

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Curso de Física-Licenciatura



**A docência em Física no Agreste Pernambucano:
discursos de estudantes de um curso de Licenciatura.**

Ribbyson José de Farias Silva

Orientadora: Anna Luiza A. R. M. de Oliveira

CARUARU

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Curso de Física-Licenciatura



**A docência em Física no Agreste Pernambucano:
discursos de estudantes de um curso de Licenciatura.**

Ribbyson José de Farias Silva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco – Curso de Física-Licenciatura – como pré-requisito para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso II”.

Orientadora: Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Caruaru

2014

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Simone Xavier CRB4 - 1242

S586d Silva, Ribbyson José de Farias.
A docência em física no agreste pernambucano: discursos de estudantes de um curso de Licenciatura. / Ribbyson José de Farias Silva. - Caruaru: O Autor, 2014.
63f.; il.; 30 cm.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
Monografia (Trabalho de Conclusão de curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Física, 2014.
Inclui referências bibliográficas

1. Análise do discurso. 2. Docência. 3. Gênero. 4. Física – Estudo e ensino. I. Oliveira, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. (Orientadora). II. Título.

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2014-68)

Ribbyson José de Farias Silva

**A docência em Física no Agreste Pernambucano:
discursos de estudantes de um curso de Licenciatura.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco – Curso de Física- Licenciatura – como pré-requisito para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso II”.

Curso de Física – Licenciatura.

Data de aprovação: 15/08/2014

Banca Examinadora

Profa. Dr. Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Orientador e 1º Examinador

Profa. Dra. Kátia Rodrigues Calligaris
2º Examinador

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
3º Examinador

DEDICATÓRIA

Não poderia deixar de dedicar este trabalho, aos meus pais Edileuza de Farias (in memoriam) e José Zeferino (in memoriam), que foram à base para minha construção, enquanto ser humano. Foram eles que, literalmente, me escolheram para ser seu filho, e é por eles sempre terem acreditado na minha pessoa, que hoje busco meus sonhos. Obrigado meus ETERNOS e AMADOS pais, pelo possível e impossível que fizeram por mim. Hoje chego a este momento por causa de vocês e por vocês! Em segundo lugar, dedico aos professores/as e futuros professores/as de Física, que assim como eu, acreditam numa EDUCAÇÃO melhor.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os obstáculos para finalização deste trabalho e nada mais justo que deixar nessas poucas linhas, meus agradecimentos, às pessoas que contribuíram direta e indiretamente, nesta longa caminhada que enfrentei.

Ao supremo e grandioso DEUS pelo amparo e estímulo constante, por me reerguer a cada passo, a cada dificuldade nessa jornada;

À Profa. Dra. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira, que se prontificou, acreditou, orientou, acolheu, incentivou e dedicou sua paciência, para tudo dar certo neste momento, além de me projetar para a pesquisa científica e dar subsídios para enfrentar a “vida lá fora” e me fortalecer enquanto ser humano,

As minhas irmãs: Rosellys, Sandra, Edillaine e Jô por acompanharem, e me ajudarem nas horas que mais precisei, e aos meus sobrinhos/as,

Às Profa(s). Dra(s). Kátia Calligaris, Ana Lúcia Leal, Katharine Ninive, Kátia Cunha, Jaqueline Barbosa, Tânia Bazante, que me incentivaram e apoiaram as minhas decisões de busca para o conhecimento, me mostrando que vale a pena acreditar na construção de uma Educação melhor,

Ao Núcleo de Formação Docente da UFPE/CAA, professores das disciplinas específicas da física por me proporcionarem o “básico conhecimento”, para encarar a realidade das salas de que enfrentarei,

Aos Grupos de Pesquisas que passei, em especial, aos professores, Gustavo Oliveira e Rui Mesquita, que mesmo com as dificuldades de encontrá-los frequentemente para estudos, me proporcionaram momentos de reflexões ímpares, sempre me acolheram nos encontros ocorridos, me mostrando que VALE A PENA, conhecer e lutar pelos grupos sociais que ao longo dos tempos sofreram e sofrem resistências, por meio da sociedade em geral,

A equipe de pesquisa: Amanda, Andrielle e Fabiane, que há muito tempo vêm desenvolvendo comigo uma “luta”, na busca pelo conhecimento e dando forças nas horas das dificuldades,

Aos familiares que me incentivaram, destaco: meus tios Manuel Marcolino e Josilene Marcolino, que se despuseram a me ajudar por muitas vezes,

Aos guerreiros da primeira turma de Licenciatura em Física, por terem dividido comigo, e enfrentado todos os “sofrimentos” e dilemas, durante muito tempo, destaco: meus amigos Edla Marinho e Renato Félix, que me deram apoio nas minhas decisões acadêmicas e sempre estiveram comigo,

A três pessoas especiais: Rosângela Santos Justino e Jonathan Anderson que me ajudaram, profundamente, a realizar o sonho de entrar na UFPE, Josenildo Nascimento, por acreditar no meu potencial, e se dispor a me orientar na linguagem, em alguns textos produzidos,

Aos discentes (colegas) que ajudaram para a constituição deste trabalho,

Peço desculpas se esqueci de citar alguém, pois existem muitas pessoas especiais.

RESUMO

A discussão sobre a docência é tema atual de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Porém, quando trazemos esse debate para o campo das ciências exatas, em especial da Física, poucos registros são encontrados na literatura. Os estudos neste campo apontam para o baixo interesse pela carreira docente na educação básica e a evasão nos cursos de licenciatura. Estes fatos ressaltam a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre esta questão. Este trabalho teve como objetivo conhecer os discursos sobre a docência produzidos por estudantes de um Curso de Licenciatura em Física no Agreste Pernambucano. Dois objetivos específicos permearam o estudo: 1) verificar o nível de valorização da docência entre estes atores sociais; 2) analisar as inter-relações entre gênero e a docência em física. Consiste numa pesquisa de cunho qualitativo. O *corpus* foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com 10 estudantes do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, do Curso de Física do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. A análise de dados desenvolvida teve caráter exploratório e descritivo. Segundo Gil (1999) a pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, consiste numa primeira etapa de estudo com vistas a uma investigação futura mais ampla. Durante a pesquisa desenvolvemos diálogos iniciais com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2001). Como resultado da análise pode-se constatar que a maioria dos/as estudantes entrevistados/as nunca haviam pensando em seguir a carreira docente e só ingressaram na mesma devido às oportunidades que um curso superior nesta área poderiam oferecer. Os/as mesmos/as veem o curso de licenciatura em física como uma forma de entrar no mercado de trabalho, porém ao se aproximarem do ambiente escolar da educação básica, relatam ser algo desestimulante, devido aos baixos salários, às condições precárias do contexto educacional brasileiro, ao excesso de trabalho, à falta de valorização da docência pelas instâncias superiores e à falta de disciplina dos/as alunos/as. Com relação às inter-relações entre gênero e docência em física, pode-se perceber que apesar do crescente número de profissionais mulheres nesta área, a docência em física ainda é vista como um campo de atuação masculina, onde persistem preconceitos e práticas associadas às relações de dominação de gênero masculino que parecem dificultar o acesso e a inserção da mulher. Apesar do caráter exploratório e introdutório, este estudo sinaliza para caminhos investigativos que necessitam ser trilhados por pesquisas futuras. É preciso desenvolver análises sobre as políticas públicas que estão sendo pensadas/implantadas pelos órgãos superiores da educação para maior atratividade para a profissão docente; assim como discutir mais cuidadosamente se iniciativas como o PIBID são as melhores alternativas. Também é necessário verificar se em outras regiões do nordeste são encontradas as mesmas dificuldades do Agreste Pernambucano em relação à atuação docente na educação básica e o que pensam e como vêm trabalhando os/as professores/as formadores/as de outros/as professores/as. Será que os discursos produzidos por professores/as, da área das ciências da natureza e matemática, em especial, dos cursos de licenciatura em física e os discursos dos professores/as das disciplinas pedagógicas e das disciplinas das práticas de ensino são os mesmos em relação à atuação feminina no campo das ciências exatas? Como estão sendo pensados os currículos para formação dos professores de Física? É essencial a continuação e ampliação de estudos nesta área, envolvendo um número maior de participantes e outras licenciaturas em Física ofertadas no Nordeste.

PALAVRAS CHAVE: Discurso, Docência, Gênero, Licenciatura em Física.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 17 |
| METODOLOGIA | 28 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS | 31 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 54 |
| REFERÊNCIAS | 58 |
| APÊNDICE A | 61 |
| APÊNDICE B | 63 |

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a docência passou a ser tema de interesse nas pesquisas e análises em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Porém, quando trazemos esse debate para o campo das ciências exatas, em especial da Física, poucos registros são encontrados na literatura. Os cursos voltados para formação inicial de docentes no Brasil são muitos e estão distribuídos em diversos estados do país como mostra a pesquisa realizada no Instituto Lobo (ANÍBAL, 2013). No nordeste brasileiro, há um número considerável de instituições de ensino superior que têm como objetivo formar docentes, porém quando os/as alunos/as dos cursos de licenciatura são questionados sobre sua atuação na sala de aula, após o término do curso, ou mesmo durante o curso, poucos afirmam querer seguir a carreira de professor na Educação Básica (LEME, 2012).

De acordo com estudos recentes (KUSSUDA, 2012; LEME, 2012), há um número crescente de professores que abandonam a Educação Básica e isso coloca em questão a capacidade de atração da sala de aula atual. Estas mesmas pesquisas, indicam que esses altos índices de desistência estão relacionados a fatores como: baixos salários, insatisfação no trabalho e desprestígio profissional. Essas condições são bem discutidas entre os estudantes. Os mesmos que desistem desta profissão procuram outra formação profissional para atuação, ou, em alguns casos, optam por uma carreira docente no ensino superior. Isso reforça o que Kussuda (2012, p.115), relata: “as condições de trabalho não têm sido suficientemente atrativas para os licenciados continuarem no magistério”.

Outra questão comum nos cursos de Licenciatura em Física do Brasil é a evasão. Um relatório (2008) apresentado pela Universidade de Brasília, à comissão de graduação do Instituto de Física, aponta as dificuldades de acompanhar o ritmo das disciplinas como elemento fundamental para este fato. Também foi verificado que parte desta evasão acontece por influência da família e/ou amigos que incentivam os docentes a seguirem outra carreira, devido aos baixos salários direcionados a profissão, além das dificuldades/insatisfações vivenciadas durante o curso. Ainda sobre a pesquisa realizada por Aníbal (2013), pode-se perceber que entre 2010-2011, a cada ano, cerca de 17% dos alunos

matriculados nos cursos de licenciaturas abandonam a universidade e mais de 41% não chegam a se formar. No estado de Pernambuco, o percentual de evasão chega a ser de aproximadamente 19%. Cerca de 46% dos matriculados nas licenciaturas não se formam. A situação ainda é mais agravante nas licenciaturas específicas, principalmente nas chamadas ciências exatas, pois são nesses cursos onde se apresenta o maior número de desistentes.

Física pode ser considerada uma ciência socialmente construída, ou seja, sofre influência da sociedade para sua disseminação e transmissão para todas as gerações. É uma área do conhecimento que visa compreender os fenômenos da natureza, dá sustentação a vários processos de desenvolvimento de novas aplicações tecnológicas dos últimos séculos e tem uma forte ligação com outros campos. Porém, o número de docentes formados na área para transmissão deste conhecimento específico é insuficiente. Dessa forma, essa disciplina acaba sendo lecionada por profissionais que não possuem formação pedagógica específica. Ristoff (2013) destaca "que cerca de metade dos professores da Educação Básica são improvisados, isto é, não foram formados para ensinar o que ensinam".

Segundo o autor, no Brasil, entre os anos de 2010-2011, cerca de 27% dos discentes dos cursos de licenciatura em Física desistiram do curso e 60% não chegaram a se formar. Ristoff (2008) chama atenção que há uma demanda que se aproxima de 60.000 docentes de Física na educação básica, o que significa mais de três vezes o número de licenciados em 25 anos no país. O estudo também mostra que as universidades brasileiras licenciam anualmente, uma média de 18.158 professores/as na área, dentre eles/as apenas 6.000 costumam continuar atuando na carreira docente do ensino básico.

No campo das ciências e da matemática, estudos produzidos por Cury (2001) apontam a existência de alguns pontos que precisam ser (re)pensados e melhorados quando nos referimos a formação de professores, como por exemplo: 1) os tipos de avaliação utilizadas pelos formadores dos futuros professores de Física; 2) a excessiva valorização dos aspectos quantitativos (matemáticos), levando o aluno a ter uma concepção absolutista¹ dessas disciplinas; 3) as poucas

¹ Nesse sentido, absolutista significa uma ciência inabalável, concreta, inquestionável.

oportunidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre a Física a cognição, a afetividade, a cultura, a sociedade, a história, a economia, as políticas públicas educacionais; 4) a desvalorização da formação pedagógica do/a estudante em detrimento da excessiva ênfase na formação específica, supervalorizando disciplinas típicas do curso de Bacharelado. É importante salientar, que tais aspectos permanecem em vigência, no contexto atual, em paralelo às políticas de incentivo desenvolvidas pelo Ministério da Educação - MEC, para despertar o interesse dos alunos para atuarem em salas de aula no ensino básico como, por exemplo, o programa PIBID – Programa de Iniciação a Docência. Ristoff (2012), baseado em dados do Censo da Educação Superior, indica o aumento de bacharéis e diminuição de licenciados em Física e, sobre esta observação, declara sua opinião na Revista Educação (2013):

Os programas existentes da Capes, apesar de serem bons e necessários, não conseguem interferir na falta de atratividade das licenciaturas. As universidades precisam ajudar, redesenhado com coragem os seus projetos pedagógicos de licenciatura, entendendo que nesses cursos há que se preparar o futuro professor e não o bacharel. (RISTOFF, 2013, p. 41)

Um fato importante a se destacar em relação à docência no Brasil e que vem ganhando espaço nas pesquisas em educação, é a questão do gênero. Segundo Louro (1997) o gênero emerge da dinâmica social a partir das relações das práticas e das instituições. A escola, como instituição formadora, é o espaço que participa da construção do ser humano e, conseqüentemente, de sua identidade de gênero, o que a torna “um espaço generificado [...] atravessado pelas representações de gênero” (p.77). É muito comum, por exemplo, se associar comportamentos, roupas, sentimentos, profissões, ao gênero masculino e ao feminino. Na universidade essa dicotomia ainda sobressai e, cotidianamente, verificamos que alguns profissionais ainda acham que existem cursos destinados a cada gênero. Tradicionalmente, inclusive, atribui-se a área de exatas ao gênero masculino e a de humanas ao feminino. Dessa forma, acreditamos que é relevante também explorarmos em nosso estudo as relações entre a docência em física e o gênero.

