldades durante a gravação da mesma. O primeiro fator foi o curto espaço de tempo que o professor tinha para poder participar, tendo que realizá-la em trinta minutos. A ansiedade pelo compromisso fez com que o mesmo não se aprofundasse ou contasse rapidamente os fatos de sua história de vida. Além disso, houve interrupção da gravação, devido a entrada e permanência de outras pessoas na sala em que estava sendo feita a entrevista. Isso pôde ter deixado o professor com receio de revelar algo mais

pessoal na sua narrativa. No entanto, esta entrevista serviu de base para as próximas, como forma de aprendizado e domínio da técnica de entrevista.

As outras duas entrevistas pilotos transcorreram sem maiores sobressaltos. Elas encontram-se no anexo. Esses professores serão chamados aqui de Fábio e João⁶. Após o exame da banca de qualificação, por indicação dos avaliadores convidados, decidiu-se que estas duas entrevistas pilotos também comporiam a base de dados para análise desta pesquisa.

Desse modo, dentro da fase preparatória de planejamento da parte empírica da pesquisa, as entrevistas pilotos serviram como testagem do instrumento, da técnica de entrevista de cunho autobiográfico e como plano de análise dos dados. Ou seja, estas entrevistas ajudaram a criar categorias de análise dos dados coletados. Além disso, com a ampliação do escopo da pesquisa foi possível incorporar as duas entrevistas pilotos no conjunto de dados coletados posteriormente.

A busca pelos demais jovens professores de Física foi realizada inicialmente pelo banco de dados do Censo Escolar do INEP⁷ e pelo banco de dados do Encontro USP-Escola⁸. Os dados do Censo Escolar só apresentam o nome da escola de trabalho destes jovens professores, não informando os seus nomes. Isso trouxe dificuldades de diálogos com os mesmos, pois o contato foi feito primeiramente com os gestores das escolas, não gerando retorno esperado. Com isso, a escolha dos professores a serem entrevistados foi realizada com base em professores conhecidos, que cursaram a graduação em licenciatura na mesma época da pesquisadora, ou ainda, que permaneceram ligados ao corpo discente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Ao final, foram entrevistados mais quatro professores, cujos nomes fictícios serão: Alex, Vera, Otávio e Márcia. Assim, as histórias de vida de seis professores compuseram a análise de dados desta pesquisa.

⁶Os nomes aqui são fictícios, preservando-se a identidade dos sujeitos de pesquisa.

⁷O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

⁸O Encontro USP-Escola é organizado pela Comissão de Cultura e Extensão do Instituto de Física da USP. O encontro é voltado para a formação e atualização de professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, preferencialmente da rede pública.

3.3. Instrumentos e procedimentos de coletas dos dados

O roteiro para a entrevista foi preparado para servir como uma orientação, um guia para direcionar as narrativas. As perguntas e temas centrais serviram como norteadores, que permitiram que o sujeito analisado desenvolvesse seu relato. As questões formadas não foram respondidas uma a uma, pois além de empobrecer a narrativa do entrevistado, isso poderia cortar o fluxo de pensamento e de recordações (REGO, 2003).

A estrutura da entrevista, expressa no roteiro utilizado para a sua condução, abrangeu cinco eixos. Na primeira foi pesquisado o tipo de formação escolar vivenciada pelo indivíduo, suas principais recordações e tipo de envolvimento com a escola. A segunda questionou o início da carreira docente e seus desafios, além da função da escola, bem como da disciplina de Física. Na terceira parte, indagou-se sobre a formação inicial e continuada. A quarta investigou as relações pessoais e suas influências na formação e escolhas do sujeito em estudo. Por último, questionou-se o porquê da permanência em escolas públicas.

O quadro abaixo apresenta o roteiro relacionando os eixos de pesquisa com os objetivos específicos e as perguntas orientadoras.

Tabela 1: Apresentação das dimensões e categorias

EIXOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS ORIENTADORAS
1. Memórias sobre sua vida escolar	Saber as escolas que cursou (características gerais); professores que mais marcaram; metodologia e material educativo utilizado; principais dificuldades que enfrentou; características que apresentava como aluno; disciplinas que mais gostava; como avalia a qualidade da escola que frequentou; se gostava de ir à escola; principais mudanças que ocorreram durante sua escolarização ao longo dos diferentes níveis de ensino; vivência escolar e contexto sócio-político da época.	Você gostava da escola onde estudou no Ensino Fundamental e Médio? Você gostava das aulas de Física? Como se deu a escolha da profissão docente?
2. Início da carreira profissional	Levantar as experiências profissionais; entrada na docência; lembranças da primeira escola em que lecionou; desafios enfrentados no início da carreira.	Como se tornou professor(a)? Como foi o seu retorno para a escola?

3. Formação inicial e continuada	Sondar a qualidade da formação inicial; cursos de formação continuada.	Como foi sua vida na Universidade (vivência universitária)? Fale-me sobre a sua formação.
4. Relações pessoais	Mapear seus valores, suas ideologias e características individuais (saber qual leitura faz do contexto sociocultural em que atua); composição familiar; capital cultural familiar; escolha da profissão; apoio da família; religião.	Fale um pouco sobre a sua vida. Como você se vê nas suas relações pessoais e no trabalho?
5. Fatores de permanência na escola pública	Analisar os fatores de permanência na escola pública. As ações de engajamento frente às condições de trabalho. Características da escola em que atua (identificar o contexto escolar); projetos desenvolvidos; importância da disciplina de Física; o papel da escola; projetos para o futuro profissional.	Como é para você estar na escola? Nesse tempo de docência, quais desafios você encontrou/encontra no seu trabalho? Por que você permaneceu na escola pública? Qual é o papel da escola e da disciplina de Física?

3.4. A realização das entrevistas

Boa parte da forma como foram executadas as entrevistas, foram baseadas na experiência relatada por Rego (2003), que utilizou a mesma metodologia, com entrevistas de cunho autobiográfico, para escrever sua obra “Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades”. Assim, relatar-se-á várias de suas ideias, como forma de condução das entrevistas, que serão apresentadas a seguir.

Antes de realizar a entrevista, numa conversa prévia com os sujeitos de pesquisa, quando os convites foram feitos, foi explicada a finalidade da pesquisa, as expectativas quanto a sua participação, o estilo de entrevista (tempo de duração, temas que seriam abordados), assim como foram estabelecidos alguns itens práticos (local de encontro, necessidade de ocultação da identidade, autorização para a gravação de seu relato, etc.). Essa primeira comunicação⁹ pareceu

⁹ Questionou-se se deveria ser colocado/revelado a razão da pesquisa para o sujeito entrevistado. Isso porque, sem a explicitação dos objetivos, a narrativa poderia caminhar para muitas direções diferentes. Por outro lado, com a explicitação, o sujeito entrevistado poderia ser induzido, dando prioridade para aquilo que está sendo indagado. Se está indagando sobre a permanência, o sujeito poderá privilegiar em seu discurso os aspectos que ele acha que são relevantes para a permanência. Como se optou pela revelação dos objetivos de pesquisa antes que ocorresse a entrevista, tem-se que, ao fazer a análise dos dados, saber que temos um recorte, onde os professores entrevistados estão fazendo um discurso já permeado pela ideia da permanência.

imprescindível, porque proporcionou o estabelecimento de um elo de interesse entre o entrevistado e entrevistador e, serviu como um elemento inicial para que o professor começasse a pensar sobre o assunto (REGO, 2003).

Cada uma das entrevistas foi realizada em um único encontro, executadas em locais e horários diferentes, sempre atendendo ao que era mais apropriado para o sujeito analisado. Estes esforços permitiram a produção de um ambiente propício à conversação. A par dos objetivos do trabalho, sem a presença de outras pessoas, livres de pressões externas, os entrevistados ficaram bastante à vontade para expor suas vivências (REGO, 2003).

Na condução das entrevistas, procurou-se evitar perguntas excessivamente do ponto de vista cronológico. As lembranças do sujeito eram levantadas por meio de um questionamento discreto. À medida que a entrevista progredia, o roteiro ia sendo mudado. Houve períodos em que as perguntas quase não foram necessárias; o indivíduo, imerso em seu passado, expunha os fatos e pessoas da sua história, conseguindo reportar-se a elas com bastante tranquilidade. Já em outros momentos, eram feitos comentários rápidos de modo a esclarecer algum ponto obscuro; ou mesmo apareceram expressões de surpresa ou de concordância, havendo interação entre ambos os partícipes da entrevista. (REGO, 2003).

3.5. Método de análise e tratamento das narrativas

Como método de análise das entrevistas, procedeu-se inicialmente à escuta dos áudios reiteradas vezes, de modo a se apropriar do caráter interpretativo, com ênfase na riqueza das expressividades da oralidade, como atenção às pausas, entonação, risos, voz embargada etc. Depois, procedeu-se à leitura da transcrição¹⁰, conjuntamente com a audição da mesma (REGO, 2003).

¹⁰ As duas primeiras entrevistas, dos professores Fábio e João, foram transcritas pela pesquisadora e com a ajuda do aluno da graduação do curso de licenciatura em Física, chamado Rodolpho Lima Leite. As demais foram transcritas por uma empresa especializada neste tipo de serviço, de forma a dinamizar o processo de análise de dados.

A imersão nos dados, gerados pela audição e pela leitura das transcrições, permitiu não apenas a apropriação do discurso, como igualmente o conhecimento das características das experiências relatadas por cada entrevistado e de suas visões sobre o valor das experiências vividas (REGO, 2003).

A partir dos dados das duas entrevistas pilotos (professores Fábio e João), criou-se uma série de dimensões e de categorias de análise. As dimensões utilizadas foram: identificação do sujeito, memórias sobre a vida escolar, a opção por ser professor(a), formação inicial, início da carreira profissional, desenvolvimento profissional, a docência na escola pública e seus fatores de permanência. Cabe ressaltar que as dimensões e categorias foram organizadas numa estrutura que reflete a ordem das perguntas elaboradas nas entrevistas. A tabela completa com a apresentação das sete dimensões e dezoito categorias se encontra no Anexo I (Tabela 2).

Dada a profusão de dados e por orientação dos avaliadores do exame de qualificação, procurou-se restringir o número de dimensões e categorias a serem analisadas, além de selecionar parte da história de vida. Focou-se no *processo de escolha da profissão*, a entrada no curso de licenciatura, bem como seus *primeiros passos dentro da carreira docente*, de forma a assumir-se “ser professor”. Além disso, em vez de dizer qual categoria fazia parte de qual dimensão, criou-se uma tabela em forma de matriz, de forma a pensar nas várias relações possíveis. A tabela contendo a matriz relacionando as dimensões com as categorias encontra-se no Anexo II (Tabela 3).

Mas ao se trabalhar com história de vida, normalmente buscam-se as pessoas e as situações que marcaram a vida do sujeito, os motivos e os fatos que o levaram a tomar certas decisões. Se fizermos essa análise individualmente, para cada sujeito entrevistado, a pesquisa vira um estudo de caso, pois se trabalha cada uma delas como trajetória individual. Mas ao olhar várias entrevistas e procurar as semelhanças entre elas, buscam-se as contradições existentes. Muda-se o eixo de análise. Assim, como extrair das entrevistas as contradições que possam interessar? Quais as atividades que esse sujeito está inserido? Qual é o objetivo dele em cada uma dessas atividades? Quais as interações determinantes das atividades das quais ele participa? E como elas são híbridas?

Ao observar todas estas questões, verificou-se que a análise de dados por meio de matriz não resultaria nas informações desejadas. Desenvolveu-se uma

análise focando nas relações entre família, escola e trabalho, como forma de apresentar os resultados. Com isso novos questionamentos passaram a fazer parte desta pesquisa:

- Consegue-se identificar a interferência, por exemplo, trabalho, escola e família como uma unidade ou são separadas?
- Como que as interações com outros sujeitos (família, escola e trabalho) determinam diferentes escolhas?
- Como se hibridizam esses fatores no sujeito?
- Como as vozes da família, dos amigos, do trabalho aparecem na atividade da escola?

Este trabalho originou um documento, chamado de narrativas, que serão apresentadas nos próximos capítulos.

4. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Neste capítulo, apresentaremos ao leitor os seis professores entrevistados, de forma a proporcionar a apropriação das singularidades de cada sujeito. Será feita, inicialmente, uma análise do contexto sócio-econômico-cultural familiar, apresentando as características pessoais, familiares e contextos de vidas que influenciaram na formação escolar e na escolha pela profissão. Por fim, será retratado sucintamente o processo de escolha da profissão para cada professor(a) entrevistado(a), descrevendo a sua chegada ao curso de licenciatura (formação inicial).

4.1. Contexto sócio-econômico-cultural familiar

Neste item, buscou-se saber o contexto sócio-econômico-cultural do(a) professor(a) entrevistado(a), sua composição familiar e o capital cultural familiar.

4.1.1. Fábio: família com poucos recursos financeiros, estudou em escola particular com bolsa e trabalhou desde cedo, auxiliando seu pai serralheiro

O professor Fábio vem de uma família com poucos recursos financeiros. O início de sua escolarização foi em escola pública, obtendo bolsa de estudo em escola particular de cunho religioso, onde cursou a maior parte do ensino fundamental e o início do ensino médio, na cidade de Guarulhos.

Fábio é filho de pais com pouco estudo. Seu pai cursou a escola até a quinta série, enquanto a mãe completou o ensino médio, pelo EJA, tardiamente. O pai é serralheiro e, sua mãe, podóloga.

Começou a trabalhar desde muito cedo, ajudando seu pai.

4.1.2. João: de família migrante do Nordeste, morou em uma favela, estudou em escola pública e trabalhou a vida toda para ajudar a compor a renda familiar

A família do professor João morou inicialmente na zona rural do Nordeste (Rio Grande do Norte). Seu pai era agricultor e ficava mudando de fazenda em fazenda, para dar melhor condição de vida à sua família. Seu pai perdeu toda a plantação do sítio de seu avô, vindo para São Paulo, morar na cidade de Cajamar. Na época, seu pai não teve condições de trazê-lo junto. Ficou morando com sua tia no Nordeste. Quando a família veio toda para Cajamar, foram morar em uma casa muito simples, em uma favela. Em Cajamar, seu pai começou a trabalhar como ajudante de frigorífico, sustentando família de cinco pessoas.

Sua mãe, doméstica, cursou até a quarta série na escola, enquanto que seu pai era analfabeto, apesar de saber lidar bem com dinheiro. Quando o professor entrou na faculdade, seu pai começou a frequentar as aulas no EJA, e hoje ele está em um nível semi-analfabético, mas continua tentando aprender a ler e escrever.

O professor João, desde os oito anos, ajudava seus pais, trabalhando na roça, vendendo verduras. Por toda a sua vida teve que trabalhar para ajudar a compor a renda familiar.

4.1.3. Alex: morou em um bairro de classe média baixa, estudou em um colégio particular de elite e sempre teve incentivo dos pais para estudar

O professor Alex estudou o ensino fundamental e médio em uma escola particular, de cunho religioso, no bairro da Mooca. Esta escola era considerada a melhor da região da Zona Leste e estava entre as cinquenta melhores do Estado. Sua mãe, por ser professora e trabalhar na Diretoria de Ensino, insistia que tivesse uma ótima formação básica. Cresceu na Vila Ema, bairro de periferia, apesar de ficar próxima à região central, na Zona Leste da cidade de São Paulo. Apesar de viver em um bairro de classe média baixa, frequentou uma escola particular de elite, paga com muito esforço por seus pais.

Relata que seus pais começaram a trabalhar desde muito cedo, ajudando a pagar as contas em casa e ter autonomia financeira. Diz que seus pais foram os primeiros a ingressarem no nível superior em suas famílias. Cursaram escolas públicas e pagaram para fazer faculdade, nunca parando de trabalhar. O pai possui duas graduações, em Contabilidade e em Economia. A mãe é formada em Letras. De acordo com o entrevistado, conseguiram sucesso profissional devido ao estudo.

Alex, desde a sua adolescência, almejava trabalhar e ter autonomia financeira. Porém, sua mãe sempre encontrava empecilhos, pois queria que estudasse, sabendo da importância da formação para acesso a uma universidade pública. Começou a trabalhar apenas quando estava cursando licenciatura em Física. Conseguiu um estágio remunerado em uma escola particular na região de São Caetano. Depois, devido ao baixo valor da hora-aula recebida, começou a trabalhar junto com seu primo em uma loja de automóveis. A renda obtida com seu trabalho era para custear passeios e despesas básicas diárias. Seus pais sempre deram suporte financeiro extra, de modo que não houvesse preocupação em relação a isso.

4.1.4. Vera: morou na COHAB e estudou em escola particular; começou a trabalhar tardiamente, depois de formada na Fatec

A professora Vera sempre estudou na mesma escola particular, de cunho católico, na cidade de Osasco. Apesar de ter estudado lá, todo o salário de seu pai era para pagar a mensalidade. Sua mãe, dona de casa, viveu na COHAB a vida inteira para dar estudos às filhas. Conta que sua mãe estudou até o ensino fundamental, e após o casamento, tornou-se dona de casa, assumindo a educação das filhas. Quando voltou a trabalhar, começou a fazer o supletivo, à noite. O pai tem ensino médio completo, com curso técnico em eletrônica pelo SENAI.

A professora Vera começou a trabalhar tardiamente, apenas quando se formou em Tecnologia em Processo de Produção pela Fatec, na área de telemarketing no Banco Bradesco. Ou seja, mais tarde que os demais professores entrevistados.

4.1.5. Otávio: migrante entre várias escolas, trabalhou desde os quinze anos

O professor Otávio começou relatando sua trajetória escolar bastante peculiar, pois se mudou sucessivas vezes de escola, passando por dez no total. Narra que não foram experiências boas, que não sente saudades da escola. Sua mãe mudava muito de cidade para arrumar emprego. Migravam em busca de condições melhores de vida, conforme explicitado em sua fala:

Otávio: Onde parecia que teria condições melhores ela ia. Então foi por isso que teve muitas mudanças, muitas cidades, sei lá, sete, sete ou oito cidades e dez escolas por isso. Estava ruim, estava com dificuldade e ia para outro lugar.

Foi criado pela mãe, junto com seu irmão, já que seus pais eram separados. Não fez referência à profissão exercida por ela. O grau de escolaridade de sua mãe era até o sétimo ano. O professor Otávio trabalhou desde os quinze anos no shopping, provavelmente para ajudar a compor a renda familiar, apesar de não fazer menção explicitamente.

4.1.6. Márcia: estudante de escola pública, começou a trabalhar tardiamente, durante a finalização do Mestrado em Ensino de Ciências

A professora Márcia estudou a vida inteira em escola pública. Seu núcleo familiar é composto por seu pai, sua mãe e um irmão mais novo. Seus pais são migrantes do interior do Ceará. Sua mãe cursou magistério e lecionou por catorze anos em escolas públicas da cidade onde morava no Nordeste. Abriu mão da carreira profissional para cuidar dos filhos. Seu pai cursou supletivo quando veio morar em São Paulo.

Seus pais deram suporte financeiro para que não tivesse que trabalhar durante o ensino médio e mesmo durante a graduação em Física. Na licenciatura, teve bolsa auxílio de permanência estudantil. Começou a trabalhar tardiamente, apenas quando a bolsa de auxílio do Mestrado acabou, indo lecionar na escola pública.

4.1.7. Contradições do contexto sócio-econômico-cultural familiar

Existem várias possibilidades de análise destas narrativas: em relação ao tipo de escola cursada na educação básica, se trabalharam desde cedo e o grau de escolarização dos pais.

Os professores Alex e Vera estudaram em escolas particulares. Apesar de serem de classe média, apresentaram melhores condições financeiras em relação aos demais entrevistados. Isso reflete no capital cultural familiar, de incentivo aos estudos por parte dos pais. Ambas as famílias sacrificaram boa parte de sua renda para pagar mensalidade em escolas particulares, almejando uma boa formação escolar para seus filhos. Ambos os professores começaram a trabalhar durante ou após o término da faculdade, mostrando o suporte financeiro dado pela família ao longo de sua formação acadêmica. O trabalho dos filhos não é visto aqui como uma condição de necessidade básica para subsistência da família.

Os professores Fábio e João se assemelham. Ambos vêm de uma família com pouquíssimos recursos financeiros. Fábio, apesar de ter cursado parte de sua vida escolar em uma instituição privada, fê-lo com bolsa de estudo. O professor João estudou sempre na escola pública. Seus pais têm pouca escolarização, não influenciando de forma decisiva no estudo de seus filhos. Ambos trabalharam desde muito cedo, para ajudar a compor a renda familiar. O trabalho é visto como condição inexequível. Sem ele, a família não tinha poder aquisitivo para manter todos os membros. No caso dos professores João e Fábio, as condições sociais de vida obrigaram a trabalharem compulsoriamente, em trabalhos braçais.

Os professores Otávio e Márcia estudaram sempre em escolas públicas da rede regular de ensino. Também vem de uma condição socioeconômica baixa, mas não tão ruim que os obrigasse a trabalhar desde cedo, como relatado por João e Fábio. Estão numa posição intermediária, entre todos os casos relatados acima.

No caso de Vera e Márcia, ambas começaram a trabalhar apenas depois de formadas. Ambas tiveram um respaldo familiar maior que os homens. Já os homens pesquisados trabalharam desde cedo, seja por subsistência, para ajudar a compor a renda familiar, ou em busca de autonomia financeira em relação aos pais.

Em resumo, a totalidade dos nossos entrevistados é originária de famílias trabalhadoras, sendo parte delas migrantes de região do Nordeste (João e Márcia).

Parte vem de famílias chefiadas por pessoas analfabetas (João) ou de baixa escolaridade (Fábio e Otávio). As demais famílias eram chefiadas por pessoas com curso superior (Alex) ou curso técnico (Vera e Márcia). Dos pais ou mães desses professores que possuía curso superior, as especializações acadêmicas são em Economia/Contabilidade e formação em Letras. Já os pais com nível técnico, suas formações são em eletrônica e magistério. Os demais exercem funções como serralheiro, trabalho em frigorífico e podóloga. Três mães abriram mão da carreira profissional para serem donas de casa, cuidando da educação dos filhos.

Cabe ressaltar que Alex é o único professor que está na segunda geração familiar que alcançou grau universitário. Isso corrobora com outros estudos estatísticos, que aponta que a classe docente é composta, em sua maioria, por pessoas provenientes de classe média e baixa.

