

A DOCÊNCIA A PARTIR DAS “LENTES” DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA QUE FIZERAM PARTE DO PIBID

Ribbyson José de Farias Silva ¹

RESUMO

A docência tem a cada dia se tornado interesse nas pesquisas e análises em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Mas, este debate ainda tem sido silencioso, quando pensamos nas ciências exatas, em especial, a física. Portanto, nosso objetivo foi conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do curso de licenciatura em física, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública do interior de Pernambuco. Nos aportamos no processo de constituição da docência (Nóvoa, 1991); A profissionalização docente e a formação de professores, com um olhar para formação de professores de física (Gatti, 2009a; 2009b; Bicudo, 1996) e na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). O corpus foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com dez estudantes. Todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de MP3 e transcritas a partir das recomendações de Marcushi (2003). Ao analisarmos os discursos dos/as estudantes sobre a docência, percebemos que embora vários/as tenham optado pela licenciatura, a maioria deles/as nunca pensou em exercer a função de professor/a; que após se formar, pretendem abandonar a profissão docente no ensino básico e migrar para áreas. Os/as mesmos/as percebem a importância do papel social do/a professor/a, 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.

Palavras-chave: Docência, Discurso, Física, PIBID.

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). Para Leme (2012) 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.

Os estudos de Kussuda (2012) e Leme (2012), demonstram que há um número crescente de professores que abandonam a Educação Básica e isso coloca em questão a

¹ Doutorando em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, ribbyson@gmail.com.

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.

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.

Nos cursos de Licenciatura em Física do Brasil, um outro fator 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.

Física 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. Além disso, tem considerada uma ciência socialmente construída, influência da sociedade para sua disseminação e transmissão para todas as gerações. Contudo, tem-se percebido que 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.

Cury (2001) aponta em seus estudos que alguns pontos 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); 3) as poucas 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. Vale suscitar que estes 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)

Durante minha graduação no curso de Física-Licenciatura, sempre escutava discentes comentarem coisas do tipo: “Por que temos que cursar tantas disciplinas pedagógicas, se estou no curso de Física?”, ou ainda, “Essa 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 a área específica, ouvimos muitas vezes dizerem aos graduandos do curso: “Vocês têm é que pagar cadeiras da Física Pura”, vocês estão fazendo Física ou Pedagogia?”. Isso causou uma série de questionamentos em relação ao perfil de formação do curso de licenciatura em física: Qual o perfil do/a profissional que se pretende formar neste curso? Quem são os alunos/as que estão entrando no curso? Quais as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos/as seus docentes?

Portanto, o objetivo é conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do Curso de Licenciatura, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública

do interior de Pernambuco, visando conhecer também o nível de (des)valorização da docência entre estes atores sociais.

Falar sobre a formação inicial de licenciados, é 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. 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.

APORTES TEÓRICOS

Neste tópico, faremos um breve levantamento sobre a história da docência no Brasil, sobre alguns aspectos da profissionalização docente e a formação de professores, com um olhar para formação de professores de física, além de discutir alguns pressupostos básicos da teoria do discurso proposta por Laclau e Mouffe,(2015).

O trabalho docente está imerso num contexto que envolve um conjunto complexo 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, mas toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência. (LIBÂNEO, 2007 p. 23).

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 o autor, 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.

No 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.

Há uma ligação 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) fatores extrínsecos e intrínsecos 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. Além disso, 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, 2009a, p.9)

As questões apontadas acima estão intimamente ligadas à escolha para seguir o magistério. 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 os 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, salientando 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 (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).

Existem demandas 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.

É possível perceber então, que tanto o processo de constituição da docência, quanto a formação de professores é atravessado por questões políticas e pelas relações de poder, nesse sentido trazemos a teoria do discurso como fundamentação. 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.

A partir das ideias de Laclau e Mouffe (2015), podemos considerar que 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.

METODOLOGIA

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 o objetivos almejado, o corpus deste estudo foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada, com 10 estudantes de física que fizeram parte do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, em uma universdade pública do interior de Pernambuco.

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.

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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo é conhecer os discursos sobre a docência produzidos pelos discentes do curso de licenciatura em física, que faziam parte do PIBID, em uma universidade pública do interior de Pernambuco. Neste sentido, primeiro iremos apresentar uma breve caracterização sobre os/as estudantes e em seguida apresentaremos quais os discursos sobre a docência em física. A idade dos/as participantes está entre vinte e vinte oito anos, sendo 5 deles na faixa etária de 20-22 anos, dois deles entre 23-24 anos, mais dois deles entre 25-26 anos e apenas um com idade de 27-28 anos.

Percebemos que os/as estudantes do curso de física, desta universidade, 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. Dos/as entrevistados/as nove relataram ser solteiros/as e apenas um do sexo masculino é casado. Quando questionados/as sobre a religião, 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.

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.

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' /.../ 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 /.../ 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 /.../.

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.

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.*

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 de 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:: (+) ESTÀ presente na vida das pessoas, e também inclusive trabalhar isso com elas né’. você:: (+) acontece de ter um reconhecimento de alguns alunos, claro /.../.

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 estes 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 uma disciplina complexa que envolve outras áreas do

conhecimento. Quando a mesma diz: “EU ESTOU APREDENDO MUITA COISA DE MATEMÁTICA, 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 /.../.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

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. 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.

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&tit=Eva sae-em-licenciatura-chega-a-39](http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Eva%20sao-em-licenciatura-chega-a-39). Acesso em 25 de set. de 2019.

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.

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

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, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios, 2015.

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.

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

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

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.

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.

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 27 de set de 2019.

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.

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

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