No Brasil, apesar de ser verificado, um período de transição, entre o período colonial, onde a docência foi marcada por um perfil masculino, e o período do liberalismo, onde foi implantada uma educação moderna levando,

posteriormente, a uma feminização da docência, isso, historicamente, acontece em ritmo muito lento no campo da Física, pois o mesmo é tido como excessivamente masculino, o que leva os/as alunos(as) a terem docentes, em sua maioria, do sexo masculino e indica uma baixa participação da mulher no quadro profissional da referida área de conhecimento.

Há, também, um discurso recorrente dentro desta área de que a Física é para poucos, é para os inteligentes, que os homens se destacam, por possuírem um privilégio no raciocínio, por serem bons na ferramenta mais utilizada no ensino desta área, que é a matemática e também por essa ciência ter um caráter “duro”². Isso acaba fortalecendo os mitos existentes no que se refere à atuação da mulher na docência da Física, bem como na construção do conhecimento físico. Ao se tornar professora de Física, a mesma tem que adotar uma postura rígida, para poder se enquadrar neste perfil docente, hábito tradicionalmente atribuído e assumido pelos homens.

Portanto, parece que apesar de terem sido produzidos diversos estudos sobre a inserção da mulher na docência no campo das ciências exatas, ainda é comum vermos um maior número de profissionais homens nessa área. Isto é realçado por Tabak (2002) ao elucidar que mesmo quando o ingresso de mulheres foi estatisticamente igual ou maior ao ingresso de homens na educação superior, ainda era notória a ausência do público feminino nas ciências exatas, naturais e na área tecnológica. Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), em 2007, ressalta baixos índices quanto à presença da mulher no desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas. Ao analisarem, no Brasil, a distribuição por sexo nas ciências “duras” (física, matemática e engenharia), constatou-se que existem, ainda, uma maior percentagem de homens atuantes nas profissões de Ciência e Tecnologia, sejam eles profissionais ou técnicos/as. Os dados do PNAD (2008) mostram que cerca de 82% desses profissionais são do sexo masculino e, apenas, 19% são do sexo feminino. Na atuação técnica, 11% são do sexo feminino e 89% são do sexo masculino. A partir destes dados, a UNESCO,

² Esse termo é comum ser utilizado, para se remeter ao fato da Física ser considerada por muitos um campo difícil, complexo, onde o professor/a precisa adotar uma postura rígida. Também, utilizado devido um grande número de docentes nessa área serem do sexo masculino e os mesmos assumirem uma certa rigidez em sua atuação profissional. Os sujeitos que optam por estudar esta disciplina são considerados “gênios”, e podem ser bem sucedidos e alcançar êxitos no referido campo.

vem motivando estudos e promovendo políticas sociais, visando à igualdade de gênero nesta área.

O curso de Licenciatura em Física, na UFPE/CAA, é o primeiro curso desta área instalado no interior do agreste pernambucano. Visa suprir a necessidade e a carência de profissionais desse campo na região, atendendo aos/as alunos/as da cidade de Caruaru e municípios adjacentes. Caruaru foi à cidade escolhida para a instalação, por ser um centro que desempenha importante papel na economia do estado e da região, de fácil acesso aos municípios vizinhos e que vem buscando sempre a participação de ações que promovam a superação das desigualdades regionais. O curso funciona no período noturno, com o intuito de atender aos alunos que se interessem por esta ciência, mas possuem vínculo empregatício no período diurno.

Conforme o Projeto Político do Curso (PPC), a Licenciatura em Física do CAA, tem como objetivo principal promover a formação profissional de professores de Física para atuar no Ensino Fundamental e Médio, assim como, fazer sua ligação com o ensino, a pesquisa, a extensão e a Rede de Ensino do agreste. O que implica numa responsabilidade do Campus com o Ensino Básico. O Núcleo de Formação Docente, onde a Licenciatura em Física do CAA está implantada, é composto por professores/as, na sua maioria doutores, formados em Física, Química, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Letras.

Como graduando no curso de Física-Licenciatura na Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, tenho escutado discentes comentarem coisas do tipo: “Por que temos que cursar tantas disciplinas pedagógicas, se estou no curso de Física?”, ou ainda, “Essas cadeiras pedagógicas não me servirão de nada futuramente, não sei para que estudá-las e tê-las na grade de disciplinas como obrigatória!”. Em relação aos docentes formados em Física, ouvimos muitas vezes dizerem aos graduandos do curso: “Vocês tem é que pagar cadeiras da ‘Física Pura’, vocês estão fazendo Física ou Pedagogia?”. É fácil perceber também, a forte presença do masculino e escutar comentários dos mesmos a respeito da presença feminina, quanto a sua permanência no curso. Isso causou uma série de questionamentos em relação ao perfil de formação do curso de licenciatura em física no CAA: Qual o perfil do/a profissional que se pretende formar

neste curso? Qual a relação entre a proposta do curso e as demandas da educação básica na região? Quem são os alunos/as que estão entrando no curso? Quem são os docentes que entram no curso para formar os futuros professores/as? Que estratégias de ensino os mesmos têm desenvolvido para incentivarem seus alunos/as a seguirem a profissão? Que discursos sobre o gênero e a docência em física são produzidos pelos discentes? Que atribuições são dadas ao bom/boa aluno/a em física? Que atribuições são dadas ao bom/boa docente em física? Quais as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos/as docentes, por gênero?

O objetivo deste trabalho, portanto, é conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do Curso de Licenciatura em Física do CAA. Dois objetivos específicos permeiam os estudos: 1) verificar o nível de valorização da docência entre estes atores sociais e 2) analisar as inter-relações entre gênero e concepções sobre a docência em física.

Ao falarmos sobre a formação inicial de licenciados, devemos pensar e refletir sobre nossa formação acadêmica específica e sobre o campo pedagógico estudado, pois além de exercer o papel de docente com conteúdos específicos, o professor tem um importante papel social e político no campo escolar. O desenvolvimento deste trabalho é relevante tanto para os docentes e discentes do curso de Física da instituição referida, quanto para o meio acadêmico de forma geral, pois oferece uma reflexão acerca do perfil dos mesmos, de como vem sendo (des/re)construída a identidade docente no âmbito deste curso, o que pode ser uma via para (re)pensar suas posturas dentro do ambiente da Universidade. O recorte do gênero vem ganhado destaque nas pesquisas em educação e tem um papel importante na (des/re)construção do conhecimento sobre os aspectos da docência e das desigualdades que às vezes são silenciadas, desmistificando alguns mitos tradicionalmente existentes.

Também podem trazer contribuições e implicações em nível de Brasil, pois a cada dia, se percebe uma crescente inquietação sobre a temática, por parte de pesquisadores e gestores, refletida em constantes matérias sobre o tema nos veículos de comunicação e em políticas de incentivo à docência desenvolvidas pelo MEC, como as propostas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Além disso, ainda são escassos os estudos que articulam reflexões sobre gênero e

docência no campo das ciências exatas, o que deixa evidente a necessidade de pesquisas nessa área.

Nos capítulos subsequentes serão apresentados: a fundamentação teórica, o delineamento metodológico, a análise e discussão dos dados da pesquisa e as considerações finais. Na fundamentação teórica será exposto um breve levantamento sobre a história da docência no Brasil, ressaltando, inclusive, a transição de uma docência “puramente masculina” para um campo misto, hegemonicamente feminino em algumas áreas (ciências humanas) e masculino em outras (ciências exatas). Neste capítulo, também apresentamos alguns pressupostos básicos da teoria do discurso proposta por Laclau e Mouffe, abordagem que nos fundamentamos.

No capítulo dedicado à Metodologia, apresentamos as concepções e processos metodológicos adotados para constituição e análise do corpus da pesquisa. O quarto capítulo consiste na análise do corpus, tendo como base as entrevistas realizadas com os/as “PIBIDianos”, participantes da pesquisa. A análise de dados desenvolvida teve caráter exploratório e descritivo, visou proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, com vistas a uma investigação futura mais ampla em nível de pós-graduação. No último capítulo, são apresentadas reflexões finais provenientes do nosso percurso neste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho desenvolvido pelos docentes pode ser compreendido como um conjunto de processos e práticas de produção, organização, difusão e assimilação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos, sejam eles escolares ou não, em uma determinada época histórica. Neste sentido, podemos definir o termo docente como um indivíduo que está em interação com outro(s) sujeito(s) com vistas à ação educativa, ou seja, a interação entre os/as mesmos/as se constitui a partir do processo de ensino, de aprendizagem e da pesquisa em qualquer contexto educativo. Nessa perspectiva, Libâneo (2007) nos diz que:

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007 p. 23)

O/a professor/a tem um papel importante na busca por uma educação de qualidade no âmbito cognitivo, afetivo, cultural e político. Para Defourny, Gatti e Barreto (2009) esses aspectos são extremamente relevantes para o processo de profissionalização docente. Nesse contexto, Nóvoa (1991), ao estudar o processo de constituição da docência na Europa, aborda a gênese do desenvolvimento da docência como profissão, a partir da institucionalização da educação, na segunda metade do século XVIII, onde o Estado tomou para si a responsabilidade pela escolarização. O autor salienta que a docência, foi construindo-se e se estruturando como profissão, na medida em que havia a necessidade de definir a quem competiria a educação.

Em meados século XVI, o papel de professor, até então, era ministrado, em sua maioria, por religiosos e o ensino estava a cargo da Igreja Romana, sendo esta, a principal responsável pela a educação formal. Porém, quando a educação se tornou responsabilidade do Estado, uma série de fatores, aos poucos, foi associada ao trabalho docente, dentre eles: a elaboração de currículos, o domínio de técnicas pedagógicas, o desenvolvimento de competências na área de

gestão, a elaboração de políticas educacionais, a reflexão sobre direitos humanos, justiça, economia, cultura etc, tornando a habilitação de professor/a (formação em licenciatura) um requisito fundamental para sua atuação profissional.

Ainda de acordo com Nóvoa (1991), o Estado foi implementando, paulatinamente, um conjunto de medidas que foram fixadas por meio de regulamentos da profissão. Estes regulamentos concediam a permissão para que as pessoas tivessem autorização para o ensino. Os indivíduos tinham que atender requisitos de idade, bom comportamento moral, ética, habilidades específicas para ensinar, além de ter que realizar concursos públicos.

Durante o século XIX, Nóvoa (1991), destaca algumas características sobre a atividade docente, a qual nomeou de “etapas da profissionalização”: 1) a progressiva substituição de um corpo docente religioso, com controle da Igreja Romana, por um corpo que não possui religião, ou está sob o controle do Estado, 2) a atividade docente passou a ser exercida como ocupação principal de mestres, 3) o estabelecimento de um suporte legal e normativo para exercer a profissão, 4) a criação de instituições específicas de formação docente – conhecidas como Escolas Normais – e 5) a constituição de associações profissionais de docentes.

A criação das “Escolas Normais” foi considerada uma necessidade da época, visto que havia um crescimento no processo de escolarização na população. Estas escolas eram destinadas para a formação de professores. No Brasil, as escolas normais foram criadas a partir do modelo europeu e assim como na Europa, estas escolas eram destinadas às elites, que faziam parte das bases culturais de formação. De acordo com Nóvoa (1991):

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente. A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o lugar central de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente. (NÓVOA, 1991, p. 125)

O Brasil, assim como outros países, teve a educação, desde seu início, nas mãos das congregações religiosas, que dentre outras coisas, detinham o poder da transferência do papel educativo para as comunidades e as famílias, sendo

supervisionado pela Igreja Romana. Para Nóvoa (1991), as mudanças sociológicas ocorridas no decorrer dos séculos no processo de constituição da docência, desencadearam na criação de associações profissionais. Tais associações criaram as condições para o “funcionamento” da profissão docente e reivindicaram o controle da educação pelo Estado.

Em meados do século XIX houve, no Brasil, um período de intensificação dos debates sobre o processo de escolarização e propostas educacionais, porém estas propostas beneficiavam, apenas, uma porção da sociedade. Já se observava, também, no processo de escolarização, a separação por classe social, por sexo e por idade. Historicamente, este período também foi marcado pela reivindicação de mulheres pelo direito à instrução. Até então, a mulher deveria ser educada, mas não formalmente instruída. Sobre isso, Louro (2001) diz:

[...] na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (LOURO, 2001, p. 446).

A docência foi considerada uma profissão destinada ao público masculino, até o final do século XIX. Após esse período, no Brasil, a docência feminina vai ganhando espaço na educação. Este fenômeno aponta para o que destaca Garcia, Hypólito e Vieira (2005) de que a identidade docente deve ser compreendida,

como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Louro (2001, p. 449) salienta que a criação das escolas normais tinha o intuito de formar docente, homens e mulheres, para atender às demandas de professores da época, porém as metas pretendidas não obtiveram êxito, tendo a

cada levantamento de matrículas e formandos, um maior percentual de mulheres. Alguns autores atribuem o fato ao crescimento do número de fábricas no país e a entrada de homens neste campo. O crescimento do número de mulheres na docência, não dissociou a sua imagem da de mãe e dona de casa, ao contrário, tal representação foi reforçada porque a sociedade via a escola (e ainda vê) como uma extensão da casa e da família.

Com a entrada das mulheres no magistério, o mesmo passou por uma resignificação e transformação. No começo as funções destinadas a professores e professoras eram diferentes, a educação foi separada por gêneros, onde as mulheres ensinavam às crianças do sexo feminino e os homens ensinavam aos meninos. Ao longo do tempo, foi se (re)pensando certas atitudes, pois se as mulheres seriam capazes de educar suas crianças, sendo elas meninos ou meninas, poderiam também educar meninos e meninas. Isso de algum modo reforçava as diferenças entre os gêneros, pois a qualificação da mulher para exercer a função de professora estaria reproduzindo seu papel materno.