4.2. Narrativas da opção ser professor(a)

Inicialmente, será feita breve descrição de cada história de vida, referente ao processo de escolha da profissão docente, objetivando identificar as principais singularidades de cada sujeito.

4.2.1. Fábio: dúvida entre Engenharia Elétrica ou Física, não tinha como objetivo de vida ser professor

O professor Fábio apresentou um conflito/dúvida quanto a qual carreira seguir. Por ter feito curso técnico na área de eletricidade, ficou em dúvida se prestaria Engenharia Elétrica ou Física. Prestou vestibular para ambas as carreiras e acabou obtendo aprovação para o curso de Física. Contudo, nesse momento da narrativa, a carreira docente não aparece como opção. Refere-se à Física num sentido mais amplo, como área de conhecimento, como expectativa de carreira ligada à área do bacharelado. Em nenhum momento de sua fala, se refere à escolha

da carreira de físico atrelada a de professor. A fala de Fábio explicita esse momento vivido:

Fábio: Passei na USP, na Fatec, passei em algumas e optei pela USP, que era mais próxima, mas interessante é que a situação foi o seguinte: que curso eu prestaria? Eu prestaria Física ou eu prestaria Engenharia Elétrica? Porque eu estava na área de elétrica, já tinha feito técnico na área de elétrica, já tinha feito Senai na área de elétrica, então Engenharia Elétrica seria a sequência mais normal. Mas eu prestei Engenharia Elétrica na Unicamp, eu lembro e na Ufscar, se eu não me engano. E eu não passei, e aí como eu passei em Física, acabei entrando no curso de Física, porque a pergunta é assim: por que você prestou Física? Por que na USP? Você não se inscreveu para Engenharia Elétrica? Porque eu também gostava de Física e eu também me dava bem com Física e eu achei interessante prestar em alguns Física e, em alguns, Engenharia e depois decidir e, nesse caso, como eu não passei em nenhuma Engenharia Elétrica, eu acabei mesmo optando por Física sem problema nenhum.

O professor Fábio salienta o desconhecimento pela área específica de formação de professores, através dos cursos de licenciatura, ao adentrar a universidade. Assevera que permaneceu no curso por gostar de ensinar, mas que não tinha isso como meta de vida. Este trecho expressa que Fábio não se fechou para a possibilidade de vir a tornar-se um professor:

Fábio: Por exemplo, eu não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado, eu não sabia. Quando eu me inscrevi, eu me inscrevi em licenciatura, mas eu juro eu não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado. Eu me lembro que quando eu me inscrevi, eu pedi a ajuda de um monitor, monitores que fica no cursinho, para que ele me ajudasse a escolher o curso de Física, porque eu queria Física, mas não sabia o que escolher. Aí eu me lembro que ele comentava: “já que você me ajuda aqui a tirar dúvida dos outros, eu acho que seria interessante você ir pra licenciatura”, mas eu não entendia muito bem como que era isso.

Pesquisadora: Você não sabia que licenciatura é para formar professor?

Fábio: Não, eu não sabia, no começo eu não sabia. E aí, depois que eu entrei no curso, fiz matrícula e tudo, aí que entendi que era pra ser professor e aí eu embarquei nessa, não hesitei, porque eu sempre gostei de ensinar, mas isso não era o que eu tinha sonhado, o que tinha como meta de vida, de jeito nenhum, não tinha.

4.2.2. João: o sonho de fazer faculdade pública e ser engenheiro civil, cursou Física devido à nota de corte ser menor

O professor João afirmou categoricamente querer fazer o curso de Engenharia. Por ter feito curso técnico na área de edificações, tentou por três anos consecutivos prestar o vestibular da Fuvest para a carreira de Engenharia Civil, não obtendo êxito. Resolveu então cursar Física, devido à nota de corte para entrada no

curso ser menor, facilitando o acesso à universidade pública. Cursaria Física, para depois fazer Engenharia. O trecho de sua narrativa reflete isso:

João: [...], fui conversar com o coordenador do curso. Falei: “Oh, eu já fiz isso, isso e isso. Eu quero...” E aí nesse ano eu já decidi fazer Física mesmo né. Porque a nota de corte era baixa, porque eu tinha o projeto de entrar na Física, pra depois fazer Engenharia, e seria possível fazer faculdade pública, que era o meu sonho. Fazer faculdade, na verdade. Alguma faculdade tinha que fazer.

O professor João cita ambas as formações da carreira de Física, tanto a da licenciatura quando a do bacharelado. Essa imprecisão no discurso pode ter ocorrido por não saber a diferença entre ambos na época ou por dúvida quanto a qual formação seguir:

João: E depois que eu tentei entrar no curso de Engenharia e outros cursos. Eu fui pra, eu entrei aqui em Física com o intuito de fazer licenciatura ou talvez o bacharelado.

4.2.3. Alex: o papel do professor marcante, como influenciador de carreira

O professor Alex destacou dois docentes de Física, como grandes influenciadores em sua escolha profissional. O primeiro foi seu professor da escola no ensino médio, conversava com ele fora da aula, sobre temas diversos, pois era um professor bem instruído. Lembra-se de uma aula dele, sobre energias, que o inspira até hoje quando ministra aulas. Depois, narrou que no cursinho decidiu por seguir a carreira de Física, mudando de opinião em relação à carreira de Ciências da Computação. Ficou encantado com a explicação de um professor ensinando outra aluna como que se decompõem as forças no plano inclinado. Segue o trecho da transcrição da entrevista que reflete tal aspecto:

Alex: E aí no cursinho que eu decidi por Física. Mudei a opção, sempre eu estava pensando em Ciências da Computação, e aí um dia eu vi um professor do cursinho explicando para uma aluna no plantão como que se decompõem as forças no plano inclinado. E a explicação dele foi tão legal e tão interessante que eu esqueci de estudar e fiquei quase vinte minutos prestando atenção na explicação dele, mesmo sabendo já fazer essas coisas. Na Física eu era muito bom no cursinho. E aí eu olhei aquilo lá e comecei a pensar, eu mudei minha opção. Eu falei “eu acho que eu quero ser o que ele é, que é professor de Física”.

4.2.4. Vera: sonho de ser professora versus estigma da profissão docente

A professora Vera fez clara menção em querer ser professora de Física. Devido a todo o estigma da profissão (ganhar mal e violência sofrida pelo professor em sala de aula), pensa em profissões que utilizassem Física de maneira mais ampla. Pensou em Engenharia de Produção. Prestou diversos vestibulares, pois não sabia o que queria. Foi aprovada em Tecnologia em Processo de Produção na Fatec. Cursou essa graduação, mas sempre quis dar aula e estudar na USP. Relatou que algo estava errado:

Vera: Ah. Não sabia o que eu queria mesmo. Na verdade eu queria ser professora. Na época; - mas ganha mal. Você vai apanhar de aluno. Não vai ser feliz. Eu: - gente. Eu não posso ser professora. Com todo mundo falando isso. Aí eu falei: - meu Deus. O que tem mais Física? Porque eu já sabia que eu queria ser professora de Física. Engenharia. Qual que é a mais abrangente? Engenharia de Produção. Aí eu prestei Engenharia de Produção na Fatec, prestei POLI aqui. Na UNICAMP não me lembro mais. Eu lembro que acho que FIEO eu prestei Administração. Tudo que era de Exatas eu fui pegando. Mackenzie eu acho que prestei Engenharia da Computação porque não tinha Produção. E a FEI. [...] Aí eu passei na Fatec e na UNESP ao mesmo tempo. Eu e a Regiane. [...] a gente fez inscrição na Fatec. [...] Só que tudo estava errado. Eu achava que era porque eu não fiz USP. Tudo. Aí eu conto tudo isso para os meus alunos. Eu falei que aí você descobre que não, que a vida é assim mesmo [...]. Mas eu conto para eles saberem que às vezes você não acerta de primeira, mas você tem que batalhar. Aí eu fiz Fatec, só que sempre quis dar aula.

Durante o primeiro ano de graduação na Fatec, começou a dar aula em um cursinho comunitário da própria instituição. Foi sua primeira experiência docente, reafirmando sua vontade de ser professora. Decidiu terminar a graduação e voltar a cursar vestibular para fazer licenciatura na USP. Nessa época já estava trabalhando na parte de telemarketing do banco Bradesco. Afirmou gostar do curso de Engenharia por ver a Física Aplicada, mas queria ser professora. Prestou vestibular e passou para a carreira de licenciatura em Física. Citou que faria a faculdade “por amor”, porque já tinha um emprego no banco, conforme explicitado em sua fala abaixo:

Vera: - vou fazer, vou terminar o estudo que eu comecei. E outra que eu gostava. Porque para mim o que eu vi lá foi Física Aplicada. Então eu gostava do curso. Só que eu acho que para a área eu não ia me dá bem não. Aí : - bom. Então prestei cursinho, vou prestar vestibular de novo agora para Física. Vou ser professora. Agora eu sei que o que eu quero é isso mesmo. E eu também não tenho desespero. Posso fazer só por amor. Se não der certo eu já estou trabalhando no banco mesmo. Prestei assim despreocupada. Passei. [...] Aí foi quando eu comecei o curso aqui na

licenciatura. Aí eu já sabia exatamente o que eu queria. Mas tinha medo ainda. Olha o que é ouvir os outros.

4.2.5. Otávio: da paixão pelo aglomerado de estrelas à primeira experiência docente

O professor Otávio discorreu que o ensino básico não deixou marcas que o levassem a ser professor. Ao contrário, o fato de ter vivido experiências ruins, talvez tenha feito querer voltar e construir uma escola diferente. Ao terminar o ensino médio, voltou a estudar, fazendo o curso de Administração em uma faculdade particular. Contudo não gostou do curso, desistindo. Relatou que trabalhava no shopping, e que em seu horário de almoço passava na livraria para ler algo e descansar. Um dia surpreendeu-se com uma matéria da Revista Superinteressante, que falava sobre aglomerados de estrelas. A partir daí, começou a ler todos os dias alguma coisa sobre o assunto de Astronomia:

Otávio: Foi bem pontual, assim, o meu despertar de interesse por alguma coisa. Eu trabalhava no Shopping Ibirapuera e no meu horário de almoço eu passava em uma livraria que tinha lá, a Saraiva, tinha um sofá lá, eu descansava e pegava alguma coisa para ler, aleatórias. E um dia eu peguei uma revista, [...] falando do aglomerado de estrelas, na época eu não sabia o que era, fui ler a matéria e ela estava explicando o que era aquele aglomerado de estrelas e eu fiquei chocado com aquilo, assim, fiquei impressionado, como é possível isso? Falou que tem milhões de estrelas nesse aglomerado, e que cada uma delas é um sol, eu nunca tinha ouvido falar disso, nunca e isso eu tinha 22 anos, nunca tinha ouvido falar disso. E aí aquilo ali me impressionou de uma maneira absurda de forma que a partir dali todos os dias eu pegava alguma coisa de Astronomia para ler na Saraiva, e aí li alguns livros e revistas sem pagar, inclusive ia lá na Saraiva para poder aproveitar, né?

Após este evento, decidiu que iria estudar Astronomia, sem saber como era o campo de trabalho. Descobriu que tinha uma única faculdade no Brasil que oferecia o curso de Astronomia, no Rio de Janeiro. Posteriormente, apurou que poderia fazer Física para depois se especializar em Astronomia. Assim, a Física não foi sua opção inicial. Era apenas o caminho para chegar à Astronomia. Prestou o vestibular para o curso de Física no Cefet e foi aprovado. Não sabia a diferença entre o curso de bacharelado e de licenciatura. O seu plano ainda era Astronomia. Viu que o curso não era o que esperava, pois tinha apenas uma matéria de Astronomia no final do curso. Tentou vestibular para o curso de licenciatura em Física pela USP.

Mantinha o gosto pela Astronomia, mas durante o curso no Cefet, começou a despertar um interesse diferente, porque lecionou no cursinho comunitário, onde atuou como professor. Foi sua primeira experiência profissional como professor e gostou, conforme explicitado em sua fala:

Otávio: Foi ali que começou. Foi, basicamente, eu precisava de grana e vi um cartaz lá “Venha dar aula no cursinho tal”, fui fazer um teste, lembro até hoje foi agosto de 2004. Fui fazer esse teste e passei nesse teste para dar aula no cursinho nas comunidades de Jardim Ângela, Campo Limpo e tal, e aí comecei. Então foi a minha primeira experiência como professor, e eu achei muito divertido, eu gostei muito, então foi o começo ali. Continuava gostando de Astronomia, mas não tinha mais aquela repulsa por dar aula que antes eu cheguei a ter, cheguei a pensar que nunca vou conseguir dar aula.

4.2.6. Márcia: do sonho de bióloga à aspiração em ser bacharel em física

A professora Márcia, no início do ensino médio, tinha pretensão de prestar alguma carreira relacionada com Biologia, optando por Fisioterapia e Ciências Biológicas. Mas ao longo do ensino médio, motivada por uma possível mudança da família para o Nordeste, abriu mão da carreira de Fisioterapia, porque nenhuma universidade pública da região oferecia esta formação. Em seguida, comentou a importância da professora de Física da sua escola básica, que a marcou de forma especial, fazendo com que escolhesse a carreira de Física:

Márcia: [...] tentei me organizar estudando sozinha e daí eu pedi ajuda para ela de um conteúdo, por exemplo, de vetores que eu não tinha visto no primeiro ano, eu mal tinha tido aula de Física no primeiro ano. E aí no momento em que eu apresentei a dúvida, ela não se recordou direito do conteúdo, tal e falou que na próxima semana a gente conversaria. [...] na aula seguinte ela me chamou, mostrou um resumo que ela fez com a própria mão, me explicou o conteúdo, eu falei “nossa, então acho que eu posso contar com a professora [...] em relação a isso”. Isso serviu de incentivo, porque eu sabia que se eu estudasse os conteúdos tanto que ela passava se aprofundando, quanto outros que estavam previstos no vestibular, eu podia contar com essa ajuda e no decorrer do ano ela até me deu um livro de Física e tudo mais. Então, acho que isso de certa forma reforçou a minha opção por Física [...]

Na primeira tentativa de vestibular, prestou diversas faculdades para o curso de Física. Passou no Cefet, fazendo o primeiro semestre de licenciatura. Contudo, tinha a impressão que não queria necessariamente a licenciatura em Física, e o Cefet apresentava somente esta opção de curso. Trancou o curso ao final do primeiro semestre. Passou no vestibular da Fuvest no ano seguinte, prestando

novamente o curso de licenciatura em Física, em virtude da nota de corte ser menor e por orientação de professores do cursinho, que falaram da possibilidade de transferência interna para o curso de bacharelado. Relatou que sabia a diferença entre as formações para licenciatura e bacharelado:

Márcia: Sim, sabia . [...] não considerava a princípio, inclusive a experiência no Cefet não me animou em termos da carreira de professora, mas foi a questão do vestibular, eu pensei vou prestar carreira que me permite mais possibilidades em termos de ingresso, já que existe essa possibilidade de pedir transferência interna se for o caso.

4.2.7. Contradições da opção por ser professor

Faremos breve comentário sobre o processo de escolha da profissão docente, realizada por cada professor(a) entrevistado(a). A análise aprofundada requer observar as várias dimensões de suas trajetórias de vida (contexto sócio-econômico-cultural, as reações existentes entre família, escola e trabalho), verificação que será apresentada nos próximos tópicos ao longo do próximo capítulo.

Dos seis professores entrevistados, apenas dois apresentavam desejo de ser professor como primeira opção profissional, como relatado por Vera e Alex. Destes, apenas um seguiu o curso de licenciatura, após o término de ensino médio. Alex é o único que veio de família com pais com grau universitário. Além disso, sua mãe é professora. Isso pode ter favorecido a sua decisão pela escolha da profissão docente. A professora Vera, devido ao estigma de sofrimento vivenciado por docentes, cursou graduação em Tecnologia em Processo de Produção. Tardamente, retorna ao projeto inicial, fazendo o curso de licenciatura como uma segunda opção de carreira.

O relato da professora Vera apresentou aspectos de subjetividade social (REY, 2003) em relação a escolha da profissão docente. As pessoas do seu convívio social a incentivaram a trabalhar em outra área, argumentando que a docência era mal remunerada, com possibilidade de sofrer violência por parte dos alunos, podendo não atingir satisfação profissional. Sua fala demonstrou o processo dialético entre a subjetividade individual e social, pois ambas se fundem,

corroborando na constituição subjetiva do sujeito, levando-a a tomar decisões em sua vida (GALLERT, 2010).

Os demais queriam outras carreiras, com áreas de conhecimento relacionadas à Física, como Engenharia (elétrica e civil), Astronomia e bacharelado em Física propriamente dito, mas não fazendo referência a carreira de professor (licenciatura). Optaram fazer licenciatura em Física por ser uma carreira com baixa nota de corte no vestibular, com maior probabilidade de cursar uma universidade pública.

Os professores Fábio e João, queriam fazer graduação em Engenharia Elétrica e Civil, respectivamente, como forma de dar continuidade aos cursos técnicos que estudaram no ensino médio. O Fábio se tornou técnico em elétrica e o João, em edificações.

Os professores Alex e Márcia relatam que parte do processo de escolha da profissão está ligada à presença de professores marcantes no ensino médio. Ambos descrevem seus professores de Física, como grandes influenciadores. Alex almejou fazer o curso de licenciatura, enquanto Márcia, o curso de bacharelado em Física.

Os professores Otávio e Vera cursaram licenciatura em Física mais tardiamente. O professor Otávio começou o curso de Administração, desistindo. Interessou-se por Astronomia, para depois cursar licenciatura em Física. Vera fez uma graduação em Tecnologia em Processos de Produção, para depois cursar a licenciatura. Isso mostra que o processo de escolha profissional não é linear. A escolha profissional deixa de ser entendida como algo que resulta de um desenvolvimento natural de ordem bio-psicológica. É uma possibilidade colocada historicamente, resultado de processos contraditórios de construção (BOCK, 2008).

Verifica-se que esta escolha é impregnada de contradições, continuidade e rupturas. Essa tensão mostra a permanente possibilidade de construção e reconstrução de novos valores, perspectiva e projetos, por processos de reinterpretação das escolhas feitas (BURNIER *et al.*, 2007).

Por fim, cabe ressaltar que a narrativa de alguns professores trouxe uma imprecisão ou falta de clareza quanto a diferença entre as formações para os cursos de licenciatura e de bacharelado, ao adentrarem a universidade. Por exemplo, Fábio salientou o desconhecimento pela área específica de formação de professores, através dos cursos de licenciatura, ao passar no vestibular.

5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS PELA OPÇÃO SER PROFESSOR(A)

Neste capítulo, busca-se analisar as narrativas em relação ao processo de escolha da profissão para cada professor(a) entrevistado(a), descrevendo a sua chegada ao curso de licenciatura (formação inicial) e o processo de assunção à docência. Para isso, discorreremos sobre a trajetória escolar inicial (por exemplo cursos técnicos) e outras formações cursadas durante ou após o término do curso de licenciatura.

Para ajudar nessa análise, faremos uma incursão sobre o papel da família e a sua influência nesse processo. Dividiremos esse estudo em duas partes. Primeiro, olhando o papel da família na continuação dos estudos durante a educação básica até a entrada na universidade. Segundo, o exame do papel da família em relação à escolha da carreira de professor.

Este trabalho originou um documento, chamado de narrativas, em que é feita a análise de dados de forma conjunta para as seis entrevistas. Durante a análise das narrativas, foram selecionados trechos das transcrições das entrevistas, para representar os aspectos elencados, que são intercalados com apreciações da pesquisadora.

Por fim, criou-se uma série de relações e contradições, focando nas relações entre família, escola e trabalho, como forma de apresentar os resultados. Espera-se poder responder: Como se dá a escolha da carreira de licenciatura em Física? Que fator ou fatores pesaram positiva ou negativamente para a sua decisão? Que marcas, modos, projetos e expectativas de vida os distinguem, e como podem, de alguma forma, tê-los levado a aproximar-se do curso de licenciatura em Física? Que relações emergem nas relações construídas no interior da escola e contribuem para que lá permaneçam? O fato de terem antes da docência, vivenciado o mercado de trabalho como profissionais de outras áreas, como por exemplo, a área técnica, teria alguma influência sobre suas representações e projetos profissionais? Consegue-se identificar a interferência, por exemplo, trabalho, escola e família como uma unidade ou são separadas? Como que as interações com outros sujeitos (família, escola e trabalho) determinam diferentes escolhas? Como se hibridizam esses fatores no sujeito?

5.1. Trajetórias anteriores ao curso de licenciatura em Física da USP

Busca-se saber quais foram as trajetórias individuais da vida escolar de cada entrevistado, buscando saber se houve outros cursos feitos anteriormente a licenciatura em Física.

5.1.1. *Fábio: cursou ensino técnico em elétrica*

Fábio fez curso técnico gratuito, na área de elétrica, concomitantemente ao ensino médio regular. Ao ingressar no curso preparatório para vestibular, trabalhou para pagá-lo. Por fim, adentrou a universidade pública.

5.1.2. *João: alfabetizou-se em uma escola da zona rural; trabalhou durante o ensino médio, frequentando a escola no período noturno; fez o curso técnico de edificações*

João apresentou uma relação de encantamento pela escola desde a infância. Os primeiros anos de escolarização foram marcados por muitas mudanças, devido à procura dos pais por melhores condições de vida. A família morava em zona rural no Nordeste, com escolas distantes dos sítios e fazendas. O professor sempre cobrava seu retorno à escola aos pais, que sempre era assentido pela mãe. Diz ter sido alfabetizado muito rápido, apesar das condições socioeconômicas serem muito ruins.

Ao entrar no ensino médio, relata o aumento da pressão familiar por ter que trabalhar. Estudava meio período e o restante, ajudava a limpar chácara e a consertar bicicletas, entregando o dinheiro à sua mãe. Nesse meio tempo, seu pai sofreu um acidente, que o impossibilitou de trabalhar. O professor transferiu os estudos para o período noturno, passando a trabalhar o restante do dia, para compor a renda familiar. Fez duras críticas ao ensino noturno, com falta de professores e aulas interessantes. Através de colegas da escola, descobriu que

existiam cursos técnicos gratuitos, com prova de seleção (vestibulinho). Ele conseguiu passar na seleção para o curso de Edificações do Centro Paula Souza (ETEC). Depois, conseguiu a transferência interna do ensino médio regular para a ETEC. Esta instituição foi importante nicho cultural que trouxe pessoas que complementaram a sua formação, como conhecer cursinhos pré-vestibulares e descobrir a possibilidade de cursar faculdade pública.