Foi nesse contexto que o magistério se feminizou. Porém, percebemos nos dias atuais, que essa feminização da profissão se dá, de forma mais ampla e intensa no ensino básico do que no ensino superior e, mais especificamente, na área de humanas do que nas áreas científicas e tecnológicas. Miranda (2011, p. 25) aponta que existem autores que defendem a escola, como um campo de atuação de mulheres, pois é no espaço escolar onde se observa as atividades ligadas ao cuidado, à vigilância e à própria educação, que são atividades, socialmente e culturalmente, consideradas femininas. Em contraponto, o autor também ressalta que existem aqueles autores, que defendem que a escola é um campo masculino, porque a mesma lida com o conhecimento e, tradicionalmente, o “conhecimento” é criado e produzido pelo homem.

De acordo com Censo escolar (2007), no Brasil, 82% dos/as docentes que atuam na Educação Básica³ são do sexo feminino, enquanto que, apenas, 18% são do sexo masculino. Em Pernambuco, o percentual de mulheres nesta modalidade de ensino é de 84% para 16% de homens. O Censo (2007) indica,

³ Dentro da Educação Básica estão inseridas as seguintes etapas/ modalidades de ensino: Educação Infantil (Creche), Educação Infantil (Pré escola), Ensino Fundamental- Anos iniciais e finais, Ensino Médio, Ensino Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e adultos.

ainda, que a quantidade de homem só é maior na etapa de ensino da Educação profissional, são 523 homens e 441 mulheres. Já quando se trata da educação especial, Pernambuco, tem 1.252 professoras e, apenas, 78 professores. O que nos leva a indagarmos, qual/quais seria/am o/os motivo/os, da escassez dos homens no magistério, atualmente.

Existe um elo entre o processo de escolha da profissão e a inserção no mercado, onde são geradas contratações, e isto, no leva a pensar que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente social e cultural em que o indivíduo está inserido. Segundo Gatti (2009a):

o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. (GATTI, 2009, p.9):

As questões apontadas acima estão intimamente ligadas à escolha para seguir o magistério. Para Valle (2006), esta escolha repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Em estudos realizados por Gatti (2009b) a falta de atratividade pela carreira docente está ligada a fatores como: a) a massificação do ensino, b) a feminização no magistério, c) as transformações sociais, d) as condições de trabalho, e) o baixo salário, f) a formação docente, g) as políticas de formação, h) a precarização e a flexibilização do trabalho docente, i) a violência nas escolas, j) a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

Nacarato (2004) destaca como um dos principais desafios na formação de professores, exatamente, o professor formador de professores, pois não se pode apenas saber o conteúdo específico. Na maioria dos cursos de licenciatura, os professores agem de forma mecanicista. O que evidencia a necessidade de um maior envolvimento com os saberes pedagógicos por parte dos formadores. Vale ressaltar que não só, os professores da área pedagógica são responsáveis por formar professores, mas sim todo corpo docente que atua nos cursos de

licenciatura. De acordo com Gatti (2009) outros desafios a serem enfrentados na formação docente são as desigualdades culturais extremas que envolvem o conhecimento, o momento socioeconômico, a cultura e o próprio meio científico. Estas condições afetam o ambiente escolar e nos trazem dúvidas no que diz respeito à construção do currículo para formação dos futuros docentes. Que valores e práticas se relacionam com os aspectos educacionais? Que didática devemos utilizar, mudar ou priorizar? De acordo com Gatti (2009a, p.97) dois aspectos também precisam ser considerados como influências na qualidade dos cursos de formação de professores/as: 1) a ausência nos cursos de licenciatura e entre seus docentes formadores/as, de um perfil profissional claro de professor/a enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando professores/as e 2) a falta de integração das áreas de conteúdo específicos com as disciplinas pedagógicas.

Essas questões acabam sendo um problema político e social, pois requer uma revisão de como estão sendo pensadas a estrutura e as posturas adotadas nos processos de formação de professores, das condições de trabalho dos/as professores/as, para exercer sua atividade, a valorização de sua profissão e o seus salários. Na maioria dos estados e municípios a remuneração dos/as professores/as, do ensino básico, é baixa e não compensatória. Em muitos casos, os/as professores/as tem que trabalhar em mais de uma instituição de ensino para poder sobreviver e sustentar sua família. Isto vai contribuindo para o desestímulo. Nacarato (2004, p.20) ressalta que é muito comum os órgãos oficiais de educação usarem termos como “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “trabalho coletivo na escola”, dentre outros, porém como isso poderá acontecer se os professores não possuem o mínimo de condições para desenvolver seu trabalho, atuam com altas cargas horárias, classes com número elevado de alunos, entre outros problemas já citados. O autor também destaca a exigência de formação continuada e, em paralelo, a ausência de horário e atividades sistemáticas com este fim. Além disso, o pesquisador lembra que os salários dos/as docentes são tão baixos que não permitem sequer a compra de livros, periódicos, jornais na sua área de trabalho. O INEP (2003) reconhece o trabalho docente e faz uma reflexão sobre sua importância, precariedade e baixos salários:

Reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla da pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. É no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças, o conhecimento técnico e científico. O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores. A maioria das pessoas reconhece esse fato. Infelizmente esse reconhecimento não se traduz nas condições de trabalho satisfatórias e na melhor remuneração desses profissionais. (INEP, 2003, p. 43).

A problemática da formação de professores para o campo da física é um tema bastante relevante, pois, no Brasil, nos últimos anos, as universidades públicas não conseguem formar a quantidade de professores de física, suficiente, para suprir as necessidades nas escolas. Para Arroyo (2008) a precariedade das condições salariais e de trabalho dos professores, principalmente nas escolas públicas, faz com que muitos profissionais acabem saindo do sistema, e quando não ingressam em cursos de pós-graduação, acabam se dirigindo à rede privada de ensino ou mesmo de atividades mais vantajosas do ponto de vista financeiro. Esses fatores acabam trazendo reflexos e consequências na preparação do/a professor/a para execução do seu trabalho. Juntando o fato de a física ser considerada uma disciplina difícil, onde poucos/as têm “acesso” e às desvalorizações da profissão docente podemos dizer que estes dados podem estar relacionados com a baixa procura dos cursos de licenciatura em geral, especialmente a de física (BICUDO, 1996).

Um aspecto importante a ser enfatizado na formação de professores no curso de Licenciatura em Física são os currículos, pois em muitos lugares, o licenciados são limitados, apenas a conteúdos teóricos, onde na maioria das vezes é distante da realidade desses alunos.

Existe, dessa forma, uma grande demanda sobre a formação do/a Licenciando/a em Física, em termos de saberes que ele precisa dominar. Obviamente, nenhum curso de formação básica – por melhor que seja – é capaz de “cancelar” esses saberes, que se renovam continuamente. Muito menos, a formação deve ser compreendida em termos de uma “quantidade de saberes” pré-determinada. Além disso, exige-se cada vez mais do/a professor/a formador/a um posicionamento frente às questões que surgem a cada dia. A oferta de oportunidades de formação inicial de professores na área de Física tem que

propiciar o diálogo também com perspectivas teóricas e com abordagens pedagógicas.

Como citado na introdução, este trabalho tem como objetivo conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do Curso de Licenciatura em Física do CAA, observando o nível de valorização da docência entre estes atores e suas inter-relações com o gênero. A noção de discurso que adotamos é aquela proposta pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2001).

De acordo com Mesquita, Oliveira e Oliveira (2013) a teoria do discurso tem proporcionado aos estudiosos, analistas e pesquisadores da área educacional artifícios relevantes para se investigar e conhecer as diversas identidades emergentes na contemporaneidade, as demandas, movimentos e atores sociais (p.1042). Dentro dessa concepção, percebemos o caráter anti-essencialista da teoria, que põe em xeque os modelos tradicionais de análise social e enfatiza o modo descentrado e plural das identidades.

Nesse sentido, para compreendermos esta proposta de discurso, precisamos levar em consideração alguns pontos importantes: a pluralidade de posições que o sujeito pode ocupar nas sociedades contemporâneas; os antagonismos próprios das práticas sociais, visto que em sua concepção o social é ontologicamente político; o caráter aberto do social e finalmente a articulação das demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade, sendo este sentido sempre inesgotável, o que o torna contingente e temporário. Oliveira, A. (2009) em interlocução com as ideias da Escola de Essex, ressalta que: a experiência humana é estruturada no discurso, os discursos são contingentes, os significados dos objetos e das ações são construídos historicamente por sistemas específicos de regras (p.37).

Segundo Oliveira, A. (2009), discurso pode ser entendido como um sistema específico de significados e práticas das sociedades, constituintes das identidades dos sujeitos e objetos, que são construídos ao longo de suas histórias. Ainda em consonância com a autora, o discurso não se restringe à fala ou escritos, é um conjunto de vários elementos fundamentais que se inter cruzam como em um jogo. O discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Toma como pressuposto a ideia de que a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela

só existe dentro de um discurso que a torna possível. Fora do discurso, há existência, porém não existe significação (OLIVEIRA, G. 2009).

O processo de construção do discurso não é estável e está em constante movimento, permeado por grupos e práticas hegemônicas que concorrem entre si. A existência de discursos ou identidades normativas, na sociedade, é colocada em questão quando surge um novo discurso ou identidade que esteja fora do padrão, mostrando a fragilidade de um discurso completo em sua totalidade. Na nossa sociedade, ainda persiste um discurso que a docência, de forma geral, está associada à figura feminina, aquela mulher que cuida dos seus alunos e do ambiente escolar, como se fossem suas práticas domésticas de cuidar dos filhos e de sua casa. Por outro lado, conforme já dito anteriormente, o campo da docência nas ciências exatas (Física, Química e Matemática) é vista como um campo, majoritariamente, masculino, pois de acordo com os discursos emergentes na sociedade, para atuar nestas áreas de conhecimento é preciso ter inteligência e o homem é o principal ser dotado desta característica. Tais posicionamentos mostram a contingência das formações discursivas e as fissuras presentes em todo discurso/estrutura social: na física a docência é exercida por uma maioria masculina (ao contrário das demais áreas de conhecimento), porém, paulatinamente, este “espaço masculino” vem se “feminilizando” e, inclusive, sendo marcado por outras identidades de gênero (p. e. as pessoas LGBT) que, influenciadas pelas políticas afirmativas e a luta pelos direitos humanos/civis de LGBT, passam a se revelar.

Glynos e Howarth (2007) desenvolveram recentemente algumas reflexões e dicas práticas para o desenvolvimento de pesquisas fundamentadas na teoria de discurso de Laclau e Mouffe (2001). Para estes autores há quatro aspectos teórico-metodológicos, a serem levados em consideração ao se desenvolver pesquisas empíricas neste campo:

- i) A eleição de um modelo de pesquisa orientada ao problema [problem driven research], em oposição ao enfoque na metodologia ou na teoria; ii) A adoção de um modelo de ciclos de racionalidade retrodutiva como constituinte tanto da lógica da descoberta quanto da lógica da justificação nas ciências humanas e sociais; iii) A adoção do conceito de lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – como unidades explicativas para a interpretação dos fenômenos de formação, sustentação e mudança das identidades e práticas sociais; e iv) A utilização da perspectiva da articulação – em contraste com as noções de representação ou subsunção – como modelo de relação entre as categorias e formulações teóricas e analíticas e os demais significantes e discursos presentes no campo e/ou

enunciados pelos próprios sujeitos sociais. (MESQUITA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 1046).

Um modelo de pesquisa centrado em sua problemática requer que o pesquisador pense, conheça e discuta bem seu campo de estudo, para que assim a partir desta reflexão possa escolher a(s) proposta(s) teóricas-metodológicas que melhor se articule ao seu objeto de estudo. Desta forma, é importante que na pesquisa orientada ao problema, sejam discutidas as concepções relacionadas aos enfrentamentos dos problemas, das demandas e da vivência em geral vivenciados pelos membros da sociedade. De modo que, não sejam atribuída uma pesquisa acadêmica com concepções imediatistas, ativistas ou pragmáticas.

O papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (MESQUITA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 1047).

Em um modelo de pesquisa voltado a sua problemática, é necessário pensar, conhecer e discutir o campo a ser estudado, para que a partir desta reflexão seja escolhida qual(is) concepção(ões) teóricas-metodológicas melhor se articulo ao objeto de estudo desejado.

Para quem trabalha com a teoria do discurso é preciso, primeiramente, problematizar o que pretende-se investigar, procurando conhecer quais os discursos emergentes, na sociedade, sobre seu objeto de estudo, como o problema foi construído e quais as propostas de soluções, possíveis, estão articulados a estes discursos. Dessa forma, percebemos que os discursos são constituintes da realidade vivida e que a problematização de uma pesquisa, deve estar intrinsecamente ligada a escolha dos diferentes recursos e técnicas a serem utilizadas, mediante a metodologia definida.

Outra proposta teórica-metodológica de Glynos e Howarth (2007) refere-se à lógica da explicação retrodutiva. Esta lógica rejeita as ideias de teste de confirmação ou refutação de hipóteses. Mesquita, Oliveira, Oliveira, (2013) salientam que o processo de racionalidade retrodutiva pode ser exposta, como uma possibilidade para criar e validar explicações nas ciências humanas e sociais, partindo das significações construídas pelos sujeitos, mas, sem limitar-se

exclusivamente a interpretar essas significações em seus contextos (p.1050). As pesquisas que dialogam com a teoria do discurso utilizam a explicação como unidade essencial na teorização do fenômeno observado.

Na busca da problematização e explicação dos fenômenos nas ciências humanas e sociais, o processo de descoberta e da justificação se combinam e são mediados por ciclos retrodutivos, onde as hipóteses são modificadas e reelaboradas, à medida que há um aprofundamento do fenômeno estudado. A última etapa consiste no processo persuasão e intervenção. Para compreender estes processos precisamos entender o que Glynos e Howarth (2007) chamam de justificação. Diferentemente do modelo positivista, onde a justificação era o meio que se concentrava no teste da hipótese e sua validação, através do cumprimento de critérios, como por exemplo, da evidência e da consistência, o método pós-positivista tem no contexto da justificação a exigência de um engajamento crítico, teórico, político e ético, utilizando-se de um teste considerado como elástico, em que tramitam as práticas persuasivas e as intervenções. É um modelo que envolve tanto os participantes quanto os teórico-críticos da comunidade acadêmica. De acordo com Oliveira, A. (2009), esse é o momento da articulação de todo processo investigativo que une: a problematização, a explicação retrodutiva e a intervenção e persuasão, pois necessita de estratégias argumentativas para validar a investigação. A autora diz ainda que a persuasão possui duas propriedades: é instrumental, pois pretende convencer o meio científico e os agentes sociais e é constitutiva, porque exige a revisão das hipóteses levantadas e da explicação.

Dessa forma, tentamos caminhar guiados por essa proposta de investigação, buscando explorar e responder nossos questionamentos.

3. METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Segundo Martins (2004), as pesquisas qualitativas sugeriram para que houvesse uma melhor delimitação do objeto de estudo e da necessidade de se (re)pensar sobre alguns princípios e procedimentos de investigação, com o intuito de trazer orientações mais adequadas para a apropriação de metodologias na investigação dos fenômenos sociais. Neste tipo de pesquisa leva-se em consideração a existência das relações dinâmicas existentes entre o sujeito e o mundo em que vivemos. O que significa dizermos que existe um elo entre mundo objetivo e o lado subjetivo do sujeito, que não podem ser transcritos, apenas, em dados estatísticos. Na pesquisa qualitativa o ser humano, não pode reduzir-se a número, a quantidade e/ou esquema generalizado (MARTINS, BICUDO, 1989).

De acordo, com Garnica (2004), o estudo qualitativo, apresenta as seguintes características:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2004, p. 86).

Vale ressaltar que estas características não devem ser vistas como regras, tendo em vista que, a própria compreensão do que é pesquisa qualitativa não é estática. Apoiamos-nos nessa perspectiva de pesquisa, para investigar, construir e analisar os dados, almejando compreender o fenômeno abordado neste trabalho.

Na constituição dos dados, seguimos as orientações de Bauer e Aarts (2002): a seleção de um *corpus* ligado aos objetivos do estudo. Estes autores apresentam três critérios básicos para construção de um *corpus*, nas ciências sociais: que tenham relevância, que sejam homogêneos e sincrônicos. O primeiro critério aconselha que sejam selecionados assuntos teoricamente relevantes e que

os materiais de um corpus, tenham o foco, num tema central. A questão da homogeneidade, num *corpus*, sugere que não se misture materiais diferentes – imagens, entrevistas individuais, entrevistas em grupo. No tocante à sincronicidade, recomenda-se que cada *corpus* deve incluir nos seus dados, fenômenos sociais que aconteceram dentro de um mesmo momento histórico.

Para alcançar os objetivos almejados, o *corpus* deste estudo foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com 10 estudantes que fizeram parte do Programa de Iniciação a Docência – PIBID em Física no campus da UFPE, em Caruaru.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), a entrevista do tipo semi-estruturada: “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. É um contexto, semelhante à de uma conversa informal. A entrevista ganha vida desde o início do encontro entre duas pessoas, porque se constrói, durante sua realização, o diálogo e a interação entre quem entrevista e o entrevistador (LUKDE; ANDRE, 1986). O que facilita o entrevistador estar atento, não apenas, às respostas obtidas ao longo da conversa, mas em observar os gestos, expressões, sinais e entonações, partindo do ponto de vista que toda captação, enriquece a compreensão do que foi falado, cabendo ao entrevistador procurar a melhor forma de estimular o entrevistado, para obter mais informações. Os questionamentos feitos a partir da temática abordada deve seguir uma ordem lógica e psicológica, iniciando com perguntas mais simples e se tornando mais complexas.

Rampazzo (1946) nos diz que, a entrevista como técnica para coleta de dados apresenta algumas vantagens e limitações. As vantagens são: 1) que podem ser utilizadas com pessoas sem e com conhecimento, 2) o entrevistador tem maior flexibilidade para realizar, esclarecer, (re)formular as perguntas de diversas maneiras, 3) oferece diversas oportunidades para avaliar gestos, atitudes, condutas, 4) além de oportunizar a captura de elementos que não se encontram em artigos documentais, mas que sejam relevantes e significativos para a sociedade. Quanto as limitações, relata que pode haver possível dificuldade de comunicação e expressão, de qualquer um dos envolvidos; que em alguns momentos o entrevistador pode influenciar o entrevistado, com algum comportamento ou opinião;

o entrevistado nem sempre apresenta disposição para dar informação necessária e o fato de a entrevista levar um tempo considerável para sua finalização.

As entrevistas foram registradas com o auxílio do MP3 e transcritas, a partir das recomendações de Marcushi (2003). Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento, dando autorização para sua participação nos estudos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS*

Este capítulo visa à apresentação dos dados da pesquisa e o desenvolvimento do diálogo entre estes resultados e os estudos já desenvolvidos e citados em nossa fundamentação teórica. É importante salientar que a análise desenvolvida tem caráter exploratório e descritivo. Segundo Gil (1999) a pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, consiste numa primeira etapa de estudo com vistas a uma investigação futura mais ampla. Optamos por uma análise de dados descritiva (GIL, 1999), com foco principal na caracterização dos participantes da pesquisa e na exposição dos discursos sobre docência elaborados pelos/as alunos/as do curso de Licenciatura em Física do CAA.

Como enfatizado na introdução, este trabalho tem dois objetivos específicos: verificar o nível de valorização da docência entre esses atores sociais e analisar as inter-relações entre gênero e concepções sobre a docência em física. A análise aqui desenvolvida visa, também, responder algumas perguntas já elaboradas anteriormente: Que estratégias de ensino o curso de física têm desenvolvido para incentivarem seus alunos/as a seguirem a profissão? Que discursos sobre o gênero e docência em física são produzidos pelos discentes? Que atribuições são dadas ao bom/boa aluno/a em física? Que atribuições são dadas ao bom/boa docente em física? Quais as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos/as docentes, por gênero?

Como já enunciado na metodologia deste trabalho, para constituição da análise desta pesquisa, utilizamos as transcrições das entrevistas realizadas com dez bolsistas que fizeram parte do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). As entrevistas realizadas com os/as alunos/as foram divididas em duas partes, a primeira mais objetiva, no intuito de conhecer o perfil dos mesmos, com relação a: idade, sexo, cidade/estado de nascimento, religião, estado civil, ano de ingresso na graduação e período que se encontra no curso.

Na segunda parte, buscamos conhecer os discursos desses/as alunos/as sobre a sua trajetória escolar, no que concerne a presença ou não

presença de professores de Física durante sua formação; a sua relação com a profissão docente e com a docência em Física; a sua trajetória profissional, no caso dos alunos que já atuam na área docente, levando em consideração como esses estudantes enxergam o papel/postura que devem ser adotadas por professores de Física em suas práticas e como percebem a presença feminina neste campo de atuação.

4.1. Perfil dos/as discentes entrevistados/as

Neste estudo, a idade dos/as participantes está entre vinte e vinte oito anos, sendo uma mulher a participante com maior idade. Dentre eles/as sete são do gênero masculino e apenas três do feminino (ver quadro 1).

Quadro 1 – Número de participantes por idade e gênero.

| FAIXA ETÁRIA | NÚMERO ABSOLUTO | GÊNERO | |
|--------------|-----------------|-----------|----------|
| | | Masculino | Feminino |
| 20-22 | 5 | 3 | 2 |
| 23-24 | 2 | 2 | ---- |
| 25-26 | 2 | 2 | ---- |
| 27-28 | 1 | ---- | 1 |

Os dados obtidos neste quadro mostram, assim como nos estudos realizados por Tabak (2002) e no PNAD (2008), que ainda é muito forte a presença do sexo masculino nos cursos de exatas. Essa não presença do gênero feminino em cursos de Física pode estar associada ao fato, como ressalta Louro (1997), de que gênero emerge da dinâmica social a partir das relações das práticas e das instituições. A universidade, como instituição formadora, é um espaço “generificado” marcado por relações e representações de gênero. Desta forma, faz parte do cotidiano da mesma associar determinados comportamentos, sentimentos, profissões, ao gênero masculino ou ao feminino. Tradicionalmente, como enfatizado no capítulo teórico deste trabalho, atribui-se a área de exatas ao gênero masculino e a de humanas ao feminino. No quadro, a seguir, está exposta a cidade natal dos/as alunos/as participantes. Percebemos que os/as estudantes do curso de física veem de diferentes cidades de Pernambuco. Neste trabalho, especificamente, foram abrangidas seis cidades do Agreste Pernambucano: Gravatá, Caruaru, Pesqueira,

Jataúba, Bezerros e São Caetano, uma região da zona da Mata: Vitória de Santo Antão, além da região do Grande Recife (ver quadro 2).

Quadro 2 – Número de participantes por cidade natal do Agreste Pernambucano.

| CIDADE-UF | PARTICIPANTES |
|----------------------------|---------------|
| Caruaru-PE | 3 |
| Gravatá-PE | 1 |
| Pesqueira- PE | 1 |
| Jataúba- PE | 1 |
| Vitória de Santo Antão- PE | 1 |
| Recife-PE | 1 |
| Bezerros- PE | 1 |
| São Caetano- PE | 1 |

Podemos observar no quadro acima que os estudantes, vem estudar na UFPE/CAA provenientes de diferentes regiões do Agreste. Dos/as dez participantes, apenas dois não são do Agreste, sendo um da cidade de Vitória do Santo Antão e um da cidade do Recife (municípios que não fazem parte do Agreste Pernambucano). Nesse sentido, parece que a fundação do curso no Agreste de Pernambuco está de acordo com as propostas do seu PPC, atendendo os/as alunos/as do interior, das cidades que fazem fronteira com Caruaru e tentando suprir a demanda de professores/as de física na região. O quadro 3, mostra o estado civil dos participantes por gênero.

Quadro 3 – Número de participantes por gênero e estado civil.

| ESTADO CIVIL | FEMININO | MASCULINO | TOTAL |
|--------------|----------|-----------|-------|
| Solteiro/a | 3 | 6 | 9 |
| Casado/a | ---- | 1 | 1 |

Nota-se que nove dos/as entrevistados/as são solteiros e apenas um do sexo masculino é casado. No quadro 4, buscamos mostrar o número de participantes por religião.

Quadro 4 – Número de participantes por religião.

| RELIGIÃO | FEMININO | MASCULINO | TOTAL |
|--------------|----------|-----------|-------|
| Católica/o | 3 | 2 | 5 |
| Evangélica/o | ---- | 1 | 1 |
| Sem Religião | ---- | 4 | 4 |

No quadro 4, mostra-se que todas as mulheres que participaram da entrevista se assumiram católicas, enquanto que dos sete homens participantes, dois afirmaram ser católicos, um evangélico, e quatro afirmaram não possuir religião definida. Vale ressaltar que foi possível perceber durante a entrevista, a dúvida e o medo de alguns/as estudantes em posicionar-se em relação a uma religião. Uma hipótese plausível é de que poderia haver entre os mesmos um conflito com relação às ideias bíblicas e as ideias propostas pelos teóricos das ciências naturais, no que concerne à criação do mundo e alguns fenômenos da natureza.

Dos/as alunos/as que participaram da entrevista, nove estão em fase conclusão do curso e, apenas um se encontra na metade do curso (ver quadro 5).

Quadro 5 – Número de participantes por ano de ingresso no Curso de Física.

| ANO DE INGRESSO | NÚMERO PARTICIPANTES |
|-----------------|----------------------|
| 2009.2 | 7 |
| 2010.1 | 2 |
| 2012.1 | 1 |

Vale ressaltar que sete deles/as fizeram parte da primeira turma do curso de Física-Licenciatura do CAA, ou seja, ingressaram no curso no ano/período 2009.2, e que seis desses/as discentes ao serem questionados em qual período estavam, não sabiam afirmar o período que estavam, pois tinham reprovado ao menos uma disciplina ao decorrer do curso. Dois dos/as entrevistados foram da segunda turma do referido curso, com ingresso no ano/período 2010.1. O outro entrevistado ingressou no curso no ano/período 2012.1. Logo abaixo, há um quadro que mostra o período no qual os entrevistados estão no curso (ver quadro 6).

Quadro 6 – Período o qual os participantes estão no curso.

| PERÍODO NO CURSO | NÚMERO ABSOLUTO |
|-----------------------------|-----------------|
| 4º período | 1 |
| 8º período | 3 |
| 9º período | 2 |
| Não possui período definido | 4 |

Ao serem questionados sobre qual período estão no curso, quatro dos estudantes apresentaram dúvidas sobre que período se encontrava devido ter tido alguma/s reprovação/ões. Dos alunos que afirmaram está no nono período, um está cursando disciplinas do oitavo período. Outro aluno que se declarou do oitavo período relata que deveria está no nono, mas reprovou uma disciplina. A maioria dos participantes faz parte das duas primeiras turmas do curso, a partir da criação do

curso e há apenas um aluno que está no quarto período. Nove deles concluem o curso até 2014.2. A seguir montamos uma tabela com o número de reprovações por gênero, e encontramos dados preocupantes, pois dos dez alunos participantes, seis deles apresentam reprovação em pelo ao menos uma disciplina. Como ressaltado no relatório (2008) apresentado pela Universidade de Brasília à comissão de graduação do Instituto de Física, a reprovação, por dificuldade com determinadas disciplinas, é um dos principais motivos pelo qual existe a evasão nos cursos de física. Esse fator associado às precárias condições do trabalho docente e à falta de valorização da profissão docente pela família e pela sociedade constituem razões basilares para os/as estudantes evadirem dos cursos de licenciatura (RISTOFF, 2008), não ingressarem ou abandonarem a carreira de professor/a.

Quadro 7 – Número de participantes, por gênero, reprovados/as em uma ou mais disciplina durante o curso de física.

| NÚMERO DE REPROVAÇÃO | FEMININO | MASCULINO | TOTAL |
|----------------------|----------|-----------|-------|
| 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 1 | 1 | 2 |
| 3 | ---- | 1 | 1 |
| 4 ou mais | 1 | --- | 1 |
| Sem reprovação | ---- | 4 | 4 |

A partir do quadro 7, podemos perceber que todas as mulheres que participaram deste estudo tiveram alguma reprovação, enquanto que os participantes que nunca reprovaram são todos do gênero masculino. O estudo realizado pela UNESCO (2007) ressalta a grande presença do masculino nos cursos de física em detrimento do feminino. Este estudo não fornece dados suficientes para avaliarmos esta discrepância, mas é necessário que pesquisas posteriores avaliem se a grande quantidade de reprovação entre estudantes mulheres é um dos motivos para este fenômeno. Na próxima seção, nos propomos a conhecer os discursos produzidos pelos/as estudantes entrevistados sobre a docência em Física.