5.1.3. Alex: ao terminar o ensino médio, ingressou no curso de licenciatura em Física da USP

Alex foi o único a ingressar direto no curso de licenciatura em Física pela USP ao término do ensino médio. A sua primeira opção sempre foi querer ser professor, o que facilitou a sua decisão.

5.1.4. Vera: sonho de ser professora, graduação em Tecnologia em Processos de Produção na Fatec, primeira experiência docente em cursinho comunitário, reafirmação do desejo de ser professora

Vera prestou diversas faculdades, pois não sabia o que queria. Afirmou desejar ser professora de Física, mas devido a todo o estigma da profissão, pensou em profissões que utilizassem Física de maneira mais ampla. Por fim, matriculou-se em Tecnologia em Processo de Produção na Fatec. Durante o primeiro ano de graduação na Fatec, começou a dar aula em um cursinho comunitário. A sua primeira experiência docente reafirmou a vontade de ser professora. Decidiu terminar a graduação na Fatec e voltar a prestar vestibular para fazer licenciatura na USP. Nessa época já estava trabalhando na parte de telemarketing do banco. Afirmou gostar do curso de Engenharia por ver a Física Aplicada. Mas queria ser professora. Prestou vestibular e passou para a carreira de licenciatura em Física.

5.1.5. Otávio: iniciou o curso de Administração; interessou-se por Astronomia; iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet, onde teve a primeira experiência docente em cursinho comunitário; terminou o curso de licenciatura em Física pela USP

Otávio iniciou a faculdade particular de Administração, mas não gostou do curso, desistindo. Ficou longe da faculdade por alguns anos, trabalhando. Através de uma reportagem, tem seu interesse despertado para a Astronomia. Em sua busca por informações sobre o curso almejado, descobriu que poderia fazer Física e depois especializar-se em Astronomia. Sua primeira tentativa foi para o curso de Física no Cefet. Como esta instituição não dispunha de muitas disciplinas voltadas à Astronomia, prestou novamente vestibular para a USP, ingressando no curso de licenciatura em Física. Concomitantemente a isso, lecionou no cursinho pré-vestibular, interessando-se pela carreira de professor.

5.1.6. Márcia: iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet, prestou vestibular para o curso de licenciatura em Física pela USP, por almejar o curso de bacharelado

Márcia prestou vários vestibulares para o curso de Física, passando no curso de licenciatura do Cefet. Como almejava o curso de bacharelado e a instituição não dispunha desta opção, trancou o curso no final do primeiro semestre. Prestou novamente o vestibular, optando pelo curso de licenciatura em Física da USP, em razão da nota de corte ser menor. Sabia da possibilidade de transferência interna para o curso de bacharelado.

5.1.7. Contradições das trajetórias anteriores ao curso de licenciatura em Física

Os professores Vera, Otávio e Márcia fizeram ou começaram outras graduações antes de cursarem a licenciatura em Física na USP. Vera entrou

tardiamente na licenciatura em Física, porque cursou Tecnologia em Processo de Produção na Fatec. Otávio e Márcia iniciaram suas licenciaturas no Cefet, trancando-as depois do primeiro semestre, para em seguida, entrarem no curso de licenciatura em Física da USP.

Fábio e João cursaram escola técnica. Esta é vista como estratégia para imediata entrada no mercado de trabalho, visando um retorno financeiro mais rápido. Muitos pais prezam este tipo de formação, de modo que os filhos possam ajudar na renda familiar.

Alex foi o único que, ao terminar o ensino médio, ingressou no curso de licenciatura em Física da USP.

No caso de João, fica visível a relevância da escola como alternativa para a vida sofrida, que no começo foi na área rural do estado do Rio Grande do Norte, e depois, em uma favela da cidade de Cajamar, no Estado de São Paulo. De acordo com seu relato, sua trajetória pessoal foi modificada devido às chances que teve referente aos estudos. As dificuldades encontradas no início e ao longo de toda a sua educação básica tornaram-se o instrumento que fortaleceu sua integração com a escola, e conseqüentemente, com os estudos. No seu caso, os percalços transformaram-se em vantagens. João é um exemplo de pessoa que rompeu os limites infligidos pelas condições socioeconômicas de sua família. Contra todas as determinações de uma dura realidade social, que o impelia a trabalhar desde muito cedo, pôde se apropriar dos conhecimentos, oferecidos pela escola básica. Além disso, as escolas públicas pelas quais passou, trouxeram nichos culturais que o fez crescer, expandindo e alcançando resultados cada vez maiores. Com sua postura frente às adversidades, esforço pessoal, busca incansável por melhores condições e oportunidades de prosseguimento nos estudos, pôde seguir uma trajetória tão diferente da de seus familiares.

5.2. Trajetórias durante o curso de licenciatura: a construção do “ser professor”

Neste tópico, busca-se descrever o caráter processual, complexo e dinâmico, da construção do “ser professor”.

5.2.1. Fábio: trabalhou como técnico em eletricidade no Aeroporto, fez estágio na área bancária e em uma escola pública

Fábio trabalhou boa parte de sua graduação em licenciatura em Física no Aeroporto de Guarulhos, onde exerceu a função de técnico em eletricidade. Relatou o desligamento desta função, em grande parte devido ao baixo salário, e ao oferecimento de outras oportunidades vinculadas a sua formação acadêmica que a universidade oportunizava. Passou a se questionar sobre a Física e seus ganhos financeiros. O professor reiterou que “estava começando a incorporar a ideia de professor”, descrevendo o processo pessoal de “se tornar professor”, apropriando-se dos sentidos de ser professor. O trecho a seguir reflete isso:

Fábio: E aí trabalhei por vários anos e fiz o curso de Física até o ano de dois mil e sete, suponho eu, ou dois mil e oito. Em dois mil e oito já estava cansado de ganhar pouco, na verdade, e queria novos horizontes e, na Universidade tinha algumas propostas de bolsa e algumas coisas. Estava começando a me incorporar com essa ideia de professor e achei que não era, não devia continuar pelo menos naquele trabalho no aeroporto a qual estava até o ano de dois mil e oito. E aí, então, foi quando eu fui procurar outras coisas, quer dizer, onde a Física fica, o que a Física faz, no que eu posso trabalhar.

Ao sair do trabalho do aeroporto, Fábio atuou como estagiário na área bancária. Muitos licenciandos migram para essa área como forma de obter um maior reconhecimento profissional, pois existe uma interface de formação entre as duas áreas, atualmente conhecida como Econofísica. Apesar das reflexões iniciais quanto a sua formação como professor, esta ainda está em processo de aceitação, criando formas de negação/contradição. Concomitante ao estágio no banco, procurou uma escola para fazer estágio de uma das disciplinas da licenciatura. Narrou uma experiência positiva, com relação ao estágio nessa escola próxima ao banco. Ao não ser efetivado no banco, procurou mais aulas para trabalhar, nessa mesma escola em que estava fazendo estágio. Por fim, expressou empolgação com o início da carreira docente.

5.2.2. João: trabalhou como professor eventual na escola pública, trabalhou na empresa Natura, atuou como professor efetivo na rede estadual de São Paulo

João, após cursar a disciplina do professor Cristiano Mattos (IFUSP), começou a lecionar como professor eventual, na escola pública na qual estudou o ensino médio. Apesar de repetir reiteradas vezes que seu objetivo era cursar Engenharia, afirmou que também queria dar aula, ou seja, ser professor. Quase se matriculou em um curso de Engenharia Química, em uma universidade particular, mas desistiu no último momento. A seguir, o fragmento da transcrição reflete esse momento de conflito:

João: Dado que um fator que aconteceu onde eu voltei a dar aula nessa escola como professor temporário e como professor contratado. [...] Então aí o que acontece, eu fui e fiz a graduação. [...] Eu falei: “Que negócio estranho! Eu tô me formando. Eu quero fazer Engenharia depois, mas eu quero também dar aula. Eu quero ser um professor também. Eu acho que é legal esse negócio de ser professor. Mas eu quero fazer Engenharia. Até o primeiro e segundo ano eu queria fazer Engenharia. E aí eu volto no segundo ano para ser professor eventual nessa escola que eu fui aluno no Ensino Médio. Foi um orgulho para a escola, fui muito bem tratado. [...] Esse retorno foi interessante. Mas ainda assim eu queria fazer Engenharia. No terceiro ano, com o falecimento do meu irmão, eu peguei o dinheiro e fui fazer, me matricular como transferência interna para o curso de Engenharia Química na Osvaldo Cruz. [...] Aí, eu tava na fila, eu tinha feito o processo, eu tava na fila da rematrícula, com dinheiro no bolso pra fazer matrícula para Engenharia Química. Aí, eu lembro que isso foi no final do ano que eu tinha terminado o terceiro ano aqui e eu tinha feito a disciplina do Cristiano e eu falei: “Pra que eu quero ser engenheiro químico? Ah, Quem sabe eu consiga dar aula?” Eu fiquei pensando. Pô, se eu quero dar aula, para que eu vou fazer Engenharia Química? E pago ainda? Não, não. Voltei da fila para trás. [...] Voltei para a licenciatura com esse intuito de querer ser professor.

Nesse meio tempo, João decide-se casar, mas como professor eventual da escola pública ganhava muito pouco. Então, foi trabalhar na empresa Natura, na parte de logística. Os percalços enfrentados neste trabalho o fez valorizar a carreira docente, fazendo-o pedir demissão. Assumiu-se professor. Ao cursar nova disciplina do professor Cristiano Mattos e ao fazer estágios nas escolas, ressignificou todo o curso de licenciatura, como se tudo passasse a fazer sentido para ele. Saiu da empresa, para prestar o concurso de professor efetivo do Estado. Assumiu o cargo de professor efetivo na mesma escola em que estudou o ensino médio.

5.2.3. Alex: fez estágio remunerado em escola particular, trabalhou em uma loja de carro, foi professor efetivo na escola estadual, iniciou o curso de Astronomia

O curso de licenciatura em Física da USP é predominantemente matutino, porém algumas disciplinas são oferecidas no período vespertino, o que dificulta trabalhar e fazer a graduação concomitantemente. Mesmo assim, Alex pretendia fazer um estágio na área.

No segundo ano, arrumou um estágio em uma escola particular de São Caetano. No terceiro ano do curso de licenciatura, a direção da escola quis renovar o contrato de estágio por mais um ano, oferecendo os plantões de dúvidas para as disciplinas de Exatas. Como o valor da hora-aula era baixo, tentou negociar a contratação diretamente pela escola e não mais pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Teve a proposta de aumento salarial negada. Havia a possibilidade de a escola contratarem-no como professor quando se formasse, já que a professora de física estava para se aposentar. Conversou com os pais para ver se valia a pena continuar. Nessa mesma época, seu primo convidou-o a trabalhar na loja de carro que tinha e ele aceitou, porque na escola de São Caetano ganhava muito pouco. Apesar de que na loja o seu salário também não aumentaria tanto assim. Mas queria trabalhar lá.

Devido à correria de estudar de manhã e trabalhar todos os dias à tarde, tendo que voltar alguns dias à noite para a USP para fazer algumas disciplinas, o seu rendimento acadêmico caiu e o terceiro ano foi o pior em reprovações. Quis arrumar outro emprego. Contudo, como professor de Física foi difícil encontrar estágios bem remunerados.

Relembra que na loja de carros trabalhava como ajudante geral. Ganhava um salário baixo, mas que possibilitava ter um carro e ir viajar para a praia. Diz gostar de ter trabalhado lá, pois queria ter sido mecânico. Apesar de gostar de mexer com computador, gostava de carro, mas sua mãe interferiu em sua escolha ("Não, você não vai ser mecânico. Você é um cara inteligente"). Nessa época, fez alguns cursos no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), ligados ao conserto de carros: instalador de alarme e som de carro.

Pensou em desistir do curso de licenciatura, pois todas as matérias tornaram-se difíceis. Pensou em abandonar o curso ao final do terceiro ano,

trabalhar o dia inteiro na loja de carros e ir atrás de uma coisa que gostava mais, outra carreira. Pensou em cursar Economia ou Direito. Apesar de serem carreiras de Humanas, começou a pensar financeiramente, a exemplo de seu pai que era contabilista e economista.

Nesse meio tempo, sua mãe perguntou como estava o curso da licenciatura. Ele relatou todas as dificuldades. Ela sugeriu que ele fosse conversar com o professor Luís Carlos de Menezes (IFUSP). O professor disse que o curso é difícil, tendo que conciliar as disciplinas específicas de Física com as da Educação, fora os estágios. Pediu para esperar para fazer os estágios, ir às escolas e ver se realmente gostava da carreira.

Na questão financeira, sua mãe falou para ele não se preocupar, pois seus pais dariam o suporte necessário. Eles deram o salário equivalente ao que ele recebia no trabalho, mas dedicar-se-ia exclusivamente à faculdade.

No quarto ano, estava totalmente dedicado ao curso. Discorreu positivamente sobre suas conversas com o professor Luís Carlos de Menezes e sua mãe, pois foi no quarto ano que conheceu professores e começou a se interessar muito mais em ser professor.

No quarto ano, ao cursar nova disciplina com o professor Cristiano, Proposta e Projetos, começou a entender mais sobre currículo de Física, como estruturá-lo, a pensar nas aulas. Cursou também a disciplina de Material Didático com o professor Fuad, que fez ele se apaixonar pela Física de novo. O professor Fuad relatou sua trajetória de vida, quando dava aulas no Estado, sobre ser professor, debatia sobre a sala de aula. Cursou duas disciplinas no IAG (Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas): Conceitos de Astronomia com Roberto Boczko e Astronomia de Posição com Ramachrisna Teixeira. Esses quatro professores incentivaram-no a querer ser professor de novo. Iniciou os estágios nas escolas.

Em 2007 prestou concurso para professor do Estado de São Paulo. Como estava no quarto ano, foi chamado, mas não pode assumir.

Conta sobre a disciplina de Computador e Vídeo, ministrada pelo professor Ewout ter Haar (IFUSP). Nesta, criou um vídeo e um canal no *YouTube*, que tem hoje mais de 90 mil visualizações. Não seguiu este projeto, apesar do arrependimento financeiro.

Quando estava para se formar e não sabia se ia ser chamado novamente para o concurso do Estado, pensou no que iria fazer, se enviava currículos para

escolas ou se continuava estudando. Prestou vestibular para o curso de Astronomia do IAG, entrando na turma de 2009. Desse modo, assim que começou a ser professor, principiou o curso de bacharelado em astronomia. Foi chamado novamente no concurso público, assumindo o cargo e tornando-se professor efetivo da rede estadual de São Paulo.

5.2.4. Vera: lecionou em um cursinho comunitário, trabalhava no banco, atuou como professora eventual e foi professora efetiva da rede estadual de São Paulo

Durante o primeiro ano de graduação em Tecnologia em Processo de Produção da Fatec, começou a dar aula em um cursinho comunitário da própria instituição, sendo esta sua primeira experiência como docente, reafirmando sua vontade de ser professora. Decidiu terminar a graduação e voltar a prestar vestibular para fazer licenciatura em Física na USP. Nessa época já estava trabalhando na parte de telemarketing do banco Bradesco.

Falou da insegurança de largar o emprego no banco e se dedicar à sua formação docente. Decidiu ser eventual, para sentir o que era ser professora e para perder o medo da profissão, durante o quarto ano da graduação em licenciatura. A seguir, o trecho da transcrição da entrevista reflete tal aspecto:

Vera: [...] Aí no final do curso eu falei: - não. Agora eu quero viver isso aqui. Primeiro aí eu fui e falei: - eu preciso para a sala de aula ver como é que é isso aí. Aí olha isso. Eu trabalhava acho que era 6 horas no começo. É. Porque eu era atendente na época. Aí eu pegava... ia de manhã para a escola pública ser professora eventual. Eu falei: - bom. Professora eventual eu vou entrar uma vez ou outra. Então eu vou começar a entrar em sala de aula assim, que aí eu não vou cansar. Vou entrar quase nunca. Oh, a minha cabeça! E vou depois para o serviço, fico lá só umas duas, três horas. As três primeiras aulas. Vou depois trabalhar e depois eu vou para a faculdade. Vou começar a entrar na escola devagarzinho. Imagina! Você trabalha pra caramba como eventual. Sempre tem uma pessoa que falta.

Começou a duvidar se era essa a profissão que gostaria de seguir, frente às dificuldades iniciais. Encontrou ajuda em um amigo de mestrado, chamado Eraldo, que dava a disciplina de Elementos e Estratégias. Com a ajuda dele, começou a reafirmar que queria ser mesmo professora. Esta experiência durou seis meses, aproveitando para fazer uma disciplina de estágio lá. Começou a trabalhar em uma escola particular de método apostilado, concomitante ao trabalho no banco e ao

término da faculdade. Estava prestes a se casar também. Ficou nesta escola por um ano. Prestou concurso e foi dar aula no Estado.

5.2.5. Otávio: foi professor em um cursinho comunitário, fez intercâmbio em Portugal

Começou o curso de licenciatura em Física almejando formação em Astronomia. Passou pelo Cefet, onde atuou como professor voluntário de um cursinho pré-vestibular. Durante a graduação em licenciatura em Física na USP, fez estágio no museu Catavento, trabalhou com aulas particulares e deu aula em uma escola particular. Contudo, sua principal experiência era o cursinho pré-vestibular.

Afirmou que durante a graduação em Física, já se considerava um professor. Teve um momento durante o curso que foi o “momento de virada”, que mudou o foco e deixou a Astronomia. De 2003 a 2008, fez um projeto de iniciação científica em Astronomia, no Observatório de Valinhos. Se continuasse os estudos nesta área, seguiria para o Mestrado neste campo de pesquisa. Contudo, começou a dar aula e a se interessar pela área da Educação.

Para Otávio, a Astronomia virou um *hobby*, sendo um astrônomo amador atualmente. Falou do “Sputinik”, grupo de extensão universitária, que estuda astronomia e faz intervenções em escolas, atuando também na educação não-formal. Este grupo foi formado em 2008.

No último ano de faculdade, fez intercâmbio para Portugal, na Universidade do Porto. Fez estágio na Escola da Ponte, onde coletou dados, começando a delinear o seu projeto de Mestrado. Quando voltou ao Brasil, decidiu não lecionar em escolas tradicionais. Já tinha feito estágio na escola EMEF Desembargador Amorim Lima. Começou a enviar currículos para escolas diferentes, com a proposta parecida com a Escola da Ponte. Uma delas foi a escola Politéia. Assim que voltou, começou a trabalhar lá. O trecho a seguir reflete tal aspecto:

Otávio: Quando eu conheci a Ponte, aí que eu conectei “Ah tá, então aquela que eu conheço está ligada a essa e têm outras”, aí eu pesquisei as outras. E aí quando eu decidi voltar eu falei que tenho que achar uma escola diferente. De lá mesmo eu mandei currículo para as escolas daqui que eu achava que eram um pouco diferentes. Uma delas foi a Politéia, de lá mesmo eu mandei o currículo. [...] Eu ter conhecido a Ponte me fez querer o mestrado nessa área e também procurar experiências para trabalhar, experiências diferentes.

5.2.6. Márcia: estagiou no Planetário do Ibirapuera, entrou no Mestrado em Ensino de Ciências concomitante ao início do curso de História na USP

Márcia iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet. Como almejava o curso de bacharelado, prestou novamente o vestibular para o curso de licenciatura em Física na USP, em virtude da nota de corte ser menor, pensando na possibilidade de transferência interna para o curso de bacharelado. No início do curso de licenciatura, enfrentou dificuldades com relação ao conteúdo de matemática, devido à defasagem em sua formação. Conseguiu aprovação em todas as disciplinas, porque passava a maior parte do dia estudando, já que não trabalhava. Ficou na dúvida se pedia transferência para o bacharelado. Citou a matéria de Psicologia da Educação, cursada na Faculdade de Educação, como uma das disciplinas marcantes em sua formação inicial. As leituras realizadas nesta disciplina despertaram seu interesse para a área de Humanidades. Apesar de não querer ser professora e por ter gostado dos temas de Humanidades, sabia que essas leituras não seriam feitas no curso de bacharelado.

No terceiro ano teve uma crise, ficando desanimada em frequentar seu curso. Começou a pensar em cursar Arquitetura, mas sem coragem de largar o curso e prestar outro vestibular. Fez referência a esta carreira por ser híbrida entre as áreas de Humanas e Exatas. Após a crise, chegou à conclusão que não tinha coragem de abandonar e reiniciar outro processo. Depois vivenciou outras experiências que a encaminharam para o final da licenciatura. Cita a disciplina de “Proposta e Projetos para o Ensino de Física”. Não se formou em quatro anos, porque não conseguiu encaixar a disciplina de Práticas de Ensino na grade de horários, em virtude do horário do estágio no Planetário do Ibirapuera. Apesar de não ter interesse específico por Astronomia, reconheceu que aprendeu muita coisa no estágio, sendo um tema que foi pesquisar no Mestrado. No último ano cursou Práticas de Ensino e Monografia, tendo em vista algo que pudesse ser aproveitado como projeto para o Mestrado. Também fez estágio no Catavento Educacional.

Como não sabia se obteria êxito na aprovação do processo seletivo do Mestrado, prestou concomitantemente vestibular para a Fuvest para a carreira de História, obtendo aprovação nos dois. Fez o mestrado juntamente com a graduação em História (bacharelado). Ingressou no Mestrado com bolsa da CAPES por dois

anos. Afirmou que quando terminou a graduação em Física, entrou no Mestrado e na graduação em História, ainda não estava considerando o fato de ser professora.

Márcia: Então, eu terminei a graduação aqui em Física, entrei no mestrado, mas ainda assim, por conta da bolsa e por conta do mestrado, da graduação em História, ainda não estava considerando ser professora.

No início do terceiro ano do Mestrado, acabou a bolsa. Tinha prestado concurso para professora da rede estadual no final de 2013. Foi aprovada e chamada, mas continuou o mestrado e a graduação em História. Usou todos os recursos possíveis para postergar o início do exercício da profissão, em virtude do Mestrado. Entrou em exercício em junho de 2014.