4.2. Discursos dos discentes sobre a docência em física

Com intuito de preservar o sigilo em relação à identidade dos/as voluntários/as que participaram das entrevistas, foram conferidos códigos para nos remeter aos/às mesmos/as. Atribuímos à letra A e um número para representar cada

entrevistado/a, de modo que utilizamos os seguintes códigos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. No intuito de responder aos objetivos deste estudo, as perguntas elaboradas durante a entrevista abordaram os seguintes temas: 1) motivos que levaram a escolher o curso de Física, em específico, a Física-Licenciatura; 2) vantagens/desvantagens hoje de ser um professor/a e de ser professor/a de Física; 3) a trajetória escolar do/a aluno/a durante o ensino médio, 4) suas experiências como aluno/a do programa PIBID, 5) suas vivências, enquanto docentes em outros espaços, e 6) suas visões em relação a atuação/presença do gênero feminino na docência em Física. Dos/as entrevistados/as, apenas dois, relataram ter tido professor formado na área de Física durante o período do ensino básico, oito deles/as já atuam/atuaram como profissional docente em Física ou em áreas afins.

No quadro a seguir apresentaremos as representações dos símbolos utilizados nas transcrições das entrevistas realizadas com os discentes, baseados nas recomendações de Marcushi⁴ (2003).

Quadro 8 – Os Símbolos e suas representações.

| SÍMBOLOS | REPRESENTAÇÕES |
|--|--|
| (+), (++) , (2.0), (4.0) etc. | Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5 segundos; para as pausas além de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo. |
| (incompreensível) | É comum não entendermos uma parte da fala e/ou ficarmos com dúvida. Neste caso podemos marcar o local com parênteses e indicar com a expressão <i>incompreensível</i> . |
| / | Utilizado quando um falante corta uma unidade, ou quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro. |
| LETRAS MAIÚSCULAS | Indica que uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual. |
| : | Coloca-se <i>dois pontos</i> , quando há um alongamento da vogal, os dois pontos podem ser repetidos dependendo da duração. |
| (()) | Usam-se parênteses duplos para comentar algo que ocorre (no local da ocorrência, imediatamente antes do local que ocorre, ou entre uma fala e outra). |
| ” | Utiliza-se aspas duplas para uma subida rápida. |
| , | Utiliza-se aspas simples para uma subida leve. |
| Repetições: reduplicação da letra ou sílaba. | Indica repetições, reduplica-se a parte repetida. |

⁴ Uma observação do autor é que devemos evitar letras maiúsculas no início das falas transcritas, para não nos confundirmos com a representação da letra maiúscula indicada no quadro 8.

| | |
|--------------|---|
| ... ou /.../ | O uso da reticências no início, no meio ou no final de uma transcrição indica que está transcrevendo apenas um trecho, ou um corte na produção de alguém. |
|--------------|---|

4.2.1 A (des)valorização da docência e as concepções dos/as discentes sobre ser professor/a

Ao pedir aos/as bolsistas que narrassem sobre o que lhes motivaram a ingressar no curso de Física-Licenciatura, alguns relataram que foi devido ao interesse/identidade pelas ciências exatas, pelos fenômenos naturais ou da natureza, outros disseram que não pensavam em cursar licenciatura em Física, mas devido às condições de localização, locomoção e financeira, optaram por ingressar no referido curso. De forma geral, os/as estudantes pareciam ansiosos com a entrevista. A seguir, destacamos as narrativas dos/as entrevistados/as A1, A2 e A8.

A1: (+) *hum:: na verdade eu sempre gostei da área de: de exatas, sempre me dei bem matemática, física, um pouco química também' e:: (++) FÍSICA (+) por si próprio já me chamava muito atenção,(+) pelos fenômenos naturais que: me interessavam e:: (+) por' gostar dessa área tanto foi que eu decidi (+) optar pelo curso de física.*

A2: /.../ *no no no ensino médio (++) eu fui incentivado pelos professores, assim, não para fazer física, mas para fazer uma faculdade né' (+), e para mim a faculdade que eu entrasse para mim era lucro, então eu não me importava em fazer faculdade né' (+), então assim eu não entrei por:: (++) / para faculdade para fazer física né', meu objetivo não era fazer física, na verdade (+), PRA SER SINCERO EU QUERIA FAZER UMA FACULDADE (++) só isso mesmo, aí física:: / quando eu fiz duas/ quando eu fiz o o:: / quando fiz faculdade no caso (+) eu fiz para duas (+), fiz para administração na UPE, e fiz para física. aí eu passei:: NAS DUAS, só que na UPE você pagava entendeu", você pagava por ela ser estadual né', na época que fiz pagava: oitenta reais e alguma coisa, aí como eu não tinha condições, aí tinha passado em física aqui também, aí escolhi física.*

A8: *o desafio'(+++) tipo assim" (++) a minha primeira opção que eu gostaria é psicologia, mas psicologia a noite era muito caro, (+) para caruaru né', aí:: a segunda opção era uma engenharia(+), só que engenharia era pela manhã e pela tarde, e eu não poderia, porque eu eu:: sempre precisei e gostei de trabalhar então' então' aí a hora que mais:: me trouxe desafio foi física, passei também lá: em:: na upe, lá em Garanhuns, só*

que' não tinha condições financeiras para ir para lá então', vim para cá.

Nestes três fragmentos de textos podemos perceber que nenhum/a dos/as entrevistados/as, buscou ou tinha como primeira opção o curso de Licenciatura em Física. O/a entrevistado/a A1 ao discorrer sua narrativa, diz que sempre foi interessado/a por “Física” e/ou pelos “fenômenos naturais”, porém não se remete ao fato de ter escolhido um curso de formação docente, mas ao curso de “Física”. No trecho de A2, percebemos que ele/a foca na sua vivência pessoal e diz que nem seus próprios professores lhe incentivaram a fazer o curso de “física”, ou seja, de licenciatura em física. O/a entrevistado/a A8 deixa claro sua preferência por outro curso, e só ingressou na Licenciatura em Física, devido a suas condições financeiras. Durante as entrevistas, os/as entrevistados/as relataram que apesar de nunca terem pensado em fazer o curso de Licenciatura, estão satisfeitos/as, pois para alguns/as o curso abriu as portas do mercado de trabalho. Enfatizaram, ainda, que são muitos os obstáculos durante a vivência no curso, no ambiente de trabalho e as condições precárias de trabalho e salários, mas reconhecem o valor de um/a professor/a mediante uma sala de aula. Este fato está associado ao que Gatti (2009b) chama a atenção ao investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, na visão de alunos/as concluintes do ensino médio, onde a mesma verificou que apesar de toda a nobreza e de todo o valor atribuído pelos estudantes à carreira docente, a mesma não se apresenta efetivamente como uma escolha profissional para a maioria dos/as alunos/as. Outro enunciado que chamou a atenção foi o da entrevistada A5:

A5: é:: quando eu penso assim/ que: (++)) eu vou ser professora (+) um (+) / a primeira coisa que me vem é satisfação porque (++) é: o sentimento de:: um objetivo (+) alcançado, porque assim/ mesmo ainda na graduação quando eu dou aula eu me sinto muito bem porque é aquilo que eu queria (+) e é aquilo que eu gosto de fazer, (+) eu gosto de ensinar (++) e: (++) eu me sinto feliz em fazer (incompreensível) isso. lógico que às vezes você dá uma aula, que a turma não colabora muito e você fica (+) meio chateado, mas eu não me vendo (+), eu não me vejo fazendo outra coisa.(+) EU SEI pode até parecer prepotência, mas eu sei que eu nasci para ser educadora, independente de se é educadora ensinando numa escola ou sei lá” educando minha sobrinha, eu sei que eu nasci para aquilo(+), minha vocação é essa, se existe vocação, minha vocação é essa, é ser professora,

porque eu amo” fazer isso’. e é:/ para mim a melhor coisa é estar lá dando aula.

Esta foi à única entrevistada que fez todo seu discurso enfatizando que, mesmo diante de dificuldades em sala de aula, o seu desejo pessoal em ser professora é maior que estes problemas. Este dado se coaduna com os de Gatti (2009b, p.10), que constatou no seu estudo que as motivações para o ingresso no magistério apontadas pelos/as professores/as se encontram imersos no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira.

Ao serem questionados sobre que qualidades “um bom professor ou uma boa professora” de física deveria ter, todos disseram que precisam de fato saber física e saber passar esses conteúdos. Outros elementos levantados como repostas a essa questão foi que os professores devem buscar novas práticas pedagógicas, trazendo dinâmicas que despertem o interesse dos alunos. Também foi ressaltado o fato de que o professor deve (re)conhecer seus alunos em suas limitações em relação aos conteúdos, mantendo uma boa relação com os mesmos e um bom professor tem que “saber avaliar” os seus alunos. Destaco os seguintes fragmentos:

A1: na verdade eu não considero que exista um / somente uma:: (++) UMA FÓRMULA PRONTA (+), mas existem caminhos, acredito eu, PRA SE TRABALHAR física, por exemplo, de:::/ de uma maneira mais interessante pra os alunos né’. é::: você trazer coisas novas, é fazer com que eles se interessem” em querer saber a respeito daquilo, não só chegar passar o conteúdo, mas em fazer BUSCAR que eles se interessem, fazer com que eles busquem esse tipo de conhecimento, trazer coisas novas, eu acredito que na área de física tem muito aquela questão dos experimentos pra sala de aula, que é um tipo de aula diferente, e trazer visões também diferentes, então::: na minha concepção juntam vários aspectos para se ter um bom professor de física, mas claro que não é uma receita pronta.

O entrevistado A1, no fragmento acima, discorre dizendo que apesar de a construção docente ser algo pessoal, típico de cada pessoa, os professores devem buscar algo novo para seus alunos, algo que chame e prenda a atenção

desses alunos, buscando novas práticas de ensino, como por exemplo, o uso ou a construção de experimentos de física em sala de aula. Destaca-se também o seguinte trecho:

A4: (4.0) eu acho que o professor pra ele ser considerado um professor muito bom (++) , aquele professor que tem um bom relacionamento com o aluno (+)/ que procura ter (+) bom relacionamento com o aluno, (+) um professor que tem domínio de conteúdo, (++) um professor que sabe avaliar”, eu acho que isso é muito importante, porque ainda::’ essa questão da avaliação ainda pega muito:: pesado assim na:: (+) na:: mente de todo mundo, porque:: (++) é o / é o grande’, eu acho que é o grande medo de todo mundo é ser reprovado, é:: fazer uma prova e alguma coisa desse tipo, EU SOU UM DELES assim, então eu acho que UM PROFESSOR BOM é aquele que” ele tem domínio do conteúdo, ele não:: / ele realmente passa aquilo que tem que passar, ele ele:: procura, assim, dar um bom nível no conteúdo, mas é um professor que ele é justo nas suas avaliações, é um professor que procura’(+) é:: (++) BUSCAR AQUILO QUE O ALUNO (+) é:/ o aluno dar uma resposta, o que foi que:: / o que é que esse aluno” quis mostrar com isso entendeu”. Então assim, não só/ é como uma professora diz não é só fazer uma correção binária, certo ou errado, mas é:: (+) de fato procurar aquilo ali, porque eu acho que um bom professor ele tem isso, ele tem além de conteúdo, ele procura sempre se relacionar bem com os alunos, ser um professor simpático, ser um professor agradável, E ELE É JUSTO NA AVALIAÇÃO.

E: (++) Certo, eu fiquei pensando o que é saber avaliar e o que é ser justo numa avaliação?

A4: saber avaliar é um professor que cobra aquilo que ele deu, exatamente no nível que ele deu (++) é:: é: saber procurar ver se realmente o aluno aprendeu (++) e:: diferente formas, então eu acho que um / (++) SABER AVALIAR eu acho que” / AVALIAR é você procurar realmente se o aluno aprendeu aquilo, E PRA ISSO ele tem vários instrumentos e não somente um” que muitas vezes é o que massacra o aluno, e nesse instrumento que estou falando que é a prova, eu acho que o professor ele TEM como também fazer uma boa prova /.../ não somente eu estou falando só da prova né, mas tem/ tem outros momentos também de avaliação, mas assim, a prova em si, eu acho justo, como aqui na universidade nesse curso da gente ainda é muito focado na prova (++) , eu acho que tem como (+) ainda:: / já que não se tem/ já que a gente não pode sonhar em superar essa / esse instrumento (++) é:: que alguns acham bom, alguns acham ruim, mas tem como fazer isso de uma forma justa.

Nesta fala o/a bolsista A4, reconhece a importância de uma relação afetiva dos/as professores/as para com seus/suas alunos/as, enfatizando que além

de saber passar os conteúdos de física, este professor/a tem que conhecer os/as seus/suas alunos/as, não apenas passar os conteúdos, mas enxergar suas dificuldades, temas já discutidos anteriormente quando citamos os estudos de Cury (2001) e de Nacarato (2004), que salientam que é preciso moderar a excessiva valorização dos aspectos quantitativos e do “saber o conteúdo específico”. Nesse sentido, Gatti (2009a) ressalta que para se avaliar a qualidade da formação dos professores é preciso reconhecer a formação do/a aluno/a como centro do processo educativo. E relata que:

Esta formação se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas. (GATTI, 2009a, p.92)

O/a mesmo/a estudante salientou ainda que é papel do/a docente realizar uma avaliação que esteja em consonância com suas aulas, que busquem outras formas de avaliação e não utilizar-se, apenas de provas tradicionais. Cita a sua vivência na universidade, para mostrar que este é ainda um ambiente que se utiliza de métodos tradicionais. Tais dados nos dão pistas para a necessidade de se desenvolver, ao longo da formação dos estudantes de física, atividades pedagógicas onde os conteúdos e exercícios sejam trabalhados de maneira mais dinâmica e que sejam incrementadas estratégias que focalizem mais no desenvolvimento do raciocínio e da criatividade do que, apenas, na memória dos/as alunos/as.

Os/as entrevistados/as consideram que “um professor ruim” é aquele que não vai em busca de novos métodos pedagógicos para compartilhar o conhecimento com seus alunos, que não utiliza de uma linguagem acessível aos seus ouvintes ou aquele que não tem o conhecimento da física e ainda aquele professor que não acompanha o processo de aprendizagem de seus alunos . Para os mesmos, os professores de física devem evitar aulas e formas de avaliação tradicionais, com foco apenas na prova e sem utilização de dinâmicas em sala. Outro ponto levantado foi que os/as docentes em física não devem ser arrogantes e precisam acreditar no potencial de cada aluno/a. Vejamos o trecho a seguir:

E: Para você que defeitos um professor/a de física deve evitar? Por quê?

A4: (+) arrogância,(++) achar que:: ele é o dono da verdade, (+) achar que ele é o melhor professor do mundo, (+) achar que:: os outros professores não são importantes, achar que o aluno não sabe de nada, chamar o aluno de burro, (++) dizer que o aluno não é capaz, faltar aula, não comunicar que vai faltar aula ((risos))(++), está sendo uma terapia né ((risos)) eu acho que estou desabafando muita coisa.

E: Por quê?

A4: (++) porque eu acho que a humildade é chave de tudo, (+) eu acho que se você for fazer alguma coisa e se achar melhor que os outros (++) eu acho que você não vai a lugar nenhum, EU ACHO QUE se o professor é um formador está querendo formar, e se a educação não passa somente por essa formação de conteúdos, mas pela formação humana também, (++) então' o professor ele é o espelho, então que espelho ele vai ser? um espelho sem luz né', (++) um professor que se acha melhor que os outros, um professor que o discurso dele é: (++) é exclui/ excludente e que tem um discurso:: é:: segregador, tem um discurso que: / que não sabe ser interdisciplinar, então eu acho que um professor ele não:: não tem assim/ ele deveria (++) procurar outra profissão. (++) se ele não consegue melhorar, então eu acho melhor ele procurar outra profissão, porque a educação não é o lugar dele.

O/a estudante A4 apresenta no seu enunciado, uma espécie de desabafo sobre sua vivência pessoal. No decorrer de sua fala sorri nervosamente como forma de defesa psicológica. Ele reconhece que um professor física tem que ter o “pé no chão”, e saber que outras disciplinas, outros professores, também são importantes e precisam da mesma atenção que este professor precisa. Parece que este discurso está intimamente ligado ao processo cultural construído e que é atribuído aos professores de exatas, que os mesmo possuem ou precisam ter um posicionamento rígido, neutro e áspero em relação a seus/suas alunos/as. Enfatiza ainda que o papel do professor perpassa uma formação meramente baseadas em conteúdos, mas requer uma visão mais humana diante de suas salas de aula.

Ao responderem o questionamento sobre as principais vantagens de ser professor nos dias atuais, alguns apresentaram dúvidas se havia uma vantagem, realmente, em ser professor, enunciando que não vê vantagens em ser professor do ensino básico. Alguns responderam que seria o fato do reconhecimento do trabalho docente por partes dos alunos e o reconhecimento da importância do papel docente para sociedade, outros apontaram que uma das vantagens que pode existir é uma realização pessoal pela profissão, salientando ainda que, hoje em dia, há uma

melhor preparação dos professores nos cursos de licenciatura. Observemos o trecho abaixo.

A1: (++) vantagens né" (+++) a meu ver as vantagens de de de ser um professor' eu acredito que está muito ligado, primeiramente, A SUA VONTADE em ser professor (++) , segundo eu vejo:: (+) é:: como uma vantagem você puder ajudar uma outra pessoa a também trilhar seu caminho profissional, você:: poder:: (+) ESTÁ presente na vida das pessoas, e também inclusive trabalhar isso com elas né'. você:: (+) acontece de ter um reconhecimento de alguns alunos, claro" que você não vai trabalhar esperando reconhecimento, mas:: eu tive meu exemplo próprio próprio (+) que: eu tive alunos que ao passar no vestibular no final do ano eles":: vieram me agradecer e tudo isso, isso também é um:: / é recompensador, então eu acredito que as vantagens de ser professor estão muito ligadas ao que você quer realmente, se você está disposto a ajudar, se você está disposto a está presente na vida das pessoas, e:: você também como professor você está aprendendo a cada dia você aprende algo novo, você está:: se reconstruindo.

O fragmento acima mostra que o entrevistado, percebe como principal vantagem de ser professor o desejo pessoal em seguir a profissão, e completa sua fala relatando a importância do profissional da educação na vida cotidiana dos membros de sua sociedade e, além disso, afirma que é na atuação docente onde podemos enxergar novos caminhos pedagógicos, se renovando e reconstruindo a cada dia nossos pensamentos. Percebemos este mesmos elementos na pesquisa de Gatti (2009b) onde a mesma mostra que o fator mais atraente para a escolha da carreira docente é a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos, e essa atividade parece estar ligada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro (p.58). Outro discurso que despertou a atenção foi o seguinte:

A10: (+++) vantagens rapaz, vantagens é difícil viu, eu acho que: : é vantagem hoje em dia velho (++) , porque é um profissional tão pouco priorizado né', é:: (+) vamos ver (++) eu acho que: (+) as vantagens de ser um/ um professor hoje em dia, não só de física né, professor em si né', olha (++) não é um profissional reconhecido (++) infelizmente (++) /.../ para ele se manter aqui, tem que ter paixão pelo ensino, se ele tiver um comprometimento com a educação, se ele se sentir feliz em contribuir de alguma forma para formação que passa para ele, eu acho que isso ai é uma vantagem de/ UMA VANTAGEM DE TER UMA SATISFAÇÃO PESSOAL, mas eu não acredito que vantagens financeiras, expressivas nessa área não.

Neste fragmento, A10 deixa explícito que não consegue ver vantagens na atuação docente, pois o professor é pouco valorizado, não há o reconhecimento adequado da profissão e só conseguem seguir nesta carreira profissional quem realmente tem “amor”, ou satisfação pela profissão.

Narrando sobre as vantagens de ser um professor de física hoje, muitos não veem diferença entre vantagens de ser professor e ser professor de física, mas reconhecem que existe uma necessidade/carência de docentes de física no ambiente escolar e as diversas práticas que podem ser utilizadas em sala de aula na disciplina de física para ministrar os conteúdos e ajudar na compreensão dos alunos. Vejamos o que diz o/a entrevistado/a A2:

A2: (++) PRONTO, o que tem de vantagem de ser um professor de física hoje é que primeiramente existe uma deficiência muito grande né', em relação a a:: professores de física (+), então assim' que quer:./ quem faz o curso de física (++) é:: porque não quer/ QUER TER UM EMPREGO NÉ, MEU CASO, (++) vai conseguir com certeza, eu vejo pessoas que entram no curso: (+++) / pronto tem pessoas que nem entraram no curso ainda já estão dando aula, é:: em escolas particulares(+), então essa é vantagem que você tem de: de fazer o curso de física, É A DEFICIENCIA, É A FALTA NÉ, de professores que não existem /.../.

Acima, A2 discorre sua fala expondo que a formação em licenciatura em física, dá muitas oportunidades para atuação nas escolas, pois é grande o déficit de profissionais na área e que as pessoas ao entrarem no curso, passam a ter oportunidades de atuação. Esta concepção já é muito disseminada na sociedade, pois a licenciatura em física é tida como um curso para “poucos” e nem todos tem “inteligência” suficiente para ingressar no mesmo. Uma fala que chamou bastante atenção foi a da entrevistada A7, que ao discorrer sobre as vantagens de ser professor/a de física, disse o seguinte:

A7: vantagem de ser um professor de física (4.0) a vantagem de ser um professor de física é você (4.0), será que eu vou saber responder essa pergunta, as vantagens de ser um professor de física(+++), PRIMEIRO VANTAGEM DE SER PROFESSORA NÉ num ambiente que só tem homem, (+) então você já consegue ser uma das poucas mulheres na área (+) é:: (+++)/ e física porque é uma matéria completa né'(++), PARA MIM eu estou aprendendo tanta coisa assim” tanto de física a pessoa aprende coisa de física, matemática, química (++) então por ser uma matéria completa está me trazendo

muito conhecimento assim' é em em eu poder lecionar essa disciplina EU ESTOU APREDENDO MUITA COISA DE MATEMATICA, porque eu não vou estar:: passando coisa errada para os meninos. Então a vantagem de ser professor HOJE de física', eu estou aprendendo através da física muito mais coisa.

A entrevistada sente-se lisonjeada pelo fato de ser uma mulher, professora de física, em um universo masculino. A sua fala reforça a ideia de que física é a “disciplina” para poucos/as, pois trata-se de um disciplina complexa que envolve outras áreas do conhecimento. Quando a mesma diz: “EU ESTOU APREDENDO MUITA COISA DE MATEMATICA, porque eu não vou estar:: passando coisa errada para os meninos”, podemos nos remeter aos pensamentos tradicionais de ensino de física, onde os professores focam na parte matemática e esquecem de discutirem os fenômenos existentes por trás das equações físicas.

Sobre as principais desvantagens de ser professor/a ou em ser professor/a de física, todos os entrevistados apontaram a questão salarial como a principal desvantagem para seguir na carreira docente, da mesma forma como foi ressaltado por Arroyo (2008). Destacam-se ainda nos enunciados dos alunos: a falta de reconhecimento por parte dos órgãos superiores da educação e de uma parcela da sociedade, as condições de trabalho, a falta de interesse dos alunos nas salas de aula e o processo de desconstrução, que o professor deve realizar com seus alunos, dos paradigmas em torno da disciplina de física, como por exemplo: que física não é matemática, não é uma disciplina difícil. O participante A7 relata que:

A7: *A DESVANTAGEM (++) é que é uma profissão que você trabalha muito (+++), você traz o trabalho para dentro de casa e é mal remunerado (+++), a desvantagem que eu acho é essa, porque: (+) tudo bem que você (++)/ e o que o que/ teoricamente o que importa mais é:: (++)/ claro você tem que ter o prazer de está fazendo aquilo, só que: também o lado financeiro pesa um pouquinho né'(++) , mas a desvantagem de ser professor(+++) é:: você trabalhar muito (+++), é:: às vezes você está (++) ter que escutar piadinha de aluno dentro da sala de aula(++), às vezes está cansando, saturado, chega dentro da sala e e vê aluno que:: (++) que não lhe respeita lá dentro(++), não lhe respeita não no sentido assim de lhe xingar, alguma coisa, mas no sentido de” não colaborar(+) com o andamento da da:: (++) da disciplina, MAS É UM CASO QUE JÁ/ é geral né, é um problema geral, porque toda escola tem (++) então:: (+++) a desvantagem eu acho que é mais essa, é o cansaço (++) , mesmo você tendo o prazer de fazer aquilo, mas chega uma hora que você:: (++) que você pensa*

assim EU EU eu não quero ser professor de escola pública (++) eu não quero, o PIBID me trouxe (+++) essa realidade assim' (+), participar do PIBID me fez ter a certeza que eu não quero/ EU JÁ NÃO QUERIA, E DEPOIS DO PIBID é que eu não quero mesmo. (+++) /.../.

Podemos perceber neste trecho que A7, foca como desvantagem a questão salarial, e diz que mesmo se gostarmos da profissão ao chegarmos às salas de aulas, iremos nos deparar com a quantidade de trabalho excessivo e com a indisciplina de alguns alunos e que chega o momento em que esses fatores causam uma fadiga do trabalho e afirma que depois da experiência adquirida no PIBID, em uma escola da rede pública, não pensa em seguir a carreira docente no ensino básico. Alguns bolsistas relataram que após enfrentarem dificuldades durante a graduação, com relação aos conhecimentos básicos em física e em matemática, o nível de exigência de alguns professores, a falta de tempo para estudar determinadas disciplinas, estes fatores associados às condições de trabalho docente, fazem com que os mesmos repensem qual carreira profissional almeja seguir. Na narrativa abaixo, o entrevistado aponta algumas desvantagens de ser um professor de física.

A5: *a desvantagem de ser um professor de física é que (++) se tornou uma:: disciplina que ninguém gosta' (++) a gente já vem com:: (+++) um conceito predefinido de que física é uma disciplina difícil (++) e física depende de matemática e eu não sou boa em matemática, então eu não vou saber, não vou:: saber:: as coisas que:: eu preciso pra passar em física. (+) então' quando o aluno chega no oitavo ano (++) no nono ano desculpa' (+) ai ele já chega pra' com os coleguinhas e diz assim (++) puxa olha' física é muito difícil visse' É TANTA CONTA PRA VOCÊ FAZER TANTA CONTA parece mais matemática (+++) e mais/ e sabe né matemática" (+) quando você pega três x mais cinco igual a y, o professor quer o que ali", duas letras e dois números, pra quê tanto predefinido' sobre aquilo, e já incute na cabeça dos alunos e eles se sentem aterrorizados com aquilo acho que essa é maior desvantagem porque o aluno já chega na aula' (++) achando que não vai aprender aquele assunto, achando que aquela disciplina é difícil, e aí é o que:: eu acredito que pode criar um bloqueio, ou pode reforçar um bloqueio (+) e:: depois que se cria esse bloqueio (+) é difícil de tirar, quando se tira, dois mais dois é igual a quatro já é o suficiente pra eu saber, então' você já traz uma:: (++) um conceito(+).*

Nesse trecho, A5 discorre sobre um discurso bastante comum entre alunos, de que física é uma disciplina difícil e que por não terem propriedade sobre matemática, não gostam e não conseguem assimilar os conteúdos de física. Dessa forma, isto se torna uma barreira para que os/as alunos/as consigam avançar em relação aos conteúdos.

A maioria dos participantes disseram ter ingressado no PIBID, por estarem sem trabalho e que a bolsa paga pelo programa os ajudaria com nos seus gastos na universidade. Sobre as experiências pessoais como docentes disseram ter enfrentado algumas dificuldades em relação à falta de experiência docente, pois o curso foca muito nas teorias específicas e poucos fazem relação com o que iriam encontrar nas salas de aula. Também ressaltam a indisciplina de alguns alunos e o fato de estarem inseridos em ambientes que não gostariam de estar. Muitos acreditam que a evasão nos cursos de física tem relação com a facilidade de ingressar no curso.

4.2.2 A visão dos discentes sobre as inter-relações entre gênero e docência

Dos/as dez entrevistados/as, nove revelaram nunca ter tido uma professora mulher ministrando a disciplina de Física e reconhecem pouca quantidade de professoras de física se comparada com a quantidade de professores. Muitos dos participantes conseguem ver diferenças entre professores homens e professoras mulheres de física, apontando que as mulheres tem um/a relacionamento/postura mais flexível com seus alunos, bem como acreditam que a mulher possui mais preparação pedagógica em relação aos homens, relatam ainda que muitas vezes a mulher docente em física é mais desacreditada pelos alunos, com relação ao domínio do conteúdo, e que um professor de física é mais seguro em sala de aula. Chamou a atenção as seguintes falas:

A4: não. (++) veja (4.0) existe”, as diferenças sempre existem (++) certo, é difícil/ não existe diferença no sentido de capacidade, no sentido de domínio, não, não existe diferença, a diferença que existe é: ME PARECE (++) me parece que as professoras mulheres (++) elas sabem dar mais aulas do que os professores homens ((risos)), (++) me parece, (++) elas tem uma/ elas tem mais didática, elas tem mais(+) mais:: (++) é:: sensibilidade com o aluno, me parece (++) pelo ao menos eu acho que eu tive essa experiência aqui né, como o número

é muito pequeno, eu não posso dizer que' de fato existe uma diferença entre um professor e uma professora.