A professora Márcia não tem claro quando decidiu permanecer na licenciatura, mas relata que optou por ser professora quando prestou concurso e foi para a prática em sala de aula, como declara no trecho a seguir de sua entrevista:

Márcia: Não, é que realmente eu tenho na minha cabeça muito claro quando eu decidi continuar no curso de licenciatura, mas acho que talvez a minha opção por ser professora ela tenha vindo só com a prática mesmo, quando eu prestei o concurso. [...] E aí quando eu fui aprovada, eu acho que a questão de ser professora mesmo só apareceu ali. Vou assumir ou não? Vou na atribuição ou não?

5.2.7. Contradições das trajetórias durante o curso de licenciatura: a construção do “ser professor”

Alguns sujeitos afirmaram o desejo de ser professor mesmo antes de entrar na licenciatura. Os professores Alex e Vera vivenciaram esse processo antecipadamente, como opção de escolha da carreira, ao prestar o vestibular. Contudo, conforme evidenciado pelas narrativas, ambos percorreram um longo caminho para assumirem-se professores de fato. Com ida e vindas, vivenciaram diversos conflitos, como medo, frustrações, pretensão de salário maior, a dificuldade de conciliar trabalho e universidade, entre outros desafios.

Outros entrevistados experienciaram esse processo posteriormente, durante a realização do curso de formação inicial. Os professores Fábio e João iniciaram a universidade sem aspirar ao curso de licenciatura, preferindo carreiras ligadas ao curso de Engenharia, mas não se fecharam a essa possibilidade. Durante o curso, mudaram de opinião, tomando consciência da opção por serem professores ao

longo da formação inicial. O professor Otávio seguiu na mesma linha. Começou uma graduação em Administração, mas desistiu do curso. Depois começou o curso de licenciatura em Física almejando formação em Astronomia. Durante sua formação inicial, em contato com cursinho pré-vestibular, assumiu-se professor.

Por fim, a professora Márcia, que vivenciou o processo de “ser professora” tardiamente, no decorrer do seu desenvolvimento profissional, quando foi efetivamente para a sala de aula. Ela entrou na licenciatura em Física porque a nota de corte do curso era baixa. Fez o curso de graduação por inércia, sem coragem para desistir. Fez o Mestrado com bolsa. Quando o prazo da bolsa se extinguiu, foi dar aula na escola pública, porque não tinha opção. Não foram escolhas conscientes de se assumir como professora. Talvez um processo ainda a ser vivido, quando tiver que fazer escolhas futuras.

A análise das narrativas ressalta o aspecto processual da construção do “ser professor”. Trata-se de um processo dinâmico, cheio de contradições, que necessita de tempo para ocorrer. Ao longo das narrativas, a decisão por ser professor não se dá de forma direta e permanece de forma difusa por muito tempo. Vai se construindo ao longo de todo o curso de licenciatura ou mesmo durante o início do seu desenvolvimento profissional. Por exemplo, apesar da aceitação pela carreira, alguns professores buscam alternativas de trabalho ou outras formações acadêmicas.

Como evidenciado nas narrativas, a questão do trabalho não está necessariamente vinculada a escola. O trabalho está presente na vida dos sujeitos antes mesmo de se tornarem professor, como apareceu em diversas entrevistas. A maior parte dos sujeitos trabalhava em outras atividades antes da formação inicial em licenciatura em Física pela USP. Contudo, tem um momento na vida dos sujeitos em que a escola vira trabalho, como fonte de ganho. Nesse momento, existe uma hibridização de objetivos.

Outro ponto importante a destacar é o fato dos professores entrevistados viverem na cidade de São Paulo, em uma área urbana, que oportuniza outras possibilidades de trabalho, ligadas à formação inicial em licenciatura em Física. Por exemplo, o professor Fábio estagiou na área bancária. Essa possibilidade não ocorreria para um licenciando em Física que morasse em outra região do país. A área financeira do país se concentra nas grandes capitais. Os empregos exercidos pelos professores estão dentro de um contexto em relação ao lugar onde vivem.

Quando os professores entrevistados reclamam de baixos salários em relação ao estágio nas escolas, ou mesmo na diminuição de salário em relação à área bancária, tem a ver com a cadeia de atividades que a cidade de São Paulo oferece, além do custo de vida de morar em um grande centro urbano. O custo de vida nesta cidade certamente tem um peso maior.

5.3. O papel da família na continuação dos estudos e na entrada da universidade

Busca-se saber qual papel a família assume na continuidade dos estudos, qual foi o familiar que deu maior apoio e fez acompanhamento da vida escolar durante a educação básica, bem como a influência da família na escolha da profissão e na entrada da universidade.

5.3.1. Fábio: não queria seguir a profissão braçal do pai, que era serralheiro

Fábio não faz nenhuma menção direta aos pais, quando fala de incentivo nos estudos, ou na escolha por escolas de melhor qualidade de ensino. Menciona uma professora e colegas de classe, como pessoas que indicaram melhores escolas para dar continuidade aos estudos.

Ele cita como motivação pelos estudos o fato de não querer seguir a profissão braçal do pai, que era serralheiro. O estudo é visto como um desafio a ser vencido, necessário para galgar melhores condições de vida e obter mobilidade social com a conquista do diploma universitário. A seguir, a fala do professor Fábio reflete este aspecto:

Fábio: Talvez uma coisa que assim que me fez estudar muito, que assim quando eu estava desanimado e eu falava “não, vou estudar”, até na época do vestibular, é que meu pai era serralheiro e eu odiava trabalhar com meu pai, porque era algo muito cansativo, muito pesado, eram máquinas muito pesadas, fazia muito barulho e tinha que trabalhar muito, suava muito. Aí meu pai falava assim “se você não quer trabalhar comigo, você tem que estudar muito, porque senão você vai ficar igual eu, vai ter que trabalhar assim” e eu não queria, não queria, isso eu já tinha certeza que era o que

eu não queria, eu não queria trabalhar como o meu pai trabalhava, carregando peso, isso eu não queria, isso eu já tinha decidido, então talvez isso tenha sido um impulso, alguma coisa que fomentava talvez, até mais no interior, que me fomentava estudar, isso com certeza né.

5.3.2. João: “Mãe: [...], o menino quer estuda, ele tem trabalho pra fazer da escola. Não leva ele pra trabalhar”.

João trabalhou desde os oito anos de idade, para ajudar a aumentar a renda da família. Trabalhava na roça e vendendo verduras. A escola o livrava do trabalho, servindo de refúgio, pois sempre gostou estudar. A motivação que o sustentava era a argumentação de que se estudasse, obteria sucesso na vida. Esse mesmo argumento aparece outras vezes em sua narrativa, quando faz explícita menção de que ninguém que faz faculdade fica pobre ou miserável.

Apesar da pouca escolaridade de sua mãe, esta sempre fez o acompanhamento da vida escolar dos filhos, tendo grande influência em sua formação. Em contrapartida ao apoio da mãe aos estudos, seu pai impelia-o ao trabalho. O trecho a seguir descreve sucintamente esse conflito vivido por seus pais:

João: E o que me protegia, por exemplo, era que a minha mãe também me ajudava muito, nesse sentido, porque meu pai queria sempre me forçar pro trabalho, sempre no trabalho e a minha mãe falava: “[...], o menino quer estuda, ele tem trabalho pra fazer da escola. Não leva ele pra trabalhar”. Esse final de semana que eu tinha que fazer trabalho, minha mãe sempre me incentivava a ficar fazendo o trabalho escolar e não ir pro trabalho, como meu pai fazia bico limpando chácara e levava os filhos junto. Então, mas a minha mãe falava: “Não, o João tem trabalho, deixa ele”. “Ah, mas ele tem que ir também, precisa aprender não!”, “Deixa ele fazendo, quer fazer o trabalho, deixa ele fazer o trabalho escolar.”

A dificuldade por obter acesso à escola no Nordeste, fez com que João valorizasse os estudos. Ficou encantado com a facilidade de acesso às escolas em São Paulo e a outros cursos, que não existiam em sua terra natal. Atribuiu sua maior inspiração e motivação para o estudo aos seus professores, que sempre o ajudaram, vinculando esses fortes laços à sua identidade com a área da educação. Ele não encontrava apoio e conhecimentos necessários dentro de casa.

Outro aspecto de motivação relatada foi a humilhação social sofrida. Um vereador da cidade onde residia no Nordeste, ao levá-los até a rodoviária, sentenciou que em breve estariam voltando para lá com uma mão na frente e outra

atrás. O professor reflete sobre a coragem de seu pai, de sair da miséria, tentando ofertar melhores condições de vida aos filhos.

O pai de João não apoiava a ideia de ele querer ser engenheiro. Não entendia porque ele tinha que estudar tanto. Ele gostaria que ele tivesse feito o curso técnico para torneiro mecânico, como forma mais rápida de se inserir no mercado de trabalho e trazer retorno financeiro à família.

Discorreu que seu pai foi um motivador no estudo, pois ficava falando o tempo todo que tinha que ter seguido outro curso, pois o que ele tinha escolhido era muito difícil. O trecho abaixo reflete este aspecto:

João: Aí, eu lembro que o meu pai foi o meu melhor inspiração pra minha vida, porque eu ficava fazendo trabalho de madrugada e aí ele ia lá e olhava assim, falava: “É difícil isso né?!” Eu falava: “É pai, muito difícil!” Ele balançava a cabeça: “Por isso que eu falei pra você fazer torneiro mecânico”. (Muitos risos) Aí a minha mãe: “Ivo, não fala isso com o menino, e não sei que lá.” Aí eu chorava: “Porque o meu pai não me apóia.” E aí eu fazia. Aí o que acontecia nesse período, eu trabalhava de manhã, pra ajudar a minha família, fazia curso técnico à tarde e Ensino Médio à noite.

Contou da briga permanente com o pai, tendo que justificar o porquê de estudar tanto. O pai queria ver retorno de dinheiro dentro de casa:

João: Engenharia Civil. Aí, eu lembro que eu cheguei lá, fiz assim. “Pai, não dá, não vou conseguir entrar nisso daí. Tem que estudar muito pra poder fazer.” E aí, ele, eu tive uma briga dentro de casa, pra explicar pro meu pai porque que eu estava estudando tanto. E, porque eu estava estudando tanto, e meu pai vendo eu estudar tanto, veio querer dinheiro entrar dentro de casa, porque ele tava trabalhando, embora eu ajudasse trabalhando meio período, mas não era os filhos dos amigos dele já tavam trabalhando em empresa, um já tava trabalhando como ajudante em frigorífico, ajudar com...

5.3.3. Alex: a forte influência da mãe professora no acompanhamento dos estudos

Alex é o que cita mais a influência dos pais na orientação pelos estudos e encaminhamento à universidade, com destaque para a influência da mãe, no acompanhamento dos estudos. Ela interveio decisivamente diversas vezes em suas escolhas.

A mãe do Alex é professora e trabalha na Diretoria de Ensino da rede estadual de São Paulo. Esforçou-se para que o filho estudasse em uma escola particular de elite, primando por uma educação de excelência. Sabia da importância do estudo, no desenvolvimento intelectual e como chance de obter boa formação

acadêmica. Ela sempre encontrava algum empecilho quando o filho falava em trabalhar, para buscar autonomia financeira, pois ela queria que estudasse, sabendo da importância da universidade.

5.3.4. Vera: acredita que a mãe gostaria de ser professora

Vera discorreu sobre a influência de seus pais nos estudos. Ambos mostraram-se alinhados em querer que a filha estudasse e tivesse a melhor formação possível. Faz referência ao esforço dos pais em pagar a escola. Sua mãe, dona de casa, fazia o acompanhamento dos estudos das filhas em casa. Acredita que a mãe gostaria de ser professora.

5.3.5. Otávio: sempre teve o apoio instintivo da mãe em relação aos estudos

Otávio foi criado pela mãe, junto com seu irmão. É filho de pais separados. Sempre teve apoio instintivo por parte da mãe em relação aos estudos. Esta sempre apregoava a importância de estudar, mesmo sem saber o porquê.

Apesar de não gostar de ir à escola, frequentava porque sua mãe obrigava. O único ano em que morou com o pai, reprovou de ano. Sua mãe era que dava suporte e incentivo aos estudos.

Ressalta que o ensino básico ruim não deixou marcas que o levassem a ser professor. Ou o contrário, o fato de ter vivido experiências ruins, tenha-o feito querer voltar e construir uma escola diferente. Nesse ponto, sua história de vida se assemelha à de José Pacheco, fundador da escola da Ponte:

E eu, que nunca tinha pensado nisso, por ter andado em escolas onde não era permitido perguntar, aprendi que o conceito de ser vivo, aquele que me tinham “ensinado”, estava errado. Aliás, aprendi mais com as perguntas dos meus alunos do que em muitos anos de aluno. Quase tudo o que fui forçado a acumular cognitivamente carecia de significado e foi esquecido. Os hectômetros quadrados e os dígrafos não me fizeram mais sábio nem mais feliz. *E, se é comum dizer-se que só se escolhe ser professor por amor ou por vingança, eu quase reconheço ter sido professor por vingança* – não quis que as crianças futuras fossem privadas do direito de questionar (trecho do texto “Interrogações” de José Pacheco).

5.3.6. Márcia: sua mãe professora abriu mão da carreira docente para cuidar dos filhos

Márcia relata uma convivência harmônica com sua família. Sua mãe foi professora e lecionou por catorze anos em escolas públicas da cidade onde morava no Ceará. Abriu mão da carreira profissional para cuidar dos filhos. O trecho a seguir reflete esse ponto:

Márcia: Ela fez o magistério, voltou para essa cidade do interior, acho que deu aula durante catorze anos na escola estadual e municipal da cidade lá de Hidrolândia. [...] minha mãe ficou grávida quando ela ainda morava lá, decidiu abrir mão da profissão dela da carreira, veio para cá, e desde então, ela só trabalhou informalmente, mas por períodos bem pontuais então, ela basicamente acabou renunciando a vida profissional dela para cuidar de mim e depois do meu irmão.

Seus pais sempre cobraram de forma conjunta aplicação nos estudos. Seus pais sempre falaram da USP, ressaltando a figura paterna ao falar da escolha da universidade.

5.3.7. Contradições do papel da família na continuação pelos estudos e na entrada da universidade

Alex, Vera e Márcia discorreram sobre a influência de seus pais nos estudos. Estes se mostravam alinhados em querer que os filhos estudassem e tivessem a melhor formação possível.

Otávio foi criado pela mãe, sendo filho de pais separados. Sempre teve apoio por parte da mãe em relação aos estudos.

Fábio e João não fazem nenhuma menção direta aos pais, quando falam de incentivo nos estudos, ou na escolha por escolas de melhor qualidade de ensino. Mencionam seus professores e colegas de classe, como pessoas que indicaram melhores escolas para dar continuidade aos estudos. Citam como incentivo pelos estudos o fato de não quererem seguir a profissão braçal de seus pais. Acreditavam que se estudassem, obteriam “sucesso na vida”. No caso específico de João, apesar da pouca escolaridade de sua mãe, esta sempre acompanhou a vida escolar dos

filhos. Em contrapartida, seu pai impelia-o ao trabalho, querendo rápido retorno financeiro, para ajudar a compor a renda familiar. Apesar da pouca escolaridade dos pais, essas duas famílias possuíam um projeto de escolarização para os filhos, pouco específico ou implícito nas entrevistas. Vislumbravam a necessidade de qualificação profissional, mesmo que em cursos técnicos, e na continuidade dos estudos para sucesso financeiro.

Dos professores que fazem referência à família, citam principalmente a mãe, como membro familiar que faz o acompanhamento dos estudos em casa, bem como principal responsável pelas decisões (Alex, Vera, Otávio e João). A professora Márcia destaca a figura paterna, quanto à escolha da universidade.

Alex e Vera fizeram referência ao esforço dos pais em pagar escola particular. Já as mães das professoras Vera e Márcia eram donas de casa, abrindo mão da carreira profissional para cuidar dos filhos, fazendo o acompanhamento dos estudos das filhas.

Dos seis professores entrevistados, três fizeram referência à mãe ser professora. A mãe da Márcia foi professora e lecionou por catorze anos em escolas públicas, no Ceará. A mãe do Alex é professora e trabalha na Diretoria de Ensino da rede estadual de São Paulo. A Vera acredita que a mãe gostaria de ser professora.

5.4. O papel da família em relação à escolha pela licenciatura

Busca-se saber como as famílias reagiram à escolha do curso de licenciatura em Física e se houve apoio ao curso.

5.4.1. Fábio: não faz referência a família em relação à opção da carreira docente

O professor Fábio não cita sua família em relação à opção de carreira de professor.

5.4.2. João: não faz referência a família em relação à opção da carreira docente

Não faz menção ao fato dos pais terem ou não gostado da carreira de professor.

5.4.3. Alex: mãe professora, que atuava na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, não gostou da escolha do filho pela carreira docente, tentando persuadi-lo a mudar de opinião

Alex contou que ao fazer um cursinho preparatório para o vestibular, decidiu por seguir a carreira de Licenciatura em Física. Sua mãe não recebeu bem a notícia, apesar de ser professora. Seu pai também não gostou da escolha. Ambos sabiam da dificuldade do que seria ser professor, mas nunca pediram para ele desistir. Sua mãe fez pressão para que ele optasse pela carreira de bacharel em Física, ao invés de licenciatura. Fizeram a inscrição no vestibular da USP para o curso de bacharelado, como sua mãe queria, apesar de ter ficado muito chateado. Nesse ínterim, sua mãe foi conversar com a esposa do professor Luís Carlos de Menezes (IFUSP), que era sua amiga pessoal. O professor Menezes insistiu que ela deixasse o filho escolher a licenciatura. No último dia de inscrição, conseguiram alterar a carreira escolhida, optando por licenciatura.

Quando Alex entrou em crise com a escolha profissional, seus pais o acolheram e aconselharam buscar orientação com o professor Menezes. Os pais também deram suporte financeiro necessário para sua dedicação exclusiva aos estudos.

Depois de formado, durante a escolha da vaga no concurso, queria optar por uma escola na cidade praiana de Ubatuba, pois tinha paixão por surfar. Sua mãe acompanhou o processo de escolha, por fazer parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, por pressão da mãe e da namorada, optou por uma escola na capital, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo.

5.4.4. Vera: influência dos pais na escolha da profissão docente - a mãe, o amor aos estudos e, seu pai, pelo funcionamento dos objetos do cotidiano

Vera acredita que a mãe gostaria de ser professora:

Vera: [...] Acho que ela era... acho que o sonho dela talvez fosse ser professora. Sabe? Tinha esse amor pelos estudos. Falar: - tem que batalhar, tem que lutar e sempre estudar. Vocês vão ter que só se preocupar em estudar. [...]

Em outro momento, a professora Vera remete à ideia que sempre quis ensinar, ser professora. A Física foi apenas uma desculpa. Relatou que ensinava os colegas a matéria antes da prova e sua irmã em casa. Também fez referência ao seu pai, que sempre quis saber como tudo funciona, mostrando a ela o funcionamento de vários objetos, puxando mais para o contexto da Mecânica.

Fala da influência dos pais na escolha da profissão. A mãe, pelo amor aos estudos e, seu pai, pelo funcionamento dos objetos do cotidiano:

Vera: Acho que foi da minha mãe o ensino, Física do meu pai. Juntou os dois. Professora de Física.

Vera também teve o apoio do marido, que a incentivou a sair do emprego do banco e seguir a carreira docente.

5.4.5. Otávio: “É legal ser professor, mas o meu filho não, mas o meu não!”

Com relação à escolha da profissão, a mãe de Otávio não entendia muito bem o que era Física, foi entender depois, durante a graduação do filho. Contudo, desaprovou a escolha da carreira de professor, pelos baixos salários e desprestígio social. Por fim, tem um orgulho muito grande pelo filho, por ter tido uma graduação em universidade pública. A fala do professor Otávio expressa essa questão:

Otávio: É. Na escolha, depois, da faculdade e essas coisas aí não teve muito não, até porque eu acho que ela não entendia muito bem o que era isso, o que era Física, fazer Física, acho que ela foi entendendo depois. E até uma certa dificuldade de achar um argumento que você percebe que você vai ser professor, aí tem uma certa dificuldade.. professor? Você não vai ficar rico então? Você não vai ganhar dinheiro? Mas acho que é mais o menos o valor social que o professor tem. “É legal ser professor, mas o meu filho não, mas o meu não!”. Então acho que teve um pouco disso. É... hoje, aí hoje já depois de muitos anos, né? Tudo isso, aí eu tenho um apoio incondicional, ela tem um orgulho muito grande, até porque são poucas

peessoas na família que fizeram o ensino superior, eu fui talvez o primeiro a entrar numa universidade pública, então isso acaba sendo um orgulho muito grande hoje. Então teve esse apoio forte pelo lado da minha mãe.

5.4.6. Márcia: não faz referência à família em relação à opção da carreira docente

A professora Márcia não cita sua família em relação à opção de carreira de professora.

5.4.7. Contradições do papel da família em relação à escolha pela licenciatura

Os professores João, Fábio e Márcia não fazem menção ao fato dos pais terem ou não gostado da opção dos filhos seguirem a carreira de professor.

Alex teve que lutar contra os pais para conseguir ser professor, pois não teve apoio da família ao escolher a carreira. O que chama atenção é o fato de sua mãe ser professora, e mesmo assim, não apoiar a decisão do filho. Ela rejeita a ideia do filho seguir a sua profissão. Por fim, com ajuda externa (conversa com o professor Menezes), consegue se inscrever no curso de licenciatura em Física e seguir na carreira docente. Ao longo do curso de graduação, há uma mudança de postura de seus pais em relação à ideia do filho ser professor. Seus pais dão suporte financeiro, para que ele persista no curso. Além disso, ao se formar, sua mãe intervém na escolha da escola para seu filho lecionar.

Apesar, da professora Vera não fazer referência, fica implícito que seus pais apoiaram sua escolha. Relata a influência dos pais na escolha da profissão, para ser professora de Física: a mãe, pelo amor aos estudos e, seu pai, pelo funcionamento dos objetos do cotidiano.

A mãe do professor Otávio não entendia muito bem o que era Física. Contudo, desaprovou a escolha da carreira de professor, pelos baixos salários e desprestígio social. Sua fala reflete isso: “*Professor? Você não vai ficar rico então? Você não vai ganhar dinheiro? [...] É legal ser professor, mas o meu filho não, mas o meu não!*”.

Essa fala simboliza como muitos pais desencorajam seus filhos a serem professores. Esta situação ocorre com os próprios professores, tendo em vista que muitos não aconselhariam os seus filhos a seguirem a carreira docente. Isso foi evidenciado pela mãe do professor Alex, que mesmo sendo professora, tentou convencê-lo a desistir da carreira de licenciatura em Física. Paulo Freire traz a tona esse tipo de discurso, discutindo isso:

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda (FREIRE, Verdades da Profissão de Professor).

6. NARRATIVAS DOS PRIMEIROS PASSOS DENTRO DA CARREIRA DOCENTE

Apresentaremos neste capítulo a fase de início da carreira docente como um *processo*, tendo em vista que não delimitaremos os primeiros passos com marcos muito claros. Não enunciaremos qual foi a primeira experiência profissional docente para cada sujeito, pois praticamente todos os professores entrevistados passaram por uma série de experiências que os aproximaram da docência, durante e após a graduação em licenciatura em Física. Para tanto, faremos uma análise das narrativas, pretendendo demonstrar que o aspecto de formação profissional é um processo/desenvolvimento complexo de construção/transformação do “ser professor”.

A seguir, discutiremos as condições de trabalho e salário, como fatores que contribuem para a análise da contradição entre a permanência e a evasão do jovem professor de Física na escola pública.

6.1. Primeiras experiências docentes

Busca-se descrever os primeiros passos dentro da docência, caracterizando a história de vida percorrida por cada professor(a) antes, durante e após o término da graduação em licenciatura em Física pela USP.

6.1.1. Fábio: foi professor de contrato temporário em escolas estaduais, efetivando-se posteriormente; exonerou o cargo e foi trabalhar na rede particular

Fábio trabalhou boa parte de sua graduação em licenciatura em Física no aeroporto de Guarulhos, como técnico em eletricidade. Depois, contou sua experiência de estágio na área bancária.

Concomitante ao estágio no banco, procurou uma escola pública na Zona Sul de São Paulo, próxima a este emprego, para fazer estágio de uma das disciplinas da licenciatura. Ao não ser efetivado no banco, procurou mais aulas para trabalhar, nessa mesma escola, passando a atuar como professor temporário. Ressalta-se que o professor estava fazendo o último ano da graduação do curso de licenciatura.

Junto com a escola pública da Zona Sul de São Paulo, lecionou também em uma escola particular da mesma região, atuando como professor de Química.

O professor Fábio transferiu-se da escola da Zona Sul de São Paulo, para outra no município de Guarulhos, procurando uma escola mais próxima à sua residência. Ao graduar-se em licenciatura em Física, removeu-se para outra escola pública da Diretoria de Ensino de Guarulhos, onde atuou como professor contratado. Atuou nela por três anos.

Depois, houve novo concurso para professor efetivo da rede estadual de São Paulo. Passou e foi chamado no ano de 2014. Atribuíram aulas nessa mesma escola, em que já trabalhava como professor contratado. Contudo, começou a dar aula como efetivo em abril e, em dezembro do mesmo ano, exonerou. Relatou que o baixo salário fez com que fosse para escolas da rede privada. Atualmente, dá aula em uma escola particular da Zona Leste e no SENAI.

6.1.2. João: foi professor de escola de tempo integral da rede pública estadual, foi professor temporário do IFSP, foi professor da rede privada

Durante a licenciatura, João começou a lecionar como professor eventual, na escola em que estudou o ensino médio, porém ganhava muito pouco. Ao decidir se casar, foi trabalhar na empresa Natura, na parte de logística. Saiu desta empresa para prestar o concurso de professor efetivo do Estado de São Paulo. Assumiu o cargo de professor efetivo na mesma escola em que estudou o ensino médio. Também trabalhou em uma escola particular como professor substituto, na região de Jundiaí.

João relatou que a escola pública em que trabalhava virou escola de tempo integral, não tendo como conciliar mais os horários, pois estava comprometido

academicamente com o mestrado e o doutorado. Seus colegas professores tentaram cobrir suas faltas, mas por ordem da Diretoria de Ensino, teve que abrir mão das aulas, mesmo tendo conseguido bolsa de estudo por meio da administração pública do Estado. Em seguida, João foi trabalhar no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) como professor temporário, experiência que durou dois anos. Também atuou como educador da disciplina de Prática de Ensino no IFUSP.

Por fim, relatou que devido às dificuldades econômicas, trabalha atualmente na rede particular de ensino.

6.1.3. Alex: exonerou o cargo de professor efetivo da rede estadual e passou a trabalhar como educador na USP, trabalhou em duas escolas particulares, tornou-se professor concursado do IFSP

Desde o ensino médio, Alex optou por seguir a carreira de Licenciatura em Física. No segundo ano de graduação, conseguiu um estágio em uma escola particular de São Caetano do Sul. Também trabalhou como vendedor na loja de carros de seu primo.

Devido à correria de estudar de manhã e trabalhar todos os dias à tarde, tendo que voltar alguns dias à noite para a USP para fazer algumas disciplinas, o seu rendimento acadêmico caiu e o terceiro ano foi o pior em reprovações. Pensou em abandonar o curso ao final do ano, trabalhar o dia inteiro na loja de carros e ir atrás de uma coisa que gostava mais, outra carreira. Pensou em cursar Economia ou Direito.

Nesse meio tempo, sua mãe perguntou como estava o curso da licenciatura. Ele relatou todas as dificuldades. Ela sugeriu que ele fosse conversar com o professor Menezes. Este o aconselhou a esperar, para fazer os estágios, ir às escolas e ver se realmente gostava da carreira. Na questão financeira, sua mãe falou para ele não se preocupar, pois seus pais dariam o suporte necessário. Foi no quarto ano que conheceu professores e começou a se interessar em ser professor.

Em 2007, prestou concurso para professor efetivo de Física do Estado de São Paulo. Como estava no quarto ano, foi chamado, mas não pôde assumir. Como estava para se formar e não sabia se ia ser chamado novamente para o concurso do

Estado, pensou no que iria fazer, se enviava currículos para escolas ou se continuava estudando. Prestou vestibular para o curso de Astronomia do IAG, entrando na turma de 2009. Foi chamado novamente no concurso público, assumindo o cargo e tornando-se professor efetivo da rede estadual de São Paulo, em uma escola na Lapa.

No terceiro ano atuando como professor começou a querer mudar de carreira. Continuava fazendo Astronomia, mas cursando apenas as disciplinas específicas, deixando esta graduação de lado. Começou a questionar-se, pois já tinha vinte e três anos. Não morava com seus pais, mas dependia financeiramente deles. Devido a essa questão, enviou currículo para escolas particulares. Apesar de almejar a rede particular, falou das vantagens de ser concursado, devido à estabilidade na carreira.

Começou a pesquisar cursinhos preparatórios para carreira de perito criminal. Apesar de não tê-lo mencionado antes, relatou que fez a graduação em Física sempre visando sua preparação para o concurso de perito criminal. Foi atrás de estágio na Academia de Polícia (USP), mas não passou na seleção. Começou a estudar os editais de concursos anteriores da área de interesse. No final de 2011, inscreveu-se em um cursinho preparatório para concurso na Polícia Federal. Trancou o curso de Astronomia em 2013 e passou a dedicar-se exclusivamente as aulas do cursinho preparatório. Continuou ministrando aulas no Estado. Não obteve sucesso no concurso.

Em 2012, pediu transferência da escola que ficava na Lapa, pois tinha voltado a morar com seus pais, na Zona Leste. Devido ao cansaço, pediu transferência para uma escola no Tatuapé, também renomada na região, com o mesmo perfil de aluno da sua escola de origem.

Demonstra-se confuso, em conflito em qual profissão seguir. Começou a pensar em fazer Mestrado. Ao ser aprovado, arrependeu-se de ter mudado de escola, porque suas atividades voltaram a ficar concentradas na Zona Oeste da cidade. Começou o mestrado na USP e continuou trabalhando no Tatuapé. Relatou que foi muito difícil conciliar. Conseguiu manter este ritmo puxado apenas três meses. Nesse meio tempo apareceu a oportunidade de ser educador na Faculdade de Educação. Exonerou o cargo de professor do Estado para se dedicar melhor ao Mestrado.

Neste ínterim, pediu a namorada em casamento. Estava com bolsa de educador na USP e tinha conseguido bolsa auxílio do programa de pós-graduação da USP. Como ia se casar, começou a prestar novos processos seletivos em escolas particulares. Por fim, duas escolas particulares no bairro de São Miguel Paulista chamaram-no. Conseguiu conciliar essas duas escolas. Abriu mão das duas bolsas de auxílio. Nesse meio tempo, já tinha participado do processo seletivo do doutorado, começando-o no mesmo ano, no segundo semestre.

Continuou trabalhando nestas escolas no ano seguinte. Prestou concurso para o Instituto Federal. Assumiu como professor concursado no curso de licenciatura em Química. Pediu demissão das escolas particulares. Tem a perspectiva de continuar como professor de curso superior. Pretende concorrer a vagas nas Universidades Federais, onde possa dedicar à pesquisa na área de ensino de Ciências e atuar na formação de professores.

6.1.4. Vera: foi professora efetiva da rede pública estadual por seis anos; tornou-se professora efetiva do ITB; começou a lecionar na rede privada

Antes de fazer o curso de licenciatura em Física, Vera atuou como professora voluntária em um cursinho comunitário da Fatec, quando estava se graduando no curso de Tecnologia em Processo de Produção. Como sempre almejou ser professora, isso fortaleceu seu sonho, fazendo com que prestasse novamente vestibular. Nessa época já estava trabalhando na parte de telemarketing de um banco. Ao adentrar a segunda graduação, descreveu o pouco tempo destinado a vivenciar o curso de licenciatura em Física, devido ao trabalho. Relatou a insegurança de largar o emprego no banco e se dedicar somente à sua formação docente.

Concomitantemente ao trabalho no banco, durante o quarto ano do curso de licenciatura em Física, decide ser professora eventual, para experimentar o que era ser professora e perder o medo da profissão. Depois, começou a trabalhar em uma escola particular, simultaneamente ao trabalho no banco e término da faculdade. Estava prestes a se casar. Ficou nesta escola por um ano. Nesse meio tempo, prestou concurso público para professor efetivo de Física no Estado de São Paulo.

Saiu da escola particular e foi para a escola pública, pois foi aprovada no concurso. Conta que se formou e ficou dois anos trabalhando no banco e dando aulas à noite, para ter certeza se era isso que queria. Ainda demonstrava indefinição quanto à certeza por ser professora. Ficou nesta escola pública por seis anos, pois tinha uma direção muito boa e os alunos davam retorno ao que era proposto.

Discorreu que seu marido observava que ela sempre elogiava o trabalho na escola, falando dele com empolgação, enquanto que o trabalho no banco era depreciativo, vindo sempre de reclamações. O marido a questionou se não era a hora de vencer seus medos e se afirmar como professora. Decidiu prestar o Mestrado. Se fosse aprovada, largaria o banco e seguiria a área da educação.

Foi aprovada no processo seletivo do Mestrado. Seu marido deu suporte financeiro à esposa, pois com a sua saída do banco, sua renda diminuiu. Ficou apenas com as aulas no período noturno e o Mestrado. Permaneceu na escola pública durante o Mestrado, pois coletou dados de pesquisa lá.

Passou no concurso para professora efetiva no Instituto Tecnológico de Barueri (ITB). Por dois anos conseguiu conciliar o trabalho no ITB e na escola estadual.

Após este período, exonerou o cargo de professora efetiva da rede pública estadual de São Paulo, pois o ITB pagava muito melhor. Sentindo-se mais segura, tentou vagas em escolas particulares. Conseguiu lecionar em uma escola particular de cunho religioso.

6.1.5. Otávio: trabalha em uma escola particular com projeto político pedagógico diferenciado, foi professor da rede pública estadual de São Paulo, foi professor temporário do IFSP

Otávio começou uma graduação em Administração, mas desistiu. Depois começou o curso de licenciatura em Física no Cefet, almejando formação em Astronomia. Lá atuou como professor voluntário de um cursinho pré-vestibular comunitário. Terminou o curso de licenciatura em Física na USP. Afirmou que durante a graduação em Física, já se considerava um professor.

No último ano de faculdade, fez intercâmbio para Portugal, na Universidade do Porto. Fez estágio na Escola da Ponte, onde coletou dados, começando a delinear o seu projeto de Mestrado. Quando voltou ao Brasil, decidiu não lecionar em escolas tradicionais. Começou a enviar currículos para escolas diferentes, com a proposta parecida com a Escola da Ponte. Uma delas foi a escola Politéia. Assim que voltou, começou a trabalhar lá.

Ao se formar, iniciou o Mestrado na área da Educação, pela Unicamp. Em 2011, começou a trabalhar em uma escola estadual, como professor contratado. Saiu desta escola. Depois voltou como professor efetivo em 2013, em uma escola na Lapa. Atuou como professor efetivo do Estado até 2016, quando exonerou porque passou em um concurso para professor temporário do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Pela carga horária, o acúmulo seria dado como ilícito. Teve que optar e escolheu a experiência no ensino superior, atuando na formação de professores durante um ano. Atualmente trabalha apenas na escola Politéia.

Para o futuro, em curto prazo, pretende voltar a atuar como professor de Educação Básica na rede estadual ou municipal. Em médio e longo prazo almeja terminar o doutorado na área de Educação na Unicamp e trabalhar com formação de professores, objetivando atuar em universidades públicas, numa perspectiva social, ligado ao movimento sindical.

6.1.6. Márcia: passou no concurso público para professora efetiva do Estado de São Paulo

Márcia iniciou o curso de licenciatura em Física pelo Cefet. Como almejava o curso de bacharelado, prestou novamente o vestibular para o curso de licenciatura em Física na USP, em virtude da nota de corte ser menor, pensando na possibilidade de transferência interna para o curso de bacharelado.

No terceiro ano teve uma crise, ficando desanimada em frequentar a faculdade, pensando em cursar Arquitetura, mas sem coragem de largar o curso e prestar outro vestibular. Não se formou em quatro anos, porque não conseguiu encaixar a disciplina de Práticas de Ensino na grade de horário, em virtude do horário do estágio no Planetário do Ibirapuera. Apesar de não se interessar pelo

tema de Astronomia, aprendeu muita coisa no estágio, sendo um tema que foi pesquisar no Mestrado. Também fez estágio no Museu Catavento.

Ao se formar, como não sabia se obteria êxito na aprovação do processo seletivo do Mestrado, prestou concomitantemente vestibular para a Fuvest para a carreira de História, obtendo aprovação nos dois. Ingressou no mestrado com bolsa da CAPES por dois anos.

No início do terceiro ano do mestrado, acabou a bolsa auxílio. Tinha prestado concurso para professor da rede estadual no final de 2013. Foi chamada no concurso no começo de 2014, mas o mestrado e a graduação em História continuavam. Usou todos os recursos de forma a postergar o início do exercício da profissão, em virtude do mestrado.

Quando iniciou a lecionar, teve que deixar o mestrado de lado, para montar as aulas da escola. Tudo era novidade, sendo muito difícil. Em 2015, aceitou trabalhar também em uma escola particular no bairro de Campo Limpo. Tinha intenção de permanecer o ano letivo na escola particular, mas pediu desligamento dentro do prazo de experiência, devido ao cansaço físico e por não gostar da proposta curricular, com material apostilado voltado ao vestibular. Finalizou o mestrado no final daquele ano. O excerto abaixo descreve sua angústia em relação à escola particular:

Márcia: Isso, de preparação de aulas e se você vai basicamente se apoiar na apostila, material pobríssimo, só tem exercício. Então, eu ficava muito angustiada em termos das aulas assim, era uma aula no fundo para seguir o programa que a escola queria em termos de conteúdos e tal, viraria uma aula propedêutica assim. Bom, estudar conteúdo, para fazer a questão, para quando vocês prestarem vestibular. E aí bom, com um mês e meio eu sabia que não queria aquilo [...]

Desde que assumiu o cargo na escola pública, permaneceu na mesma escola, que fica na diretoria Centro-Oeste. Relatou que pretende atuar na escola pública por cinco a oito anos. Não se enxerga trabalhando na escola pública a vida inteira, por considerá-la insalubre, não querendo se aposentar ali. Ficaria na escola pública onde trabalha, mas gostaria de experimentar outros contextos, mesmo que na própria rede. Enquanto puder recusar em termos de questões financeiras, não voltaria a atuar na rede privada, com ensino propedêutico.

6.1.7. *Contradições das primeiras experiências docentes*

Após a descrição das narrativas dos professores entrevistados, caracterizamos a fase de início da carreira docente como um *processo*. Não se enunciou qual foi a primeira experiência profissional docente para cada sujeito, pois praticamente todos os professores entrevistados passaram por uma série de experiências que os aproximaram da docência, antes, durante e após a graduação em licenciatura em Física. Praticamente todos os professores entrevistados, com exceção da professora Márcia, tiveram experiência na área docente antes de formados. Geralmente, a licenciatura é um campo indutor, em que as pessoas geralmente começam a trabalhar antes de terminarem a graduação.

Eles atuaram em funções como plantonistas, estagiários, professores voluntários em cursinhos pré-vestibular comunitários, professores eventuais e de contrato temporário em escola pública, professores efetivos, entre outros. Todas as vivências contribuíram para a formação do “ser professor”. Apesar de algumas funções, como estagiário, plantonista e professor eventual, não definam as responsabilidades reais de um professor de cuidar de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma turma de alunos, mas é uma aproximação real da escola, ficando na fronteira da atuação como docente. Caracterizaremos esse processo como uma “nuvem de experiências”, como uma transição, processo em que o sujeito vai se envolvendo com a docência.

A metodologia utilizada, através das histórias de vida, caracterizou esse processo como muito difuso. Na narrativa encontramos tensões, em que podemos identificar momentos de contradições, continuidades, rupturas contraditoriamente justapostas. Às vezes o professor entrevistado se aproxima da profissão docente, às vezes se distancia, num movimento permanente de construção da identidade profissional.

O término do curso de licenciatura e os projetos de continuidade coincidem com um período de instabilidade e insegurança na carreira, com a construção de uniões familiares ou redefinições de relações, e muitas vezes, há um choque entre as expectativas profissionais e familiares. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional e a formação foram, em alguns casos, reordenados ou ajustados às possibilidades concretas de vivências (FONSECA, 2000).

Dos sujeitos pesquisados, existe uma aproximação entre os professores Fábio, João, Alex e Vera. Durante a graduação em licenciatura, todos tiveram demandas de trabalho que não estavam diretamente ligadas à formação docente. Devido aos baixos salários auferidos como professor, outras atividades remuneradas passam a concorrer com a atuação docente. Em contrapartida, dificilmente um advogado ou um médico largaria sua profissão para atuar em empregos de menor prestígio social.

O professor Alex trabalhou em uma loja de carros e a professora Vera, no banco na parte de telemarketing. Já o professor Fábio trabalhou no aeroporto e teve uma experiência curta em estágio no banco, enquanto que o professor João trabalhou na empresa da Natura, na parte de logística. Cabe ressaltar, que os professores João e Fábio trabalharam por necessidade, como forma de ajuda financeira na composição da renda familiar. A professora Márcia é vista aqui como um caso atípico, pois começou a trabalhar tardiamente, somente após o término da graduação, na metade do Mestrado.

Pode-se também fazer uma análise em relação a quanto os sujeitos sabiam o tipo de escola que queriam lecionar e como foi feito esse processo de escolha.

O professor Otávio definiu o perfil de escola em que gostaria de lecionar durante o término da graduação. Deixa implícito de que não aceitaria ser professor em qualquer instituição de ensino. Ao fazer o intercâmbio com a Universidade do Porto, fez estágio na Escola da Ponte, que apresenta um projeto político pedagógico totalmente diferenciado, com outra perspectiva de formação discente. Quando retorna ao Brasil, busca escolas com propostas similares. Mesmo quando atuou na escola pública estadual, tentou levar parte de seus projetos para essa escola. É provável que esta escolha esteja ligada as experiências ruins, das dez escolas em que estudou na educação básica, e que não deixaram lembranças positivas. O fato de ter vivido experiências ruins, tenha-o feito querer voltar e construir uma escola diferente.

Já a professora Vera, apesar de não fazer menção a uma escola determinada ao se formar, relata a sua preferência pelo modelo de escola do Instituto Tecnológico de Barueri (ITB), como uma escola dos sonhos e que a faz feliz. Esta escola apresenta uma infraestrutura de escola particular, com valor da hora-aula maior, os alunos são selecionados por vestibulinho, sendo todos interessados e o corpo docente é diferenciado, com boa formação. Relata não ter a

intenção de deixar essa escola, a não ser que o modelo apresentado se modifique totalmente.

O professor João escolheu voltar para a escola na qual estudou o ensino médio, ao lado da favela em que morava. Conhecia a realidade da escola pública em que iria atuar, buscando a transformação das pessoas, com engajamento na comunidade com que convivia.

A professora Márcia fez menção em não aceitar uma escola com ensino apostilado, que vise apenas o preparo para o vestibular. Em sua narrativa, abre mão da escola particular, apesar desta pagar um salário maior. Enquanto puder recusar em termos de questões financeiras, não voltaria a atuar na rede privada, com ensino propedêutico. Visa a escola pública, pois luta contra o sistema de ensino público que forma pessoas como mão-de-obra barata para o mercado de trabalho. Trabalha com uma educação crítica, que abra discussões para uma formação mais ampla dessa parcela da população.

Já o professor Alex escolheu a escola onde lecionaria com a ajuda de sua mãe, que trabalha na Diretoria de Ensino. Ela queria que ele pegasse uma escola pública melhor estruturada, sendo considerada uma escola modelo na região.

Dos professores citados acima, todos tiveram critérios para a escolha da escola em que atuariam, não estando ligados a contingências, não aceitando qualquer instituição escolar. Já o professor Fábio não segue os mesmos critérios, sendo que sua escolha está ligada a aspectos mais prosaicos.

O professor Fábio fez a escolha da escola pela proximidade em relação à outros trabalhos. Como fazia estágio no banco na Zona Sul de São Paulo, escolheu uma escola próxima para cumprir o estágio das disciplinas da licenciatura. Depois, quando o estágio no banco terminou, mudou o contrato de professor temporário para uma escola pública perto de sua casa, no município de Guarulhos, onde residia.

6.2. As condições do trabalho docente e o salário

Discutiremos as condições de trabalho e salário, como fatores que contribuem para a análise da contradição entre a permanência e a evasão do jovem professor de Física na escola pública.

6.2.1. Fábio: *“Voltaria [para a escola pública], mas se aumentasse o meu salário”*

O professor Fábio, em sua narrativa, relatou a empolgação inicial de dar aula e dos desafios de início de carreira. Quando atuou como professor temporário na escola pública da Zona Sul de São Paulo narrou que poucos alunos iam à escola de sexta-feira à noite. Inicialmente achou que a ausência dos alunos era pessoal, mas logo percebeu que existia uma cultura escolar que incentivava a falta dos mesmos. De forma a sanar o problema, estabeleceu um pacto junto aos alunos, vinculando a nota da disciplina à presença em sala de aula. Como houve adesão dos alunos pelas aulas, começou a se preocupar com a metodologia das aulas para envolver os alunos na disciplina. Relata também o seu estranhamento da cultura escolar e sua divergência com os inspetores e demais professores, que corroboravam em liberar os alunos mais cedo.

Em outro momento, o professor Fábio narrou o caso da mãe de um aluno da escola da Zona Sul de São Paulo, que veio questionar como o professor podia lecionar se ainda não era formado. Analisou a situação considerando o aspecto positivo da participação dos pais na escola. Reiterou que não é em todas as escolas que isso ocorre, dos pais se preocuparem com a formação dos filhos.

O professor Fábio contou que a primeira escola pública em que trabalhou em Guarulhos se localizava na periferia da cidade. Descreveu-a como de difícil acesso, pois não havia pavimentação na rua. Devido à mudança, percebeu a transformação de nicho cultural dos alunos e do corpo docente. Afirmou que existem Físicas diferentes a serem ensinadas, devido ao nível socioeconômico dos alunos.

Relatou experiências positivas em relação à escola pública, deixando profundas marcas em sua história profissional e de vida.

Fábio: [...], é a escola que eu gostaria de continuar pelo resto da minha vida, é a escola que faz, fez diferença pra mim e eu acredito que alguma diferença para os alunos, isso sem dúvida.

O professor Fábio faz duras críticas ao baixo salário recebido pelos professores que atuam na escola pública. Coloca-o como principal fator para seu abandono da escola pública, indo trabalhar em escolas do setor privado, conforme explicitado em sua fala:

Fábio: Eu amo, eu adoro dar aula em escola pública, mas do jeito que tá financeiramente, pra mim é financeiramente, eu não volto, eu sei que os

alunos são ruins, eu sei que tem falta de respeito, eu sei que às vezes tem umas demandas que você fala “meu, que absurdo, como isso pode de um dia pro outro, não respeita o meu tempo, o meu tempo pra dar aula”, pra mim não interessa, pra mim acho que o pior é o salário, porque na particular a gente se vira, da cambalhota, dane-se, faz o que for para dar aula do jeito que eles querem. A gente só não faz isso na pública, pelo menos eu, por causa do salário.

6.2.2. *João*: “a educação tem que estar a serviço daqueles que estão excluídos e não é qualquer educação, é uma educação libertadora”

Quando atuou como professor efetivo na escola pública, João relatou que seu desafio inicial foi uma sala de primeiro ano do ensino médio, com problemas de drogas, indisciplina e analfabetismo. Para sanar as dificuldades, realizou projetos anti-drogas e de leitura e escrita, com outros docentes. Além disso, fazia escuta as vozes dos alunos, que não viam sentido na escola. Percebeu rapidamente, que tinha que construir o significado da importância da escola na formação humana. Relatou o processo de avaliação classificatória, com alto número de reprovação de alunos ao final do primeiro ano do Ensino Médio. Concluiu que a reprovação não ajudava o aluno, principalmente no período noturno, que era mais complexo. Nas turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) tinha os mesmos problemas. Propôs a formulação de um currículo novo, que se adequasse aos seus alunos, propondo avaliações processuais e auto-avaliativas.

Dessa forma, João explicitava as dificuldades, mas articulava diversas ações e executava-as, buscando formas de superá-las. Não fazia isso sozinho, articulou projetos de forma colaborativa com outros professores. Fez um diagnóstico claro dos problemas estruturais, fazendo uma reflexão ampla e conjuntural, fortalecendo-se no seu compromisso e responsabilidade. Não se sentiu refém da situação, apesar da complexidade inerente à sua prática.

Apesar de todas as adversidades, João relatou experiências positivas em relação à escola pública, deixando profundas marcas em sua história de vida. Mostra uma afetividade muito grande pela escola em que estudou e trabalhou.

Com relação ao trabalho, João reclama do baixo salário pago ao professor da escola pública, obrigando-o a procurar outras oportunidades, em busca de renda maior:

João: Só que como professor eventual ganhava pouquíssimo. Aí, eu fiquei em 2005, 2006 como professor eventual. Em 2007 eu tive que casar. Aí eu sai da escola que eu era professor eventual e fui para a indústria. Fui trabalhar na Natura. [...]. E aí, foi trabalhar naquele ambiente industrial em 2007. Porque eu voltei a trabalhar na escola pública, eu gostava de trabalhar lá, mas não ganhava muito.

João: Foi assim, trabalhar nesse contexto público foi assim, agora estou dando uma guinada na minha vida. A parte econômica apertou muito e eu estou aceitando trabalhar em escola privada.

O professor João faz ampla discussão sobre o seu desenvolvimento profissional ligado aos estudos acadêmicos *stricto sensu*, durante o mestrado e doutorado. As reflexões acadêmicas acerca de seus objetivos de pesquisa fazem com que reveja a aprofunde seus referenciais teóricos, ligando-os às suas práticas, de luta e transformação de pessoas. Relata sua frustração durante o mestrado, porque vivenciava em sua prática escolar a exclusão de certos grupos de pessoas, como negros e deficientes. Acredita em contrapartida, em uma escola que tem algo a agregar a formação humana. No final do mestrado, começa a ler Vigotski e Paulo Freire. Vê sua imagem refletida no oprimido de Paulo Freire, “foi toda a minha história educacional que eu vi naquele livro, de exclusão, de oprimido”, ao referir-se a obra “Pedagogia do Oprimido”. João imprime em si características do professor intelectual crítico, conforme ilustrado no trecho a seguir:

João: [...] me ajudou a fortalecer a minha indignação com os excluídos e aí depois ideologicamente fui amadurecendo essa ideia de que eu trabalho a favor dos excluídos, a educação tem que estar a serviço daqueles que estão excluídos e não é qualquer educação, é uma educação libertadora, mas não é libertar o cara do laço social e cair no laço econômico, não é libertar o sujeito, é tornar ele consciente de que a educação vai possibilitar ele entender e construir outras relações com o mundo que ele não conseguia fazer antes, isso pra mim é o papel fundamental do educador. No entanto, ela não pode ser enviesada pelo olhar dos opressores, ela não pode ser educação com viés do opressor, porque o que vai acontecer? Quando eu dou uma educação muita boa, muito bem estruturada para um oprimido, qual é a chance que vai acontecer com ele, se ela não for libertadora? Ele vai se apropriar daquilo pra se tornar opressor depois. Então nesse sentido eu vivo um conflito ideológico e pedagógico muito grande, que é como eu trabalho, como eu vou ser professor? Porque aí eu preciso aprender, é isso que eu vou trabalhar, se eu trabalho em escola particular, de elite, eu vou estar contribuindo com a formação dos opressores, mas ao mesmo tempo posso colocar uma sementezinha de que, “Olha, parabéns pra vocês, se quiserem vão reproduzir a sociedade do que jeito que vocês concordam ou não”.

6.2.3. Alex: *“Se eu ganhar mil e oitocentos, eu não consigo pagar um aluguel”*

Quando se tornou professor efetivo, fez críticas ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), com formação de professores ministrada por grupo do Itaú (parceria público-privada), pontuando a burocratização do ensino. Assinala que as reuniões de HTPC nunca visavam à aprendizagem dos alunos, preocupando-se com questões corriqueiras e, na maioria das vezes, numa visão negativa sobre a escola.

Narra que a primeira experiência na escola pública foi positiva. Relatou que a maior parte dos alunos dessa escola gostaria de prestar vestibular. Todo terceiro ano, nos quatro anos em que ficou nesta escola, tinha um aluno que prestou vestibular para o curso de Física. Fez referência à escola com orgulho, como uma das melhores da região.

Começou a questionar-se, em relação à questão profissional, devido ao baixo salário. Não morava com seus pais, mas dependia um pouco financeiramente deles. Em 2011, dava trinta e duas aulas por semana, com um salário de R\$ 1.800,00. Devido a essa questão financeira, enviou currículo para escolas particulares. Apesar de almejar a rede particular, fala das vantagens de ser concursado, devido à estabilidade na carreira. O excerto abaixo descreve a procura de outra profissão, devido ao conflito em qual profissão seguir:

Alex: E eu falei "qual é a perspectiva aqui? Se eu ganhar mil e oitocentos, eu não consigo pagar um aluguel". Em São Paulo, não conseguia. [...] Pagar um aluguel e se sustentar não dá. [...] Aí comecei a pensar nessa coisa financeira. Aí eu comecei a mandar currículo para escolas particulares. [...] vou abandonar minha carreira, que é um cargo que eu vou ter sempre, estável, já tinha passado estágio probatório de três anos. Eu falei "não vou me arriscar a trocar o certo pelo não garantido". [...] E aí fiquei bem desanimado com isso, eu falei "particular não me quer, Estado não vou ganhar nada, estou ganhando muito pouco, o que eu faço? Não quero mais ser professor". [...] Eu entrei na Física por dois motivos. Um quando eu vi o cara dando aula e outro porque eu gostava da parte de investigação da polícia, perícia, CSI...

Apesar da carreira de polícia federal não ser a profissão de seus sonhos, e sim a de perito criminal, considera-a como uma boa oportunidade de salário, pois ganharia o valor de R\$8.000,00, inicialmente. Mas não obteve sucesso nos concursos em que prestou.

Nesse meio tempo apareceu a oportunidade de ser Educador na Faculdade de Educação, com bolsa no valor de R\$1.400,00. Exonerou o cargo de professor do Estado para se dedicar melhor ao Mestrado. Conseguiu também a bolsa de Mestrado do Estado, no valor de R\$2.000,00. Contudo, não quis ficar preso ao cargo do Estado por mais dois anos após o término do prazo da bolsa.

Lamenta-se de ter começado sua carreira profissional na rede pública. Acredita que se tivesse ingressado em escolas particulares, teria mais oportunidades de crescimento profissional, mesmo considerando preconceituosamente esta visão simplista da formação do professor baseada apenas onde você atua. Por causa dessa dificuldade inicial em trabalhar em escolas particulares, sentia-se incapaz. Ao passar no concurso para o Instituto Federal, prova a si mesmo o contrário.

Descreveu o bairro onde nasceu e cresceu, Vila Ema. Bairro humilde, meio de periferia, apesar de ficar próxima à região central, na Zona Leste da cidade de São Paulo. Apesar de viver neste bairro, frequentou uma escola particular de elite. Todos os amigos da rua frequentaram escolas públicas. Era o único a cursar escola particular. Quando foi dar aula no Estado, não se achava superior aos seus alunos, por ser formado pela USP. Via-os como pessoas iguais, correndo atrás de seus sonhos, atrás de oportunidades. Enxergava-os como seus amigos da rua. Descreveu seus amigos de bairro como pessoas que não tiveram tantas oportunidades, alguns se ligaram ao crime organizado ou ao uso de drogas. Apesar de frequentar a elite, tem uma visão mais ampla da sociedade. É ligado em políticas sociais por causa do lugar onde nasceu. Acredita que isso o influenciou a ir dar aula na rede pública de ensino. Diz ter cursado cinco anos de graduação gratuitamente, paga pela sociedade. Em forma de retribuição, decide dar quatro anos de aula na escola estadual.

6.2.4. Vera: “Apesar de ganhar pouco, mas sou feliz”

A professora Vera discorreu sobre suas vivências iniciais como professora eventual na escola pública. Sua primeira experiência foi em uma sala de aula de quinta série. Contou a dificuldade de fazer atividades com dinâmica em grupo, tentando levar as ideias aprendidas na Faculdade de Educação. Teve ajuda da inspetora de alunos, durante sua primeira aula, dada a indisciplina dos alunos.

Começou a dar aulas tradicionais, passando texto em lousa, onde os alunos ficavam quietos, contendo-os. Duvidou se era essa a profissão que gostaria de seguir, frente às dificuldades iniciais. Encontrou ajuda em um amigo mestrando, que dava a disciplina de “Elementos e Estratégias para o Ensino de Física”. O professor trouxe todas as apostilas do material do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física) para ela. Levou experimentos simples para a sala de aula e dar aulas expositivas aos alunos. A direção da escola começou a aprovar o seu trabalho e os alunos também. Reafirmou que queria ser mesmo professora. Esta experiência perdurou por seis meses, aproveitando para fazer uma disciplina de estágio lá.

Reiterou que sua melhor experiência profissional se deu no ITB, por identificar-se com os alunos, comparando-os com sua história de vida. Pessoas humildes e batalhadoras, que almejam sucesso pelo estudo. Descreveu o ITB como uma escola municipal com perfil diferenciado, com uma estrutura de escola particular. A escola também possuía salas de aula com *datashow*, auditório e laboratório, com dois técnicos que preparavam o experimento pedido e ajudavam no desenvolvimento da aula. Além disso, propunha cursos extracurriculares no contra turno e tinha apoio da equipe gestora. Afirmou se realizar dando aula, mas podendo ganhar um pouco mais. O trecho abaixo reflete tal aspecto:

Vera: E aí a hora aula é diferenciada também. Acho que faz muita diferença você poder dar menos aula. Você tem mais tempo para preparar aula. Acho que no Estado está R\$ 17,00 a hora aula? Eu acho que isso. Aumentou um pouquinho. [...] E aí lá no ITB com as gratificações, lá o 24 é a hora aula do concurso. Com as gratificações dá 32. Com o Mestrado dá 38. Então já dá pra você pegar menos aula, você se inspirar para dar uma aula com mais tranquilidade.

Vera relatou que pretende continuar no ITB se a estrutura permanecer a mesma, citando o fator da estabilidade. Fala em envelhecer na escola ITB, por ser feliz. Em outro momento, reiterou que permaneceria nesta escola, apesar da escola particular tê-la chamado para trabalhar, com o triplo do salário. A transcrição a seguir ilustra melhor o seu posicionamento:

Vera: [...] enquanto eu estiver no ITB Engenho eu acho que eu fico lá. Porque eu já tive. A particular agora já me chamou para assumir todas as turmas. Eu falei: - Nossa Senhora! Eu ia triplicar o meu salário. Mas eu falei como salário não é tudo e no ITB eu tenho... e aí eu acho que por isso que eu fico mais na escola pública, eu tenho estabilidade financeira e eu acho que eu tenho medo de ficar desempregada. Eu acho que isso me segura pouco lá. E aí agora também tem mais escola estruturada. É tipo um sonho. ITB para mim ainda é um sonho. [...] E aí a particular fica para eu aumentar um pouquinho a minha renda. Aí eu estou feliz agora.

Faz clara referência à satisfação profissional, repetindo diversas vezes os termos “feliz/felicidade” em sua narrativa. Quando assumiu o concurso na escola ITB, permaneceu por mais dois anos na escola do Estado, por ser feliz lá, atribuindo menor relevância ao baixo salário. O fragmento abaixo confirma a visão de Vera:

Vera: E aí eu falei: - vou trabalhar no ITB, mas não saio do Gambarini. Porque o Gambarini eu gosto. Eu sou feliz. Apesar de ganhar pouco, mas sou feliz. E aí eu fiquei no ITB e no Gambarini por dois anos.

Também faz referência ao resultado de seu trabalho, relatando que gosta de mudar a vida dos estudantes. Narra a entrada dos seus alunos em universidades, como se o sucesso deles representasse o seu.

6.2.5. Otávio: *“trabalho com militância política e trabalho pedagógico são coisas que tem que andar juntas”*

A sua primeira experiência docente após a formatura foi a escola Politéia. O desafio foi encarar um novo modelo de escola, pois toda a sua formação, mesmo dentro da Universidade, foi tradicional. Já na primeira escola estadual, que atuou como professor contratado, o desafio foi entender como era o modelo de educação, como trabalhar em uma escola grande e entender a sua estrutura e burocracia. Na escola Politéia trabalhava com sessenta alunos no total, por ser uma escola muito pequena. Já no Estado, cada sala de aula tinha quarenta alunos.

Sua dificuldade na escola do Estado, quando se tornou efetivo, foi o trabalho burocrático, além da sua relação com a direção da escola, com o Estado e a profissão. Com relação ao Estado, critica os baixos salários e as condições de trabalho. O trecho abaixo descreve esses aspectos:

Otávio: Já quando eu entro como efetivo no Anhanguera, aí já com uma formação que eu considero melhor, eu não sinto que tive nenhum problema com o trabalho pedagógico, mas foi com o trabalho burocrático, foi com a relação com a direção, a relação com o Estado, a relação com a profissão. Então, é aí que eu destacaria como a principal dificuldade. A pergunta é essa, qual a dificuldade? A dificuldade é relação com a direção e com a coordenação, com instâncias burocráticas de maneira geral, eu cheguei a fazer um trabalho diferente, então eu fui questionado, do porquê de não dar prova “Por que o professor de Física não da prova? Que absurdo!”. Então tive questionamentos desse tipo, teve coisas sobre não reprovar aluno, a não ser que fosse casos extremos de um aluno abandonar pra eu reprovar e aí tinha questionamento desse tipo [...] As pessoas não entendiam porque ele não sabe escrever direito, ele obrigatoriamente tinha que reprovar em

todas e não é verdade isso, são disciplinas diferentes, né? E são formas diferentes de avaliar, mas tinha questionamento. Então isso me incomodou mais, essa foi a maior dificuldade, foram as instâncias mais burocráticas. [...] a relação com o Estado, né? Salário (risos), condições de trabalho, e a gente reivindicava isso via sindicato, né? Participei dos movimentos de reivindicação e uma ignorância total do Estado, assim, éramos ignorados, somos até hoje. Eu digo somos, porque apesar de eu estar afastado agora, a minha intenção é voltar, eu me considero, mas somos ignorados em termos de condição de trabalho, de salário, o menor salário é da categoria.

A fala do professor Otávio explicitou o sentimento de indignação, ao se deparar com a realidade do sistema a que sua profissão pertencia. A relação entre a subjetividade individual e social (REY, 2003) evidenciou-se novamente ao falar que “Por que o professor de Física não dá prova? Que absurdo!”, mostrando que a constituição do sujeito acontece no processo dialético e complexo das relações sociais. Além disso, sua fala compreende as limitações das suas ações frente a questões que eram decididas e impostas por outras pessoas que atuavam em instâncias superiores ou pelos próprios colegas de trabalho, para os quais tinha que mostrar resultados. Como exemplo desse tipo de situação, o professor Otávio apresentou a questão do processo de avaliação (GALLERT, 2010).

Discorreu que boa parte de seu interesse em trabalhar no Estado vem da questão da militância sindical. Essa militância começou na USP, participando dos movimentos que aconteciam lá, buscando uma transformação social. Ao ingressar no Estado, filiou-se ao sindicato. Em 2015 teve uma greve muito longa, fazendo parte dela. Reafirmou que estar no serviço público está vinculado à questão da militância, de lutar por melhores condições de trabalho para a categoria de professores.

Falou a importância da escola, contudo diz que ela não funciona. Trabalha apenas para os moldes do Estado, alienando as pessoas e reproduzindo o sistema. Discorreu sobre a necessidade de transformar a escola e suas práticas. Mas não se consegue transformá-la sem transformar primeiro a sociedade. Nesse sentido, a escola tem a função de formar sujeitos críticos. Sua fala explicita suas convicções:

Otávio: Que é propagandear uma sociedade nova e formar as pessoas para transformar a sociedade atual, mas essas seriam as funções da escola, as funções sociais da escola. [...] Todas essas coisas levam, podem levar à formação de um sujeito crítico, então, na minha opinião, a Física tem esse papel.

6.2.6. Márcia: “o melhor da minha escola são os alunos, não tenho dúvida”

Assumiu o cargo de professora efetiva em uma escola pública, que fica na diretoria Centro-Oeste. A escola está localizada numa região privilegiada da cidade, tendo uma boa infraestrutura e corpo docente experiente.

Descreveu as dificuldades iniciais enfrentadas em relação às salas de aula que assumiu. Uma sala do período da manhã era muito agitada, com quarenta alunos matriculados, com dificuldades de aprendizagem, principalmente em relação aos conteúdos de Matemática do Ensino Fundamental. Outra sala do período da manhã, apesar de ter poucos alunos, tinha uma dinâmica muito específica. Eram alunos que dificilmente participavam das atividades, pois ficavam em conversas paralelas, mexendo no celular. Já as outras turmas da tarde eram avessas à disciplina em sala de aula. Houve a intervenção do Conselho de Classe, obrigando os pais a assinarem termo de compromisso em relação ao comportamento inadequado dos alunos, que faziam guerra de papel, colocavam coisas na cadeira do professor, etc.

Relatou um episódio sobre o falecimento de um aluno da tarde, que foi morto com vários tiros por um policial. Teve que entrar em sala de aula e discutir o assunto com a turma. Apesar de toda a violência e indisciplina dos alunos, nunca ocorreu de faltar para não ter que dar aula para alguma turma. Analisa a situação de forma estrutural, vendo a causa da falta de interesse de seus alunos.

Resumiu o contexto escolar como muito complexo, em termos de diversidade e envolvimento dos alunos. Tem a sensação de ser possível dar conta, apesar do desafio não ser pequeno.

Escolheu acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ano, pegando as salas dos segundos anos. Percebeu mudança de postura em alguns alunos. Mesmo assim relatou que a sala em que era coordenadora era muito difícil, com comportamentos infantis e alheios as propostas sugeridas. Mesmo assim, considera um saldo positivo em relação ao ano anterior, em virtude do acúmulo de experiência e pelos alunos que ganharam mais maturidade. Este ano está com todos os terceiros anos. Por conta desta trajetória, de acompanhar a mesma turma ao longo dos anos, considera o trabalho com o terceiro ano mais tranquilo.

Apesar de todas as adversidades e desafios enfrentados, analisa positivamente o seu trabalho, conforme evidenciado em sua fala:

Márcia: Enfim, mas eu acho que o melhor da minha escola são os alunos, não tenho dúvida assim são... Claro, se a gente olha tanto grupos específicos, quanto no total, eu diria que os alunos que são sei lá deletérios, que tem postura realmente negativa, digamos assim, são a minoria. Nessa escola tem alunos muito, muito legais quanto a ser humano e quanto enfim, na sala de aula, na postura. Então, considerando os três anos, eu acho que esse é o ano, que talvez por essa questão de ter acompanhado algumas turmas, o terceiro ano de fato eles têm maturidade maior ainda e tudo mais, eu acho que é o ano que acho que como professora, não sei assim, em sala de aula que eu me sinto um pouco mais motivada em trabalhar, tem uma série de questões contextuais que nos desanimam enfim, mas em sala de aula eu acho que é enfim, considerando a interação, o trabalho em sala de aula, o momento em que eu acho que tenho mais chance de fazer um trabalho um pouco mais consistente.

Elencou as razões de permanência na escola pública: tem liberdade metodológica e sem cobrança em cumprir todo o currículo oficial, pode propor planos de aulas diferentes. Apesar da liberdade, tem um fator limitador que são os recursos financeiros, devido à precariedade da escola pública em infraestrutura e verbas. Citou que a sua história pessoal pode ter influenciado em sua escolha, pois estudou em escola pública. Relatou que conseguiu estudar na USP por ter tido apoio dos pais e de professores da escola pública e do cursinho, como grandes incentivadores. Discorreu também sobre a questão de ter estudado em universidade pública, com investimento de impostos. Trabalhar na escola pública seria uma forma de retribuir a formação de excelência recebida.

Narrou criticamente a função da escola. Por ser parte da classe trabalhadora, luta contra o capital que desumaniza as pessoas. Luta contra o sistema de ensino público que forma pessoas como mão-de-obra barata para o mercado de trabalho. Trabalha com uma educação crítica, que abra discussões para uma formação mais ampla dessa parcela da população.

Com relação ao salário, discorreu que quando lecionou em uma escola particular, desistiu da mesma, mesmo sabendo que ganhava cinquenta por cento a mais pelas aulas, comparativamente com as da escola do Estado. Apesar dos conselhos de seus pais, abriu mão das aulas da escola particular, por conta da questão da proposta pedagógica da escola.

Ponderou, fazendo uma análise mais contextual sobre a Proposta de Educação do Governo do Estado, fazendo crítica à questão salarial. Afirmou nunca querer ampliar a jornada de trabalho, pois acredita que não vale a pena. Fala do

trabalho excessivo de preparar aulas, de corrigir atividades. Mantém a jornada reduzida em prol da qualidade de seu trabalho, somado à possibilidade de iniciar uma pós-graduação ou doutorado, fora o curso noturno de História.

Márcia: Enfim, claro que no nosso dia a dia a gente enfrenta um milhão de dificuldades. Assim, eu já coloquei essa questão, né, da remuneração. Então, fisicamente eu me vejo assim muito cansada. E no fundo, a gente está vivendo é da nossa mão-de-obra, né, por algo que na prática, em termos da remuneração, do salário, enfim, se você for fazer a relação, não compensa, se esse for o termo. Então esse seria, o cansaço físico, eu digo o salário, como consequência, mas como ser professora exige uma carga horária muito grande de trabalho extra e a remuneração não é coerente com isso. Então, por exemplo, eu moro com os meus pais ainda, mas considerando São Paulo, que é uma cidade com custo de vida alto, no dia que eu quiser morar sozinha, por exemplo, eu vou ter que pegar, considerando a permanência só na escola rede estadual, a carga total. Ainda assim vou ganhar não sei dois mil e alguma coisa [...] vou ter mais do que ao dobro do trabalho que eu tenho agora [...], vou ter que abrir mão, por exemplo, que é uma questão também eu gosto muito de estudar. Então, eu acho que em algum momento seja bom experimentar só dar aulas. [...], porque chega uma hora que fisicamente você não dá conta, mentalmente também não. E por conta dessa questão salarial e não só salarial, né, da própria dinâmica do Estado, das políticas públicas do Estado, a questão do bônus, dessa proposta de bônus de dar mais recursos para aqueles que necessariamente tiveram um desempenho, [...]. Enfim, então tem essas questões mais contextuais também, questão de que não há um plano de carreira que seja minimamente estimulante para você tanto de formação, quanto de termos de salário também.

6.2.7. *Contradições das condições de trabalho e do salário*

Na seção anterior, das primeiras experiências docentes, verificou-se que a formação do “ser professor” ocorre ancorada em *processos*. Ao longo da graduação e após o seu término, o sujeito vai se engajando em processos/movimentos, que faz com que ele permaneça na carreira.

A análise da contradição entre a permanência e a evasão do jovem professor de Física da escola pública será feita na mesma linha de raciocínio, não se devendo a um único fator. Discorreremos como a interação entre família, escola e trabalho determinam as escolhas dos sujeitos entrevistados, sendo eixos que ajudam a entender qual é a atividade dominante dos sujeitos.

Pretende-se discorrer se as vivências positivas, apesar das condições de trabalho e do salário ruins¹¹, possam contribuir para a permanência do docente no ambiente escolar. Uma das hipóteses seria se a escola que acolheu esse jovem professor teve uma estrutura de suporte, e se esta pode ser uma condição que fortaleça a sua permanência na profissão. Por outro lado, almeja-se evidenciar que apesar de todos os professores entrevistados terem sido bem recepcionados em suas primeiras experiências, mostrar que esse fator é uma condição necessária, mas não o suficiente para a sua permanência, pois parte dos sujeitos deixaram a escola pública. Nesse sentido, faz-se mister analisar as condições de trabalho e o salário, de modo a possibilitar essa análise mais ampla do contexto do desenvolvimento profissional.

Ao dar voz ao professor, através do relato das histórias de vida, possibilitamos descobrir o sentido que cada jovem professor deu a aprendizagem experiencial na escola, analisando o seu discurso em relação às condições de trabalho e o salário. A experiência vivida ressignifica os sentidos, tendo a ver com o subjetivo. Todos vivenciam experiências, mas o sentido, a significação que atribui, são diferentes. Nesse sentido, ao construir sentidos subjetivos sobre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas, os jovens professores de Física estarão também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais na qual está inserido (BOCK, 2008).

Dentro das primeiras experiências docentes, os professores entrevistados relataram várias dificuldades e desafios enfrentados, podendo citar alguns: estranhamento da cultura escolar; procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita criar um contexto de aprendizagem na sala de aula; lidar com o analfabetismo de alguns alunos de

¹¹ Verificou-se que o salário médio dos professores da educação básica com formação em nível superior e jornada semanal de 40 horas é de R\$ 2.613 e equivale a 61,2% dos rendimentos dos demais profissionais (R\$ 4.273) (JACOMINI *et al.*, 2016)

ensino médio e a dificuldade de aprendizagem de outros tantos; a existência do tráfico de drogas dentro da escola; mediar conflitos de indisciplina dos alunos; participar de reuniões de HTPC sem planejamento; lidar com a burocratização do ensino; demanda de trabalho excessivo, desde o planejamento das aulas à correção de provas, etc.

Em contrapartida, citaram como fatores positivos a forma como recebidos pelos professores, coordenadores e a própria direção da escola. Estes deram o apoio necessário, contribuindo largamente para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, vários dos professores entrevistados realizaram projetos nas escolas em que atuaram; exaltaram o corpo discente, como pessoas batalhadoras, em busca de sucesso por meio do estudo; a presença de pais participativos no processo de ensino aprendizagem de seus filhos, etc.

Os professores Alex e Vera também mediram seu sucesso profissional a partir da aprovação de seus alunos nos exames de vestibular. O sucesso dos ex-alunos, o carinho deles expresso em reencontros, o reconhecimento deles pelo trabalho, o bom encaminhamento futuro, são, para muitos, um verdadeiro troféu, uma sensação de ter cumprido bem o papel de professor (FONSECA, 2000).

Todos os professores entrevistados relatam experiências positivas em relação à escola pública, que deixaram profundas marcas em suas histórias profissionais. Todos se lembram da escola pública com afetividade, descrevendo experiências ricas. Todos afirmam isso, com exceção do professor Otávio, que não o fez explicitamente.

Da análise efetuada, pode-se concluir que apesar das condições de trabalho na escola pública ser ruim (como, por exemplo, a falta de material e recursos na escola, muitos alunos por sala de aula, etc) e dos baixos salários recebidos pelos professores, todos conseguiram transformar suas experiências docentes em realização profissional, não pesando tanto o contexto geral de falta de investimento na educação pública. Todos os sujeitos entrevistados converteram uma dada materialidade em uma subjetividade. Não queremos cair na lógica simplista de que independente de onde o professor atue, de estar em uma escola pública boa ou ruim, basta ele querer, que ele consegue se desenvolver profissionalmente, obtendo a realização profissional almejada. Queremos pontuar que se a escola mesmo sendo precária, possibilitar que o professor se efetive, consiga perceber o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos alunos, veja os projetos avançando, suas

ideias sendo acolhidas, permitirá com que as péssimas condições de trabalho se atenuem.

Os professores Fábio, João e Alex colocam como principal fator de abandono da escola pública a questão salarial, devido aos baixos rendimentos recebidos. Otávio é o único que não explicita o salário, mas faz uma crítica contundente às condições de trabalho da escola pública, bem como ao salário pago. Adere ao movimento sindical, como forma de luta pelos direitos dos professores. As professoras Vera e Márcia denunciam os baixos salários recebidos na escola pública, mas dão um peso menor a ele, pois rejeitaram propostas de trabalhos em escolas particulares, onde ganhariam mais. Esses aspectos demonstram a complexidade da constituição subjetiva de cada sujeito, pois, apesar de alguns elementos serem semelhantes na história de vida dos jovens professores, os sentidos subjetivos (REY, 2003) que formaram, fez com que a mesma circunstância vivida por eles se diferenciasse (GALLERT, 2010).

Tem elementos do mundo social que precisam ser colocados, pois a questão de gênero em relação ao salário é essencial. O salário para o homem e para a mulher ainda é uma questão distinta, pesando de maneiras diferentes. A relevância do salário para a mulher e para o homem não está circunscrita apenas na subjetividade do sujeito, está no universo social em que ambos estão inseridos. Das entrevistas realizadas, duas são mulheres. Márcia recusa uma proposta de salário melhor em uma escola particular, por ser contra o ensino propedêutico. Já Vera por dizer ser feliz na escola pública. Ambas obtêm apoio financeiro da família/marido, podendo fazer escolhas em que possam declinar uma proposta de trabalho com remuneração mais alta. Se não fosse o suporte familiar, teriam que decidir de forma diferente. Márcia mora com os pais, não tendo que pagar um aluguel na cidade de São Paulo. Vera tem o apoio do marido, que deu suporte financeiro desde que decidiu sair do emprego do banco.

A professora Vera trabalhou durante a sua graduação em licenciatura em Física na parte de telemarketing de um banco. Depois que deixou este emprego, atuou apenas como professora. Márcia, durante o Mestrado, começou a dar aulas na escola pública e ali permaneceu. Já os homens, apesar de trabalharem como professores, buscam outras atividades que tragam remuneração maior. Todos tentaram outros trabalhos. Por exemplo, devido aos baixos salários, Alex tenta outra profissão, como a de perito criminal. Também trabalhou como educador na USP e

teve bolsa da pós-graduação, durante o Mestrado. Durante a graduação, trabalhou em uma loja de carros, por receber um salário um pouco maior do que de um estagiário em uma escola particular. Já o professor João, deixou o emprego de professor eventual em uma escola estadual para trabalhar na parte de logística da empresa Natura.

A questão fundamental explicitada para a evasão da escola pública é o baixo salário. Para boa parte dos sujeitos entrevistados, a decisão pela permanência ou pela evasão dos jovens professores de física da escola pública é essa, reduzindo-se o trabalho ao aspecto econômico. Como afirmou o professor Fábio, se aumentasse o salário, voltava. Não aponta nenhum outro problema, não fazendo referência à escola, como lugar propriamente dito. A questão econômica é colocada em evidência, porque esse problema está ligado a outras atividades da vida dele, que dependem disso. Não sustentaria a família, por receber baixo salário. Não adianta só amar a escola.

Os professores entrevistados estão dentro de um ramo de atividade que gostam de executar, vêem sentido em estar ali, mas por conta do salário que não é suficiente, faz com que os sujeitos abandonem a escola. Pensar na atividade híbrida é central para ver a contradição entre as atividades que o sujeito está tendo na vida dele. Ele tem que sustentar a família, mas adora dar aula. Os professores tiveram que tomar uma decisão frente a isso. Muitos procuraram uma escola particular, em busca de um maior salário. Fizeram uma adaptação.

Mas o trabalho na vida desses sujeitos não principiou necessariamente na escola. O trabalho apareceu antes na vida deles, como apareceu aqui algumas vezes, vai trabalhar em outra área enquanto dá aula ali, ou então, abandona. A escola converte-se trabalho quando o sujeito torna-se professor de fato, quando a escola passa a ser, do ponto de vista econômico, aquilo que sustenta ele. O objetivo duplo se hibridiza. Não é só escola como local, com objetivo de melhorar o país, melhorar o mundo, mas de sustentar sua família. São atividades hibridizadas. Família, trabalho e escola estão conectados. E as contradições aparecem quando tentamos separar estes eixos.

Encontramos uma contradição nesta relação: gostaria de, mas opto por. O objetivo de pesquisa não visa as razões de permanência e evasão do jovem professor de Física, mas as contradições que acompanham essa atividade, esse momento. A metodologia utilizada, através do estudo das histórias de vida, permite

analisar como cada sujeito entendeu ou deu sentido a essas contradições, como elas vão aparecendo em determinados momentos das vidas desses sujeitos. O professor valoriza certas coisas, e ele vai ter que botar em xeque dois valores: o salário ou o prazer de dar aula, o salário ou a militância política, o salário ou ser devoto pela profissão.

Com relação à questão do professor ser um intelectual crítico (CONTRERAS, 2002), atento com a possibilidade de transformação do sujeito, de pensar e construir a educação, quatro dos professores entrevistados estavam preocupados com isso, mas não necessariamente naquele contexto de sala de aula, com aquele salário. Não quer dizer que estejam abandonando seu posicionamento de professor reflexivo. Não deixaram a escola pública porque abdicaram disso, mas foram atrás de outros espaços educativos, nas escolas privadas. Buscam modificar a realidade, buscando a transformação, independente de onde atuem.

Os professores João, Otávio, Alex e Márcia relatam uma consciência crítica, aproximando-os do professor intelectual crítico (CONTRERAS, 2002). João explicita uma formação escolar que seja libertadora, citando Freire. Toda sua trajetória de vida se reflete no final de sua atuação profissional, como professor reflexivo, com grande engajamento na comunidade em que trabalha. Em suas relações profissionais, busca a transformação das pessoas, incluindo em sua prática, a práxis de todas as suas vivências. Otávio fala da escola alienante. Alex fala da escola pública como função social. E Márcia fala da educação crítica, contra a formação de alunos que sirvam de mão-de-obra barata.

Para Contreras (2002), as preocupações dos professores não podem ficar circunscritas aos problemas internos de sala de aula, pois o docente tem que analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social da sala de aula. Para elaborar a crítica às condições de trabalho, propondo uma educação que vise à transformação, o jovem professor, apesar de todas as adversidades e conflitos vividos em seu início de carreira, precisa fazer da escola e das suas experiências vividas um dos principais espaços de formação.

Por fim, os sujeitos entrevistados relataram alguns fatores de permanência na escola pública, como: estabilidade; liberdade de escolha metodológica; satisfação no trabalho; felicidade; possibilidade de desenvolvimento de projetos; por ter estudado em universidade pública, como forma de retorno ao investimento feito pela formação de excelência recebida. A partir do momento em que se resolvesse a

questão salarial, os fatores de permanência poderiam ser outros, se manifestando com mais clareza. Apareceriam outras contradições. Os professores poderiam permanecer muito mais tempo na escola pública, porque não teriam que se preocupar mais com isso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe contribuições importantes para a minha formação acadêmica e profissional. Desencadeou processos reflexivos em relação à minha subjetividade individual, abrindo o meu olhar em relação à docência, na forma como penso e sinto a profissão.

Também trouxe contribuições sociais e científicas frente aos resultados obtidos. Contudo, dado o campo de pesquisa na temática da subjetividade, com relação ao estudo da produção de sentidos, a presente pesquisa não esgota e não tem a pretensão de acabar com o estudo do tema da contradição entre os fatores de permanência e evasão dos jovens professores de física. Existem outros enfoques possíveis, que em virtude da complexidade e abrangência do tema, poderiam ser abordados, permitindo outros desdobramentos.

Existem possibilidades de continuidade do estudo apresentado frente ao problema de pesquisa, que seria a realização de pesquisa junto a um grupo de professores de física, por meio de uma abordagem etnográfica, interpretando a configuração subjetiva e possibilidades de intervenção na produção de sentidos, no enfrentamento de adversidades vividas nos primeiros passos docentes.

A seguir, apresentaremos as considerações finais deste trabalho, pretendendo refletir sobre os limites desta pesquisa e sobre as contribuições que pretensamente deixará à formação de professores de física.

Para isso, enunciaremos algumas limitações teóricas e metodológicas sobre a temática da subjetividade, bem como limitações sobre o uso das histórias de vida. Far-se-á também, uma reflexão sobre a importância de dar voz aos professores ingressantes e apresentar algumas sínteses sobre os capítulos de análise. Por fim, os resultados encontrados poderão gerar impactos em políticas públicas que visam garantir a permanência do jovem professor, além de fomentar possibilidade de reflexões no atual curso de formação inicial aos licenciados em Física, bem como na reflexão de cursos de formação continuada.

7.1. Limitações teóricas e metodológicas da temática da subjetividade

A teoria da subjetividade (REY, 2003) está ligada à perspectiva histórico-cultural. Para os estudiosos vinculados à outras vertentes, como por exemplo, da teoria da atividade, pode existir uma crítica à questão metodológica e à natureza do objeto.

Ao relacionar o sujeito e as circunstâncias em que ele vive, questiona-se se é o sujeito que determina o que ele faz ou se são as condições de mundo que determina o que ele é. Indagam quanto do sujeito e quanto do mundo determinam os acontecimentos. Afirmam que os dois lados corroboram para a determinação dos eventos, criando uma incerteza que é essencial ao processo, pois essa é a perspectiva dialética, de onde surgem as contradições. Esse princípio de incerteza reflete não apenas um problema metodológico, mas também um problema na natureza do objeto.

O pesquisador González Rey resgata o trabalho do Vigotski, explorando o limite conceitual do sentido. Rey afirma que cada indivíduo atribui sentidos diferentes às situações vividas, sendo o conceito de subjetividade categoria chave para entender isso. Rey está apontando para a ideia do subjetivo, como a vida individual de cada um, nas pequenas experiências microscópicas.

Para entender a especificidade da história de vida de cada ser humano, propõe-se a análise da microgênese¹², dentro dos vários níveis genéticos utilizados por Vigotski. Exemplificando: para dois irmãos gêmeos, apesar de toda filogênese, ontogênese e sociogênese serem iguais, a microgênese que abarca as experiências

¹² Dentro do materialismo dialético, “a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução ao longo de todo o ciclo vital e, segundo a proposição de Vigotski [...], o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem a partir dos planos genéticos do desenvolvimento humano (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese). [...] A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade. A sociogênese estuda as interações sociais como sendo as raízes das funções mentais superiores, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo. A microgênese é caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade” (MOURA et al, 2016).

individuais, não são as mesmas. Isso caracteriza uma individualidade, que poderia distinguir uma consciência, uma subjetividade.

Contudo, toda vez que Rey (2002) coloca o conceito de subjetividade nesse aspecto, os estudiosos da teoria da atividade apontam uma discordância, pois afirmam que não se pode representar essa subjetividade (individual) sem a subjetividade coletiva. Ou seja, não existe atividade “puramente” individual, pois qualquer atividade é orientada para um produto da cultura humana. Nomeia-se novamente o princípio da incerteza, pois não se consegue falar dessa subjetividade sem ser pela subjetividade social.

Outra limitação reflete-se sobre o objeto de análise, pois a incerteza encontra-se na própria atividade, e não no discurso do sujeito. Se na pesquisa, quer-se entender a história de vida, olhando a narrativa de um sujeito, tem-se que analisar também a atividade.

Apesar de estarmos olhando a narrativa de um sujeito, é uma narrativa de um sujeito na atividade. É a própria junção coletiva, do modo de se ver a escola, de se ver o salário. Na perspectiva dialética, essa subjetividade não é individual. Dentro do materialismo dialético, os termos subjetividade e suas derivações, individual e coletiva, não são empregados.

7.2. Limitações metodológicas das histórias de vida

Para os estudiosos vinculados à outras vertentes, como por exemplo, da teoria da atividade, todas as ações do sujeito ocorrem em algum contexto, temporal e espacial. A história de vida e, conseqüentemente, todas as atividades relatadas, não estão isoladas no mundo, estão relacionadas com outras atividades, perpassando outros níveis hierárquicos, que formam a cadeia de atividades onde o sujeito se insere. A análise do contexto da história de vida é fundamental, mas não vem à tona, pois está implícito nas entrevistas. As entrevistas de cunho autobiográfico não possibilitam a clara identificação dos contextos. Pesquisá-los tornaria o objeto de análise mais complexo. Como obter essa cadeia de atividade, considerando o espaço temporal e físico, a partir de uma entrevista? Existe uma

limitação metodológica, que depende da forma como se aprofunda o estudo realizado.

Podemos dizer que as entrevistas de cunho autobiográfico, da forma como é utilizada na área de ensino de ciências e na educação de modo geral, faz a análise do discurso, não da atividade. Olhar a atividade e estudá-la, não é o mesmo do que analisar o discurso que o sujeito faz sobre ela. Olhar a atividade é analisar o discurso que o sujeito faz sobre ela e também a sua atividade em práxis, analisando o sujeito em ação.

O estudo etnográfico não está no escopo geral deste trabalho, ou seja, a análise do contexto em que cada professor atuou. O presente trabalho traz esta limitação metodológica, permeando o discurso do sujeito, atingindo a forma como ele vê as coisas e não como os fatos se dão.

Outra questão a ser discutida é: como se investiga um fato que já foi, como se investiga uma história? O pesquisador não é testemunha ocular dos fatos, mas mesmo assim pode datar relações a partir das entrevistas de histórias de vida. Contudo, a narrativa contada pelo sujeito não é a história vivida por ele. Nesse sentido, se fossem realizadas entrevistas com pessoas relacionadas à vida do professor, iria-se encontrar outras perspectivas da mesma narrativa que está sendo contada. São os sentidos estabelecidos ao longo da vivência. E esse sentido é o que sobra, o sentido que o sujeito vê da sua vida.

7.3. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e a temática da subjetividade

A metodologia de histórias de vida visa recuperar o sujeito, opondo-se à racionalidade no tocante ao processo de formação de professores. Está cada vez mais evidenciado o protagonismo exercido pelo professor nesse processo, haja vista a formação do professor intelectual crítico, que é um contra ponto à visão meramente tecnicista.

O professor é sujeito importante do processo, tendo algo a dizer e a contribuir. Este passa a ser visto como efetivo agente de sua formação e possível

colaborador nas reformas educacionais, não sendo apenas um executor da política pública/currículo elaborado por terceiros. É o que diz Goodson:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1995, p. 69).

A importância desta pesquisa se dá ao *dar voz ao jovem professor ingressante*, referenciado aqui como *jovem professor*. Dada a pouca experiência profissional, poucos estudos retratam seu desenvolvimento profissional e todas as dificuldades advindas do início de carreira.

Ao dar voz ao professor, através do relato das histórias de vida, possibilitamos descobrir o sentido que cada jovem professor deu a aprendizagem experiencial na escola, analisando o seu discurso em relação à contradição dos fatores de permanência e evasão da carreira docente. A experiência vivida ressignifica os sentidos, tendo a ver com o subjetivo. Todos vivenciam experiências, mas o sentido, a significação que atribui, são diferentes. Nesse sentido, ao construir sentidos subjetivos sobre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas, os jovens professores de Física estarão também, e ao mesmo tempo, internalizando a vida social e contribuindo para a construção da subjetividade, que é coletiva. O sujeito escolhe e, para compreender o seu processo de escolha, é preciso estudar seu movimento pessoal (seus sentidos) e o conjunto de significações e condições objetivas e sociais na qual está inserido (BOCK, 2008).

Nesse sentido, os jovens professores, até então relegados nas políticas públicas e em estudos acadêmicos, ganham espaço ao relatar suas experiências pessoais e profissionais, dando contribuições importantes através da narrativa de suas histórias de vida.

A apreciação das narrativas sobre “os primeiros passos dentro da carreira docente” demonstra o aspecto de formação da identidade de professor como um processo/desenvolvimento complexo de construção/transformação do “ser professor”. Nóvoa explicita isso, falando do processo dinâmico da construção de identidades, que necessita de tempo para ocorrer:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? [...]

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, *é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.*

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. *É um processo que necessita de tempo.* Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p.16 – itálico meu).

Nóvoa (1995) salienta a indissociabilidade das dimensões pessoal e profissional dos professores, sintetizando essa perspectiva na seguinte frase: “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (1995, p. 17). Esse pensamento corrobora com o uso de outras metodologias, como as de cunho autobiográfico, que vinculam as experiências pessoal e profissional do professor.

Nesta pesquisa, buscamos outra visão teórico-metodológica, abrindo mão da objetividade e vendo como cada sujeito se posiciona, como cada um produz sentido a partir dos fatos vividos. Assim, nesta perspectiva, cada professor entrevistado encara suas escolhas de maneira diferente. A professora Vera denuncia o baixo salário recebido na escola pública, mas dá um peso menor a ele, pois rejeita uma proposta de aumento de carga horário em escola particular, onde ganharia mais. O faz por dizer ser feliz na escola pública. Coloca a felicidade como prioridade em suas escolhas.

Moita (1995) revela ainda, que cada indivíduo lida com as vivências de forma diferente, realçando-as ou minimizando-as. O sentido subjetivo está relacionado a aquilo que mobiliza de alguma forma o sujeito. Contudo, nem tudo tem “sentido subjetivo igual para todos, apesar de poder ter um mesmo significado, compartilhado socialmente” (SOUZA, 2012, p.130). Moita (1995) expressa isso da seguinte forma:

Dado que o mesmo tipo de interação pode ser experienciado de modo muito diferente por cada pessoa, o objetivo foi o de compreender a maneira pessoal como foram vividas.

As interações não têm a mesma importância relativa, quer pela sua natureza, quer pelo nível de impacto que tiveram sobre o sujeito e o seu meio. Há interações que atingem dimensões profundas da pessoa, outras são mais circunstanciais. Uma são mais sincrônicas ou pontuais, outras mais diacrônicas ou contínuas; encontram-se interações de caráter factual, outras só se descobrem através da interpretação da narradora.

O que foi possível captar é seguramente uma parte dos movimentos profundos que só se revelam parcialmente.

Já foi referido que não é possível deixar de ter em conta a singularidade dos processos de formação de cada pessoa. A análise de cada narrativa sublinhou essas singularidades. (MOITA, 1995, p. 134)

Com relação à metodologia utilizada na pesquisa, a abordagem das histórias de vida de professores tem possibilitado verificar o aprendizado experiencial vivido nas escolas e em outros meios, como a família e a sociedade de forma geral, e como estas experiências ressignificam os sentidos. A subjetividade individual, seguindo uma abordagem defendida por Rey, constitui-se numa integração com a subjetividade social, de forma inter-relacionada. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. Assim, o indivíduo é um elemento constituído da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui dela. Afirma-se, então, que a subjetividade se dá em um amplo processo, em constante movimento e com contraditórios.

7.4. Contribuições sobre “a opção por ser professor(a)”

Como explicitado no problema de pesquisa desta dissertação, existe uma escassez de professores no Brasil (ARAUJO & VIANNA, 2011; GATTI & BARRETO, 2009). Não é uma surpresa que ao longo dos anos menos jovens mostrem interesse em se tornar um professor (GATTI *et al.*, 2009). Este cenário é agravado na educação científica, uma vez que se sobrepõe à falta de interesse na Ciência. A educação científica deve lidar com dois problemas principais: em primeiro lugar, o processo de recrutamento de nova geração para programas de ensino de ciências; em segundo lugar, o processo de permanência do professor de ciências qualificado na sala de aula.

A análise das histórias de vida, em que se investigou a opção por ser professor, corrobora com essa demanda. Dos seis professores entrevistados, apenas dois apresentavam desejo de ser professor como primeira opção profissional, como relatado por Vera e Alex. Destes, apenas um seguiu o curso de licenciatura, após o término de ensino médio. A professora Vera, devido ao estigma de sofrimento vivenciado por docentes, cursou graduação em Tecnologia em Processo de Produção. Tardamente, retorna ao projeto inicial, fazendo o curso de licenciatura como uma segunda opção de carreira. Os demais queriam outras

carreiras, com áreas de conhecimento relacionadas à Física, como Engenharia (elétrica e civil), Astronomia e bacharelado em Física propriamente dito, mas não fazendo referência a carreira de professor (licenciatura). Optaram fazer licenciatura em Física por ser uma carreira com baixa nota de corte no vestibular, com maior probabilidade de cursar uma universidade pública.

Deste modo, essa análise ratifica a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa. Objetivamos sugerir algumas contribuições, baseadas em estudo realizado por Gatti *et al.* (2009), sinalizando encaminhamentos que possam contribuir com os estudos na área e com políticas públicas.

Um primeiro conjunto de proposições diz respeito [...] à *dimensão cultural*, relacionada à docência, em envolve as representações sociais presentes no imaginário brasileiro:

- Necessidade de intervenções midiáticas e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público;
- Desenvolvimento intra-universidades de maior valorização dos cursos de licenciatura e seu fortalecimento, e atribuição de maior prestígio a esses cursos com valorização do papel do ensino e da educação básica para o país. (GATTI *et al.*, 2009, p.70-71).

O uso da propaganda através da mídia, como forma de valorização do papel do professor, ajudaria a mudar o contexto cultural de desvalorização da carreira docente. Permitiria que as famílias não se opusessem tão fortemente à opção de seus filhos serem futuros professores, apoiando-os nessa possibilidade de carreira.

Ficou evidente que Alex teve que lutar contra os pais para conseguir ser professor, pois não teve apoio da família ao escolher a carreira. O que chama atenção é o fato de sua mãe ser professora, e mesmo assim, não apoiar a decisão do filho. Ela rejeita a ideia de o filho seguir a mesma profissão. O mesmo ocorreu com a mãe do professor Otávio, que desaprovou a escolha da carreira de professor pelos baixos salários e desprestígio social. Sua fala reflete isso: “Professor? Você não vai ficar rico então? Você não vai ganhar dinheiro? É legal ser professor, mas o meu filho não!”.

Conforme explicitado por Gatti *et al.* (2009), as Universidades, em particular a Universidade de São Paulo, poderiam propor ações que visassem um fortalecimento e prestígio dos cursos de licenciatura. Como sugestão, poderia existir nas atuais Feiras de Profissões, dando destaque maior aos cursos de licenciatura, ou fazendo uma feira específica para esse fim.

Gatti *et al.* (2009) propõe outras hipóteses de encaminhamentos, que explicitamos a seguir:

Outro conjunto de proposições refere-se a *mudanças de ordem estrutural e institucional*, que poderiam concorrer para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor ressaltado. Dentre elas, destacam-se:

[...]

- A vivência positiva na escola, embora não garanta a atratividade do aluno pela carreira docente, pelo menos faz com ele pense de modo mais efetivo nessa possibilidade. Para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, é preciso melhorar o ambiente escolar, o que implica também mudar as condições de trabalho dos professores e seus salários.

[...]

- Estruturar a formação de professores em um Centro, Faculdade ou Instituto próprio, à semelhança das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Isso contribuiria para melhor equacionamento dos currículos formadores e maior visibilidade social do perfil profissional dos professores da educação básica (GATTI *et al.*, 2009, p. 71-72).

Gatti (2009) reforça a necessidade de melhorar as condições de trabalho e o salário dos professores, como condição para a melhoria do ambiente escolar. Isso é notado na fala dos professores, quando buscam outros empregos que paguem melhor, deixando a sala de aula das escolas públicas.

Outra sugestão dada por Gatti (2009) seria a criação de um Instituto dentro da Universidade, agregando todas as licenciaturas em um único lugar, de forma a possibilitar uma melhor formação profissional, além de maior visibilidade para a carreira.

7.5. Contribuições sobre os “primeiros passos dentro da carreira docente”

Destaca-se, da análise das contradições das condições de trabalho e salário, a evasão de professores da escola pública para a rede privada. Nesse sentido, faz-se mister desenvolver uma política pública para professores, de modo a assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso, de modo a criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão, dentro da carreira pública. Objetivamos sugerir uma contribuição, baseadas em estudo realizado por André (2012), sinalizando encaminhamentos que possam colaborar com os estudos na área e como políticas públicas. Além da contribuição, que será explicitada abaixo, é necessário a criação de um plano de carreira digno à

profissão docente, bem como o pagamento de salário condizente com a formação universitária.

Analisando os percentuais de evasão do magistério, as taxas são mais altas nos primeiros anos de atividade docente (JESUS, 1995 apud LAPO & BUENO, 2003; KUSSUDA, 2012 apud RABELO, 2016). Essa constatação deixa bastante evidente a necessidade de políticas específicas voltadas aos professores iniciantes. Estes vivenciam um choque de realidade, que propicia o abandono da profissão. Andre (2012) defende esta ideia:

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRE, 2012, p.116).

A criação de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes possibilitaria organizar melhor as vivências dos professores nos primeiros passos docentes.

Geralmente, quando o licenciando termina a graduação, ele escolhe uma escola pública aleatoriamente, utilizando critérios pessoais, como o fator proximidade em relação à residência, ou buscando uma escola com melhor índice no IDEB. Na maior parte das vezes, esses professores recém-formados vão para as piores escolas, devido à falta de pontuação no processo de atribuição de aulas. São as escolas que sobram da atribuição de aulas dos professores efetivos e estáveis. Alguns professores chegam a compor a jornada em várias escolas, pegando as aulas que sobraram. Dessa forma, a transição de licenciando para professor ocorre de forma desestruturada, sem nenhum vínculo de apoio à chegada desse jovem professor.

Em alguns países, existem programas e políticas públicas para recepcionar esses professores ingressantes, que são enviados para escolas parceiras. A escola recebe uma verba para participar deste programa, o professor-mentor também recebe uma bolsa auxílio. O professor ingressante tem reuniões periódicas com o professor mentor que o orienta.

Conforme André (2012), acreditamos que esse tipo de política pública poderia ser implementada no Brasil, como uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, integrados em um processo de desenvolvimento profissional e que seja regulamentada em forma de lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, Abr. 2012.

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

BOCK, Silvio Duarte. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio**. 2008. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

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

BUENO, Belmira O. et.al. Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: **Psicologia USP**, São Paulo, v.4, n 1/2, p.299-318, 1993.

_____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURNIER, Suzana et al . Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, Aug. 2007.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Revista Ensaio**, n. 1, v. 16, p. 211-230, 2014.

CERQUEIRA, T. C. S.; POLONIA, A. C.; PINTO, C. B. G. C.; CASTRO, F. C. G.; MONTENEGRO, M. E.; ZINATO, V. A. M. O autoconceito e a motivação na constituição da subjetividade: conceitos e relações. **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande/MS, v. 10, n. 20, p. 30-41, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto, 2001.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e

representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, mai./ago., 2014.

FAJARDO, Indianalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In **O método (auto)biográfico e a formação** [Antônio Nóvoa e Matthias Finger, eds]. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento dos Recursos Humanos, p. 17-34, 1988.

FONSECA, S. G. O prazer de viver e ensinar histórias. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 113-136, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da Docência: Investigando Professores do Ensino Fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GALLERT, A. Z.; LOUREIRO, D. G.; SILVA, M. do R. B.; SOUZA, R. C. **Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey**. Pesquisa em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, p. 1-18, 2009.

GALLERT, A. Z. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência**. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, out. 2009, Relatório Preliminar.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: S. G. Pimenta; E. Ghedin (orgs.); **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v.17, n.2 (50) – mai/ago, p. 31-45, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o eu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. 2 ed., p. 63- 78. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Conhecimento e Vida Profissional** – estudos sobre educação e mudança. Porto/Pt: Porto Editora, p. 93 – 114, 2008.

HARGREAVES ,Andy; FULLAN Michael G. **Understanding Teacher Development**. NewYork: Teahers College Press & Columbia University, 1999.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R.B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do plano nacional de educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, p. 73, jul. 2016.

JESUS, R. F. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 21-41, 2000.

JESUS, S. N. **A Motivação para a profissão docente**. Coimbra, 1995. Tese (Dout.) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

JOHNSON, S. M; BIRKELAND, S. E. *Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions*. **American Educational Research Journal**, v. 40, nº 3, p. 581-617, 2003.

KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciado em física de uma universidade pública**. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciências) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

LAPO, F. R. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo. 1999. Mestrado (Dissertação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 02, v. 13, p. 243-276, jul.-dez., 2002.

_____. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar.2003.

LEME, Luciana França. **Atratividade do Magistério para a Educação Básica**: Estudos com Ingressantes de Cursos Superiores da Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), 2012.

LE MOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009.Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S. G. Pimenta; E. Ghedin (orgs.); **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2 ed., p. 111-140, 1995.

MOURA, E. A.; MATA, M. S.; PAULINO, P. R. V.; FREITAS, A. P.; JUNIOR, C. A. M.; MÁRMORA, C. H. C. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU**, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, Junho 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2 ed., p. 11- 30, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OGO, Marcela Yaemi; LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves. **A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot**. Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (III EDIPE), 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/Pt: Porto Editora, 2009.

PASSOS, M. C. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, G. A. N. (org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 99-111, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S. G. Pimenta; E. Ghedin (orgs.); **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v.1, n. 24, p. 155-179, 2007.

RODRIGUES, A. M. **Movimento e contradição:** a disciplina de práticas em ensino de Física e a formação inicial de professores de Física sob uma perspectiva histórico-cultural. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, Maria de Jesus; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **A constituição de sentidos subjetivos na educação especial.** In: VI Encontro de Pesquisa em Educação - PPGED/UFPI, 2010.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. **Teachers College Record**, v. 70, n. 1, p. 1-12.1968.

SCHETTINI, R.H. A contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. **Vygotsky: uma revisita no Século XXI.** São Paulo: Andross, p. 219- 232, 2009.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. **Subjetivação docente:** a singularidade constituída na relação ente o professor e a escola. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), São Paulo, 2012.

SILVA, Fernando; KAWAMURA, Maria Regina. **Perfil Acadêmico dos Alunos de Licenciatura do Instituto de Física da Universidade de São Paulo.** Documento pessoal (não publicado), levantamento interno. Consulta em maio de 2017. Universidade de São Paulo, Instituto de Física. 2011.

SILVA, Luciene Fernanda da. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.** Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. 2013.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, nº 103, mai-ago, p. 535-554, 2008.

_____. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College – and University – Bases Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-99. Doi: 10.1177/0022487109347671, 2009.

ANEXO I – APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES E CATEGORIAS

Tabela 2: Apresentação das dimensões e categorias

DIMENSÃO 1: IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO	
Objetivos	Conhecer os valores dos professores entrevistados, bem como suas ideologias e características individuais; saber qual leitura faz do contexto sociocultural em que atua; composição familiar; capital cultural familiar; escolha da profissão; apoio da família; religião.
Hipóteses	Quais características pessoais, familiares e contextos de vidas influenciaram na formação escolar, na escolha pela profissão, bem como no atual exercício da profissão na escola pública?
Categoria 1	A pessoa
Categoria 2	Contexto econômico-cultural familiar
Categoria 3	Interesse/motivação pelos estudos
DIMENSÃO 2: MEMÓRIAS SOBRE A VIDA ESCOLAR	
Objetivos	Descrever ligações anteriores com a escola pública, identificando concepções iniciais sobre a escola. Saber as escolas que cursou (características gerais); professores que mais marcaram; metodologia e material educativo utilizado; principais dificuldades que enfrentou; características que apresentava como aluno; disciplinas que mais gostava; como avalia a qualidade da escola que frequentou; se gostava de ir à escola; principais mudanças que ocorreram durante sua escolarização ao longo dos diferentes níveis de ensino; vivência escolar e contexto sócio-político da época.
Hipóteses	A vivência estudantil na escola pública foi decisiva para um retorno à ela, posteriormente, como professor(a)? Qual a concepção de escola pública, qual a sua função? Qual a relação professor-aluno que é mais marcante?
Categoria 4	Características que apresenta como aluno
Categoria 5	Aspectos pedagógicos/metodológicos
Categoria 6	Relação professor-aluno mais marcante
DIMENSÃO 3: A OPÇÃO POR SER PROFESSOR(A)	

Objetivos	Analisar como se deu a decisão da docência como profissão. Identificar quais expectativas permeou tal escolha.
Hipóteses	Haveria modificações entre a concepção inicial da carreira docente com a concepção atual? O que mostraria um percurso formativo influenciado pelas experiências pessoais vividas?
Categoria 7	A escolha pela carreira docente
DIMENSÃO 4: FORMAÇÃO INICIAL	
Objetivos	Conhecer a formação inicial. Como foi sua vivência universitária (ensino, pesquisa e extensão)?
Hipóteses	Qual o momento do curso de licenciatura em Física foi decisivo para a tomada de posição pela profissão docente? O curso de licenciatura trouxe formação suficiente para atuar em sala de aula, minimizando o descompasso entre a idealização da profissão e a vivência real na prática?
Categoria 8	Conhecimento da existência do curso de licenciatura
Categoria 9	O papel das disciplinas marcantes
Categoria 10	Reconhecimento da docência
Categoria 11	Avaliação da utilidade das disciplinas da licenciatura versus a prática escolar
DIMENSÃO 5: INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL	
Objetivos	Caracterizar o início da carreira docente e suas vivências, como suas lembranças da primeira escola que atuou e os desafios enfrentados.
Hipóteses:	Qual o significado que o professor dá às experiências vividas na escola?
Categoria 12	Lembranças da primeira experiência docente
Categoria 13	Assunção à docência: significado às experiências vividas
DIMENSÃO 6: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Objetivos	Conhecer o desenvolvimento profissional vivido a partir da relação com seus pares, da relação com os alunos e com os cursos de extensão e aperfeiçoamento. Implicações político-sociais de ser professor.
Hipóteses	Como o professor enxerga a escola (espaço de formação profissional), o aprendizado da cultura escolar e suas transformações, junto às ações e estudo

	com os demais professores?
Categoria 14	Recursos utilizados na escola (relação com os pares, com os alunos)
Categoria 15	Afetividade sobre a escola
Categoria 16	Relação com a Física e a aula de Física
Categoria 17	Função da escola
DIMENSÃO 7: A DOCÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA E SEUS FATORES DE PERMANÊNCIA	
Objetivos	Analisar os fatores de permanência na escola pública. As ações de engajamento frente às condições de trabalho. Características da escola em que atua agora (identificar o contexto escolar); projetos desenvolvidos; importância da disciplina de Física; o papel da escola; projetos para o futuro profissional.
Hipóteses	Haveria influência dos projetos desenvolvidos na escola? Qual a importância dada à disciplina de Física e ao papel da escola?
Categoria 18	Projetos desenvolvidos e perspectivas futuras

ANEXO II – MATRIZ RELACIONANDO AS DIMENSÕES COM AS CATEGORIAS

Tabela 3: Matriz relacionando as dimensões com as categorias

PROFESSOR	Dimensão 1: A opção por ser professor(a)	Dimensão 2: Formação inicial	Dimensão 3: Início da carreira profissional	Dimensão 4: Desenvolvimento profissional	Dimensão 5: A docência na escola pública
C2: Contexto econômico-cultural familiar					
C7 – A escolha pela carreira docente					
C8 – Conhecimento da existência do curso de licenciatura					
C9 – O papel das disciplinas marcantes					
C10 – Reconhecimento da docência					
C12 – Primeira experiência docente					
C13 – Assunção à docência: significado às experiências vividas					
C14 – Recursos utilizados na escola (relação com os pares, com os alunos)					
C15 – Afetividade sobre a escola					
C16 – Relação com a Física e as aulas de Física					
C18 – Projetos desenvolvidos					
C19 – Perspectivas futuras					