No discurso produzido por A4 ela diz que em termos de conhecimento específico não vê diferença, porém quanto ao conhecimento pedagógico, o mesmo percebe que as professoras possuem/conseguem transmitir mais facilmente os conteúdos abordados. Ao relatar que parece que as professoras são mais “sensíveis” aos alunos, ou seja, buscam conhecer mais seu aluno, isto reforça as diferenças de gênero na profissão docente e, dessa forma, qualifica a mulher para exercer o magistério, pois estariam apenas reproduzindo seu “papel de social” de mãe, que cuida e cativa, que foi sendo construído socialmente ao longo do tempo. Podemos nos remeter aos escritos de Louro (1998, p.97) quando ela diz que as professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. Outro trecho considerado importante entre os discursos dos/as alunos/as, sobre as diferenças entre um professor e uma professora foi:

A8: (4.0) *acho que a diferença biológica em”(+), queira quer não o homem, por exemplo, PARA O HOMEM (++) ele é sempre mais motivado /.../ então que a professora mulher e professor homem não tem diferença não. (+) EU ACHO QUE TEM DIFERENÇA PARA PROFESSORA (++) eu vejo que as professoras(++) são menos confiantes do que os professores, (++) isso foi o que eu vi mais não tive MUITOS:: parâmetros né’.*

E: Confiantes em quê?

A8: *Com: (+) confiantes em termos de que:: se’ se o aluno faz uma pergunta mais’ (++) cabulosa, não é questão que ela não sabe’ (+), mas ela se sente mais”: (++) mais ameaçada em responder antes entendeu”, enquanto o professor:: tem aquele’, eu acho que tem aquele assim”(+), tem aquele inconsciente de macho alto, responde de primeira, acho que sem pensar, e não quer nem saber, ela deve se precaver mais”, se sensibilizar mais um pouco, deve ser da personalidade dela ou:” / delas”, que estou falando de poucas, mas.*

O participante A8 começa dizendo que a única diferença entre um professor e uma professora é biológica, mas logo em seguida o mesmo relata que o “homem é mais confiante”, que a professora se sente mais ameaçada, que ela é mais sensível, essa concepção está ligada à construção histórica e cultural de gênero, dos diferentes papéis representados pelo feminino e pelo masculino,

definidos por uma sociedade. O machismo em relação à docência em física - já ressaltado em vários estudos citados neste trabalho - e intimamente atrelado a uma perspectiva essencialista (biologicista) sobre gênero é evidente na fala do entrevistado ao afirmar que as professoras são menos confiantes que os professores diante de “perguntas cabulosas” porque pensam antes de responder, “enquanto o professor:: tem aquele’, eu acho que tem aquele assim” (+), tem aquele inconsciente de macho alto, responde de primeira, acho que sem pensar e não quer nem saber...”

Sete dos/as bolsistas revelaram já ter ouvido ou percebido algum tipo de discriminação em relação à atuação da mulher na docência em Física. Apontam, principalmente, que as mulheres sofrem este preconceito, por estarem inseridas em um campo de atuação do sexo masculino. Nesse contexto, selecionamos as seguintes narrativas:

A3: *já ouvi dizer é:: COMENTÁRIOS SIMPLES, (++) simples, mas (++) que não são bons né’. comentários do tipo a:: (++) vai ser / tal professora vai dar a disciplina/ determinada disciplina (+) você já fica a:: é mulher não sabe muito, mas com um certo preconceito, mas isso é:: (++) um preconceito (+) vem: de tudo já contra mulher, a mulher já é um pouco inferiorizada, (++) quando se trata de:: trabalho/ QUALQUER PROFISSÃO, ela não é tida com um certa trava, algo do tipo não sei, MAS TEM PRECONCEITO EM TODAS AS AREAS, tem professor, É MULHER? A já fica olhando diferente.*

Neste fragmento do enunciado de A3, ele percebe que há certa resistência por parte de alguns alunos sobre a atuação da mulher como professora de física, e quando diz “tal professora vai dar a disciplina/ determinada disciplina (+) você já fica a:: é mulher não sabe muito”, mostra o receio que esses alunos tem de terem uma professora de física, pois devido às concepções criadas e permeadas pela sociedade de que a mulher é incapaz de lecionar uma disciplina de exatas, os alunos criam uma certa resistência sobre a atuação delas neste campo. Observemos a fala de A10:

A10: *(+++) a quantidade é pouca (++) né’, talvez porque elas se interessem menos (++)), mas é:: também, talvez o curso de física atraia mais pessoas do gênero masculino, mas:: eu acho assim que:: as oportunidades são dadas igual, eu acho iguais, eu acho que são dadas, mas a partir do momento em que ela se insere (++) no meio masculino, PREDOMINANTEMENTE masculino, TEM SIM as discussões de gênero discutidas aí*

nesse caso, TEM SIM as relações de poder, eles tem em mente que A PROFISSIONAL EM FÍSICA ela é um pouco:: menos bem vista, um pouco desmerecida em relação aos homens, e isso é uma coisa que eu vejo no meu campus mesmo.

No trecho acima A10 começa enfatizando sobre a diferença na quantidade de professoras de física. Depois, percebermos uma forte ligação do mesmo com sua cultura de que o curso de licenciatura em física é um campo masculino, quando fala “talvez o curso de física atraia mais pessoas do sexo masculino /.../, mas a partir do momento em que ela se insere no meio, PREDOMINANTEMENTE masculino”. Logo após, envereda com um discurso bastante relevante quando ele diz: “TEM SIM as discursões de gênero discutidas aí”, “TEM SIM as relações de poder”, mostrando que existe uma relação de diferença na docência em física entre o professor e uma professora. São em trechos como esses que percebemos as dinâmicas das relações sociais entre o “ser masculino” e o “ser feminino”.

Destacamos abaixo duas falas que considero relevantes de dois/duas entrevistados/as que disseram nunca terem visto algum tipo de discriminação em relação à atuação da mulher na docência em física.

A5: *não, NEM ESCUTEI, NEM VIVENCIEI, não, nem escutei, nem vivenciei, percebi assim (+++) e vivenciei/ percebi e vivenciei no sentido de EU ser a pessoa que está discriminando, como eu disse quando:: eu soube que eu ia ter uma professora em física esse período, EU FUI A PESSOA QUE ESTAVA DISCRIMINANDO, apesar de eu ser mulher, EU FUI a pessoa que estava discriminando uma mulher ser professora de física. No ensino médio eu não/ nunca vi isso, assim nunca tive oportunidade de ver' acho que também eu trabalhei muito pouco como professora, assim fora o PIBID, e eu' não muito de ir pra sala dos professores, porque eu sou:: (+) muito(+) tímida. Eu não gosto de ir pra sala dos professores porque são pessoas que eu não conheço ali (+++), mas aí assim eu NUNCA escutei falar, nem vi alguém (+) sendo alvo desse preconceito, mas eu já fui a pessoa preconceituosa.*

Essa fala é importante, pois a mesma foi relatada por uma das mulheres entrevistadas. Ressalta que nunca viu ou percebeu nenhum tipo de comentário preconceituoso sobre as professoras de física, mas assume a autoria desse tipo de afirmação. A participante relata ainda, que nunca teve nenhuma professora mulher no ensino médio, e que até agora não atuou de fato como

professora da disciplina de física, por isso talvez não tenha percebido ou visto algum tipo de preconceito. Destaco também a fala de A6:

E: *Você já percebeu ou ouviu dizer algum tipo de discriminação no seu cotidiano em relação a atuação da mulher na docência em Física?*

A6: (++) não (++) não.

E: (++) *nem uma piada nem algo do tipo?*

A6: não". Agora o que eu escuto muito (+) é que:: (+) as pessoas falam que: (+) os homens são mais para área de exatas e as mulheres para área de humanas, mas acho que é só balela.

Podemos perceber na fala de A6 que mesmo dizendo nunca ter ouvido ou percebido nenhum tipo de discriminação na atuação da mulher como professora de física, e reafirmando isto, no decorrer do seu discurso o mesmo fala “o que eu escuto muito (+) é que:: (+) as pessoas falam que: (+) os homens são mais para área de exatas e as mulheres para área de humanas”, nessa fala o mesmo desconsidera que esse tipo de comentário seja uma forma de discriminação sobre a docente em física.

Os/as participantes disseram que uma boa professora de física devem ter os mesmos atributos que os professores homens, ou seja, como já citado anteriormente, as professoras devem ter domínio de conteúdo e de sala de aula, estar atenta às condições sociais e as limitações da aprendizagem dos/as alunos/as, construir um bom relacionamento com os/as alunos/as e saber avaliar.

Ao perguntarmos sobre como esses entrevistados avaliam o futuro dos docentes no Brasil, os mesmo informaram que consideram um futuro difícil, mas acreditam em uma possível mudança desde que haja contribuição por parte dos órgãos superiores da educação em relação aos de incentivos financeiros, à estrutura física das escolas e a melhores condições de trabalho. Os mesmos veem o futuro dos professores de física da mesma forma citada, porém ressaltam que a necessidade do mercado de trabalho para esta área pode aumentar, devido à baixa procura para atuação docente. Destaco aqui a fala de A1:

A1: eu:: (+) / pelo fato de eu julgar um desvalorização moral e profissional dos professores a:: a falta de remuneração, a falta de:: de::: (+++) de veículos para se ter um melhor trabalho, (+++) eu acredito que:: (++) apesar das PROPAGANDAS que existem pra você se tornar um professor das facilidades que o governo dá pra você fazer o curso de licenciatura eu::/ o que eu

vejo é que isso é muito mais:: um camuflagem (+) do que um investimento em educação , na verdade só vai haver um futuro digno mesmo pra essa profissão claro” (4.0) se você trabalha com respeito, se você trabalha com: com:: afimco gostando daquilo que faz você vai ser recompensado (++) da mesmo forma, mas penso eu que o futuro em si das/ do profissional (+++) ele depende muito também do:: / de quem (+++) está por traz disso tudo (+), de quem detém o poder, então na verdade (+++) eu não vejo ainda um futuro (+) tão:: próspero pra:: (++) pra essa (++) profissão por falta justamente, (+) desse investimento não só financeiro, mas: (++) é:: moral / um investimento possibilitador de um: de um trabalho descente, então:: o que eu vejo é que:: falta inda uma certa/ tipo de estrutura, pra que isso possa ter um trabalho realmente (+) é:: descente.

No discurso de A1 ele diz que considera difícil o futuro dos professores, retomando vários elementos já citados anteriormente, como: a desvalorização salarial e do trabalho docente e a ideia da docência como uma forma de satisfação pessoal. Porém, o mesmo aponta um novo elemento que as relações hierárquicas de poder existentes na educação que acarretam no sistema educacional atual. Um fato importante que o entrevistado chama a atenção é em relação os governantes que estão por traz dos veículos de propagandas para que haja um possível reconhecimento dos profissionais docentes e mais alunos ingressem nos cursos de licenciatura, porque a seu ver estas propagandas é uma forma de interesse próprio dos políticos que servem apenas para mascarar a atual situação da educação. Nesse sentido, Gatti (2009b) entende que é necessário um conjunto de proposições de dimensão cultural relacionada à docência que envolva as representações das sociedades, como a intervenção midiática e outros movimentos que resgatem no imaginário social a valorização do professor e do ensino público. Já para Ristoff (2013) não basta apenas implantarmos programas que incentivem a docência, se quem tem o papel desta função não saber colocá-la em prática. Destaco ainda a fala de A5, que discorre sobre o futuro dos professores de física:

A5: (+++)o futuro dos professores de física(+++) eu acho que:: (++) tem todas as chances de:: (++)de ser também um futuro promissor(+++) caso' a gente/ caso se consiga tirar esse estigma(+) de que física (+) é simplesmente resolver conta e:: (++) se consiga utilizar o mais adequadamente possível as estratégias que a gente tem pra atrair os alunos (+) então:: eu acho que quanto mais (+) os professores de física, e das áreas duras em geral, conseguirem:: APRENDER A LIDAR com as

novas tecnologias e conseguirem aprender a:: trabalhar (+) as mais/ dos mais diversos (++) jeitos, conseguirem trazer a maior diversidade de estratégias pra o ensino tipo:: lousa digital, (+) mapa conceitual, experimentos, vídeos, então QUANTO MAIS o professor de física conseguir além de:: (+) saber sobre o assunto, conseguir elaborar estratégias que ajudem na aprendizagem, (+) mais:: promissor vai ser aquele futuro /.../.

Nesta fala, A5 deixa claro que acredita em um futuro promissor para os professores e futuro professores de física, porém para isso se faz necessário à desconstrução de alguns mitos estagnados na sociedade de que física é, meramente, aplicação de fórmula e, simplesmente, fazer conta. Também se faz necessário que o professor de física busque o conhecimento de diferentes métodos e práticas pedagógicas de ensino, como citado pela entrevistada, o uso de novas tecnologias durante suas aulas, fazendo com que os alunos interajam e participem mais.

Os aspectos observados nos discursos produzidos por esses discentes realçam a necessidade de políticas públicas, que concebam a valorização da docência, seja por meio da mídia, programas educacionais ou formação continuada. É preciso que os currículos das formações de professores de licenciatura em física sejam revistos, de modo que estes façam um delineamento de quais as disciplinas são relevantes para formação de um professor, e que concebam a desconstrução e o conhecimento sobre de relações de gênero que permeiam a sociedade com relação a atuação da mulher na docência - em especial a de física. Outro fator importante é que esses professores da “área dura” revejam seus posicionamentos dentro da sala de aula com relação aos estudantes, pois as relações no ambiente escolar, entre o/a professor/a e o/a aluno/a, ultrapassam e muito a relação de ensino-aprendizagem de um conteúdo específico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, ressaltamos que a docência vem ganhando espaços nas pesquisas e análises na área das ciências sociais e humanas. Em contraponto trouxemos as pesquisas de Kussuda (2012) e Leme (2012), que mostram que inúmeros são os professores que abandonam a carreira docente no ensino básico, além de ressaltar que poucos são os/as alunos/as ingressos/as nos cursos de licenciatura que almejam atuar como professor/a, devido à pouca atratividade da profissão.

Outro fator importante salientado por Aníbal (2013) é a evasão existente nos cursos de licenciatura, em especial em Pernambuco. Trouxemos os estudos de Ristoff (2008, 2013) que aponta que essa evasão é ainda maior nos cursos de licenciatura em física e as contribuições de Cury (2001) para se (re)pensar uma proposta dos cursos de formação de professores das ciências e da matemática que despertem o interesse dos/as alunos/as pela docência. Ao elucidarmos o contexto histórico da participação do gênero feminino nos cursos de exatas, em especial a física, enfatizamos os trabalhos de Tabak (2002), os dados da UNESCO (2007) e do PNDA (2008), que salientam os baixos percentuais de mulheres em cursos de exatas.

Em seguida desenvolvermos o capítulo de discussão teórica fundamentados, em algumas discussões como: Libâneo (2007), Defourny, Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1991), sobre o processo de profissionalização e a constituição da docência, fazendo uma abordagem histórica da construção da relação de gênero na docência. Destacamos também estudos (NACARATO, 2004) que ressaltam os principais desafios dos/as formadores/as de professores, em reconhecerem que devem compreender os conteúdos específicos do curso, mas também estarem em consonância com os saberes pedagógicos. No intuito de conhecer os discursos produzidos pelos discentes sobre a docência, afirmamos nos pautar na teoria do discurso produzida por Laclau e Mouffe (2001). O discurso para estes/as autores/as é construído ao longo da história e consiste em um jogo de

significados e práticas sociais, que constituem as identidades dos sujeitos e dos objetos.

Para responder às questões norteadoras deste estudo, nos baseamos numa pesquisa exploratória de cunho qualitativa. O corpus foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, que foi realizada com dez discentes de uma faculdade pública, que participaram do Programa de Iniciação a Docência (PIBID).

O estudo mostra que há uma grande falta de professores/as formados em física na escola básica, pois dos/as dez entrevistados, apenas dois tiveram professores formados na área. Entre os/as participantes entrevistados/as, oito já atuaram/atuam no ensino básico, e ao discorrerem sobre as temáticas sempre utilizam-se de vivências pessoais e profissionais. Ao analisarmos os discursos dos/as estudantes sobre a docência, percebemos que embora vários tenham optado pela licenciatura, a maioria deles nunca pensou em exercer a função de professor/a e ingressaram no curso devido à facilidade de deslocamento entre seus municípios e a instituição de ensino, a oportunidade de ter um diploma de nível superior e com isso conseguirem melhores salários e oportunidades de emprego. A maioria afirmou que após se formar, pretendem abandonar a profissão docente no ensino básico, e migrar para áreas das engenharias, física pura, física médica ou a docência no ensino superior.

Os/as mesmos/as percebem a importância do papel social do professor, no processo de mediação do conhecimento, porém relatam que, atualmente, não há condições apropriadas de trabalho para ser docente do ensino básico, pois existe uma grande desvalorização por parte dos órgãos oficiais da educação e da sociedade. Um elemento unânime nas falas foi à questão da má remuneração desta classe, porque de acordo com eles, os/as professores/as trabalham na escola, e levam trabalho para casa, além de estarem em salas de aulas lotadas, sem a mínima condição de poder se aproximar de todos os alunos.

Ao se remeterem a experiência de iniciação à docência em física, os/as entrevistados/as relatam que após enfrentarem as dificuldades do curso, ir para uma sala de aula, onde não há condições de trabalho é fator desanimador para seguir a carreira docente. Os/as mesmos/as ressaltam que para ser um bom professor de

física é preciso conhecer e utilizar-se de práticas pedagógicas (jogos, experimentos, softwares) que despertem nos/as alunos/as um maior interesse pela disciplina, visando uma quebra nos mitos negativos construídos em torno da disciplina de física. Alguns dos participantes afirmaram ser indispensável o/a professor/a, prestar a atenção a como estão se relacionando com seus/suas alunos/as, pois este é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem, e que professores/as devem ser humildes e não achar que podem ignorar as realidades que vivência.

Ao tentarmos compreender e analisar como se processam as inter-relações entre gênero e docência em física, os resultados apontam, que existem ainda discriminações de gênero como as concepções de que a mulher não sabe física como o homem, inclusive pelas próprias alunas do curso de física, em relação a outras professoras. Mantendo assim o status quo de que o campo da física é majoritariamente masculino.

Alguns dos/as discentes entrevistados/as relatam que uma professora de física está mais preparada para lidar com as questões pedagógicas e relacionais com os alunos, porque elas conversam mais com os/as alunos/as e se aproximam mais vezes para saberem as dificuldades dos seus alunos. Enquanto que os professores homens são reconhecidos/as pelo seu comportamento rígido, capaz, sério e autoritário, e assumem posturas, às vezes intimidadoras para com seus alunos. A maioria reconhece o domínio masculino neste campo profissional e uma resistência por parte dos/as alunos/as em aceitar uma mulher ensinando física. Estas ideias são resultados de um processo da incorporação de mitos que permeiam a sociedade, sejam em ambientes familiares, escolares, religiosos, como também pelos meios de comunicação que define como “deve” ser o comportamento da mulher e do homem e qual lugar cada um pode/deve assumir na sociedade.

Apesar do caráter exploratório e introdutório, este estudo sinaliza para caminhos investigativos que necessitam ser trilhados por pesquisa futuras. É preciso desenvolver análises sobre as políticas públicas que estão sendo pensadas/implantadas pelos órgãos superiores da educação para maior atratividade para a profissão docente. Será que iniciativas como o PIBID são as melhores alternativas? Será que em outras regiões do nordeste são encontradas as mesmas dificuldades do Agreste Pernambucano em relação à atuação docente na educação

básica? O que pensam e como vêm trabalhando os/as professores/as formadores/as de outros/as professores/as? Será que os discursos produzidos por professores/as, da área das ciências da natureza e matemática, dos cursos licenciatura em física e os discursos dos professores/as das disciplinas pedagógicas e das disciplinas das práticas de ensino são os mesmos em relação à atuação feminina no campo das ciências exatas? Como estão sendo pensados os currículos para formação dos professores de Física? É essencial a continuação e ampliação de estudos nesta área, envolvendo um número maior de participantes, outras licenciaturas em Física ofertadas no Nordeste e a inclusão de docentes dos referidos cursos.

6. REFERÊNCIAS

ANIBAL, F. Evasão em Licenciatura chega a 39%. Mogi das Cruzes, SP, julho de 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&it=Evasao-em-licenciatura-chega-a-39>. Acesso em 05 de set. de 2013.

ARROYO, M. G. **A função social do ensino de ciências**. Em aberto. Brasília, ano 7, n. 40, 1988.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus**: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.39-63.

BICUDO, M. A . V. **Licenciatura e formação continuada**: o exemplo da UNESP. In: MENEZES, L. C. de. (Org.) Professores: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Küner.- 2a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007**. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC/INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Brasília, 2003.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico**. Caruaru, PE, set. 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CURY, H. N. (Org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 190 p

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educ. e Pesquisa. vol.31 nº1. São Paulo. 2005.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e educação Matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, B. A. **Revista Brasileira de formação de Professores – RBFP- Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009a**

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente**: Relatório preliminar. Fundação Getúlio Vargas São Paulo, Out-2009b. p 85.

GATTI, Bernadete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

IBGE-PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 200**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

KUSSUDA, S. R. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2012.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, v. 1, out., 1986.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: História das mulheres no Brasil. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

LOURO, G. L. **Gênero e magistério: identidade, história e representação**. In: CATANI, D. B. et al (Orgs.) *Docência memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **A transcrição de conversações**. In: _____. *Análise da Conversação*. São Paulo: 2003.

MARTINS, H. H. T. S., **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Universidade de São Paulo – Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MESQUITA, R. G.; OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. A Teoria do discurso da Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Realidade**, n. 4, v.38, out./dez., 2013. P.1041-1063.

MIRANDA, M. H. G. **Magistério masculino: (re) despertar tardio da docência**. Edt.Universitária da UFPE, Recife 2011.

NACARATO, A. M. **A Formação do Professor que Ensina Matemática: Perspectiva e Desafios frente às Políticas Públicas**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., 2004. Recife. *Anais...* Recife. p. 15-29.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. 1991, nº 4, p. 109-139.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. Tese de Doutorado em Educação, do Centro de Educação da UFPE, 2009. p. 271.

OLIVEIRA, G. G. S. de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. Tese de Doutorado em Sociologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, 2009, p. 400.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 1946.

RISTOFF, D. **A Educação em Guerra. Conferência Nacional de Educação Básica**. Brasília, abril de 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/dilvo_ristoff.pdf. Acesso em 28 de julho de 2013.

RISTOFF, D. I., BIANCHETTI, L. A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. DOSSIÊ – Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação**. vol. 17, n.3, p. 787-824, nov., 2012.

RISTOFF, D. **Educação em guerra**. Conferência Nacional de Educação Básica, MEC, Brasília, 2008.

TABAK, F. **O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

UNESCO. **Science, technology and gender: an international report**. 2007 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154027e.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. **Relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física: “Um Estudo da Evasão no Curso de Graduação em Física da UnB”**. 2008. 138p.

APÊNDICE A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

1. Idade: _____
2. Sexo () Masc () Fem
3. Em que cidade/estado você nasceu?
4. Qual seu estado civil?
5. Qual a sua religião?
6. Ano de ingresso no curso de graduação?
7. Qual período você está no curso?
8. Gostaria que você se remetesse/voltasse ao período em que você era ensino médio, na época de escolha de curso para fazer vestibular. E a partir daí, dissesse o que lhe motivou a escolher o curso de Física (mas, o curso de Física do CAA é uma licenciatura...)? O que lhe motivou fazer licenciatura em Física?
9. Agora que você fez esse exercício sobre o que lhe motivou, que sentimentos e pensamentos vêm à tona para você? (Você está satisfeito, arrependido)
10. Fazendo novamente um exercício de memória, eu queria que você tentasse lembrar, da época que você era aluno do ensino médio e me dissesse: Você teve professor formado em Física? Quantos? Você teve algum professor de física que você considere muito bom? O que esse professor tinha de tão especial?
11. Você teve algum professor de física que você considere muito ruim? Por que o considera tão ruim?
12. Para você que qualidades um bom/boa professor/a de física deve ter? Por quê?
13. Para você que defeitos um professor/a de física deve evitar? Por quê?
14. Em sua opinião, quais são as principais vantagens, hoje, em ser professor? De física? E em sua opinião quais principais desvantagens de ser professor? De Física?
15. Você faz parte do programa PIBID, não é? A quanto tempo mesmo você fez parte? O que levou você a participar do PIBID?
16. Cite uma experiência que você vivenciou durante o PIBID e que considera muito importante para formação docente (como professor de física). Qual? Fale um pouco sobre ela.

17. Cite uma experiência que você vivenciou durante o PIBID e que considera negativa para sua formação docente (como professor de física)
18. Fale-me um pouco das atividades que você desenvolve como bolsista PIBID. (Explorar as atividades relacionados a docência e sua relação e trabalho com os mesmo)
19. Que atividades você desenvolve enquanto docente que considera um diferencial (positivo), na sua função? Por quê?
20. Para você o que significa ser um bom/boa aluno/a de Física?
21. Me fale um pouco sobre seus dos seus alunos de Física(no PIBID)?(Como é que são eles, aspectos positivos e negativos).
22. Do ponto de vista relacional, como você qualificaria a sua interação com os alunos (muito boa, boa, regular ou ruim).
23. Além das suas atividades de docência no PIBID, você já teve experiências como professor/a em outras instituições/áreas? Fale-me um pouco sobre elas. (Que escola trabalhou, que área por quanto tempo)
24. Você enfrentou alguma dificuldade nessas experiências como professor/a fora do PIBID? Quais? Por quê?
25. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades que um aluno, de um curso de Licenciatura em Física vivencia durante sua formação. Quais foram as principais dificuldades? (ligadas a vida pessoal, mobilização, didática, estrutura do curso, conteúdos trabalhados em sala, relações com professores, estrutura física).
26. Estudos na área de física tem mostrado um alto índice de evasão (abandono dos alunos ao longo o curso), você tem percebido isso? Você acha que isso acontece por quê? (E na Licenciatura em Física no CAA.)
27. Na sua opinião qual a diferença entre um professor e uma professora de Física. Por quê?
28. Quais os atributos que uma professora de Física deve ter? Por quê?
29. Você já percebeu ou ouviu dizer algum tipo de discriminação no seu cotidiano em relação a atuação da mulher na docência em Física? Qual? Você pode citar alguma experiência que tenha vivido ou visto.
30. Como você avalia o futuro dos professores? De Física? (Em ambos-fundamental e superior).
31. Estamos chegando ao fim da nossa entrevista, você tem algo que você ache relevante a acrescentar sobre este tema.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Duas vias: uma sob posse do/a pesquisador/a e outra do/a entrevistado/a

Declaro que estou ciente de estar participando de um Projeto de pesquisa para desenvolvimento do TCC intitulado “*A docência em Física no Agreste Pernambucano: discursos de estudantes de um curso de Licenciatura.*” que está sendo desenvolvido sob a orientação de Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA/NFD), matrícula nº 2331197. Estou ciente que se trata de uma atividade voluntária, que posso desistir a qualquer momento e que a participação não envolve remuneração. Também estou ciente que a pesquisa envolve uma entrevista com o autor deste trabalho: Ribbyson J. F. Silva, CPF: 066.414.464-09- estudante da UFPE/CAA, curso de Licenciatura em Física, a qual será gravada em um equipamento de mp3. Nestes termos, posso recusar e/ou retirar este consentimento, informando ao pesquisador, sem prejuízo para ambas às partes a qualquer momento que eu desejar. Tenho o direito também de determinar que sejam excluídas do material da pesquisa informações que eu não desejo divulgar. Fui informado que 1) a pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde e que a equipe de pesquisa garantirá o anonimato; 2) a assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Caso ainda haja dúvidas, tenho direito de tirá-las agora, ou, surgindo alguma dúvida no decorrer da entrevista, esclarecê-las, a qualquer momento. Após ter lido e discutido com o pesquisador os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com o TCC.

Caruaru, ____/____/ 20____.

Nome completo do/a entrevistado/a:

Assinatura do/ entrevistado/a

Nome completo do(a) pesquisador(a):

Assinatura do/a pesquisador/a: