

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência

GABRIELA AGOSTINI

Trajetórias de professores de química: uma análise
sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da
docência como profissão

BAURU – SP
2019

GABRIELA AGOSTINI

Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Massi.

BAURU – SP
2019

Agostini, Gabriela.

Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão / Gabriela Agostini. - Bauru, 2019
251 f.

Orientadora: Luciana Massi

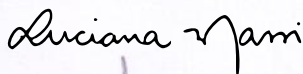
Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Professores de química. 2. Trajetórias profissionais. 3. Sociologia da educação. II. Título.


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA AGOSTINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) FCLar-Araraquara-UNESP, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANA MASSI - Orientador(a) do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, Profa. Dra. LUCI REGINA MUZZETI do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN do(a) Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de Santa Maria, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA AGOSTINI, intitulada **Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

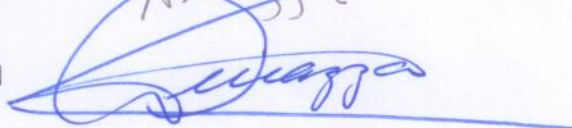
Profa. Dra. LUCIANA MASSI



Profa. Dra. LUCI REGINA MUZZETI



Prof. Dr. EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 pela bolsa concedida.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Luciana Massi, por acompanhar minha trajetória acadêmica guiando o caminho, muitas vezes, caótico da pesquisa. Agradeço as provocações, os desafios, as oportunidades e a parceria ao longo desses anos.

Aos membros titulares da banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dr.^a Luci R. Muzzeti da UNESP, campus Araraquara e o Prof. Dr. Eduardo A. Terrazan da Universidade Federal de Santa Maria, por ser dedicarem à leitura e discussão da pesquisa.

Aos membros suplentes, Prof.^a Dr.^a Valéria S. Dias da USP, campus São Paulo e o Prof. Dr. Jair Lopes Junior da UNESP, campus Bauru pela disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

Ao Prof. Dr. William A. Manzan da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelas discussões que contribuíram para delimitar o projeto de pesquisa

À Associação de ex-alunos do Instituto de Química da UNESP, campus Araraquara por fornecer documentos e informações e por ajudar com aplicação do questionário, em especial ao Rodolfo Debone Piazza e a Julia Piccoli.

À Fundação VUNESP pela disponibilização dos dados sobre os (as) estudantes do Instituto de Química.

As professoras Beatriz, Carla, Cecília e Isabel que gentilmente contaram suas histórias e atenderam prontamente as minhas solicitações, espero que se sintam representadas pelas análises aqui apresentadas.

Aos licenciados e licenciadas do Instituto de Química que voluntariamente responderam ao questionário contribuindo para a constituição dos dados da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa de orientandas e orientandos da professora Luciana Massi e ao Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME) pelas ricas discussões que contribuíram para repensar a temática e organização dessa pesquisa e a minha formação como pesquisadora.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência pela estrutura concedida para realização da pesquisa e pelo oferecimento de atividades fundamentais para a formação dos (as) discentes, como o Ciclo de Seminários e a Reunião Técnica.

As queridas Aline, Larissa e Juliana pelas longas conversas acadêmicas e não acadêmicas e por dividirmos juntas muitos momentos de reflexão, angústias e conquistas.

À minha família por sempre apoiar as minhas escolhas, por acreditar que seria possível e por propiciar toda as condições, materiais e simbólicas, necessárias para que eu pudesse investir nessa trajetória.

RESUMO

A baixa atratividade da profissão docente no Brasil se reflete em baixa procura pelas licenciaturas, alta taxa de evasão nesses cursos, pouco encaminhamento dos egressos à docência e abandono do magistério, o que provoca um quadro nacional de carência de professores na educação básica, sobretudo na área de ciências da natureza. Em específico, o licenciado em química podendo atuar em áreas como a indústria e a pesquisa tende a não optar pela docência ou abandoná-la diante das dificuldades da prática e outras oportunidades. Entendendo a escolha profissional como um processo complexo, condicionado por inúmeros elementos de ordem econômica, política, educacional, social e pessoal, buscou-se compreender como operam condicionantes sociais na trajetória de licenciados em química levando-os a escolher a docência como profissão. Com base na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, por considerar que o pertencimento de classe de licenciandos e professores, determinado por um patrimônio de capitais e um *habitus* próprio, delimita investimentos escolares, estratégias, aspirações e escolhas profissionais possíveis. São realizadas análises em três níveis diferentes e complementares: estrutural (macro), institucional (meso) e individual (micro). Na primeira, com base em pesquisas nacionais, analisou-se componentes macrossociológicos, como o perfil socioeconômico do professor brasileiro. Constatou-se que o gênero e a origem social condicionam a escolha pela docência, visto que, essa é uma profissão composta majoritariamente por mulheres, com baixo capital cultural, oriundas de famílias de classe média baixa e que buscam por estabilidade, empregabilidade e ascensão social. Os outros dois níveis de análise compreendem alunos e ex-alunos de um curso de licenciatura em química em um determinado Instituto de Química (IQ). A nível meso investigou-se o contexto formativo da instituição, por meio de questionários. O perfil socioeconômico dos ingressantes indicou que, no geral, são indivíduos com baixo capital cultural e econômico, pouco privilegiados socioeconomicamente e pertencentes às classes sociais dominadas, como a classe operária e popular. O encaminhamento profissional mostrou a pós-graduação como o caminho que mais atrai os egressos desse curso e a docência como uma segunda opção. Outras possibilidades profissionais condicionam a (não) escolha pelo magistério, haja vista que, parte dos licenciados analisados atuou como professor, mas desistiu ao encontrar melhores salários em outras profissões. Para a última análise (micro), através de entrevistas e retratos sociológicos, investigou-se os elementos que condicionam as escolhas profissionais de quatro egressas do IQ, que atuam como docentes, a partir de suas trajetórias socioprofissionais. Constatou-se que ao longo de suas formações, essas docentes investiram (tempo, dedicação e recursos) fortemente na escola, ingressando na licenciatura em química pela baixa concorrência e ampla possibilidade profissional. No IQ desenvolveram apetência pelo ensino e interesse pela pesquisa. Na atuação profissional, exploraram diversas experiências em busca de estabilidade, garantias financeiras e condições de trabalho adequadas. A busca por capital econômico e pela ascensão é marcante para essas docentes que tiveram uma trajetória social ascendente em relação à família de origem. Associam suas motivações para manter-se na profissão a aspectos afetivos, elemento associado à feminização e precarização do magistério. Conclui-se que a origem social, o gênero, a formação inicial e as experiências profissionais condicionam a escolha de licenciados em química pela profissão docente. Sendo essa uma profissão com baixo retorno material e simbólico, se configura como um caminho possível e acessível aos membros da classe popular e média baixa, desestimula quem busca por uma carreira promissora e atrai aqueles que precisam de segurança e garantias de emprego e renda.

Palavras – chave: Professores de química. Trajetória profissional. Sociologia da educação.

ABSTRACT

The low attractiveness of the teaching profession in Brazil reflects in a low demand for teacher training programs, in their high dropout rates, in undergraduate students uninterested in the teaching career and in teachers who abandon their profession. Consequently, there is a lack of teachers in the Brazilian education system, especially regarding science. Specifically, a graduate in chemistry, who can work in industry or research, tend not to choose for teaching or to abandon such career in the face of other opportunities and difficulties. Understanding the professional choice such as a complex process, conditioned by countless elements of economic, political, educational, social and personal, we intended to understand how to operate social constraints in the trajectory of graduated chemistry teachers leading them to choose teaching as a profession. We rely on the theoretical perspective of Pierre Bourdieu, because it is considered that the belonging of class of teacher-training undergraduate students and teachers, determined by a patrimony of capitals and a own habitus, delimits school investments, strategies, aspirations and possible professional choices. Analyzes are carried out at three different and complementary levels: structural (macro), institutional (meso) and individual (micro). In the first one, based on national researches, macrosociological components were analyzed, raising the socioeconomic profile of the Brazilian teacher. It was found that sex and social origin conditions the choice for teaching, whereas this is profession composed mostly of women with low cultural capital, arising from families of lower middle class and looking for stability, employability and social ascension. The other two levels of analysis comprise students and ex-students of a teacher training course in chemistry in Institute of Chemistry (IQ). At meso level, we investigated the formative context of the institution, by means of questionnaires. The socioeconomic profile of the entrants indicated, in general, they are individuals with low cultural and economic capitals, poorly socioeconomically privileged and pertains to the dominated social classes, such as the working and popular classes. Professional referral revealed the post-graduation like the path that most attracts graduates of this course and the teaching appears as a second option. Other professional possibilities condition the (non) choice for the teaching career, given that some of the graduates studied acted as a teacher, but gave up when finding better salaries in other professions. For the last analysis (micro), through interviews and sociological portraits, were investigated the socio-professional trajectories of four graduates of IQ, who act as teachers and the elements that condition their choices for this profession. It was findent during their formations, these teachers invested heavily in school, entering the teacher training course in chemistry by the low competition and ample professional possibility. At IQ, they developed a desire for teaching and interest in research. They have explored various professional experiences in search of stability, financial guarantees and adequate working conditions. The search for economic capital and for the rise is remarkable for these teachers who have had an upward social trajectory in relation to the family of origin. They associate their motivations to remain in the profession to affective aspects, an element strongly associated to the feminization of the teaching career. It is concluded that social origin, gender, initial formation and professional experiences condition the choice of graduate teachers in chemistry by the teaching profession. Being a profession with low material and symbolic return, it is a possible and accessible way for members of the lower and middle classes, it discourages those who seek a promising career and attracts those who seek security and guarantees of employment and income.

Keywords: Chemistry teachers. Professional trajectory. Sociology of Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos docentes do ensino médio que lecionam química segundo o Censo Escolar	100
Gráfico 2 - Relação de candidato por vaga no vestibular para o curso de licenciatura em química do IQ.	108
Gráfico 3 - Sexo dos ingressantes.....	112
Gráfico 4 - Idade dos ingressantes.....	113
Gráfico 5 - Tipo de escola frequentada pelos ingressantes no ensino fundamental.	113
Gráfico 6 - Tipo de escola frequentada pelos ingressantes no ensino médio.	114
Gráfico 7 - Escolarização dos pais dos ingressantes.	115
Gráfico 8 - Escolarização das mães dos ingressantes.	115
Gráfico 9 - Renda familiar mensal dos ingressantes.	117
Gráfico 10 - Encaminhamento profissional de egressos da licenciatura em química do IQ no período de 1995 a 2010.	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária em 2017 (em %).	90
Tabela 2 - Distribuição de professores por região e domicílio segundo sexo e raça em 2015 (em %).	91
Tabela 3 - Número de docentes na educação básica por etapa de ensino em 2017.....	91
Tabela 4 - Número de docentes na educação básica por nível de escolaridade e formação acadêmica, segundo a região geográfica em 2017.	92
Tabela 5 - Dados nacionais sobre os cursos de química presenciais e a distância, em IES públicas e privadas em 2016.....	97
Tabela 6 - Frequência de matrículas em cursos de graduação em licenciatura em 2014.	99
Tabela 7 - Distribuição da frequência e percentual de respostas dos alunos matriculados no curso de licenciatura no IQ no período de 1996 a 2018.	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaços das posições sociais para Bourdieu.	53
Figura 2 - Fluxograma resumindo a escolha dos sujeitos para a análise individual.....	80
Figura 3 - Distribuição dos docentes de química do ensino médio regular no Brasil.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores associados ao bem-estar docente.....	39
Quadro 2 - Dimensões analíticas da pesquisa.	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
CCA	Centro de Ciências de Araraquara
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CRQ	Conselho Regional de Química
CUCA	Curso Unificado do Campus de Araraquara
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQ	Instituto de Química, UNESP campus Araraquara
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA	15
2 PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONDICIONANTES DO TRABALHO DO(A) PROFESSOR(A)	23
2.1 A docência como profissão: em busca de definições e características	23
2.2 Conhecimento profissional da docência	28
2.3 Atratividade da carreira docente	30
2.4 Escolha pela docência: entrada, permanência e abandono da profissão	35
2.5 A escolha profissional de licenciados em química	45
3 SOCIOLOGIA DE BOURDIEU: A POSIÇÃO DO INDIVÍDUO NA TOPOLOGIA DO ESPAÇO SOCIAL.....	49
3.1 Trajetórias possíveis: as escolhas engendradas pelo <i>habitus</i>	55
3.2 A escola como reprodutora da ordem social e as estratégias escolares segundo as classes sociais.....	59
3.3 As classes sociais no contexto brasileiro	65
3.4 O pertencimento de classe e as trajetórias profissionais: a escolha pela docência	67
4 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS PLURIESCALAR	72
4.1 Análise estrutural	75
4.2 Análise institucional	76
4.3 Análise individual	78
4.3.1 Retratos sociológicos	81
4.3.2 Entrevista biográfica.....	84
5 ANÁLISE ESTRUTURAL: A DOCÊNCIA NO BRASIL	88
5.1 Perfil docente brasileiro	88
5.2 Os cursos de licenciatura e a licenciatura em química	97
5.3 A docência em química	100
5.4 Considerações sobre a análise	102
6 ANÁLISE INSTITUCIONAL: A TRAJETÓRIA DOS LICENCIADOS DO IQ ..	105
6.1 O Instituto de Química da UNESP de Araraquara.....	105
6.2 Perfil socioeconômico dos ingressantes	109
6.3 Encaminhamento profissional dos egressos	118
6.4 Considerações da análise	120
7 ANÁLISE INDIVIDUAL: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE QUÍMICA	123
7.1 As professoras analisadas: resumos dos retratos sociológicos	123
7.2 Os condicionantes sociais e a trajetória socioprofissional	128
7.2.1 Escolarização básica, formação inicial e continuada	129
7.2.2 Experiências profissionais	147
7.2.3 Condições de trabalho	156
7.2.4 Aspectos afetivos da profissão e a feminização do magistério	166
7.3 Considerações sobre a análise	171
8 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DESSE ESTUDO	177
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	194

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	195
APÊNDICE B - Fluxograma do Questionário 1: encaminhamento profissional dos egressos do IQ	197
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista	198
APÊNDICE D - Perfil socioeconômico das professoras.....	202
APÊNDICE E - Retratos sociológicos completos.....	204

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Convém iniciar esse trabalho com uma breve apresentação pessoal dos caminhos que me levaram à pesquisa, das motivações e vivências ao longo da minha trajetória formativa que convergiram na investigação aqui apresentada.

Escolho começar pela formação acadêmica na universidade, momento de grandes mudanças, dúvidas e entusiasmos. Após concluir o curso técnico em química e trabalhando no laboratório de uma indústria alimentícia ingressei na licenciatura em química no Instituto de Química da UNESP, campus de Araraquara (IQ). Minha intenção era continuar trabalhando nessa área e escolhi o curso por ser noturno, próximo à cidade onde residia e pelo interesse em química. O bacharelado seria minha primeira opção se não fosse em período integral e eu pudesse conciliar com o emprego. Naquele momento minha preocupação era conseguir uma formação em nível superior para garantir um trabalho digno na indústria, que era o que conhecia até então.

No entanto, felizmente, as vivências no IQ mudaram completamente essa visão e perspectiva profissional. O emprego na indústria era uma forma de me iniciar no mercado de trabalho e não um meio de sustento familiar, por isso, pude abandoná-lo quando, ainda no primeiro ano da graduação, enfrentei dificuldades para conciliar a rotina de trabalho com os estudos. Descendente da classe trabalhadora, tendo estudado apenas em escolas públicas, eu supervalorizava a universidade vendo-a como a única oportunidade de ascender socialmente, por isso, investi muito tempo e esforço para aproveitar tudo o que o curso poderia me oferecer. As diversas atividades disponibilizadas pelo IQ (iniciação científica, projetos de extensão, teatro, empresa júnior, tutorias, intercâmbio, participação em congressos, envolvimento com diretório acadêmico e comissões organizadoras de eventos, cursinho pré-vestibular, iniciação à docência, etc.) ao mesmo tempo me encantavam e me deixavam segura, pois era praticamente certo que conseguiria algum tipo de bolsa.

A primeira atividade extracurricular que me envolvi no IQ foi uma iniciação científica (IC) sem bolsa no departamento de Química Orgânica. Fiquei seis meses nesse laboratório e não tive boas experiências. Ajudava uma aluna de doutorado a desenvolver a pesquisa e passava grande parte do tempo lavando vidraria. Aquilo não fazia sentido para mim, era algo muito técnico, eu não me sentia motivada a desenvolver uma pesquisa que não era minha e que estava muito além dos conhecimentos que eu tinha. O fato de não ser bolsista também me

desanimava e abandonei essa IC quando consegui uma bolsa em um projeto de extensão voltado para o ensino de ciências (Ciência vai à Escola), no segundo ano da graduação.

Nesse projeto, o qual permaneci por um ano, desenvolvi atividades de ciências para os anos finais do ensino fundamental. Esse primeiro contato com a escola como professora em formação foi enriquecedor, me envolvi ativamente na elaboração das atividades e me sentia motivada a pensar em novas aulas e ir para a escola. Fui desenvolvendo meu interesse pela área de ensino e me afastando da química de bancada. Com a convivência no ambiente escolar, com outros colegas do curso de licenciatura e no Centro de Ciências de Araraquara (CCA), espaço de divulgação científica vinculado ao IQ, passei a refletir sobre a formação para docência oferecida no IQ, percebendo que o curso de licenciatura apresentava diversas lacunas formativas e não abrangia toda a complexidade em torno dessa profissão.

Diante da necessidade de investir na minha formação docente e do meu crescente interesse pela área, ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Conheci a realidade das escolas públicas com outro olhar, não mais como aluna e ainda não como professora, mas em uma interface que possibilitou uma vivência única no ambiente escolar. Fui bolsista por quase três anos e participar desse projeto ampliou meu interesse pela docência, me possibilitou um aprendizado singular que não teria conseguido em nenhuma outra atividade na graduação.

Por meio do PIBID pude me envolver também com pesquisas da área de ensino de ciências, ainda pouco reconhecidas dentro do IQ e realizada por um pequeno número de docentes. Sob orientação do professor Dr. Amadeu Moura Bego, em um projeto sem bolsa, investigamos as motivações dos ingressantes dos cursos de licenciatura em química nos diferentes campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nessa pesquisa constatamos que, dentre outros motivos, os alunos entram na licenciatura em química pelo prestígio da universidade e pela ampla possibilidade de trabalho, muitos também almejam seguir à docência, porém, não na educação básica e sim no ensino superior. Esses resultados foram apresentados em eventos da área (AGOSTINI *et al.*, 2014, 2015; BEGO *et al.*, 2016; SGARBOSA *et al.*, 2014; VENDRAMINI *et al.*, 2015) nos quais pudemos discutir e conhecer outros pesquisadores com temáticas semelhantes.

As vivências nesses projetos me aproximaram da pesquisa em ensino. Buscando aperfeiçoamento na formação como pesquisadora cursei a disciplina “Introdução à Pesquisa em Ensino de Ciências” oferecida pelo professor Amadeu e pela professora Dr.^a Luciana Massi para o curso de graduação no IQ. Nessa disciplina elaborei um projeto de pesquisa, que não foi levado a termo, no qual preocupava-me a influência da relação professor-aluno na

universidade com a escolha pela docência como profissão do licenciado em química. A motivação para essa temática vinha das minhas reflexões sobre a formação para a docência que vivenciei no IQ, principalmente em relação à sensação de despreparo que desmotivava a escolha por essa profissão.

Sentia-me muito mais preparada e incentivada (pelos professores e pelo contexto institucional) para seguir a pesquisa em alguma área da química do que para optar pela profissão de professora. Além disso, tinha muitas dúvidas em como articular o aprendizado da formação inicial na licenciatura com o contexto complexo de uma sala de aula. Considerando esses sentimentos que me afligiam tornava-se, para mim, pertinente a discussão sobre o desenvolver dessa profissão e as influências sofridas, sobretudo na graduação, para consolidação da carreira docente.

Nesse contexto, também tive contato com as pesquisas da professora Luciana Massi e efetivou-se o interesse em estudar a formação de professores. Desenvolvemos um projeto de IC¹ com bolsa no qual investigávamos os saberes docentes desenvolvidos por um grupo de professores de química, buscando identificar esses saberes e as influências da formação inicial e da experiência profissional nesse processo. Concomitante a essa pesquisa, realizamos um estudo (IC sem bolsa²) com os mesmos sujeitos, com base em uma perspectiva sociológica da educação, investigando a trajetória de licenciados em química, suas escolhas profissionais e o desenvolvimento da profissão. A triangulação dos resultados dessas duas pesquisas indicou uma possível associação entre as vivências dos professores, seus saberes e suas escolhas profissionais. Notamos que as atividades extracurriculares vivenciadas na graduação motivavam os alunos a seguirem para a docência enquanto que as condições precárias de trabalho e outras possibilidades profissionais faziam com que a docência não fosse prioridade e os licenciados desistissem caso surgisse outra oportunidade. Outro aspecto, percebido em nossos sujeitos e levantado em trabalhos de referência como o de Gatti (2009), é o gosto pelo magistério e a relação com os alunos, fortemente associado à permanência na carreira docente.

Além dessas vivências, no final da graduação comecei a lecionar em uma escola pública estadual como professora substituta de matemática para os anos finais do ensino fundamental. Buscava, novamente, um retorno financeiro (estava sem nenhuma bolsa) e também a possibilidade de lecionar, atividade que ainda não tinha desenvolvido além do PIBID e dos estágios. Foi uma experiência inigualável, difícil e marcante. O primeiro dia de

¹ FAPESP Processo: 2015/23704-9

² PIBIC-2015/2016. Edital 14/2015-PROPe

aula foi angustiante, tive pouco tempo para preparar as atividades, não conhecia a turma, não estava na minha área de formação e nunca havia estado em uma sala de aula sozinha, como professora. Resolvi levar um jogo didático para estabelecer um bom contato, tentaria me aproximar dos alunos e em seguida conversaria com outros professores para pensar nas aulas do semestre. No entanto, a realidade é sempre mais complexa. Me deparei com alunos desinteressados mesmo diante das diferentes abordagens que eu tentava, além do jogo, desenvolvi atividades práticas, levei filmes, revistas, fizemos as atividades do caderno de matemática de forma lenta tentando respeitar as potencialidades de cada um. Entretanto, a escola tinha pouca estrutura e poucos recursos disponíveis, os professores estavam sobrecarregados e desmotivados, havia muitas cobranças e pouca reflexão. Me sentia desamparada, sozinha e desanimada por não conseguir dar o melhor para os alunos. Alguns professores me ajudavam, mas muitos acreditavam que eu aprenderia sozinha na prática. A angústia me acompanhou por todo o semestre, saía da escola, quase os dias, nervosa por ter perdido a paciência com os alunos, sem voz por pedir incansavelmente para se acalmarem e impotente por não conseguir seguir o cronograma. Com essa oportunidade pude vivenciar as dificuldades e desafios de uma professora iniciante em um contexto e condições precárias de trabalho, o que me afastou da sala de aula na educação básica, por outro lado, ampliou meu interesse pela pesquisa na área de educação e particularmente pelos assuntos relacionados à profissão docente.

A análise da minha trajetória, como aluna de um curso de licenciatura em uma instituição reconhecida pela pesquisa em química, revela os caminhos que me levaram à pesquisa na área de ensino. Motivada primeiramente por projetos que pudessem me garantir uma bolsa, conheci outras áreas de atuação profissional além da indústria e da docência na educação básica. Encontrei na pesquisa em ensino de química a possibilidade de associar minha formação para a docência com questionamentos sobre a realidade em que vivia.

Ingressei no mestrado logo após concluir a graduação. Fui aprimorando meu projeto com base nas vivências como aluna e professora e nas experiências com a pesquisa. Percebendo meu interesse pela trajetória de licenciados em química, retomei a pergunta inicial que havia feito no projeto elaborado para a disciplina na graduação sobre as influências para a escolha da profissão docente, agora com outro olhar mais analítico e sociológico.

Já havíamos percebido em outras pesquisas, na literatura sobre professores e com experiências pessoais que a docência na educação básica é uma profissão pouco atrativa. Esse desinteresse está relacionado às condições nas quais se realiza o trabalho docente, com estruturas precárias, baixos salários, situações de violência na escola, desprestígio social da

profissão, sobrecarga de trabalho, dificuldade para manter vínculos com as turmas e com as escolas, etc.

A escolha pela docência implica na escolha pelo curso de licenciatura, e a baixa atratividade da profissão se reflete também nesses cursos, que em geral, têm reduzida procura e altas taxa de evasão (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; GATTI, 2009). Além da carência de licenciados formados, nota-se um baixo encaminhamento para a docência e o abandono do magistério (AGOSTINI; MASSI, 2017; LAPO; BUENO, 2001; SÁ; SANTOS, 2012). Aspectos que provocam um quadro nacional de escassez de professores na educação básica, sobretudo nas disciplinas de ciências com um elevado número de alunos que não são atendidos por professores com formação específica (BRASIL, 2015).

Em relação ao licenciado em química, a escolha pelo curso pode estar associada a diversos outros fatores e não necessariamente ao interesse pelo magistério. Como perceberam Bego e Ferrari (2018) e Sá e Santos (2011; 2016), o que atrai estudantes para esse curso geralmente é o gosto pela química, a localização e o prestígio da universidade, o horário do curso, a baixa concorrência e a possibilidade de atuar em outras áreas como a indústria e a pesquisa.

Em específico esse último aspecto é potencialmente capaz de levar a não procura ou ao abandono do magistério, como notamos em nossas pesquisas (AGOSTINI; MASSI, 2017; SGARBOSA *et al.*, 2014) e na literatura (SÁ; SANTOS, 2011). Podendo atuar em outras áreas, a docência acaba não sendo atrativa e os licenciados tendem a desistir dessa carreira quando surge outra oportunidade profissional com melhores condições de trabalho ou retorno financeiro.

A escolha de uma profissão é um processo complexo, condicionado por inúmeros elementos, de ordem econômica, política, educacional, social e pessoal. Para Valle (2006) essa escolha está relacionada aos objetivos que se pretende seguir e ao grupo de referência no qual se busca prestígio e realização, e para compreender essas escolhas deve-se considerar as estruturas do campo profissional no qual determinada carreira se insere. O conceito de carreira profissional abrange aspectos íntimos, como a imagem de si, a própria identidade, os modos de vida do sujeito e sociais, como o status que ela representa, as necessidades de mercado, etc., expressa “um movimento de vai-e-vem do público ao privado, do eu ao meio social”, e permite compreender a trajetória de uma pessoa em uma organização (VALLE, 2006, p. 180). Ao mesmo tempo em que a docência se configura como uma carreira reconhecida como socialmente importante, ela oferece ao profissional um futuro bastante incerto, com baixos salários, condições precárias de trabalho, pouco crescimento pessoal e

com grandes exigências de quem a exerce, o que torna o entendimento da escolha dessa profissão ainda mais complexo (VALLE, 2006).

Buscamos em Pierre Bourdieu os fundamentos para compreender o complexo processo de escolha de uma profissão. Embora não tenha se aprofundado em estudar a educação, atualmente, as pesquisas sobre a formação de professores têm se apoiado na perspectiva desse importante sociólogo (KNOBLAUCH, 2008; MASSI, 2015; NASCIMENTO, 2006; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016; SILVA, 2005; VALADÃO, 2016; VALLE, 2006). Sob sua perspectiva, a escolha, de entrar e permanecer em uma profissão, é entendida como uma prática social influenciada pelas múltiplas vivências dos indivíduos no contexto familiar, escolar, acadêmico e profissional. Diante dos condicionantes sociais os indivíduos incorporam essas influências e constroem suas trajetórias singulares. A compreensão dessas trajetórias envolve as relações entre a posição ocupada pelo sujeito no espaço social (seu pertencimento de classe), os recursos (capitais) que dispõe e o modo (*habitus*) pelo qual investe em determinado caminho.

Perante esse cenário, de socialização, de formação para a docência, atuação profissional do licenciado em química e do encaminhamento para o magistério, diversas questões emergiram. Nos provocava a compreensão de por que licenciados em química entram no curso sem interesse pela docência, sofrem diversas influências para seguir outras áreas e, mesmo assim, escolhem e se mantêm na profissão docente? Como as vivências do sujeito, na família, na escola e na profissão influenciam sua trajetória profissional?

Diante das premissas apresentadas, a problemática que se coloca é: como operam condicionantes sociais na trajetória de licenciados em química levando-os a escolher a docência como profissão? As questões secundárias são:

1. Quais os condicionantes sociais associados à formação e profissão docente no contexto brasileiro?
2. Quais as trajetórias profissionais de egressos de um curso de licenciatura em química?

Essa dissertação está organizada em oito capítulos. Nesse primeiro capítulo, apresento brevemente minha trajetória e os caminhos, pessoais e acadêmicos, que me levaram a estudar professores de química; o capítulo também introduz a temática da pesquisa e apresenta as questões a serem investigadas.

No segundo, buscamos defender a docência como uma profissão que se constitui em diferentes momentos da vida do sujeito professor, perpassando aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais. Para isso, discutimos sobre a profissão docente e sua caracterização;

abordamos a questão dos conhecimentos próprios e necessários para o exercício profissional; discorremos sobre a escolha pela docência, a atratividade e os elementos que condicionam a entrada, a permanência e o abandono de professores, em geral, e de professores de química. Todos esses aspectos ajudam a entender a profissão docente, os elementos capazes de encaminhar ou não os sujeitos para a docência e contribuem para responder a primeira questão da pesquisa sobre os condicionantes sociais.

No terceiro capítulo apresentamos o referencial teórico da pesquisa, baseamo-nos na sociologia de Pierre Bourdieu para compreender a escolha profissional. Considerando o pertencimento de classe dos alunos da licenciatura e dos professores brasileiros, esclarecemos como a posição ocupada pelo sujeito no espaço social (classe), segundo um patrimônio determinado de capitais, engendra um *habitus* próprio que delimita certos investimentos escolares, estratégias, aspirações e escolhas profissionais possíveis. A teoria bourdiana é importante para interpretar o modo pelo qual certos condicionantes sociais operam sobre a trajetória dos indivíduos.

No quarto capítulo explicamos a metodologia de coleta e análise dos dados. Foram realizados três níveis de análise: macro, meso e micro. Primeiramente (análise macro) investigamos os componentes macrossociológicos relacionados à estrutura social e seus agentes, os docentes; levantando o perfil socioeconômico do professor, em geral e de química, no Brasil, por meio de outras pesquisas e identificando alguns possíveis elementos que condicionam a profissão. Nos outros dois níveis de análise investigamos alunos e ex-alunos de um curso de licenciatura específico (IQ). Na análise meso (institucional) identificamos o perfil socioeconômico dos ingressantes desse curso e analisamos o encaminhamento profissional dos egressos dessa instituição, com o intuito de caracterizar sociologicamente os licenciados em química, identificar suas escolhas profissionais e levantar alguns possíveis condicionantes sociais relativos ao contexto formativo. Para a última análise (micro) entrevistamos e elaboramos retratos sociológicos de alguns licenciados egressos do IQ que atuam como docentes, investigando nas suas trajetórias os elementos que condicionam sua escolha pela profissão docente. As análises macro e meso ajudam a responder a questão sobre a identificação dos condicionantes sociais; com as análises meso e micro construímos as trajetórias profissionais de licenciados em química, relativo a segunda questão da pesquisa.

Nos capítulos 5, 6 e 7 apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa segundo os três níveis de análise. No capítulo 5 caracterizamos os docentes brasileiros em relação ao sexo, idade, raça, local de trabalho, capital cultural (formação e práticas culturais), capital econômico e origem social. Também discutimos o acesso e a evasão nos cursos de

licenciatura em química e as condições de trabalho de professores de química, com base em levantamentos nacionais.

No capítulo 6 analisamos o contexto formativo no IQ e a trajetória dos alunos dessa Instituição, primeiramente apresentamos algumas informações sobre o Instituto e o curso de licenciatura em química; em seguida, determinamos o patrimônio global de capitais dos ingressantes (qualitativa e quantitativamente), de modo a classificar suas posições no espaço social. Por fim, indicamos o encaminhamento profissional de egressos da Instituição, suas trajetórias profissionais e alguns elementos, relativos ao contexto formativo, que condicionaram suas escolhas pela profissão.

No capítulo 7 realizamos uma análise aprofundada da trajetória socioprofissional de quatro egressas do IQ que atuam como docentes (Beatriz, Carla, Cecília e Isabel). Apresentamos os resumos de seus retratos sociológicos e utilizamos trechos desses retratos para compor uma análise conjunta do modo como alguns condicionantes sociais influenciaram as trajetórias dessas docentes. Consideramos quatro categorias de análise, cada qual com subcategorias: i) Escolarização básica, formação inicial e continuada; ii) Experiências profissionais; iii) Condições de trabalho; iv) Aspectos afetivos da profissão e a feminização do magistério. Para interpretar os resultados nos pautamos na sociologia bourdiana

Por fim, no capítulo 8, apontamos as conclusões da pesquisa, buscamos articular os três níveis de análise para compreender os modos pelos quais operam condicionantes, analisados com mais detalhes no capítulo 7, na escolha profissional de licenciados em química. Além disso, indicamos algumas limitações, teóricas e metodológicas, da pesquisa percebidas ao longo do processo e sugestões para pesquisas futuras.

2 PROFESSÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: CONDICIONANTES DO TRABALHO DO(A) PROFESSOR(A)

Esse capítulo foi construído a partir de uma revisão da literatura na qual buscávamos compreender o que as pesquisas de formação de professores têm apontado sobre a escolha pela profissão docente. Algumas questões conduziram nossa busca, como: O professor é um profissional? A docência pode ser considerada uma profissão? O que caracteriza a profissão docente? Que implicações isso teria para a entrada e a permanência no magistério? Que elementos condicionam a entrada, permanência e o abandono da docência?

Procuramos artigos, dissertações, teses e livros no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos nos anais de eventos importantes para a área de educação em ciências e para a linha de formação de professores, como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), da 1ª à 11ª edição; a reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da 23ª à 37ª edição, disponíveis online; e o Congresso Nacional de Formação de Professores, 2ª e 3ª edição, disponíveis online. Em cada uma dessas bases buscamos nos títulos dos trabalhos pelos descritores: trajetória, motivação, história de vida, ciclo de vida, carreira, profissão, caminho, memória e percurso. Fizemos uma leitura flutuante para selecionar os textos relacionados ao interesse da pesquisa, além disso, com frequência consultamos as referências de alguns textos que levaram a outros textos e assim construímos um corpus de documentos. Os trabalhos selecionados foram organizados em temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa: docência como profissão; conhecimentos profissionais dos docentes; atratividade da carreira; entrada, permanência e abandono da docência.

Nas próximas seções apresentaremos esses temas da seguinte forma: i) caracterizar essa profissão e esse profissional; ii) reconhecer que existem conhecimentos profissionais próprios dessa profissão e iii) analisar os elementos que condicionam a escolha por essa atividade profissional, isto é, compreender os elementos relacionados à atratividade, entrada, permanência e abandono da profissão.

2.1 A docência como profissão: em busca de definições e características

A literatura sobre a formação de professores tem apontado para a dificuldade de definir a docência como uma profissão. Esse termo comumente é usado sem o devido rigor

conceitual e associado à diversas derivações ou sinônimos, o que implica seriamente na formação, na atuação e no significado da docência. Pançardes (2010) analisou artigos publicados nas revistas mais consultadas da área de educação sobre a temática “profissão docente” e encontrou diferentes termos como profissão, profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e desenvolvimento profissional, concluindo que esta temática é multifacetada e ainda não há consenso entre pesquisadores. Lüdke e Boing (2004) igualmente concordam com a falta de consenso em relação ao conceito de profissão associado à docência e que isso resulta de complexas fragilidades envolvendo o trabalho docente. De modo semelhante, Gorzoni e Davis (2017) afirmam que o termo profissão é complexo e polissêmico, seus diversos significados variam conforme o contexto, os princípios teóricos, as apropriações em diferentes países e áreas, o que impossibilita uma única definição ou interpretação. Montero (2001) destaca que o dinamismo do conceito de profissão deve-se a relatividade histórica do termo, ao seus significados ideológicos e a enorme diversidade do grupo de professores. O que demanda encarar o tema em sua complexidade para não cair em simplificações e homogeneizações precipitadas.

Menga Lüdke (1988) em um dos primeiros artigos no qual discute sobre a “profissão” de professor (as aspas são da própria autora) apresenta alguns critérios para a constituição desse conceito. Citando a literatura estrangeira, para a autora uma profissão deveria: prestar um serviço público, essencial e reconhecido; ter um código de ética; possuir conhecimento próprio e habilidades técnicas essenciais; e pertencer a uma organização abrangente e autogovernada (LÜDKE, 1988). No entanto, essa definição parece se adequar mais às profissões tradicionais e bem consolidadas, como a medicina ou o direito, e menos ao trabalho de professores. Isso pois a “profissão” docente tem um reconhecimento social muito precário; não apresenta consensos sobre os conhecimentos, as competências e as técnicas necessárias para a atuação profissional; não dispõe de um código de ética preciso e definido pelo próprio corpo docente; não desfruta de autonomia e controle para determinar os processos de formação, treinamento, admissão e demissão; não se organiza como uma categoria profissional comum, o que enfraquece a classe de professores enquanto um grupo com interesses compartilhados (LÜDKE, 1988).

O baixo reconhecimento, as dúvidas quanto aos saberes próprios, a falta de autonomia, estruturação e organização enquanto categoria profissional são aspectos que dificultam a definição de docência como profissão. Para Montero (2001) essa debilidade da profissão docente tem como razão: a origem social dos aspirantes à profissão, geralmente pertencentes às frações de classe média, o que teria transformado a carreira do magistério numa espécie de

refúgio para aqueles que buscam uma ascensão social via ensino; a alta proporção de mulheres no magistério, marcando a profissão como desqualificada, com baixo prestígio e pouca concorrência, devido ao opressivo processo histórico de acesso ao mundo do trabalho que limitou a participação das mulheres; o salário que tende a ser menor se comparado a outras profissões com o mesmo nível de formação e é bastante variável dentro do grupo de professores; e a qualificação acadêmica exigida, geralmente vista como de baixo estatuto e fácil compreensão.

Nesse mesmo caminho de reconhecer as divergências para categorizar (ou não) os professores como profissionais, Séron (1999) estuda a sociologia do professorado e também aponta enfoques diferentes. Em uma perspectiva marxista, o trabalho docente é analisado segundo a estrutura de classes da sociedade, na qual os professores não seriam profissionais e estariam em processo de proletarização, como consequência de uma gradativa desqualificação e racionalização do trabalho docente que o empurram para a classe operária. Alguns autores, como Fernández Enguita, foram contrários à essa tese compreendendo a categoria docente como uma posição ambivalente, uma semi-profissão, com características análogas aos profissionais liberais e aos operários, estando sujeita portanto a proletarização e a profissionalização (SÉRON, 1999). Em outras perspectivas, os professores seriam considerados como intelectuais, com um importante papel na transformação social, ou ainda, como um grupo de pessoas que dividem uma mesma imagem ou prestígio social ocupando uma posição de classe média (SÉRON, 1999).

Diante dessas perspectivas reconhecemos a polissemia de ideias associadas à temática da profissão docente e que ainda há diversas lacunas a serem superadas. Assumimos nessa pesquisa que os professores devem ser considerados profissionais, capacitados para exercer uma profissão: a docência. A reivindicação do status de profissão, e suas derivações, aplicado ao ensino simboliza um esforço de validar o trabalho do professor, elevando-o de uma simples ocupação para uma posição distinta, mais prestigiosa, com privilégios, distinções e reconhecimento social. A profissionalização converte um amador em profissional, em alguém com preparação, competência e especialização para exercer uma função social (MONTERO, 2001).

Defender que os professores são profissionais do ensino é assumir que enquanto membros de uma profissão compartilham um conjunto de características específicas e próprias da atividade que exercem. Tais características refletem normas, valores, conhecimentos, crenças e hábitos comuns, em maior ou menor grau, aos professores, ainda que se reconheça a heterogeneidade e diversidade desses profissionais. Montero (2001),

com base em outros autores que também estudam essa temática, reúne seis características que dão um panorama da profissão docente, discutidas brevemente a seguir.

Autonomia, burocratização e desqualificação. Entendendo autonomia como a capacidade de controlar as próprias decisões profissionais, que se reflete a nível individual em individualismo e se mostra escassa a nível coletivo. Os professores tem pouca autonomia profissional coletiva, participam minimamente da tomada de decisões políticas e nas instituições em que atuam. Seu trabalho é em grande parte burocrático (técnico) e com dependência hierárquica. A profissão é entendida a partir de um discurso de supervisão, avaliação e controle dos docentes por agente externos (gestão, família, Estado, etc.). Essa pouca autonomia os desqualifica profissionalmente. Poder-se-ia dizer que os professores são individualmente autônomos e coletivamente subordinados (MONTERO, 2001).

Intensificação, indefinição e proletarização. As exigências de tarefas e responsabilidades do professor estão cada vez mais complexas e numerosas. À espera que esse profissional resolva os problemas postos pela sociedade, a escola e os docentes assumem funções diversas, ampliando o rol de atividades, ao mesmo tempo em que, verifica-se uma indefinição da tarefa docente. Muito além de dar aulas, compete ao professor: avaliar, se relacionar com alunos, colegas, funcionários da escola, com a família e comunidade, envolver-se em cargos de gestão, participar de atividades extraclasse (reuniões, ATPC, cursos, conselhos, comissões), atender a solicitações da direção, coordenação, secretaria e diretoria de ensino, participar de projetos e atividades da escola, avaliar e prestar contas de seu trabalho, conhecer e elaborar a proposta pedagógica da escola, dar atenção à diversidade e multiculturalidade e tantas outras tarefas. Tal situação torna o papel do professor difuso, intenso e impreciso, como “uma goma indefinitivamente elástica” de funções a serem desempenhadas (MONTERO, 2001, p. 116). Essa intensificação pode ser uma consequência da proletarização do trabalho, na qual os trabalhadores (professores) perdem o controle dos objetivos, processos e meios de seu trabalho.

Isolamento e individualismo profissional. Os professores tendem a se manter isolados, na privacidade de suas salas de aula. Seu trabalho é visto como solitário, semelhante a um artesão independente, quase que secreto. Esse individualismo pode ser devido a uma falta de confiança em si mesmo, a atitudes defensivas, ao medo de avaliação externa e ansiedade ou derivado da própria estrutura arquitetônica do local de trabalho, com salas fisicamente isoladas (MONTERO, 2001).

Feminização. Há uma presença majoritariamente feminina no magistério, principalmente nos níveis de ensino mais baixos como educação infantil e primário. Ao

ensino é atribuído características (socialmente construídas) tipicamente femininas como cuidado com os outros, afetividade, sensibilidade, receptividade, intuição, solidariedade, entre outros. O ensino é considerado uma atividade profissional ideal para as mulheres, pela compatibilidade com os papéis exercidos na vida familiar e social. Por outro lado, os cargos de direção e gestão, que envolvem maiores responsabilidades e liderança, são geralmente desempenhados por homens. Além disso, uma profissão feminizada é considerada uma profissão degradada (MONTERO, 2001).

Carreira docente plana. Prevê a assunção imediata de responsabilidades profissionais na qual tanto professores novatos quanto experientes exercem a mesma função (MONTERO, 2001). Séron (1999) complementa que há uma imersão direta no trabalho sem um processo gradual de aprendizagem e atribuição de responsabilidades. A ascensão na carreira é horizontal, os degraus para transitar na vida profissional são menores do que em outras profissões. O elemento diferencial do salário é a antiguidade. Para Séron (1999), a carreira docente consiste em movimentar-se por diferentes escolas buscando uma posição mais satisfatória de trabalho que frequentemente se resume a uma escola próxima ao domicílio ou em uma localização prestigiada, quando se consegue uma escola adequada a carreira se estabiliza. Segundo Montero (2001) outra forma possível de progressão profissional é abandonar um posto de trabalho em um nível de ensino para ascender em outro nível superior com melhores condições de trabalho e salário. No caso brasileiro outro elemento a se considerar é a precariedade e diversidade das categorias profissionais na rede pública, uma possível carreira existe apenas aos professores com cargo efetivo (conquistado via concurso público), os demais docentes, em caráter temporário e flexível, tem pouca mobilidade profissional.

Uma profissão com riscos psicológicos. Na profissão docente os aspectos pessoais e profissionais estão estreitamente entrelaçados. Considerando as outras características apresentadas, predominantemente negativas acerca da profissão, essa trama fina entre o pessoal e profissional pode levar a sentimentos de mal-estar, como ansiedade, estresse, esgotamento mental e físico, depressão e desejo de abandono do ensino (MONTERO, 2001).

Como podemos perceber, a tentativa de caracterizar a profissão docente envolve elementos, em sua maioria, negativos. Passa-se a impressão que é uma profissão pouco atrativa, com mais barreiras do que recompensas. Sabemos que essa imagem negativa representa em muito a realidade enfrentada por professores no exercício diário de sua função, não se tratando de um exagero teórico caracterizá-la desse modo. Ainda que pouco otimista, assumir essa perspectiva é uma forma de legitimar a função de ensinar e de buscar por vias

que valorizem o profissional do ensino. A profissionalização da docência é um processo que está em construção.

2.2 Conhecimento profissional da docência

Segundo Nóvoa (1995), a partir dos anos 1980 começaram a surgir estudos que davam voz aos professores, revelando seus pensamentos, conhecimentos e suas histórias de vida, essas pesquisas ganharam impulso levantando diferentes saberes relativos à prática docente. Esses estudos emergiram também como um esforço para reconhecer a profissionalização da docência e repensar a formação de professores (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2014). A identificação e validação desses conhecimentos sobre o ensino contribuíram para “definir o *status* profissional dos professores” no sentido de reconhecer a existência e a importância de um corpus de saberes próprios e necessários para exercer essa profissão (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 77-78, grifo do autor).

A influência da literatura estrangeira levou ao desenvolvimento de pesquisas que assumiam o docente como “um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Passou-se a considerar a prática docente como complexa e abrangente resgatando o papel do professor e os diferentes aspectos de sua formação tanto acadêmica quanto pessoal e profissional, reconhecendo, a existência de saberes relativos à atuação do professor (NUNES, 2001). Especificamente no Brasil, a pesquisa sobre o saber dos professores torna-se mais relevante a partir dos anos 1990 por meio das traduções dos textos de Tardif, Gauthier e Shulman (ALMEIDA; BIAJONE, 2007; NUNES, 2001).

Para Gauthier e colaboradores (1998) e Tardif (2014) os saberes docentes: são adquiridos principalmente numa formação universitária específica; estão associados à uma socialização profissional e à uma experiência da prática docente; são mobilizados/utilizados em uma instituição específica, a escola e, portanto, estão ligados ao contexto e necessidades dessa instituição; e são utilizados no âmbito de um trabalho singular: o ensino.

Para Tardif (2014, p. 39), os saberes são “elementos constitutivos da prática docente”, assim, a existência de professores enquanto profissionais pertencentes a um grupo social depende da capacidade deles em “dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. Esse autor acrescenta ainda que os saberes são os “fundamentos da qualificação profissional” e constituem o cerne do trabalho educativo, uma vez que esse trabalho é marcado pela transmissão e aquisição de saberes (TARDIF, 2014, p. 296).

Um aspecto central da teoria de Tardif é que os saberes estão intimamente ligados à questão do trabalho do professor e dependem das condições sociais, históricas e estruturais nas quais se realizam o ofício docente. Eles são adquiridos ao longo da vida pessoal e profissional do docente e estão condicionados pela prática da profissão, sendo utilizados para fins específicos do ensino (TARDIF, 2014). Esses saberes estão incorporados ao trabalho docente e é apenas no exercício da profissão que são mobilizados, transformados e assumem seu significado, ou seja, “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício” (TARDIF, 2014 p. 237).

Dessa maneira, em sua atividade profissional o professor dispõe de diversas formas de saber, provenientes de diferentes fontes, para se apoiar e agir. Para Tardif, esses saberes podem ser divididos em cinco tipos: disciplinares são aqueles estabelecidos pela instituição universitária e correspondem aos conteúdos que serão ensinados; os saberes curriculares são aqueles relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos provenientes dos programas e materiais escolares; da formação profissional, referente ao que foi aprendido no curso de formação de professores (inicial ou continuada); os culturais são herdados de sua trajetória de vida e de sua cultura particular e os saberes experienciais que surgem com a experiência do docente e são incorporados pela prática (TARDIF, 2014, p. 297).

Para combater a ideia de um ofício sem saberes e de um saber sem ofício, Gauthier e colaboradores (1998, p. 28) propõem que o ensino consiste na “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esse reservatório seria composto por um conjunto de seis saberes necessários ao ensino: disciplinares se referem aos conteúdos diversos que serão ensinados; curriculares são os programas de ensino; ciências da educação são aqueles relacionados ao conhecimento profissional específico; da tradição pedagógica, relativos a maneira de dar aulas; experienciais, oriundos da prática pessoal do professor e por fim os saberes da ação pedagógica que se referem ao saber experiencial tornado público e validado pelas pesquisas (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 29-34). Esse último saber teve papel central na obra de Gauthier sendo considerado pelo autor como fundamental para a profissionalização do ensino.

Com uma proposta semelhante, Shulman, que tem sido usado como referência na elaboração de reformas educacionais pelo mundo todo, assume que deve existir um corpo de conhecimentos e habilidades necessárias para o ensino e que estes são desenvolvidos ao longo da profissão, a esse conjunto de saberes ele chamou de *knowledge base for teaching* (base de conhecimento para o ensino) (SHULMAN, 1987). Essa base vai sendo construída ao longo da

carreira do professor a partir de diversas fontes, dentre elas: os conteúdos de áreas específicas do conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais (currículo, livros escolares, organização e estrutura da escola, etc.); a literatura sobre o ensino, aprendizagem e aspectos sociais e filosóficos da educação e através da sabedoria da própria prática docente (SHULMAN, 1987).

Para esse autor, os conhecimentos necessário ao ensino podem ser organizados nas seguintes categorias: *content knowledge* (conhecimento do conteúdo) que se refere ao conteúdo a ser ensinado; *curriculum knowledge* (conhecimento do currículo) referente aos materiais e programas escolares que servem de ferramentas aos professores; *general pedagogical knowledge* (conhecimento pedagógico geral) relacionado as principais abordagens e estratégias para uso em sala de aula; *knowledge of educacional ends* (conhecimento dos fins educacionais) que são as propostas, valores, história e filosofia da educação; *knowledge of contexts* (conhecimento do contexto) referentes aos conhecimentos das características do contexto escolar; *knowledge of learners* (conhecimento dos alunos) que traduzem o conhecimento sobre os alunos e por fim o *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico do conteúdo) relacionado a uma complexa amálgama na qual articulam-se aspectos do conteúdo curricular e da didática, representa o conhecimento da disciplina para o ensino e se manifesta na forma particular de trabalho do professor sobre um determinado conteúdo (SHULMAN, 1987).

Reconhecemos que as discussões em torno dos saberes docentes é plural e complexa, há diversos autores para além desses três citados, nacionais e estrangeiros, que propõem categorias e tipologias. Não queremos simplificar em demasiado o tema, discorrer sobre as tipologias, ou usá-las como categorias de análise, recorreremos a essa temática para mostrar que as pesquisas sobre professores, há algum tempo, têm defendido a existência de um corpus de saberes necessários para a atuação profissional do professor, que são plurais, construídos em diferentes momentos formativos e mobilizados no exercício da profissão para orientar a prática docente. A existência desses conhecimentos reforça o pressuposto de considerar professores como profissionais e reconhecer a docência como profissão.

2.3 Atratividade da carreira docente

Para Gatti (2009) a atratividade de uma carreira profissional envolve aspectos objetivos e subjetivos, tais como: estabilidade, empregabilidade e remuneração; o modo como o indivíduo percebe a carreira e a si próprio no contexto de trabalho; a representação social

sobre a profissão; o status e prestígio da função; a taxa de retorno; e as condições para exercer o trabalho. Nessa pesquisa, as autoras constataram que a carreira docente é pouco atrativa entre jovens do ensino médio que a percebem como uma profissão desvalorizada socialmente e menos motivadora do que outras opções profissionais (GATTI, 2009).

Baseados na literatura estrangeira, Louzano e colaboradores (2010) apontam que a atratividade da carreira docente pode estar ligada aos seguintes fatores:

1. Flexibilidade: possibilidade de trabalhar em tempo parcial, podendo adaptar a outros empregos e às necessidades pessoais;
2. Férias: geralmente mais longas e frequentes que outros profissionais;
3. Baixas taxas de desemprego: sobretudo devido a estabilidade oferecida pelo concurso público;
4. Altruísmo: por acreditar que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos e social.

No entanto, esses fatores não são suficientes para compensar as condições negativas do trabalho docente, como o pouco reconhecimento público, o baixo status social, os baixos salários e as poucas oportunidades de influenciar as políticas públicas (LOUZANO *et al.*, 2010). Para esses autores, os cursos de formação de professores no Brasil tendem a atrair estudantes com baixo rendimento acadêmico e perfil socioeconômico mais baixo.

Acerca da remuneração de docentes da educação básica, Alves e Pinto (2011) analisaram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Censo Escolar ambos de 2009 e constataram que a maioria dos professores no Brasil tem rendimento abaixo daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente. Os resultados apresentados por esses autores são desanimadores: docentes com nível superior tendem a receber o equivalente (ou inferior) ao obtido por profissionais de nível médio e o rendimento de professores com nível médio aproxima-se do valor daqueles que possuem apenas o ensino fundamental; 23% dos docentes não possui vínculos formais de trabalho (como contratos precários e outros vínculos temporários), no estado de São Paulo esse valor equivale a 50%; quanto mais jovem o estudante, menor o rendimento de seu professor, ou seja, professores da educação infantil e dos anos iniciais tendem a receber menos que profissionais dos anos posteriores; a rede estadual apresenta os maiores valores salariais; a rede privada paga menos que a pública, exceto para o ensino médio; apenas professores do ensino médio recebem o valor salarial que representa a remuneração necessária para atender as necessidades básicas do trabalhador brasileiro, conforme estimado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE); professores sem formação superior de 12 estados

brasileiros recebem abaixo do piso salarial (R\$950,00 na época); para docentes com formação em nível superior, apenas 14 estados pagam valores acima do piso (R\$1500,00 na época), no entanto, esse valor ainda é abaixo daquele definido como o mínimo necessário ao trabalhador pelo DIEESE; entre as ocupações de nível superior, professores estão no grupo com menor rendimento junto com fisioterapeutas e assistentes sociais; professores do ensino médio, com formação em nível superior, tem um rendimento que corresponde a metade daquele obtido por economistas, contadores ou advogados; docentes que atuam no ensino médio dispõem de outras ocupações com nível técnico (como corretor de seguros ou de imóveis) com melhor remuneração; professores com formação em nível médio tem um rendimento semelhante a técnicos, auxiliares de enfermagem, vigilantes, guardas de segurança, vendedores de lojas, trabalhadores nos serviços de higiene e beleza, agentes da saúde e do meio ambiente (ALVES; PINTO, 2011).

Para Alves e Pinto (2011) seria necessário dobrar os salários médios da profissão para que o rendimento de docentes se aproxime daqueles recebidos por profissionais com nível de formação semelhante, isso implicaria em ampliar significativamente os gastos públicos com educação no país. No entanto, temos observado um parco investimento na educação e tendência de redução ainda maior com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95 de 2016 que limita os gastos públicos em educação e saúde para os próximos 20 anos. Em 2008 foi criada a lei 11.738/08, conhecida como Lei do Piso, que regulamenta o piso salarial nacional para profissionais do magistério público da educação básica, servindo de referência para o vencimento básico de professores em início de carreira, com formação em nível médio e carga horária de 40 horas semanais, esse piso é reajustado anualmente em conformidade com a lei (atualmente o valor corresponde a R\$2.455,35). No entanto, um levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em 2016 alertou que mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o estabelecido pela lei e paga um valor inferior ao piso estipulado³.

Esses dados indicam algumas fragilidades da carreira docente no Brasil, com lacunas ainda a serem superadas, o que consequentemente impacta, de modo negativo, na atratividade dessa profissão entre jovens, licenciandos e professores em exercício.

Outro elemento importante a ser considerado na atratividade da docência, diz respeito as condições de trabalho, as exigências atribuídas ao professor e ao significado social dessa profissão, que segundo Esteve (1999) têm sido fortemente influenciados pelas mudanças

³ Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf
Acesso em: março/2018.

ocorridas no contexto social e na área de educação. Algumas dessas mudanças incidem diretamente na ação do professor em sala de aula, modificando seu trabalho, provocando tensão e sentimentos negativos; outras estão mais relacionadas às condições ambientais do exercício da docência e afetam a motivação do professor. De todo modo, a não adaptação a essas mudanças tem levado a um desajustamento dos professores em relação ao seu trabalho.

O autor elenca doze indicadores básicos que resumem essas mudanças:

1) aumento da exigência em relação aos professores: há cada vez mais responsabilidades atribuídas ao corpo docente, com exigências para cumprir novas tarefas mas sem mudanças significativas na formação, gerando uma confusão acerca das competências necessárias para que o docente exerça que função.

2) inibição educativa de outros agentes de socialização: diminuição das responsabilidades educativas de agentes como a família, aumento as obrigações da escola quanto à transmissão de valores básicos.

3) desenvolvimento de fontes alternativas de informação além da escola: o surgimento de novas fontes de informação, principalmente dos meios de comunicação e das tecnologias altera o papel do professor como transmissor de conhecimento.

4) ruptura do consenso social sobre educação: divergências quanto aos objetivos da escola e aos valores que ela deve fomentar. Atualmente, os alunos provêm de socializações plurais, de grupos sociais distintos e com culturas diversas. Ao docente cabe diversificar sua ação para atender a esse novo público.

5) aumento das contradições no exercício da docência: decorre da impossibilidade de integrar nas escolas as inúmeras exigências derivadas de diferentes modelos educativos e opostas ao exercício da docência, de modo que o professor está sempre sujeito a críticas e raramente encontra um equilíbrio. Por exemplo, determina-se que discentes e docentes mantenham uma relação de amizade e companheirismo o que é incompatível com a função de seleção e avaliação que também é exigida.

6) mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: a mudança no contexto social alterou o significado das instituições escolares e exigiu a adaptação das expectativas em relação ao sistema de ensino. Hoje as escolas não atendem exclusivamente as elites, o que altera a motivação do alunado para estudar, a valorização social da escola, os resultados do ensino, as exigências acadêmicas , etc.

7) mudança do apoio social ao sistema educativo: perda de apoio da sociedade para com a escola, recusa da educação como promessa de um futuro melhor, o que causou a valorização

negativa dos docentes, sua responsabilização por todos os males do sistema, uma defesa ilimitada dos estudantes, a falta de apoio e reconhecimento do trabalho docente.

8) menor valorização social docente: perda do status social e cultural da profissão, antes respeitado e considerados socialmente relevantes agora professores são vistos como “coitados” incapazes de conseguir um emprego melhor remunerado.

9) modificação dos conteúdos curriculares: o avanço da ciência e as transformações sociais determinam mudanças profundas nos currículos escolares. Esse fato diminui a segurança do docente em relação ao domínio e a atualização dos conhecimentos que deve ensinar.

10) escassez de recursos materiais e precárias condições de trabalho: os professores deparam-se com condições inadequadas para o ensino e múltiplas dificuldades para exercer seu trabalho, devido sobretudo ao baixo investimento na educação. Soma-se a isso a influência do contexto à sua ação como o aumento do horário de trabalho, a adequação às normas e regulamentos, a organização do tempo e do espaço, etc.

11) mudança nas relações docente-discente: as relações sociais na escola mudaram, tornaram-se mais conflituosas e muitos professores não encontraram novas formas de convivência, mais justas e agradáveis. Além disso, é comum (no Brasil e no exterior) a agressão contra docentes e o sentimento de insegurança e mal-estar.

12) fragmentação do trabalho docente: o acúmulo de tarefas para além da ação de ensinar fragmenta e sobrecarrega o trabalho docente.

Essas mudanças repercutem de forma bastante negativa na saúde dos professores podendo causar um sentimento de desajustamento e insatisfação; levar a pedidos de transferência; desenvolver esquemas de inibição da vinculação pessoal com o trabalho; causar o desejo de abandonar a docência; provocar absenteísmo laboral (faltas); levar ao esgotamento, estresse, ansiedade, auto culpabilização, reações neuróticas e depressão (ESTEVE, 1999).

A baixa atratividade da docência pode ter dois efeitos sobre a escolha profissional: 1) o sujeito, por acreditar que a profissão será socialmente reconhecida no futuro, opta pelo magistério e investe na realização de um projeto profissional, implementando diversas estratégias de concretização; 2) pela impossibilidade de executar outro projeto profissional (devido às condições familiares ou ofertas profissionais limitadas), o sujeito renuncia a profissão de seus sonhos e deposita energia, talento e sabedoria na segunda (ou terceira) escolha ligada à profissão que desejava seguir, no caso, o magistério (por exemplo, optar pela docência em química desistindo da engenharia química) (VALLE, 2006).

2.4 Escolha pela docência: entrada, permanência e abandono da profissão

Encontramos diversas pesquisas que têm como objeto de estudo a escolha pela profissão docente (CASTELO BRANCO; SARAIVA; BONTEMPO, 2014; DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017; ENS, *et al.*, 2014; FERNANDES, 2004; LAPO; BUENO, 2001, 2002; LAPO, 2005; MELO; VALLE, 2012; MONTERO, 2011; NOGUEIRA, 2004; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; REBOLO, 2012; REBOLO; BUENO, 2014; SÁ; SANTOS, 2011, 2012; SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; VALLE, 2006).

Nessas pesquisas analisam-se os motivos, os fatores, as motivações, razões ou justificativas dadas por estudantes universitários no processo de escolha profissional, por professores atuantes para permanecer no cargo ou por professores que abandonaram a docência. Esses termos (motivações, fatores, etc.) geralmente são usados como sinônimos e os resultados das pesquisas são semelhantes. Há uma tendência em dividir esses elementos, associados à escolha da profissão, em duas categorias opostas: uma intrínseca, com componentes internos, pessoais e subjetivos, como amor pela profissão, dom, vocação, afinidade pela área, crenças, valores, propósitos de vida, relação com os alunos, etc.; e outra extrínseca ao sujeito, externa e objetiva, como condições de trabalho, salário, questões políticas, carreira, estabilidade profissional, etc.

Ens e colaboradoras (2014) investigaram as representações sociais de 25 professores do ensino fundamental I e II sobre continuar ou não na profissão por meio de um questionário. As autoras notaram um discurso docente permeado de queixas e visões romantizadas sobre a profissão. As justificativas para permanecer na profissão, em sua maioria, estão relacionadas a aspectos afetivos, como sentimento de satisfação e alegria por conseguir que seus alunos aprendam e a finalidade de seu trabalho, assumido como missão. A não permanência associa-se aos baixos salários, às condições de trabalho ruins e, principalmente, à indisciplina dos alunos. Os docentes citam ainda como elementos desmotivantes o excesso de funções (volume de trabalho), a desvalorização (por parte dos pais, alunos e sociedade) e o sentimento de despreparo para exercer a profissão.

Em outro nível de ensino, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) analisaram os aspectos que motivam docentes da educação superior, pública e privada, a permanecerem na carreira. As autoras se basearam nas respostas a um questionário aplicado a 26 professores. Foram elencados dez principais motivos, na seguinte ordem de frequência: a relação com os alunos; a possibilidade de continuar estudando (formação continuada); o gosto, prazer e a satisfação pela docência; o envolvimento com a pesquisa científica, visto como motivo de orgulho e

valorização pelos docentes; o salário, que aparece apenas como quinta categoria de motivação para esses profissionais; a contribuição social para formar novas gerações de profissionais; o ambiente acadêmico, marcado pelo respeito mútuo; a autonomia para escolha de atividade, horários e metodologias de ensino; a segurança, estabilidade e o prestígio, percebidos através de planos de carreira, da nomeação via concurso e da garantia de titularidade no cargo; e, por fim, os desafios da profissão e o compartilhamento de conhecimento entre os pares e com os alunos.

De modo complementar, Fernandes (2004) investigou a escolha profissional de 30 docentes de um centro universitário privado. Para a autora, apesar de adotarem tendências pedagógicas diferentes, variarem suas concepções sobre ensino e de fundamentarem seu trabalho em racionalidades científicas diversas, os docentes investigados apresentaram elementos semelhantes em relação à escolha da profissão. Entre os professores destaca-se a questão pessoal e vocacional, a associação da escolha à uma missão. A maioria dos docentes afirmou que a opção pelo magistério decorre do gosto por ensinar e do contato com outras pessoas (principalmente alunos), não demonstrando criticidade para perceber suas escolhas como condicionadas por aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.

Montero (2011) buscando por aquilo que seria gratificante na atividade profissional de professores e professoras, reúne alguns elementos de recompensa da carreira docente. Segundo a autora, essas gratificações seriam de natureza extrínseca ou intrínseca. As primeiras representadas por bons salários, pela flexibilidade de horários, estatuto elevado e poder; e as recompensas intrínsecas, pouco generalizáveis e subjetivas, costumam envolver a satisfação pela aprendizagem dos alunos, o afeto pelos estudantes, a interação com colegas, o prazer em realizar um serviço socialmente importante. Além disso, a satisfação ou insatisfação com o trabalho estaria relacionada com a existência de compensações que estimulem o desenvolvimento profissional dos professores.

Encontramos poucos trabalhos com análises quantitativas mais amplas sobre o abandono da profissão docente, dentre os quais o de Lapo e Bueno (2001) que realizaram um levantamento junto ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a saída de professores efetivos no período de 1990 a 1995. Apesar de antigo, o trabalho dessas autoras traz resultados importantes e significativos, considerando principalmente a carência de pesquisas semelhantes. Segundo Lapo e Bueno (2001), em 1995 a rede estadual de ensino de São Paulo contava com 230 mil docentes sendo 34% com cargo

efetivo. Como comparação, atualmente⁴ são 192.086 profissionais e 66% são efetivos, o que representa um contingente bem menor de professores ao longo dos últimos 20 anos e um percentual maior de cargos efetivos nesse Estado. No período analisado pelas autoras houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração do cargo, sendo o maior percentual observado nos docentes que trabalhavam na capital e o menor nível de abandono no interior do Estado. Além disso, docentes dos anos iniciais eram os que apresentavam menor índice de exoneração, por outro lado, os maiores índices correspondem a docentes dos anos finais das etapas de ensino (LAPO; BUENO, 2001). Dentre os motivos para o pedido de exoneração, mais da metade dos professores entrevistados apontaram a baixa remuneração, quase sempre, associada a outros aspectos como péssimas condições de trabalho, outras oportunidades de emprego mais rentáveis, falta de perspectivas profissionais, falta de tempo livre para cursar pós-graduação, etc. (LAPO; BUENO, 2001).

Para Lapo e Bueno (2002) permanecer ou não em determinado trabalho está associado ao estabelecimento e manutenção de vínculos com instituições, pessoas, instrumentos e organização. Esses vínculos são “o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente” e dependem da combinação entre grupo e contexto social mais amplo, da organização, do funcionamento da escola e das características pessoais do docente Lapo e Bueno (2002, p. 262). Os vínculos, necessários para o desempenho das atividades docentes, podem ser enfraquecidos ou rompidos quando a organização do trabalho e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo deixam de corresponder aos valores e expectativas do docente ou quando o retorno recebido da escola e da sociedade sobre o trabalho não são satisfatórios. Assim, o abandono é a

consequência [sic] da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão. (LAPO; BUENO, 2002, p. 262).

O estabelecimento desses vínculos exige “a mobilização, por parte da pessoa do professor, de todas as suas forças” e a percepção de que não haverá retorno compensador faz com que o docente não invista, ou invista pouco na manutenção de conexões com o trabalho (LAPO; BUENO, 2002, p. 262). Segundo as autoras, estabelecer ou não essas ligações

⁴ Segundo a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de SP em março de 2018. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2018/04/2.1-Historico_Contingente_Docentes_Cargo-x-Categoria_0318_N.pdf Acesso em: abril/2018

depende de vínculos passados, dos vínculos potencias e das condições presentes. Entendemos que os vínculos passados correspondem ao momento da escolha da profissão, das relações com a docência, das representações sobre o magistério, etc.; os vínculos potenciais são as possibilidades da futura atuação, projeções profissionais, manifestam-se nos planos de carreira, no êxito que pode ser obtido em desenvolver sua função profissional (de ensinar), nas relações a serem mantidas com as pessoas da escola, etc.; e as condições presentes são as condições materiais de realização do trabalho docente e o momento da trajetória de vida pelo qual passa o professor.

Deixar de ser professor é um processo que vai se concretizando no decorrer do percurso profissional, o abandono é o desfecho de uma sucessão de insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o trabalho realizado (LAPO; BUENO, 2002). A combinação de diversos fatores que geram dificuldades e insatisfações enfraquecem os vínculos com a atividade de ensino resultando no abandono. Dentre os aspectos que causam um mal-estar nos professores, as autoras apontam: a insatisfação por não atender as exigências da profissão, que nem sempre são explicitadas e revelam-se na percepção de algo não vai bem na escola e por mais que se esforce o docente não consegue resolver os problemas e atingir as expectativas esperadas (pela sociedade, pelos pais, pela gestão da escola); a sobrecarga de trabalho; a falta de apoio dos pais de alunos; um sentimento de inutilidade; a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura; e baixos salários (LAPO; BUENO, 2002).

O modo de organização do sistema educacional, especificamente a escola pública, também pode gerar aborrecimento nos docentes. Essa insatisfação resulta da impossibilidade de participar de decisões sobre o ensino, do excesso de burocracia, da falta de reconhecimento do trabalho por instâncias superiores do sistema de ensino, do controle do trabalho docente, da escassez de recursos materiais, da falta de apoio técnico-pedagógico e do pouco incentivo ao aprimoramento profissional (LAPO; BUENO, 2002).

Um fator importante da satisfação ou insatisfação no trabalho é a qualidade das relações interpessoais com colegas e alunos. Relações conflituosas, não sinceras, autoritárias, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que desvalorizam o trabalho, baseadas em hierarquias rígidas, etc. podem gerar sentimentos de raiva, medo, competitividade, frustração resultando em um mal-estar docente (LAPO; BUENO, 2002). Para evitar esse mal-estar os professores assumem posturas defensivas, com queixas constantes, críticas excessivas e comportamentos agressivos.

A combinação desses fatores ao longo da carreira acarreta a sensação de que o trabalho realizado está desvinculado às necessidades, aos interesses e às expectativas do

profissional, processo que pode levar a diferentes formas de abandono da profissão como abandonos temporários (por meio de faltas e licenças); a transferência para outra escola; uma acomodação ou indiferença pelo trabalho realizado; e o abandono definitivo (exoneração do cargo) (LAPO; BUENO, 2002).

Sob outra perspectiva, Rebolo e Bueno (2014) investigaram o bem-estar docente, a felicidade e a satisfação no trabalho, que, segundo as autoras, pesa de modo significativo na permanência na profissão. A felicidade resulta da avaliação positiva que o professor faz de si enquanto trabalhador e das condições existentes para realizar seu trabalho. O bem-estar é um processo dinâmico, decorrente de vivências positivas e construído a partir de dimensões objetivas e subjetivas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Fatores associados ao bem-estar docente.

Objetivos
Componente da atividade laboral: realizar uma atividade não rotineira e não monótona; enfrentar desafios e poder usar a criatividade para resolvê-los; exercer certo grau de autonomia e desenvolver novas habilidades; exercitar-se na concentração e alterar a percepção do tempo; realizar uma autoavaliação
Componente relacional: relações interpessoais na escola; liberdade de expressão; repercussão e aceitação das ideias dadas; trabalho coletivo; possibilidade de troca de experiências; ausência de preconceitos; igualdade de tratamento; apoio socioemocional; conhecimento das metas da escola; participação nas decisões; fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado
Componente socioeconômico: salário adequado; benefícios; direitos garantidos; estabilidade no emprego; plano de carreira; privacidade; horários previsíveis; tempo para lazer e família; imagem dos alunos, professores, funcionários, dirigentes e da sociedade em geral; possibilidade de contribuição para o bem da comunidade; aprimoramento e desenvolvimento profissional; nível de interesse dos alunos
Componente infraestrutural: condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho; adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura; limpeza e conforto do ambiente de trabalho; segurança; instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis
Subjetivos
Competências; habilidades; necessidades; desejos; valores; crenças; auto aceitação; relacionamento positivo com outras pessoas; autonomia; domínio do ambiente; propósito de vida e crescimento pessoal

Fonte: elaboração própria, com base em Rebolo e Bueno (2014).

As pesquisadoras analisaram o nível de satisfação com a profissão a partir da relação entre componentes objetivos (atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural) e subjetivos de professores da rede pública de ensino. As fontes de bem-estar relacionam-se principalmente aos aspectos do componente relacional do trabalho e da atividade laboral, os fatores infraestruturais foram os menos citados pelos professores. Dentre os fatores socioeconômicos, são fontes de bem-estar aqueles que satisfazem as necessidades básicas,

propiciam crescimento pessoal e profissional e possibilitam a contribuição para o bem da comunidade. As autoras perceberam também que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima (pais, estudantes, colegas e direção) tem um peso maior que a insatisfação causada pelos fatores socioeconômicos (REBOLO; BUENO, 2014). Esses fatores se configuram em redes complexas de relações e nem sempre resultam em felicidade ou infelicidade exclusivamente. O bem-estar e mal-estar docente não são estados absolutos de satisfação ou insatisfação, envolve a relação integrada entre as características pessoais do indivíduo e as condições materiais de realização de seu trabalho, uma vez que a relação com o trabalho é uma trama multifacetada e singular para cada docente (REBOLO; BUENO, 2014).

A trajetória de um indivíduo (destino/futuro) depende de suas características próprias (personalidade), do ambiente histórico, social, cultural, econômico, político em que nasceu e da educação a que teve acesso. Suas escolhas profissionais não são aleatórias, elas são pautadas em princípios de seleção, esquemas de percepção e de apreciação. Está ligada também à posição social da família (profissão, escolarização e posição sociocultural dos pais) que investe na escolarização dos filhos determinando “as fronteiras de suas ambições profissionais” (VALLE, 2006, p. 180). Relacionam-se ainda aos objetivos que se pretende seguir e ao grupo no qual se almeja fazer parte pela possibilidade de prestígio, distinção e realização. Assim, para compreender uma escolha individual é preciso considerar todos esses elementos assim como a estrutura e as lógicas de funcionamento e transformação do campo profissional desejado.

Dois outros fatores influem na opção pelo magistério: o gênero e a origem social. A esse respeito, Valle (2006), ao analisar professores dos anos iniciais do ensino fundamental, notou que 97% da amostra era composta por mulheres que provinham de um meio social consideravelmente modesto. Para esses sujeitos a escolarização constituía-se como uma via de promoção social, pois ao ingressar em uma atividade mais bem qualificada que outros membros de sua família, como o magistério, rompiam com a hereditariedade profissional (VALLE, 2006).

A autora defende a tese de que a escolha pelo magistério é influenciada por algumas lógicas que orientam a trajetória profissional dos professores. Valle (2006) propõe um esquema de interpretação sociológico pautado: na lógica de integração, relacionada com a imagem que o docente tem de si mesmo; na lógica de profissionalização, associada a sua inserção no mundo do trabalho; e na lógica de transformação, com referência à função social do trabalho.

Segundo a lógica de integração haveria uma combinação entre a representação que o sujeito tem de si e as suas experiências vividas. A escolha profissional seria fruto de um esforço contínuo de integração dado, primeiramente, no seio familiar (socialização primária) com orientações coerentes e fortemente homogêneas e depois, se consolidaria progressivamente na vida adulta através de estratégias implementadas por programas de inculcação (socialização secundária). Assim, as motivações elencadas pelos docentes envolvem valores altruístas e de realização pessoal, ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, como: 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 autonomia financeira (VALLE, 2006).

A lógica da integração é reforçada e ampliada pelo universo profissional do magistério que impõe uma lógica de profissionalização. No contexto da profissão, como um espaço social preciso e com relações interpessoais bem definidas, a estima de si é reafirmada e aparece como um elemento da identidade profissional. A escolha pelo magistério é atribuída ao desejo (amor, dom, de cunho pessoal), mas sobretudo à necessidade de se inserir no mercado de trabalho. Desse modo, certas características da docência seriam motivadoras para a escolha da profissão, como: horários flexíveis; liberdade de ação; por ser uma profissão “adequada e desejável” às mulheres; estabilidade e perspectivas profissionais; a facilidade de acesso; o prestígio em comparação a ocupações manuais; e a possibilidade de continuar estudando (VALLE, 2006).

Por fim, a lógica da transformação assenta-se no princípio de se ver como agente de transformação social. Os professores percebem a docência como uma atividade que deve contribuir para o bem comum e se esforçam para relacionar os conhecimentos com a formação social e o cotidiano dos alunos. Nesse sentido, as motivações para a escolha estariam próximas a um sentimento de dever comunitário, como formar para a cidadania, poder ajudar na construção de uma sociedade democrática, etc. (VALLE, 2006).

A autora acrescenta que a escolha de uma profissão é uma escolha de vida e representa as aspirações profissionais do sujeito. No entanto, para indivíduos que vêm de uma classe desfavorecida, não se trata de uma escolha totalmente deliberada, a opção de jovens de meios populares é muito limitada. Para aqueles que escolhem a docência, o título escolar de nível superior funciona como um passaporte para uma carreira e como um símbolo de distinção social, diante da sua realidade social de origem (VALLE, 2006).

Apesar de sofrer profundamente por causa dos baixos salários, o magistério não parece submeter os professores a uma situação de desclassificação social que supostamente lhe estaria inerente, mas, ao contrário, para os interrogados, a obtenção do título representa ascensão cultural, socioprofissional e mesmo econômica. (VALLE, 2006, p. 186).

Sobre essa perspectiva, para alguns autores, citados por Séron (1999), o ensino seria uma via de ingresso para a classe média por oferecer uma mobilidade social ascendente àqueles de origem familiar popular ou de classes operárias, ainda que esse fator seja percebido de modos diferentes para homens e mulheres. Nesse sentido, o ensino possuiria uma série de atrativos e facilitadores na escolha profissional dos que procedem de um meio social baixo, tais como: desempenhar uma missão especial de serviço à sociedade; continuar em uma instituição na qual se ingressa muito cedo; poder conciliar tempo, benefícios materiais, dinheiro, prestígio e segurança; etc.

As pesquisas do professor Nogueira e colaboradores complementam essas discussões sobre a escolha do curso superior e da profissão docente. Segundo os pesquisadores, a distribuição de indivíduos em cursos superiores não é aleatória ou dependente unicamente de preferências e interesses particulares. Na realidade, essa distribuição está estatisticamente relacionada à etnia, idade, ao sexo, perfil acadêmico e socioeconômico dos estudantes. Existe um significativo e complexo processo de auto seleção antecipada, a escolha do curso tende a ser compatível com as características sociais e escolares do indivíduo (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). No entanto, esse processo complexo de escolha não pode ser mecanicamente deduzido da posição social de origem do sujeito, a compreensão das relações entre aquilo que é determinado socialmente e as ações individuais exige uma análise mais detalhada. Visto que, a socialização não é mecânica, automática e totalmente previsível, nesse processo os indivíduos recebem influências de diversos grupos sociais (família, amigos, escola, etc.) incorporando e mesclando partes das características de cada grupo e de outras esferas de socialização (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010).

Precisamos considerar a rede de relações sociais que o indivíduo está inserido ao longo de sua trajetória, avaliar o papel das contingências e de acontecimentos singulares no percurso individual para então compreender o jogo complexo de escolha do curso e da carreira profissional (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). Fatores como o nível de seletividade, prestígio e retorno financeiro da profissão, experiências anteriores com o vestibular, a reação da família ao curso e à carreira, os motivos da escolha (por gosto ou razões pragmáticas), a localização geográfica do sujeito e do curso (interior, capital, litoral), o perfil da instituição de ensino superior, a natureza do curso, a trajetória escolar dos alunos (escolas públicas ou

privadas, com ou sem atraso para conclusão), o perfil social da família (escolaridade e profissão dos pais), e outros também pesam na opção por um curso superior e variam segundo as trajetórias escolares e familiares dos indivíduos (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011).

O gosto pela área de educação e/ou pela profissão docente é frequentemente apontado como um elemento preponderante para escolher o curso de formação de professores e/ou a docência (CASTELO BRANCO; SARAIVA; BONTEMPO, 2014; DAVOGLIO; SPAGNOLO; 2017; FERNANDES, 2004; MELO; VALLE, 2012; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; SÁ; SANTOS, 2012; VALLE, 2006). Nogueira, Almeida e Queiroz (2011) problematizam essa noção e constataam em sua pesquisa que além do gosto os alunos apontam fatores mais pragmáticos para a escolha do curso de formação de professores, como a possibilidade de conciliar com o trabalho, fazer concurso público e o fato de já trabalhar na área, percebendo que não se trata simplesmente de uma escolha motivada pelo gosto, mas também por razões práticas. Os autores buscam em Bourdieu explicações para esse fato, principalmente naquilo que este autor denomina de “gosto pelo possível”. O gosto, assim como muitos outros elementos, é construído socialmente e relaciona-se às oportunidades e limitações objetivamente enfrentadas pelos indivíduos.

Como vimos nas pesquisas apresentadas há diversos elementos, de caráter mais objetivo ou subjetivo, que balizam a trajetória dos sujeitos e influenciam suas escolhas profissionais. Uma escolha nunca é determinada por um único fator, seja ele externo ou interno, elas são práticas sociais influenciadas pelas múltiplas vivências do sujeito em contextos diversos ao longo da vida. Não acreditamos que haja um motivo ou fator crucial que leve o indivíduo a escolher determinada profissão. Trata-se de um longo processo de incorporação de vivências em diversos contextos, na escola, na família, no ambiente social que vão delineando as práticas.

Assim como Nogueira, Almeida e Queiroz (2011), entendemos que as escolhas não são desinteressadas, plenamente racionais e conscientes. Elas são produzidas a partir de condicionamentos socialmente definidos e internalizados. Além disso, não se restringem ao momento exato de concretização de uma decisão, tal momento é o resultado final de um processo, mais ou menos longo, de tomada de decisão (NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011).

Em oposição ao princípio de que exista uma causa crucial que origina e explica as ações dos sujeitos, ao objetivismo e ao subjetivismo, questionamos o uso dos termos fator e

motivação para análise das escolhas profissionais, comumente encontrado na literatura. O termo fator parece associar-se a uma ideia determinista, como algo definitivo, dado, estabelecido, no qual o sujeito teria pouca liberdade de ação. Esse termo estaria relacionado ao objetivismo, que reduz a prática à uma execução mecânica e direta de regras estruturais dadas, sem considerar o processo pelo qual essas regras são estabelecidas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). O segundo termo, motivação, pode ser entendido como uma série de princípios psicológicos, afetivos ou fisiológicos que atuam sobre o indivíduo determinando seu comportamento. Nesse sentido, aproximar-se-ia do subjetivismo por restringir a prática à experiência primeira, à consciência prática e imediata dos sujeitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

O sujeito não é totalmente livre e nem totalmente determinado, suas escolhas (ações) resultam de um complexo mecanismo de influências, ele está em um mundo social e é por ele condicionado, formado/moldado pelas condições materiais de existência as quais está exposto desde a origem. Por entender que não há algo que determine a escolha (um único fator ou motivo), mas, sim diversos elementos que condicionam as práticas, isto é, que estabelecem condições e estados de possíveis para que algo possa ou não ocorrer, optamos por usar o termo condicionantes sociais.

Os condicionantes são impostos pelas condições materiais de existência e pela estrutura do espaço social, as escolhas realizam-se nessas condições segundo a posição que o indivíduo ocupa nesse espaço,

[...] o espaço social está construído de tal modo que os agentes que ocupam posições semelhantes ou vizinhas estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, e têm toda a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes, logo, de produzirem práticas também semelhantes. (BOURDIEU, 2004, p. 155)

Em outras palavras, a posição do sujeito na estrutura das condições de existência (como estrutura estruturante) condiciona um *habitus* (como estrutura estruturada e estruturante), como um sistema de esquemas de percepções e gerador de práticas (BOURDIEU, 2007a).

Sendo condicionantes os elementos que condicionam a prática delimitando escolhas possíveis, identificamos na literatura sobre a profissão docente alguns possíveis condicionantes a serem testados como hipóteses da pesquisa. Nesse sentido, acreditamos que as condições de trabalho, o salário, a estabilidade profissional, a empregabilidade, a organização e administração da escola, as relações interpessoais, as representações sobre a

docência, a atividade de ensino, as vivências na educação básica, o contexto formativo, a formação inicial e continuada, entre outras coisas, são condições impostas ao sujeito pelo espaço social e as ações (práticas), tomadas por ele diante dessa conjuntura, podem ser interpretadas pelas categorias teóricas de Pierre Bourdieu (capital, *habitus*, estratégias, pertencimento de classe, etc.).

Do mesmo modo, consideramos que a separação entre aspectos externos e internos, individuais e social, objetivos e subjetivos, é limitante pois a relação entre esses “dois mundos”, aparentemente, separados é na verdade complexa e intrincada. Nosso intuito é identificar os elementos que condicionam (como aqueles citados anteriormente) as práticas e os modos pelos quais operam no processo de escolha profissional por licenciados em química. Interessa-nos compreender (quais e como) esses elementos mantém os sujeitos na profissão docente.

2.5 A escolha profissional de licenciados em química

Na literatura da área de ensino de ciências encontramos alguns trabalhos que investigam a atratividade da carreira docente em química, discutindo sobre a formação, a evasão e a permanência de licenciados no magistério. Sá e Santos (2016, p. 107) estudaram os motivos que levam estudantes a ingressarem no curso de licenciatura em química em uma universidade baiana e constataram um perfil de “amante da química” e não de “amante da profissão docente”, ou seja, a principal motivação para ingresso era o fascínio pela química e a possibilidade de estudar em uma universidade pública. Para esses estudantes, a docência não era o foco ao ingressar no curso e aparecia como uma opção por falta de outra oportunidade. Além disso, para agravar ainda mais a situação, os autores notaram que no decorrer do curso os professores formadores estimulavam os alunos a seguirem outras profissões e não a docência na educação básica, e reforçavam representações sociais negativas do magistério (SÁ; SANTOS, 2016).

Os cursos de licenciatura em química da UNESP têm sido objeto de investigação de diferentes pesquisas. Algumas das quais, com foco nas motivações dos ingressantes (AGOSTINI *et al.*, 2014; SGARBOSA *et al.*, 2014; VENDRAMINI *et al.*, 2015; BEGO *et al.*, 2016; BEGO; FERRARI, 2018). Em outras, verificou-se a atratividade da docência e o encaminhamento profissional de licenciados em química (AGOSTINI *et al.*, 2015; AGOSTINI; MASSI, 2017). De modo complementar, Furlan (2011) dando voz a licenciandos dessa universidade investigou os processos de socialização envolvendo a cultura estudantil

para compreender a formação de futuros professores de química. Em uma perspectiva sociológica, Massi (2013) analisou a trajetória do IQ e de seus alunos buscando entender a relação estabelecida entre os estudantes e essa instituição.

Dentre esses trabalhos, destacamos o de Bego e Ferrari (2018) que sintetiza as pesquisas sobre as motivações dos ingressantes de diferentes cursos de licenciatura em química da UNESP. Para os alunos dessa universidade o interesse pelo curso e a reputação da instituição foram fatores decisivos na escolha da licenciatura em química, mas, diferente dos alunos da universidade baiana (SÁ; SANTOS, 2016), os autores constataram um elevado percentual de estudantes que escolheram o curso com interesse em seguir a docência (superior a 30% em todos os campus). Notou-se ainda que grande parte dos estudantes pensavam em ser professores, embora o interesse maior fosse pela docência no ensino superior, os autores defendem que essa preferência se deve ao maior reconhecimento profissional nesse nível de ensino, aos maiores salários, aos planos de carreira e a infraestrutura oferecida nas universidades. Acerca das razões para a escolha da docência, os principais motivos incluem a facilidade para ingressar no mercado de trabalho e a estabilidade financeira. Verificou-se também que os licenciandos tem uma visão romântica do ofício de professor, relacionada à ideia de sacerdócio, missão, valores altruístas, vocação, realização pessoal e não ao reconhecimento do magistério como profissão. Os autores alertam ainda que outro elemento importante para a escolha do curso foi a possibilidade de dupla habilitação (bacharelado e licenciatura) e a atuação profissional como bacharel em química mesmo para licenciados, atribuição prevista em todos os cursos de química analisados; fator que, associado a outros (intrínsecos e extrínsecos), pode reforçar o desinteresse pela docência na educação básica e o encaminhamento dos licenciados para outras profissões (BEGO; FERREIRA, 2018).

Em outro trabalho analisamos a trajetória de egressos do curso de licenciatura em química do IQ. Verificamos naquele momento que os principais motivos dos alunos para ingressar no curso foram: influências externas (de pais, amigos e professores); possibilidade de atuar em diferentes profissões e a baixa concorrência da licenciatura. Percebemos também que no decorrer da graduação os alunos eram motivados a seguir à docência principalmente devido a participação em atividades extracurriculares (como o Centro de Ciências, projetos de extensão e o PIBID) enquanto alguns eram desviados dessa atuação ao fazer IC nos diversos laboratórios que o IQ oferece. Dentre os egressos analisados, a maioria atuou como professor mas, abandonou diante de outros planos profissionais, devido a pouca valorização da docência ou por viver experiências negativas no trabalho. Daqueles que continuam como docentes, o principal motivo é a boa relação estabelecida com os alunos (AGOSTINI; MASSI, 2017).

Um aspecto que explica, em partes, a baixa procura pelos cursos de química é a ideia de senso comum de que o curso é difícil, muito veiculada durante a escolarização básica entre estudantes e docentes. Já o desinteresse pela licenciatura está relacionado, sobretudo, à baixa atratividade da docência que resulta das representações sociais negativas dessa profissão. Tais representações são reforçadas no decorrer da própria licenciatura, pela estrutura do curso e por docentes universitários que desestimulam estudantes a seguirem a docência na educação básica, a esse fenômeno, Sá e Santos (2012, 2016) denominaram desvio bacheralizante da formação. Para esses autores, durante a licenciatura forma-se no estudante uma identidade profissional que não condiz com a docência, reforça-se princípios como “ser químico é não ser professor de química na escola básica” (SÁ; SANTOS, 2017, p.331).

Além do desinteresse pela licenciatura, outro elemento que pode afastar licenciados em química da sala de aula no nível básico é a possibilidade de trabalhar em outras profissões. O diploma de licenciado em química, em muitos casos, permite uma atuação ampla na indústria, na pesquisa e no ensino de química ou disciplinas correlatas. Essas atribuições são conferidas pelo Conselho Regional de Química (CRQ) aos portadores de diploma de licenciado em química obtidos em cursos de licenciatura plena em ciências com habilitação em química, reconhecidos pelo Ministério da Educação, cujo currículo mínimo contenha disciplinas complementares de química, química tecnológica ou engenharia química. As atribuições são proporcionais à carga horária de um conjunto de disciplinas cursadas na licenciatura, isso significa que dependendo da estrutura curricular oferecida pela instituição o licenciado em química poderá atuar nas diferentes atividades do profissional da química estabelecido pelo Conselho Federal de Química (BRASIL 1974,1986).

A possibilidade de atuar em outras profissões e a baixa atratividade da docência (devido aos baixos salários, condições precárias de trabalho, ausência de plano de carreira, representação social negativa sobre o magistério, pouco reconhecimento, baixo status social, etc.) resulta em um baixo encaminhamento de licenciados em química para a atuação como docentes da educação básica. O egresso procura uma profissão na indústria, pesquisa ou ensino superior, na qual poderá ter melhor remuneração, status profissional mais elevado e melhores condições de trabalho.

Além disso muitos licenciados vão para a sala de aula quando se formam, mas desistem assim que surge outra oportunidade com melhor salário ou condições de trabalho. Os motivos do abandono envolvem o não estabelecimento de vínculos com a escola, o choque de realidade com as primeiras experiências, por ser uma opção temporária até conseguir outro emprego (docência como “bico”), etc. Os licenciados dispõem de outras opções que podem

ser mais atrativas, como a indústria, a pós-graduação em química e a docência no ensino superior.

Como pudemos perceber, parece existir alguns elementos da licenciatura em química que condicionam a escolha profissional dos egressos. O interesse pelo curso pode estar associado, entre outras coisas, ao interesse pela profissão de químico (“amante da química”) em ser cientista e não, necessariamente, em ser professor. No decorrer do curso, há um “desvio bacheralizante”, os licenciandos têm contato com diversas áreas (IC, indústria, etc.) ampliando seus horizontes profissionais, o que acentua o desinteresse pela docência na educação básica. Quem opta pelo magistério, pode enfrentar dificuldades em sala de aula levando, precipitadamente, ao abandono em virtude de outras oportunidades de trabalho disponíveis.

3 SOCIOLOGIA DE BOURDIEU: A POSIÇÃO DO INDIVÍDUO NA TOPOLOGIA⁵ DO ESPAÇO SOCIAL⁶

Para Bourdieu a sociologia é uma ciência que perturba, que desencanta e confronta a realidade, “revela coisas ocultas e às vezes reprimidas” (BOURDIEU, 1983b, p. 17). Estuda aquilo considerado óbvio, naturalizado (como o dom e o livre arbítrio), a sociologia toma a história dos fenômenos sociais, revelando as condições que tornaram possíveis determinada maneira de ser ou fazer, “o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do ‘sujeito’” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Proceder uma análise sociológica é como tirar uma fotografia que mostra o encontro instantâneo entre “a história feita coisa e a história feita corpo” (BOURDIEU, 1983b, p. 59). Bourdieu não se propôs a pensar na transformação social, na mudança, ou em propostas alternativas ao modo como a sociedade está posta, para Renato Ortiz este foi “um problema jamais abordado” em sua obra (BOURDIEU, 1983a, p. 26). O sociólogo ao comunicar os produtos da pesquisa sociológica coloca-se como um “desmancha-prazeres” (BOURDIEU, 1983b, p. 75) por denunciar as estruturas que compõem o mundo social e os mecanismos de produção e reprodução desse universo. Nesse sentido, um estudo pautado na sociologia tem grandes chances de decepcionar o leitor que busca por um texto inovador, transformador ou propositivo.

A sociologia de Bourdieu dá acesso a uma consciência reflexiva das formas típicas de ver o mundo social, trazendo à luz os mecanismos de dominação e as experiências de sujeição que, de outras formas, passariam despercebidas (WEININGER, 2015). Sua proposta vê a sociologia como uma ciência do oculto, como a revelação de um segredo bem-guardado que “contribui para a reprodução de uma ‘ordem social’ que está baseada no acobertamento dos mecanismos mais eficazes de sua reprodução e, portanto, serve aos interesses daqueles que têm um grande interesse na manutenção da ordem” (BOURDIEU; PASSERON, 1990, p. 218 apud. WEININGER, 2015, p. 132).

Na perspectiva bourdiana o indivíduo é um ser social, não naturalmente dado, produzido historicamente pelos processos de socialização. A socialização designa o

⁵ Espaço em que se considera apenas as relações de posições dos elementos que o compõe.

⁶ Além dos textos do próprio Bourdieu nos pautamos nas leituras e traduções de pesquisadores brasileiros que reinterpretem a teoria bourdiana para pensar a educação no nosso país. Dentre os adeptos ao proposto pelo sociólogo francês contamos, principalmente, com os textos das professoras Maria Alice Nogueira (UFMG) e Maria da Graça Jacintho Setton (USP) e dos professores Cláudio Marques Martins Nogueira (UFMG) e Jessé Souza (UFABC).

movimento pelo qual o social é incorporado pelo indivíduo, formando-o, nos diversos sentidos do termo. Corresponde a um processo contínuo que ocorre ao longo da vida de um agente, enquanto membro de um grupo ou classe social, e que permeia diferentes campos, com um determinado volume de capital contribuindo para a edificação de um *habitus*. A vivência por esses processos constitui o sujeito como tal, como indivíduo em relação com a sociedade.

Bourdieu apresenta a sociologia como uma topologia social. Segundo sua representação, o mundo social seria um espaço multidimensional construído com base em princípios de diferenciação e pela distribuição de propriedades (sexo, idade, origem social, remuneração, nível de instrução, capitais, etc.) que conferem força ou poder aos detentores. Os agentes ou grupos são definidos pelas posições relativas que ocupam nesse espaço e não se pode ocupar duas regiões opostas do espaço. Cada posição é determinada por um sistema de coordenadas cujos valores correspondem ao volume e a composição global do capital (que variam sincronicamente) do agente (BOURDIEU, 2007a). As posições ocupadas por um conjunto de agentes, detentores de propriedades semelhantes, no espaço social é o que define uma classe para Bourdieu,

[...] podemos recortar *classes* no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em posições semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes. (BOURDIEU, 1989, p. 136, grifo do autor).

Vale destacar que a classe é uma existência teórica, o produto de uma classificação que permite explicações e previsões sobre as práticas e as propriedades daquilo que é classificado. É um conceito relacional, temporal e dinâmico. As classes não existem como grupos reais, elas existem “no papel”, como classes prováveis, como espaços de relações de um conjunto de agentes, como um estado virtual que pontilha distinções no espaço social (BOURDIEU, 1989, 1996).

Ele rompe com a teoria de classes marxista ao definir os grupos por meio de relações e considerar as classes como teóricas e também por não reduzir o espaço social ao campo econômico considerando as lutas simbólicas nos diferentes campos (BOURDIEU, 1989). Para esse autor, a classe serve como uma classificação do espaço social segundo diferenças e semelhanças. Por princípios de distinção ela agrupa os agentes que mais se parecem entre si e

afasta os que mais se distinguem dos integrantes de outras classes, “as distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 19).

Tal como um mapa, Bourdieu (1996, 2007a) distribui os agentes no espaço social segundo duas dimensões: a primeira, de acordo com o volume global de capital (econômico e cultural) que possuem, e a segunda referente à composição de capitais, isto é, o peso relativo desses capitais no volume global. A ênfase a esses dois tipos de capitais se deve ao seu papel na conformação da hierarquia social capitalista e pelo fato dos outros capitais (social e simbólico) serem mais implícitos e indiretos.

Os capitais seriam como recursos e poderes, uma energia social (BOURDIEU, 2001), que cada agente adquire ou incorpora, e determinam sua posição na estrutura social. Bourdieu versa sobre quatro tipos de capital: econômico, social, simbólico e cultural. O capital econômico, corresponde a renda, ao salário, às posses materiais (como imóveis), aquilo que é convertido em dinheiro e tomado em termos de bens e serviços a que ele dá acesso, refere-se a capacidade “de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural” (BOURDIEU, 2013, p. 109). O capital social está ligado a posse de uma “rede durável de relações” (BOURDIEU, 2015, p. 75) sociais mantidas pelo indivíduo (como amizades, parentesco, laços profissionais); relacionado à vinculação a um grupo ou instituição de inter-reconhecimento; pode ser convertido em outras formas de capitais ou benefícios. O capital simbólico associa-se ao prestígio e a reputação que o indivíduo tem perante a sociedade, ao modo como é percebido pelos outros, ao reconhecimento geralmente determinado pelas outras formas de capital que ele possui (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). O capital cultural refere-se aos bens culturais como saberes, preferências culturais, títulos, a capacidade de apropriação simbólica de instrumentos de produção material ou cultural (BOURDIEU, 2015) e pode existir sob três estados: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O estado objetivado corresponde a posse de objetos culturais como livros, obras de arte, máquinas, monumentos, etc. O estado incorporado pressupõe a incorporação da cultura legítima, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 2015, p. 83), está sob a forma de disposições duráveis no organismo tais como habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, preferências, hábitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). O estado institucionalizado, por sua vez, consolida-se nos títulos, diplomas e certificados escolares, “é uma certidão de competência cultural [...] um reconhecimento institucional” que confere ao seu portador um valor juridicamente garantido (BOURDIEU, 2015, p. 86-87).

As posições sociais podem ser caracterizadas pelas propriedades de seus ocupantes e vice-versa. Para indicar as posições relativas dos agentes nesse espaço Bourdieu utiliza as ocupações profissionais como indicadores pois, na sociedade capitalista as profissões (posições nas relações de produção) são as variáveis que melhor revelam a apropriação desses dois tipos de capitais. Semelhante a um plano cartesiano, o eixo vertical corresponde ao volume total de capitais e o eixo horizontal à composição dos capitais (mais ou menos capital cultural e econômico), sendo a distribuição do capital econômico simetricamente inversa à distribuição do capital cultural conforme Figura 1. Essa organização do espaço social e a distribuição das profissões segundo os capitais deriva de uma extensa análise estatística desenvolvida empiricamente nas pesquisas de Bourdieu.



Figura 1 - Espaços das posições sociais para Bourdieu.
Fonte: Bourdieu (1996, p. 20).

Os detentores de um grande volume de capital como empresários, industriais, professores universitários e os profissionais liberais ocupam lugares na extremidade superior

do plano e partilham da mesma condição de classe, denominada classes dominantes (ou burguesia). No extremo oposto do plano, no nível inferior da hierarquia social, estão aqueles com baixo volume de capitais como os assalariados rurais e os operários que coletivamente são designados como classes populares. Em uma região intermediária entre essas duas posições se encontram as categorias profissionais como professores primários, comerciantes e empregados de escritório, que juntos formam as classes médias (ou pequena burguesia). Essas duas últimas classes compõem as massas dominadas pelos interesses da burguesia. O modelo bourdiano de classe social não postula limites estruturais entre as classes, há um “universo de continuidade” no qual é impossível traçar uma linha de demarcação (BOURDIEU, 2007a, p. 240). Pode-se, assim, falar em frações de classe como conjuntos homogêneos de indivíduos com propriedades sociológicas e estatisticamente associadas.

Desse modo, para Bourdieu a pequena burguesia divide-se em frações de classe como a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia de execução e a nova pequena burguesia, cada qual com suas propriedades. Tentamos usar essas classificações na nossa análise, com algumas adaptações para o contexto brasileiro.

A pequena burguesia em declínio reúne pequenos comerciantes, pequenos empresários e artesãos, são mais ricos em capital econômico do que cultural (escolar); se caracterizam por estarem em declínio numérico e econômico; suas escolhas assemelham-se as dos operários (BOURDIEU, 2007a)

A segunda fração, também chamada pequena burguesia ascendente, ocupa uma posição central na estrutura capitalista (NOGUEIRA, 1997), é a “realização mais acabada da pequena burguesia” (BOURDIEU, 2007a, p. 329), marcada pelo esforço autodidata e pela boa vontade cultural. Engloba os quadros médios administrativos dos setores públicos e privados, empregados de escritório, professores da educação básica, técnicos, comerciantes, etc. A ascensão desse grupo decorre de um pequeno acúmulo de capital cultural, de modo que, são tributários da educação por tudo o que têm e pelo que aspiram obter (BOURDIEU, 2007a). Na posse de um capital cultural maior que a fração anterior mas ainda menor que as classes superiores mantém uma relação de execução às concepções dominantes (como a boa vontade cultural). Sua existência é uma antecipação (tensa) do futuro com forte expectativa de elevação social, muitas vezes vivida por procuração, por intermédio dos filhos (BOURDIEU, 2007a).

Por fim, a nova pequena burguesia inclui as novas profissões, chamadas por Bourdieu (2007a) de apresentação e representação como: representantes comerciais, publicitários, especialistas da moda e decoração, profissões de assistência médico-social, produção e

animação cultural, artesãos tradicionais, enfermagem, entre outras. Os membros da nova pequena burguesia, muitas vezes, são oriundos das classes superiores, herdeiros de um capital social e da cultura legítima cuja pretensão é conseguir a reclassificação (BOURDIEU, 2007a).

3.1 Trajetórias possíveis: as escolhas engendradas pelo *habitus*

Além da distribuição dos agentes pelo espaço social, segundo o patrimônio de capitais e as profissões, Bourdieu analisou os estilos de vida, as práticas dos agentes engendradas pelo *habitus*. “A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados a condição correspondente [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 21).

Esse conceito surge da necessidade de entender empiricamente as relações entre o comportamento dos agentes (indivíduos), as estruturas e os condicionamentos sociais. É uma ideia mediadora que estabelece uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, o mundo objetivo e o mundo subjetivo, entre a realidade exterior e as realidades interiores, trata-se da correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência (SETTON, 2002).

Bourdieu propõe um método praxiológico que supere as limitações das abordagens subjetivista e objetivista do conhecimento. Bourdieu (1983a, p. 60) elabora uma teoria da prática, ou melhor, um “modo de engendramento das práticas” orientado para o princípio que produz e reproduz a ordem observada. Esse princípio, incorporado nos sujeitos, de modo constante e significativo, seria o *habitus*,

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p. 60-61).

Contrariando o inatismo, propõe que as práticas e os comportamentos humanos são produtos da incorporação contínua e significativa do meio social. Através dos constantes e marcantes processos de socialização, característicos da posição específica ocupada na estrutura social, o sujeito vai incorporando um conjunto de esquemas e princípios que orientam suas ações em diferentes situações cotidianas. O *habitus* delimita um estilo de vida, próprio de uma classe, ditando a visão de mundo, a maneira de administrar o tempo, o

orçamento e o corpo, a forma de utilização da linguagem, a escolha das roupas e dos móveis, as atitudes frente ao trabalho, a relação com práticas culturais, esportivas e com o consumo, o investimento e as expectativas acerca da escola, os desejos, as escolhas e a própria subjetividade. Isso significa dizer que “A história individual, naquilo que ela tem de mais singular, e na sua própria dimensão sexual, é socialmente determinada” (BOURDIEU, 1983b, p. 60).

Outro aspecto relevante característico do *habitus* é a sua dinamicidade, flexibilidade que representa a dialética entre as disposições (indivíduo) e as conjunturas (sociedade). O *habitus* não é destino, os sujeitos são ativos e relativamente autônomos em relação às determinações da situação. Tende a funcionar “[...] a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” que orienta e estrutura todas as práticas do agente, no entanto, essa matriz não corresponde a um conjunto inflexível de normas a serem seguidas fiel e mecanicamente, ela atua como um “Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas [...]” (BOURDIEU, 1983a, p. 65). Nesse princípio de encadeamento das ações, as disposições são adaptadas a cada situação específica vivenciada, tornando possível a realização de inúmeras tarefas diferenciadas, isto é, a estrutura estruturada (esquemas formados no social) funciona como estrutura estruturante (esquemas geradores de práticas) das ações e representações do sujeito em situações diferentes daquelas originárias do *habitus*.

Nesse sentido, não somos totalmente livres e nem determinados, para Bourdieu somos produto das estruturas sociais (MASSI, 2013). O social está dentro e fora de nós, somos aquilo que o mundo social refletiu em nós, aquilo que as situações nos exigem, produtos do enfrentamento e de acomodações (mais ou menos forçadas) a pessoas e situações (LAHIRE, 2004). A singularidade, a subjetividade, o foro íntimo, o indivíduo livre de qualquer influência do meio social, uma vida extra social é um mito, uma ilusão. Somos constantemente submetidos, desde o nascimento, a forças e contra forças internas e externas que nos moldam e nos fazem sentir o que sentimos, pensar o que pensamos e agir como agimos. Modelados por um mundo que ajudamos a modelar fazemos “o que ele faz de nós e aquilo que podemos fazer em função das situações em que nos encontramos imersos” (LAHIRE, 2004, p. XIII).

Sendo reprodutível o *habitus* tende a reproduzir as estruturas das quais é produto, “Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual não tem o domínio consciente [...]” (BOURDIEU, 1983a, p. 72).

O autor defende ainda que os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo ou classe social são condicionados às mesmas condições materiais de existência, às mesmas estruturas objetivas, que através de diversas experiências, diretas ou mediadas, inculcam um sentido de realidade, um campo de potencialidades objetivas (BOURDIEU, 1983a). Ou seja, as práticas de membros de um mesmo grupo ou classe são unitárias e sistemáticas, transcendendo as intenções subjetivas, os projetos conscientes individuais ou coletivos.

Isso significa dizer que os membros de uma mesma classe têm *habitus* singulares e que o *habitus* individual é uma variação do *habitus* de classe, “[...] a história do indivíduo nunca é mais do que certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe [...]” (BOURDIEU, 1983a, p. 80). Assim, o sujeito colabora, sem saber, para reproduzir a própria estrutura das posições sociais da qual foi formado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Como estrutura estruturada e estruturante, o *habitus* produz práticas e é capaz de diferenciar e classificar essas práticas, tal capacidade, que sinaliza a distinção de uma classe, é que o chamamos de gosto. O gosto é a expressão distintiva - no sentido de separar, diferenciar, discriminar - da posição social, uma propensão ou aptidão para a apropriação de objetos e práticas classificadas e classificantes, se encontra na origem do estilo de vida. Para cada posição no espaço social há um gosto possível, um gosto de classe. As práticas são coerentes e adequadas às posições ocupadas no espaço social, o sujeito se comporta “como se deve”, encontra o distanciamento adequado de jogar “nem longe e nem perto demais”, por meio do *habitus* ele sabe como se relacionar com o mundo social (BOURDIEU, 2007a).

O ajuste a uma condição de classe estabelece, além do gosto, um conjunto de possibilidades e impossibilidades, delimita trajetórias. Não é ao acaso que os sujeitos se deslocam no espaço, há trajetórias possíveis dentro de um campo de possíveis, “A determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes” (BOURDIEU, 2007a, p. 104, grifo do autor). Com esse modelo de espaço social podemos pensar em trajetórias típicas para membros de uma mesma classe e prever os caminhos de cada agente no espaço, assim como interpretar essas trajetórias a partir das propriedades características das classes. O pertencimento de classe garante a seus ocupantes uma espécie de futuro prometido, relativamente pré-determinado, como mais ou menos favorável à estagnação, ascensão ou declínio (BOURDIEU, 2007a). Não se deve falar em destino ou determinismo, muitos caminhos são possíveis ao longo da trajetória do indivíduo, mas a posição atual e potencial ocupada no espaço social sinaliza os caminhos mais prováveis de serem seguidos.

Os agentes ajustam suas aspirações e possibilidades objetivas segundo a trajetória mais frequente para sua classe, sendo a origem social admitida como a referência em relação a qual se define o sentido da carreira social (BOURDIEU, 2007a), por exemplo, há maior probabilidade que os filhos de burgueses sejam profissionais liberais ou patrões da indústria do que qualquer membro de outra classe. No entanto, as trajetórias são prováveis e não deterministas. Uma variação no volume de capitais, a existência de crises ou a criação de vínculos (amorosos, amigáveis, profissionais) possibilita a passagem de uma trajetória para outra, a mobilidade entre as classes ou entre frações de classe, isto é, mudanças de posição no espaço social.

Bourdieu estabelece duas possíveis formas de deslocamento no espaço social: o deslocamento vertical, que pode ser ascendente ou descendente e ocorre dentro do mesmo campo (como o professor primário que passa a ser professor de um grau mais elevado) e pressupõe uma modificação no volume de capitais já dominantes; ou o deslocamento transversal, com a passagem de um campo para outro, num mesmo plano (professor se torna comerciante) ou em outro plano (professor se torna empresário), implica a reconversão de um capital em outro e é mais difícil de ocorrer (BOURDIEU, 2007a).

Aqui é importante fazer uma pequena diferenciação entre história de vida e trajetória. Falar em história de vida pressupõe que a vida é uma história, um conjunto de acontecimentos de uma existência individual. Para o autor essa visão corresponde ao senso comum, que descreve a vida como

um caminho, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), ou como uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a "mobilidade"), que comportam um começo ("um início de vida"), etapas, e um fim no sentido duplo, de termo e de objetivo ("ele faz seu caminho", significa: ele terá sucesso, ele fará uma bela carreira), um fim da história." (BOURDIEU, 1996, p. 74).

Nesse sentido, a vida seria um todo coeso e orientado, a expressão de uma intenção, de um projeto, um desenrolar da história com uma ordem lógica, na qual expressões como: "desde criança eu lia com facilidade" ou "eu sempre gostei de estudar" se tornam comuns e aceitáveis. Para Bourdieu (1996, p. 76) construir uma história de vida como uma sequência de eventos significativos e coordenados "talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência". O papel do pesquisador/sociólogo é fazer uma análise crítica dos processos sociais, compreender as relações entre o indivíduo e o espaço social, superar o imediato, o senso comum.

Assim, o autor constrói a noção de trajetória como “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 1996, p. 81, grifo do autor). O que significa dizer que é movimentando-se em certos estados de espaços possíveis e em função da posição social ocupada na estrutura que o agente avalia as possibilidades e age estrategicamente, delimitando sua trajetória.

3.2 A escola como reprodutora da ordem social e as estratégias escolares segundo as classes sociais

A existência de classes, ainda que teórica, é alvo de lutas simbólicas constantes entre os agentes. Cada escolha, cada tomada de decisão está associada a uma posição distinta no espaço social, em defesa ou em conquista de um lugar, visando a transformação ou a manutenção para garantir (ou buscar) uma posição superior, “cada grupo tem como passado o grupo imediatamente inferior e, como futuro, o grupo superior” (BOURDIEU, 2007a, p. 158). Envolvido ininterruptamente em lutas os agentes ocupam posições dominantes, dominadas ou intermediárias no espaço social (BOURDIEU, 1989). Nesse embate são usadas estratégias que levem à distinção dos grupos inferiores e à identificação com os grupos superiores. Essas lutas dizem respeito às crenças, às percepções, apreciações, ao conhecimento e reconhecimento (pelo nome, pelo diploma, reputação, autoridade), sobre o ser e o parecer, sobre tudo que “torna o poder simbólico em poder reconhecido” (BOURDIEU, 2007a, p. 235).

A estrutura do espaço social orienta a adoção de determinadas estratégias pelos agentes ou instituições engajadas na luta. Aqueles que monopolizam o capital e ocupam posições dominantes tendem à estratégias de conservação, visando manter a estrutura atual; enquanto os que possuem um volume menor de capital, ocupando posições inferiores, tendem à estratégias de aceitação das estruturas presentes ou subversão da hierarquia vigente (BOURDIEU, 1983a).

Geradas pelo *habitus* elas podem corresponder ou não aos interesses objetivos de seus autores sem, no entanto, terem sido concebidas com esta finalidade, sem terem sido calculadas ou planejadas de modo consciente. O princípio das estratégias está no senso prático, em saber o “sentido do jogo”, relaciona-se ao domínio prático da lógica, à necessidade imanente do jogo social (das lutas). Esse domínio se adquire pela experiência com o jogo e funciona aquém da consciência e do discurso do sujeito. O bom jogador é aquele “[...] que faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige [...] Ele fica

naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola.” (BOURDIEU, 2004, p. 81-82).

Sendo “seqüências objetivamente ordenadas e orientadas de práticas” que o grupo deve produzir para se reproduzir (BOURDIEU, 2015, p. 128), cada escolha do “bom jogador” leva em conta o conjunto das propriedades pertinentes à estrutura a ser reproduzida. Os indivíduos, segundo seu pertencimento de classe, empregam estratégias específicas “[...] para criar e perpetuar sua unidade [...] sua posição no espaço social.” (BOURDIEU, 2004, p. 94).

O autor distingue vários tipos de estratégia (BOURDIEU, 2015, p. 129-130): de fecundidade, visa limitar o número de filhos e o trabalho de reprodução social; sucessórias, orientadas para transmitir o patrimônio de uma geração a outra; educativas, associadas aos investimentos escolares das famílias e crianças escolarizada para produzir agentes capazes e dignos de receber a herança do grupo; profiláticas, “destinadas a manter o patrimônio biológico do grupo” para preservar a saúde e afastar doenças; econômicas, de curto ou longo prazo, como operações de crédito, poupança, investimentos para “assegurar a reprodução do patrimônio econômico”; de investimento social, “orientadas para a instauração e manutenção de relações sociais”, dadas pela troca de dinheiro, trabalho ou tempo, sentimento de respeito e reconhecimento, direitos garantidos, etc.; matrimoniais, que visa assegurar “a reprodução biológica do grupo sem ameaçar sua reprodução social pelo casamento desigual” e garantir a manutenção do capital social; ideológicas, “[...] que visam legitimar os privilégios, naturalizando-os.”. Todas essas estratégias são “objetivamente orquestradas” o que exclui práticas incompatíveis com a reprodução do grupo, estabelece a sucessão de uma estratégia como consequência da outra e cria a possibilidade de uma estratégia funcionar como suplente de outra (BOURDIEU, 2015, p. 130).

Um dos grandes méritos da sociologia de Bourdieu para a área de educação foi evidenciar a forte relação entre o desempenho escolar e a origem social. Segundo seu entendimento a escola é uma das principais instituições de manutenção e legitimação dos privilégios sociais. Bourdieu rompe com uma escola neutra, justa, democrática e meritocrática determinando que o sucesso alcançado na trajetória escolar depende da posição de classe ocupada por cada aluno que leva para a escola uma bagagem social e cultural diferenciada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Sob a aparência de legitimidade das desigualdades sociais, o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação da ordem social, por cancelar a herança cultural e naturalizar características socialmente construídas (BOURDIEU, 2015). Ela protege e reforça

os privilégios, “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Crianças pertencentes às classes mais favorecidas herdam de suas famílias (pelo exemplo dos pais e parentes próximos) não apenas capital econômico ou social, mas também um capital cultural na forma de uma cultura “livre”, de uma proximidade com os conhecimentos escolares, um estilo e bom gosto, o talento, hábitos e disposições que são úteis às tarefas escolares. Esse capital e *habitus*, valorizado e reproduzido pela escola, são adquiridos geralmente em experiências extraescolares às quais essas crianças têm mais acesso do que aquelas que pertencem às classes menos favorecidas. Essa transmissão hereditária se expressa também nas atitudes dos pais e das crianças a respeito da escola, na crença do futuro oferecido pelos estudos e nos valores que devem à sua posição social de classe (BOURDIEU, 2015).

A propensão das famílias a investirem dinheiro, tempo e esperança no sistema escolar depende da forma de distribuição dos capitais, da relação entre outros membros da classe com a instituição escolar e, sobretudo, do grau de dependência do capital escolar para a reprodução da posição social da classe, isto é, da medida em que o êxito social (de manutenção, ascensão ou declínio) depende do êxito escolar. Em geral, um grupo depende menos do capital escolar para sua reprodução quanto mais rico é em capital econômico (BOURDIEU, 2015). “O sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar”, esse investimento será maior quanto mais dependente estiverem os sujeitos da escola para manter ou melhorar sua posição social (BOURDIEU, 2007a, p. 112).

Os agentes tendem a seguir o “sentido da trajetória da linhagem de duas ou três gerações” e a considerar como referência a presença no universo familiar (família, vizinhos, amigos, colegas de trabalho) os detentores de diploma universitário (BOURDIEU, 2015, p. 125). Assim, um jovem burguês tem 80 vezes mais chances de ingressar no ensino superior do que o filho de um assalariado agrícola, 40 vezes mais que o filho do operário e duas vezes a chance de um jovem da classe média (BOURDIEU, 2015).

Para lançar-se no ambiente acadêmico com possibilidade de êxito é preciso ter acesso à informações sobre o funcionamento universitário, sobre a trajetória escolar, as carreiras possíveis e orientações que conduzem à elas. Fazer um curso superior em uma universidade pública não faz parte do universo concreto e das chances objetivas das famílias populares (BOURDIEU, 2015). O êxito escolar e o investimento em uma trajetória acadêmica longa está estritamente ligado as atitudes da família frente à escola como a escolha dos melhores

estabelecimentos de ensino, o acompanhamento das atividades e do desempenho dos filhos e das filhas e outros tipos de investimento escolar.

Por meio do acúmulo, ao longo da história, de experiências de sucesso ou fracasso, os grupos sociais constroem um conhecimento prático do que está ou não ao alcance dos membros do grupo e as formas mais adequadas de agir, diante da realidade concreta. Nesse processo, denominado por Bourdieu como causalidade do provável, os indivíduos vão internalizando suas chances de acesso aos bens materiais e simbólicos “[...] numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 54). A posição ocupada pelo grupo no espaço social e o patrimônio de capital, associados a essa certa previsão do futuro, determinam a adoção de estratégias mais arriscadas ou seguras.

No contexto educacional, esse raciocínio de estimar as chances objetivamente possíveis leva a adequar o investimento escolar segundo os recursos disponíveis, o número de filhos atendidos, o grau de reprodução social de cada grupo e o retorno provável. Ao longo de sua obra e principalmente no livro *A distinção: crítica social do julgamento* Bourdieu caracteriza os agentes segundo suas posições nos espaços sociais. Reunimos de modo sucinto algumas dessas características, que julgamos mais importantes para a constituição da pesquisa, destacando as estratégias de investimento escolar próprias para cada fração de classe.

Classes populares (povo): caracterizam-se pelo pequeno patrimônio de capitais e um estilo de vida marcado por pressões materiais e um senso de urgência. Privados dos bens necessários à vida social desenvolvem o gosto da necessidade, daquilo que é útil com estética pragmática e funcionalista. Utilizam as estratégias mais razoáveis dentro dos limites de capital econômico e cultural a que são impostos, excluindo o inacessível e as ambições inatingíveis. Suas escolhas são realistas, fazem “o que se deve” e o que é viável, vivem o presente com baixas perspectivas em relação ao futuro. Adaptam-se às condições de existência e aceitam sua dominação,

[...] os dominados tendem a se atribuir, em primeiro lugar, a que a distribuição lhes atribui; recusando o que lhes é recusado (“isso não é para nós”), contentando-se com o que lhes é concedido, avaliando suas expectativas mediante suas oportunidades, definindo-se como a ordem estabelecida os define; no veredicto que proferem a seu próprio respeito, reproduzindo o veredicto da economia sobre eles; em suma, dedicando-se, de qualquer modo, ao que lhes é próprio, *ta heautou*, segundo a expressão de Platão, aceitando ser o que tem de ser, ou seja, “modestos”, “humildes” e “obscuros”. (BOURDIEU, 2007a, p. 438).

É no terreno da educação e da cultura que os membros dessa classe tem menos oportunidades, são incapazes de vislumbrar um futuro diferente do seu presente (ausência de pensamento prospectivo) e investem pouco na educação dos filhos. A percepção de que as chances de sucesso escolar são reduzidas e o retorno é muito incerto torna o investimento arriscado (BOURDIEU, 2007a). As aspirações por meio da escola são modestas, espera-se que os filhos estudem apenas o suficiente para se manter ou se elevar em relação ao nível socioeconômico dos pais. São privilegiadas as carreiras escolares mais curtas com rápido acesso ao mercado de trabalho. Há certo liberalismo em relação à educação dos descendentes, com pouca cobrança de sucesso e certo distanciamento da vida escolar dos filhos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Classes médias (pequena burguesia): é uma classe em transição, que ocupa uma posição intermediária entre dominantes e dominados. Possuem um pequeno capital cultural acumulado e são relativamente pobres em capital econômico e social. É uma classe heterogênea que subdivide-se em frações de classe, cada qual adotando estratégias próprias de ascensão. Representam um burguês em ponto pequeno, obcecado por pequenas preocupações e pequenas necessidades, sua relação com o mundo social é a de alguém “que deve se fazer pequeno para passar pela porta estreita que dá acesso à burguesia” (BOURDIEU, 2007a, p. 318). Sujeitos cuja existência baseiam-se na busca por ascensão social⁷, lutam constantemente para não se confundirem ou se integrarem com as massas e para diminuir as distâncias que os separam das elites. Seu *habitus* carrega disposições associadas ao ascetismo, rigorismo, juridismo e propensão ao acúmulo, ao gosto da necessidade, ao “espírito de economia” (BOURDIEU, 2007a, p. 316), investem essas disposições em suas estratégias econômicas e escolares. Exaltam o trabalho, o esforço, a seriedade, a moderação e a poupança, se definem “por aquilo que não é e mais pelo que ainda não é” (BOURDIEU, 2007b, p. 9). Sua pretensão em subir na hierarquia social implica sacrifícios, privações, renúncia, boa vontade e fazer da necessidade virtude. As escolhas do pequeno burguês são sempre estratégicas e muito conscientes dos sacrifícios exigidos para pleitear uma posição mais privilegiada na sociedade. O futuro é bastante incerto e aberto, e por isso, arriscado, o pequeno burguês manifesta uma tensão em relação a futuro. Convencidos de que podem contar apenas consigo próprio e com seus méritos, preocupam-se em concentrar esforços e reduzir custos. As estratégias de fecundidade incluem o malthusianismo, limitando o número de descendentes, o que restringe as despesas e permite depositar nos filhos a incumbência de prolongar a trajetória ascendente

⁷ Com base em Bourdieu, entendemos ascensão social como uma mudança de posição, na qual o sujeito passa a ocupar uma posição mais privilegiada na hierarquia do espaço social.

da classe (BOURDIEU, 2007a). As frações mais ricas em capital econômico orientam-se preferencialmente para a poupança e as frações mais ricas em capital cultural recorrem principalmente à escola por meio de disposições ascéticas, boa vontade cultural - esforço para conquistar a cultura legítima (dominante) e compensar o capital cultural limitado, adesão intensa aos valores da escola - seriedade e afinco. A ambição pela ascensão obriga a investir pesado na educação dos descendentes e de modo desproporcional aos seus recursos, na crença de conseguir ascender via escola. Demandam por uma educação prática visando um treinamento profissional e associam cultura ao saber, têm como imagem de pessoa culta aquela que possui um imenso tesouro de saberes (BOURDIEU, 2007a). Aderem aos valores escolares pois a escola oferece chances razoáveis de satisfazer suas expectativas, de ascensão e prestígio (BOURDIEU, 2015). “Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 61).

Classes dominantes (burguesia): possuem elevado patrimônio de capitais e, por isso, ocupam posições sociais privilegiadas, com influência e poder. Têm como princípio a distinção, o cultivo da diferença, a busca por se diferenciar dos demais, o que se reflete na linguagem, nos costumes, nas posturas, na alimentação e no estilo de vida requintado. Podem renderem-se ao gosto de liberdade e de luxo. As frações mais ricas em capital cultural têm propensão a investir mais na educação dos filhos e em práticas culturais próprias para manter e aumentar sua raridade, as frações mais ricas em capital econômico optam por investimentos econômicos. As estratégias e as práticas produzidas pelos agentes desempenham sempre uma função de reprodução, orientadas de modo objetivo para a conservação ou o aumento do patrimônio e para a manutenção ou melhoria na posição social atual e dos descendentes. Quanto maior a riqueza em capital (especialmente cultural) mais inclinados estão os agentes à práticas especulativas e não necessariamente à busca por segurança. Por gozarem de estabilidade, principalmente econômica, os burgueses são mais tranquilos e seguros em relação ao futuro, com a certeza de já ocuparem uma posição de privilégio no espaço social (BOURDIEU, 2007a). O investimento escolar se dá de modo descontraído e diletante, em comparação com a classe média, sobretudo porque os membros da elite estão no topo da hierarquia social e não dependem do sucesso escolar dos filhos. Embora, tal sucesso seja visto como natural, independente de grandes esforços familiares. Os mais ricos em capital cultural investem de modo mais intenso na escola visando carreiras escolares mais longas e de prestígio, enquanto que, os mais ricos em capital econômico buscam através do ensino uma

certificação (capital cultural institucionalizado) que legitime as posições de comando garantidas pelo capital econômico familiar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

3.3 As classes sociais no contexto brasileiro

Na sociologia brasileira há diversos estudos sobre a organização social do país e a divisão da sociedade em classes. Segundo Bertoncelo (2016) três linhas têm se destacado entre as pesquisas: i) perspectivas neoweberiana e neomarxista, com critérios objetivos dados a priori que investigam as chances de vida dos indivíduos frente as relações de classe; ii) estudos baseados no marxismo, que articulam economia e política e percebem as classes sociais como a existência de agentes coletivos capazes de contestar ou transformar a ordem vigente; iii) pesquisas pautadas em Bourdieu que consideram as classes como coletividades sociais, analisam as posições relativas dos indivíduos no espaço social segundo um plano material, simbólico e cultural, associando a sociabilidade cotidiana e o estilo de vida.

Nessa última perspectiva se encaixam os trabalhos do professor Jessé Souza, sociólogo brasileiro, que tem realizado estudos empíricos e teóricos sobre as desigualdades e as classes sociais no Brasil contemporâneo. Para esse autor, a luta de classes não envolve apenas a busca por bens materiais, mas, também a luta por um sentido de vida, uma justificativa da vida que se leva. Ele fornece uma teoria ampliada dos capitais que estão em jogo na competição social, nos ajuda a compreender a hierarquia e a dominação na sociedade e os caminhos traçados pelos indivíduos segundo seu pertencimento de classe.

Segundo Souza (2014) há uma cegueira em torno desse assunto, cremos em um “conto de fadas” em que não se percebe a gênese sociocultural das classes e os seus mecanismos de reprodução. Há uma crença de que a sociedade brasileira é formada por indivíduos e não por classes e uma tendência a associar as classes apenas ao aspecto econômico, ao rendimento familiar ou individual⁸. Essa visão simplista e parcial não é ao acaso, ela esconde as lutas e as opressões de classes. Assim como Bourdieu, Jessé Souza defende que para definir classe

⁸ Atualmente no Brasil a divisão em classes é feita pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep). Os critérios utilizados são: a renda média domiciliar (dada pelo IBGE), os bens materiais possuídos pela família, o grau de instrução do chefe de família e o acesso a serviços públicos. A cada item é atribuído um conjunto de pontos e a somatória indica a classe socioeconômica. Os resultados podem ser divulgados por pontuação ou apenas pela renda média domiciliar (mais comum). Assim, a sociedade brasileira estaria dividida em 7 classes ou estratos: A, corresponde de 45-100 pontos e renda igual a R\$ 23.345,11; B1, corresponde de 38-44 pontos e renda igual a R\$ 10.386,52; classe B2, com pontuação entre 29 e 37 e renda equivalente a R\$ 5.363,19; classe C1, 23-28 pontos e renda de R\$ 2.965,69; C2, com 17 a 22 pontos e renda igual a R\$ 1.691,44; e classes D-E de 1-16 pontos e renda de R\$ 708,19. Informações disponíveis em: <http://www.abep.org/criterio-brasil> Acesso em: janeiro de 2019.

social não basta considerar apenas a renda, o capital econômico, é preciso levar em conta, principalmente, o estilo de vida e a visão de mundo do conjunto de indivíduos que compõem uma determinada classe.

Além de apresentar um panorama da estrutura social brasileira, com base na teoria de Bourdieu e de outros pensadores modernos, Souza analisa o papel de aspectos emocionais, afetivos, morais e cognitivos e de disposições importantes para a vida em sociedade que são transmitidas e incorporadas de modos diferentes para cada fração de classe. A socialização primária tem papel fundamental na constituição (apropriação/incorporação) de princípios e condições sociais, morais e culturais que orientam a trajetória do sujeito. Tais como concentração nos estudos, a percepção de que é possível ascender via escola, pensamento prospectivo, auto confiança, capacidade de abstração, imaginação e outros estímulos, emocionais e afetivos, e pré-condições, psíquicas e cognitivas (SOUZA, 2014).

Esses princípios são importantes para o êxito escolar e quando aprendidos (dependendo da posição ocupada na sociedade) garantem a reprodução de privilégios na escola e no mercado de trabalho, permitindo que os privilegiados por esse tipo de socialização ocupem posições que os membros de outras classes não poderiam ocupar. Nesse sentido, a família deixa uma herança econômica, cultural, afetiva e cognitiva. As classes privilegiadas, além dos capitais necessárias para vencer a disputa social, dispõe de autoconfiança, por saber que estudou em boas escolas, que pode falar naturalmente uma outra língua, por poder contar com ajuda financeira dos pais em eventuais fracassos, por ter exemplos bem sucedidos na família, todos esses são privilégios de classe que fomentam a crença em si mesmo, na capacidade de sucesso no meio social (SOUZA, 2013).

O autor defende que a sociedade brasileira é organizada segundo quatro classes sociais: elite, classe média, classe trabalhadora e a ralé. Sucintamente, suas principais características seriam:

Classe alta (elite): apropriam-se de modo privilegiado de diferentes capitais, possibilitando um estilo de vida que permite manter privilégios para as gerações seguintes. Tem possibilidades de conquistar, desde a mais tenra idade, estímulos morais, afetivos e cognitivos fundamentais para a vida em sociedade e para garantia de sucesso escolar e profissional. Seu prestígio se baseia no monopólio do capital econômico, geralmente por herança familiar (herdar um nome), mas não exclui a incorporação de capital cultural (SOUZA, 2013, 2014).

Classe média: seu prestígio se baseia na apropriação de capital cultural valorizado e indispensável para a reprodução social, como cursos universitários prestigiados, pós-

graduação, conhecimento de língua estrangeira. Herda da família o pensamento prospectivo e o senso de que o futuro é mais importante que o presente, credita seus privilégios de nascimento ao mérito individual, é a classe da meritocracia (SOUZA, 2013, 2014).

Classe trabalhadora: defende a ética do trabalho, oriundos da ralé (elite da ralé), que ascenderam economicamente, trabalham desde cedo e dividem tempo com o estudo o que implica em menor apropriação do capital cultural escolar (em relação à classe média). Trabalham em cargos geralmente técnicos, pragmáticos e ligados à necessidades econômicas mais direta. São úteis à sociedade pelo poder de consumo e pelo trabalho, é uma classe que está em formação se ajustando às demandas do capitalismo financeiro (SOUZA, 2013, 2014).

Classe baixa (ralé): aqueles que vivem com o trabalho do corpo, trabalhadores manuais, motoboys, domésticas, prostitutas, uma mão de obra sem qualificação, com trabalhos informais. Não tem requisitos para se inserirem no mercado de trabalho competitivo, têm acesso precário à educação (escola públicas e faculdades particulares de baixa qualidade), e saúde, são as vítimas da criminalidade. É a classe que marca o Brasil como sociedade. São explorados pela classe média e alta como mão de obra barata para qualquer tipo de serviço pesado e mal remunerado, são os abandonados socialmente que dependem de programas sociais. É uma classe “sem futuro” com senso de urgência no presente. Tem baixa perspectiva de ascensão social, pouco tempo livre para investir no acúmulo de capital cultural e quase nenhum capital econômico disponível para isso. Dispõem de poucos exemplos de pessoas bem sucedidas na família, precisam trabalhar desde muito cedo, tem dificuldades de desenvolver competências importantes para o estudo e para o trabalho como disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo (SOUZA, 2013, 2014).

Como bem mostra Jessé Souza em sua obra há especificidades na estrutura de classes no Brasil que vão muito além dos salários que as famílias brasileiras recebem, são diferenças estruturais, históricas e significativas que marcam a colossal desigualdade social em que vivemos. Nos pautaremos principalmente na teoria bourdiana, pela riqueza de sua teoria, e quando necessário nas especificidades da proposta de Souza para abordar aspectos próprios do contexto brasileiro.

3.4 O pertencimento de classe e as trajetórias profissionais: a escolha pela docência

Nos interessa apreender o vínculo entre a trajetória de professores e as múltiplas influências sociais (dadas pela socialização) sofridas por esses indivíduos nos diferentes espaços como a família, a escola, a universidade e a profissão. Buscamos entender como os

indivíduos incorporam essas influências e constroem trajetórias singulares, isto é, como agem perante as conjunturas impostas pela sociedade.

Com base em Bourdieu evitamos cair no subjetivismo segundo o qual o sujeito agiria de modo plenamente consciente, considerando as alternativas válidas e as oportunidades disponíveis, independente da sua origem social e das limitações impostas pela sua posição de classe. Ou ainda, na crença de que o sujeito seria guiado pelas suas habilidades, gostos e interesses pessoais, de modo autônomo, livre de influências externas e desconsiderando as condições objetivas de realização. Evita-se também o oposto objetivista em que as ações seriam resultado de cálculos imparciais, baseados nas escolhas das melhores vantagens ou desvantagens dentre as alternativas disponíveis.

Como alternativa a essas perspectivas, entendemos que os indivíduos são constituídos em interação com o social, inclusive aquilo de mais subjetivo é socialmente construído. Os sujeitos agem conforme um senso prático, levando em conta as regras do jogo, a estrutura da sociedade e as possibilidades objetivas segundo sua posição social. A partir de um campo de possíveis, suas práticas sociais decorrem de suas trajetórias de socialização.

O *habitus* está ligado à trajetória de socialização, a teoria bourdiana apreende a historicidade do indivíduo que é visto como o produto das relações entre a estrutura social e as experiências acumuladas ao longo de sua trajetória. As práticas sociais referem-se a uma mobilização do passado e de um futuro (devir) inscrito no presente como potencialidade objetiva (SETTON, 2002).

As experiências vividas primeiramente na esfera familiar, na escola e profissionalmente vão se somando e constituindo determinado *habitus*. Para avaliar o *habitus* de um agente pode-se retomar o *habitus* da classe ou grupo ao qual pertence. Considerando que, via de regra, egressos de cursos de licenciatura são oriundos de classes socioeconômicas pouco favorecidas podemos associar a trajetória de socialização dos professores dessa pesquisa ao seu pertencimento de classe.

Diante desse quadro, a capacidade de escolher as melhores estratégias objetivas (em uma aplicação financeira, no investimento escolar ou na escolha de uma carreira profissional) depende, entre outras coisas, do potencial de êxito dessas estratégias. Para Bourdieu (2015, p. 134-135), “O ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos ‘estudos’ depende de seu êxito escolar”, real e potencial, “e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para seu êxito social”, ao passo que, a propensão de investir no sistema escolar depende “[...] do grau em que o êxito social é dependente do êxito escolar.” Assim, por exemplo, a tendência em abandonar os estudos é

mais forte para estudantes com menores chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados de ensino; os estudantes mais modestos em suas ambições escolares e com projetos de carreira limitados são aqueles com fracas oportunidades escolares oferecidas à sua classe de origem; e ainda, a posição da hierarquia profissional almejada no futuro depende da natureza da formação recebida, que está associada à origem social do indivíduo (BOURDIEU, 2015).

As aspirações, os desejos e planos são dotados de uma probabilidade razoável de serem seguidos excluindo as loucuras, isto é, as condutas incompatíveis com as exigências concretas e aceitando as potencialidades objetivas (BOURDIEU, 2015). As práticas engendradas pelo *habitus* são ajustadas a essas condições objetivas, adaptadas “[...] ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano” (BOURDIEU, 2015, p. 91). Essas disposições dependem da posição atual e potencial do agente considerando a distribuição de seu patrimônio de capitais. Tudo se passa como se houvesse um “senso da realidade” daquilo que “não é para nós”, um “doxa que funciona como destino tácito” (BOURDIEU, 2015, p. 127).

A causalidade do provável reflete-se inclusive nas escolhas profissionais. As carreiras de maior prestígio, normalmente, são as mais arriscadas para as classes populares e para os pequenos burgueses. Assumir o risco de uma trajetória de alto investimento, de tempo e capital, sem a garantia de ganho seria uma audácia reservada apenas para aqueles que dispõem de uma rede de proteção (por possuírem os capitais necessários) e não para aqueles inseguros ansiosos por segurança, como os pequenos burgueses, “[...] os riscos nunca são assumidos a não ser quando se tem a certeza de nunca perder tudo ao tentar ganhar tudo.” (BOURDIEU, 2015, p. 105). O sentido de fracasso ou sucesso profissional é medido segundo a posição ocupada no “[...] sistema hierarquizado das trajetórias alternativas que foram rejeitadas ou abandonadas [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 105, grifo do autor).

No caso específico dos docentes dessa pesquisa, poderíamos supor que atuar na indústria ou como pesquisador em química seria um voo muito alto, um risco não assumido em função da insegurança comum à classe, e percebido como uma trajetória abandonada. Enquanto a carreira docente, mesmo sendo a trajetória de base das hierarquias, representaria uma garantia, sobretudo devido ao cargo via concurso público, uma maximização da segurança, a “[...] escolha entre as estratégias daquele que ‘vive de rendimentos’[...]” (BOURDIEU, 2015, p. 105).

Assim como Nogueira (2004), que estudou o processo de escolha do curso superior a partir dos fundamentos bourdianos, acreditamos que a teoria desse importante sociólogo seja

útil para interpretar o processo de escolha profissional, especificamente da escolha pela docência por licenciados em química.

Pessanha (2001), sob uma perspectiva marxista, analisou as determinações de classe na categoria profissional de professores primários. A autora defende que o movimento histórico da constituição profissional do trabalho docente está atrelado ao movimento das classes sociais no Brasil, especificamente das classes médias. Nesse sentido, o professor, pela sua origem social e especificidades, seria um sujeito histórico concreto pertencente às classes médias. Além de pertencerem a uma classe específica, a categoria profissional docente possui um gênero próprio: é formada majoritariamente por mulheres.

A autora estuda o processo pelo qual ao longo dos anos o magistério foi se tornando o nicho ideal para as mulheres das classes médias brasileiras. No século passado, época em que os professores não tinham grande importância social, eram recrutadas mulheres das camadas pobres e sem família sem perspectiva de ascender socialmente e poderiam, pelo magistério, ter um meio de vida decente e não cair (mais) na hierarquia social. Com o desenvolvimento industrial nas décadas de 1920 a 1940 observou-se um alargamento das classes médias com a criação de um mercado de trabalho não manual e a expansão das redes de ensino, nesse contexto a classe docente era ocupada pelas filhas de aristocratas empobrecidos (profissionais liberais, políticos, fazendeiros) e dos pobres (funcionários, operários e professores) que buscavam fugir dos trabalhos manuais e ascender na estrutura social. Nessa época, o salário das professoras garantia à família o complemento a bens de consumo e educacionais, comuns à classe média, e ao mesmo tempo representava uma saída para aqueles que sofreram uma queda na sua posição social, visto que a docência mantinha certo status social à família (por ser um trabalho não manual e intelectual). Na década de 1970 a maioria das professoras primárias era casada, com idade entre 26 e 45 anos, filhas de famílias de classes médias cujos pais tinham completado o ensino primário mas não o ensino superior e trabalhavam com ocupações não manuais; elas recebiam bons salários para a época, entre 7 e 10 salários mínimos, cuja renda representava um complemento ao salário do marido e ajudava a manter a família em uma posição de relativo privilégio no espaço social. No entanto, estudos da década de 1990 indicam que esse quadro se alterou levemente, hoje são as camadas mais pobres da população que aspiram ter professores primários na família (PESSANHA, 2001). Isso se deve, dentre outros motivos, a crescente precarização do trabalho docente que tende a atrair um público cada vez mais baixo da escala social, com poucas pretensões profissionais.

Uma especificidade da profissão identificada desde os anos 1920 e que se reproduz até os dias atuais, com algumas diferenças, é o desejo em ser funcionário do Estado. Segundo

Pessanha (2001) muitos docentes começavam a trabalhar em escolas particulares mas sonhavam em chegar à pública que significava segurança, estabilidade e salários melhores. Outro elemento que justifica o pertencimento dos docentes nas classes médias é o fato da educação ser um item muito valorizado pelos membros dessa classe, como uma possibilidade de ascensão social (PESSANHA, 2001). Sendo a docência uma profissão que exige um longo investimento educativo e representa uma forma digna de ascender na sociedade, por ser um trabalho intelectual, seria uma profissão almejada pelas mulheres dessa classe que buscam por carreiras não competitivas e aliadas à vida doméstica.

Desse modo, percebemos que há uma estreita relação entre a escolha da docência como profissão, a posição (mediana) ocupada pelo agente na estrutura social e o gênero, predominantemente feminino. Esses elementos, classe e gênero, condicionam o processo de escolha profissional definindo caminhos possíveis de entrada, permanência ou abandono do magistério. Classe e gênero são categorias que regulam as estratégias de investimento escolar; as aspirações e representações sobre o ensino superior e sobre a profissão escolhida e os modos de lidar com as condições materiais de realização da profissão. Como discutido anteriormente, o investimento escolar é diferente para cada fração de classe determinando as trajetórias escolares, que por sua vez estão associadas a: direção tomada pelo estudante, escolha de uma carreira escolar longa ou curta, o tempo gasto no percurso acadêmico, o nível de conhecimento sobre os cursos, o grau de valorização da escola pela família, a escolha das escolas na educação básica e do curso superior. As representações, crenças e percepções sobre os cursos de graduação e sobre as profissões seriam engendradas pelo *habitus* dos sujeitos, através do qual, poderíamos entender como essas representações sobre “ser professor” impactariam a escolha (ou não) da docência como profissão. Por fim, as condições frequentemente precárias da docência seriam os condicionantes sociais enfrentados pelos sujeitos que agiriam (optando por investir, permanecer ou abandonar o cargo) segundo seu *habitus*.

4 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS PLURIESCALAR

Semelhante ao que propõe Costa e Lopes (2008) nesta pesquisa utilizamos três níveis de análise diferentes e complementares: a estrutural (macro), a institucional (meso) e a individual (micro). Conforme sintetizado no Quadro 2. Essa análise pluriescalar foi usada também por Amândio, Abrantes e Lopes (2016).

O **nível estrutural** caracteriza-se pela análise de componentes macrosociológicos relacionados à estrutura social mais ampla e seus agentes (docentes). Engloba o perfil socioeconômico de professores, no geral e de química, a nível nacional e a identificação de alguns condicionantes sociais da profissão docente.

Para os outros dois níveis de análise investigamos ingressantes e ex-alunos do curso de licenciatura em química do IQ. Escolhemos essa instituição por apresentar características singulares que influenciam na formação e no encaminhamento profissional dos egressos, tais como: uma formação generalista que permite ao licenciado atuar no ensino, na pesquisa ou na indústria; e um histórico de forte tradição na pesquisa em química, que lhe confere reconhecimento no campo científico e molda o currículo do curso de licenciatura (MASSI; VILLANI, 2015b).

No **nível institucional** apresentamos análises que compreendem os alunos e o contexto institucional de formação docente no IQ. Inclui o perfil socioeconômico (sexo, idade, local de residência, cor, capital cultural e econômico) dos ingressantes nesse curso; o encaminhamento profissional dos egressos; e o levantamento de alguns condicionantes sociais à docência relativos ao contexto de formação na instituição.

Em **nível individual** fizemos uma análise microsociológica da trajetória (pessoal, acadêmica e profissional) de alguns licenciados em química, egressos do IQ, que estão trabalhando como professores atualmente.

A natureza dos dados, o método de coleta e análise são diferentes para cada nível, mas todos estão articulados à perspectiva teórica bourdiana. Acreditamos que esses três níveis de análise permitirão uma interpretação mais robusta dos modos pelos quais operam condicionantes sociais na escolha da docência como profissão por licenciados em química.

Importante destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP campus de Bauru, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 79276117.2.0000.5398 e parecer: 2538363. Na sequência, discutimos a escolha dos sujeitos, os instrumentos de coleta e análise dos dados para cada nível de investigação.

Quadro 2 - Dimensões analíticas da pesquisa.

Nível de análise	Instrumento de coleta/análise do dado	Período e fonte	Sujeitos	Questões de pesquisa
Estrutural (macro)	Outras pesquisas sobre professores a nível nacional	Realizadas nos últimos 20 anos por outros autores	Indeterminado	Qual o perfil socioeconômico dos professores brasileiros (em específico de química)? Quais os condicionantes sociais dados pela profissão que influenciam a entrada e permanência na docência?
Institucional (meso)	Questionário VUNESP	Aplicado pela Fundação VUNESP. Compreende ingressantes do IQ de 1996 a 2018	711 ingressantes	Qual o perfil socioeconômico dos ingressantes no curso de licenciatura em química do IQ?
	Inventário profissional	Organizado em 2011 pela Associação de Ex-alunos do IQ. Engloba egressos de 1995 a 2010	312 licenciados	Qual o encaminhamento profissional dos egressos do curso de licenciatura em química do IQ? Quais os condicionantes sociais dados pelo contexto institucional que influenciam o encaminhamento profissional dos licenciados?
	Questionário 1	Aplicado pela pesquisadora em 2016	79 licenciados	
Individual (micro)	Questionário 2, entrevista e retrato sociológico	Elaborados pela pesquisadora em 2018	4 professoras	Quais as trajetórias (pessoais, acadêmicas e profissionais) de professores de química, egressos do IQ?

Fonte: elaboração própria.

4.1 Análise estrutural

Para traçar o perfil básico dos docentes brasileiros utilizamos os dados disponibilizados pelo Censo Escolar e Censo da Educação Superior realizados pelo INEP e outros documentos organizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O Censo Escolar é realizado anualmente pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação, desde 1995 e pode ser considerado como “o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área”⁹. É realizado em colaboração com as secretarias de educação e abrange todas as escolas públicas e privadas do país. São coletadas informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula por meio de formulários on-line. Os dados são divulgados em sinopses estatísticas, notas e resumos técnicos. As informações apresentadas nesta pesquisa são, principalmente, do Censo Escolar de 2016 e 2017. Em alguns documentos, como os resumos técnicos, buscamos informações produzidas por outros órgãos e autores, como as sinopses estatísticas. Tivemos acesso aos dados tabelados que foram tratados para análise do perfil socioeconômico. Pautamo-nos também em outro levantamento realizado anualmente pelo INEP, o Censo da Educação Superior que “é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior”¹⁰ reunindo diversas informações sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), cursos, docentes, vagas, matrículas, etc. Os dados também são coletados por meio de questionários on-line e publicados na forma de sinopses estatísticas, resumos técnicos e notas. Para a análise nos pautamos nos dados do Censo da Educação Superior de 2016.

Utilizamos também um texto produzido em 2017 pelo IPEA, vinculado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que divulgava informações sobre as condições de vida, a inserção no mercado de trabalho e a remuneração dos docentes da educação básica. Os dados desse documento foram baseados na PNAD realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já a pesquisa elaborada pela UNESCO (2004) levantou o perfil de professores no Brasil de ensino fundamental e médio que lecionam na área urbana em escolas públicas e privadas. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados em 2002 a uma amostra de 5.000 docentes representantes das 27 Unidades da Federação.

⁹ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> Acesso em: abril/2018.

¹⁰ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: abril/2018.

Este último documento traz informações complementares, ausentes nos dados do Censo e da PNAD, sobre as percepções de professores e suas práticas culturais. Entendemos que esses textos foram produzidos em épocas e condições diferentes e com objetivos diversos, mas acreditamos que a análise conjunta desses documentos enriquece a pesquisa e permite elencar um perfil geral para docentes da educação básica no Brasil e em específico, para o professor de química. Assim, analisamos questões relativas ao sexo, a idade, a raça, a escolaridade, as condições de trabalho, a posição socioeconômica e os hábitos culturais de docentes segundo pesquisas realizadas nos últimos 20 anos e outros elementos que pudessem indicar a posição social e o patrimônio de capitais do professor brasileiro. Além do perfil socioeconômico também buscamos identificar nessas pesquisas alguns condicionantes sociais da profissão docente.

4.2 Análise institucional

Para identificar o perfil socioeconômico dos ingressantes do curso de licenciatura do IQ entramos em contato por e-mail com a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), responsável pela aplicação do vestibular da UNESP, que prontamente disponibilizou as tabelas com questões e respostas dos questionários individuais não identificados de todos os alunos matriculados no curso de licenciatura em química do IQ entre os anos de 1996 a 2018¹¹. Esses dados foram tratados e analisados segundo princípios da estatística descritiva.

O questionário da VUNESP contém 29 questões de múltipla escolha dentre as quais selecionamos 14 para análise¹², com base no nosso interesse de pesquisa de levantar o perfil socioeconômico dos licenciandos (associado principalmente ao capital cultural e econômico).

¹¹ Esse período compreende o momento a partir do qual o curso de licenciatura do IQ passou a ser oferecido nos moldes do Parecer CEF 297/62, no período noturno com duração de 5 anos. Massi (2013) considera que desde de 1991 o IQ vive uma fase de maturidade, com adequação da estrutura e investimento no curso de licenciatura, antes disso, o curso passou por momentos de inconstâncias (assim como a própria Instituição), até conseguir se estabelecer. Assim, pode-se afirmar que o período analisado é representativo dentre os estudantes que buscaram (e ingressaram) o curso de licenciatura em química do IQ (e não o bacharelado com atribuições pedagógicas ou outras modalidades que o IQ ofereceu nas suas origens).

¹² 1) Qual é o seu sexo? 2) Qual será sua idade em 31 de dezembro de [] ? 3) Onde se localiza a residência de sua família? 4) Onde você cursou o ensino fundamental? 5) Onde você cursou o ensino médio? 6) Onde você estudou a língua inglesa? 7) Você frequenta ou frequentou cursinho? 8) Qual é o nível de instrução de seu pai? 9) Qual é o nível de instrução de sua mãe? 10) Qual é a profissão de seu pai ou responsável? (Se ele for falecido ou aposentado, indique aquela que exerceu na maior parte de sua vida.) 11) Qual é a profissão de sua mãe ou responsável? (Se ela for falecida ou aposentada, indique aquela que exerceu na maior parte de sua vida.) 12) Você exerce atividade remunerada? 13) Qual é a renda total mensal de sua família? (Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família. SM = Salário Mínimo.) 14) Como você classifica a sua cor de pele? (Classes adotadas pelo IBGE.)

Como não estávamos interessadas em avaliar o grau de variabilidade, dispersão ou encontrar uma medida de tendência central entre os dados, calculamos a porcentagem por ser um método útil para comparar e padronizar distribuições de frequência e que permite apresentar os resultados de modo claro, rápido e direto (LEVIN; FOX, 2004). Além disso, os dados são relativamente homogêneos com pouca variação das respostas, o que garante a confiabilidade do cálculo da porcentagem em um determinado período de tempo.

Para investigar o encaminhamento profissional dos egressos da licenciatura do IQ analisamos os dados do *Inventário Profissional dos ex-alunos de graduação do Instituto de Química, Unesp-Araraquara (SP)* elaborado e fornecido pela Associação de Ex-alunos da instituição. O documento elaborado em 2011 lista a situação profissional de mais de 1500 egressos dos cursos de licenciatura, bacharelado e bacharelado em química tecnológica desde 1964 até 2010. Apesar de desatualizado e produzido com pouco rigor científico este é único documento que reúne informações sobre a trajetória profissional dos egressos do IQ, e por esse motivo consideramos adequado utilizá-lo em nossa pesquisa. Considerando a constituição do curso de licenciatura em química do IQ a partir da estrutura curricular de 1991 analisamos nesse Inventário os licenciados formados desde a primeira turma em 1995 até 2010, totalizando 312 egressos.

Complementamos essa análise com os dados do Questionário 1 aplicado na minha pesquisa de IC realizada em 2016 para investigar a trajetória profissional de licenciados em química. Naquele contexto elaboramos um questionário on-line com base no trabalho de Kussuda (2012). Em sua pesquisa de mestrado, esse autor investigou a escolha profissional de egressos do curso de licenciatura em Física da UNESP campus de Bauru. Optamos por aplicar um questionário semelhante ao proposto por Kussuda (2012), pois esse instrumento foi formulado e validado em sua pesquisa. Em 2016 entramos em contato a Associação de Ex-alunos do IQ verificando o interesse em colaborar com a pesquisa e enviar o questionário para egressos do curso de licenciatura. Estabelecida a parceria com a Associação, o link com o questionário foi postado na página do Facebook¹³ e enviado para a lista de e-mails de ex-alunos cadastrados por essa Associação. Desse modo, conseguimos atingir um número maior de licenciados, entretanto não temos como estimar para quantas pessoas o questionário foi enviado, desconhecendo o universo potencial de sujeitos, contamos apenas com uma amostragem de 79 respondentes.

¹³ <https://www.facebook.com/exalunosiqar/>

Esse questionário, apresentado na íntegra no Apêndice B¹⁴, continha 33 questões abertas e fechadas, nas quais buscamos identificar, entre outras coisas, se os egressos atuam ou atuaram como professores, os motivos que os levaram a continuar na carreira docente ou abandoná-la e a trajetória profissional desses licenciados em química. Para esta pesquisa de mestrado utilizamos os dados desse questionário para conhecer a trajetória profissional dos licenciados e selecionar sujeitos para a análise individual.

4.3 Análise individual

Para escolher os docentes com os quais faríamos uma análise microssociológica procuramos associar os resultados¹⁵, em relação ao gênero, idade, classe social, formação e experiência profissional, das análises macro e meso e escolher sujeitos representativos de um perfil típico. Em uma escala macrossocial percebemos como típico aos docentes brasileiros o fato de serem mulheres com idade entre 30 e 40 anos e pertencerem a frações de classe média, com base na classificação bourdiana. De modo complementar, nesse nível de análise também identificamos como frequente na docência em química (mas não apenas nessa disciplina) a atuação em diferentes modalidades de ensino ao longo da trajetória profissional. Em uma escala meso (institucional) constatamos como frequente nos egressos do IQ o fato de terem cursado pós-graduação.

Assim, dentre os 79 respondentes ao questionário procuramos pelos licenciados que atendiam a esses requisitos, excluimos desse corpus: homens (32); mulheres com menos de 30 e mais de 40 anos (20); que nunca atuaram ou não estão atuando como docentes (12); que não fizeram pós-graduação (2); que tiveram uma experiência profissional como docente em uma única instituição (2); restando 11 sujeitos. Entramos em contato com essas professoras via e-mail verificando a disponibilidade e o interesse em ceder entrevistas para aprofundar algumas informações sobre suas trajetórias.

Dessas 11 docentes, quatro não retornaram nosso contato, tentamos novamente por outro e-mail e também não obtivemos resposta. Para as sete professoras (Beatriz, Carla, Cecília, Isabel, Joyce, Renata e Teresa) que aceitaram participar da pesquisa enviamos um novo questionário (Questionário 2) com questões para inventariar aspectos de seus capitais econômicos e culturais, complementar informações que faltavam no Questionário 1 (que não

¹⁴ Disponível em: <https://goo.gl/h1Qwzs>

¹⁵ Os resultados apresentados nesse parágrafo são discutidos com mais detalhes nos capítulos 5 e 6.

foi pensado com esse propósito) e que pudessem indicar o pertencimento de classe dessas professoras para assim escolher algumas para realizar as entrevistas.

Analisando as respostas ao Questionário 2, dispostas no Apêndice D, percebemos certa homogeneidade em relação aos capitais culturais e econômicos (instrução e profissão dos pais e avós, renda familiar mensal e local onde estudaram) dessas sete professoras, com pequenas variações entre si. Pela impossibilidade, em função do tempo de conclusão da pesquisa, de analisar individualmente todas essas docentes, elencamos dois critérios de seleção: trajetórias profissionais diferentes e pertencimento a uma fração de classe semelhante. O primeiro critério é importante para analisar como experiências diversas (em instituições, níveis de ensino e disciplinas) podem influenciar as escolhas profissionais; e o segundo, para manter em comum uma mesma variável (pertencimento de classe), de modo que, pudéssemos perceber semelhanças entre as trajetórias das docentes segundo a posição que ocupam no espaço social.

Assim, excluímos Joyce por possuir mais de um membro na família com elevado capital cultural (nível de instrução médio ou superior), Renata e Teresa pelo elevado capital econômico (renda superior a 15 SM). Além disso, como Joyce, Renata e Beatriz trabalham em um Instituto Federal (IF), optamos por entrevistar Beatriz pois, além dos motivos citados ela é a única professora solteira e sem filhos, o que pode ser um diferencial em sua trajetória profissional. Também excluímos a professora Teresa por estar atuando apenas no ensino superior e nosso interesse de pesquisa voltar-se para a compreensão dos elementos que mantém, mesmo que não exclusivamente, docentes na educação básica. Desse modo, realizamos uma análise individual das professoras Beatriz, Cecília, Carla e Isabel que têm trajetórias profissionais diferentes na educação básica (respectivamente: docente do IF; de instituição particular de nível médio e superior; de escola particular; de instituições particulares de nível médio e superior e de escola pública) e pertencem, atualmente, a frações de classe similares (em relação ao volume e composição de capitais culturais e econômicos).

A Figura 2 apresenta um fluxograma resumindo a escolha dos sujeitos para a análise individual.

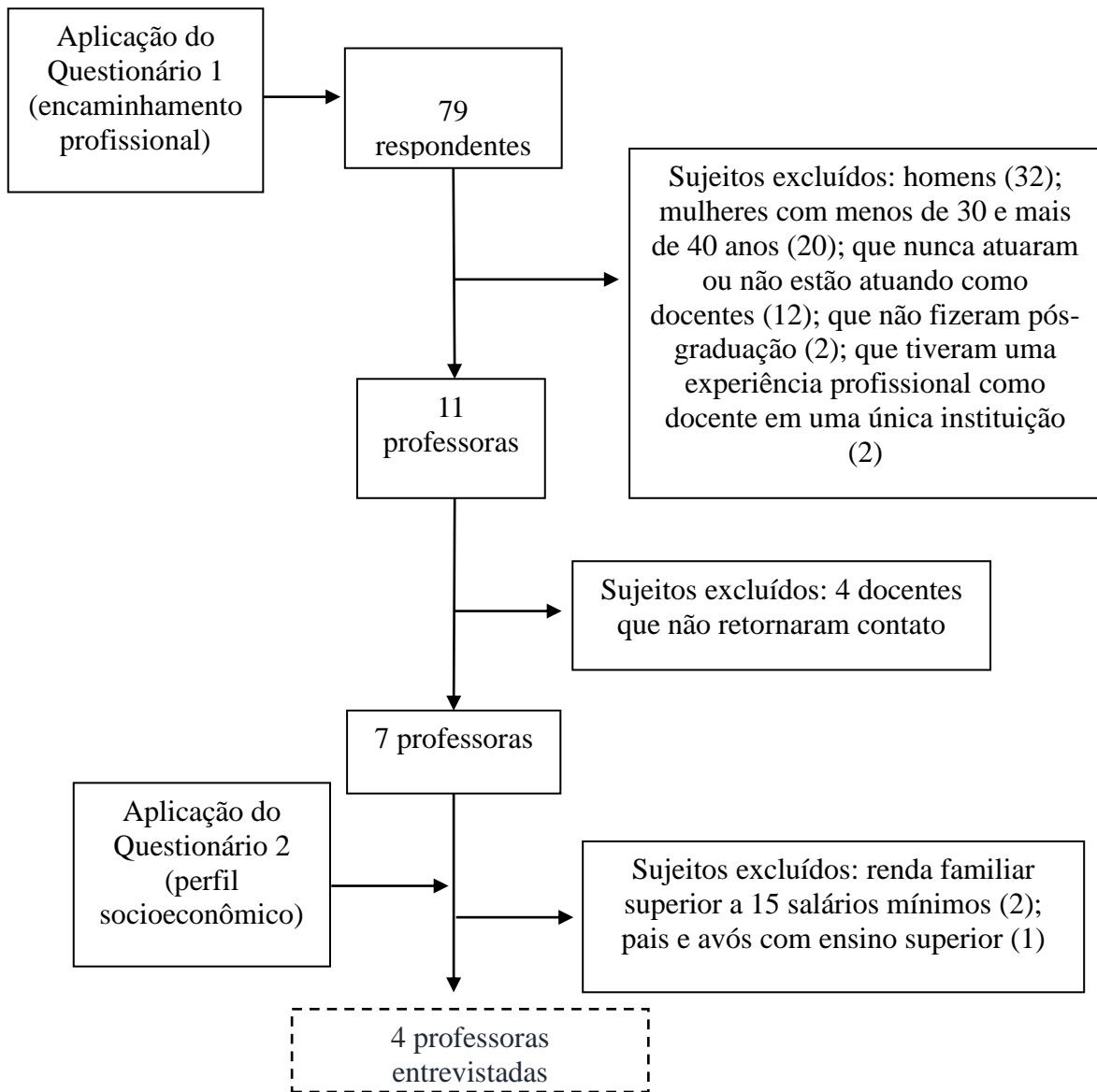


Figura 2 - Fluxograma resumindo a escolha dos sujeitos para a análise individual.

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas serviram de base para a elaboração dos retratos sociológicos desses sujeitos. Nas análises dos retratos sociológicos dessas professoras consideramos como indicadores de capital econômico: ser proprietário(a) de moradia, a remuneração mensal per capita, a origem social (profissão do pai), o tipo de escola frequentada (pública ou privada) e o local de residência. E como indicadores de capital cultural: as práticas culturais (cinema, teatro, museus, programas de TV), os tipos de leitura, a prática de esportes, informações sobre lazer, tipo de escola frequentada, o capital escolar, a escolaridade e profissão de membros da família (pais, avós, tios, irmãos, primos e cônjuges). Além disso, outros elementos também foram considerados: o estado civil (solteira e casada), o número de filhos

(com e sem filhos – idade e tipo de escola frequentada), o porte da cidade de residência (interior, litoral e capital), o tipo de escola em que leciona (pública, privada, estadual, federal, municipal e técnica), o nível de ensino (fundamental, médio, técnico, superior, Educação de Jovens e Adultos - EJA, cursinho) e o tempo de trabalho (indicador de tempo livre).

A seguir discutimos com um pouco mais de detalhes sobre os retratos sociológicos e as entrevistas.

4.3.1 Retratos Sociológicos

O retrato sociológico é definido por Lima Jr. e Massi (2015, p. 566) como uma “abordagem metodológica que integra um dispositivo técnico baseado em uma teoria da prática”. Essa metodologia foi proposta por Bernard Lahire para investigar empiricamente o conceito de disposição e poder “interpretar as variações contextuais dos comportamentos e atitudes de indivíduos singulares (variações intra-individuais).” (LAHIRE, 2004, p. 20). Esse sociólogo pode ser considerado um dos sucessores de Bourdieu, criticando e ampliando algumas de suas discussões. Enquanto Bourdieu propõe uma sociologia dos grupos e classes sociais, Lahire busca fundamentar uma sociologia do indivíduo (SETTON, 2009). Para Nogueira (2013) ambos os autores mantêm em comum, entre outras coisas, o princípio de que o indivíduo (agente ou ator) se constitui nos processos de socialização e tentam compreender como o social é incorporado pelo sujeito engendrando suas práticas. Embora Lahire critique diversos aspectos da teoria de Bourdieu, assim como Nogueira (2013) e Setton (2009) entendemos que sua perspectiva é coerente com a sociologia bourdiana e optamos por conciliar essas duas perspectivas.

João Teixeira Lopes é um sociólogo português que também tem trabalhado com a metodologia dos retratos sociológicos de Lahire. Em uma de suas pesquisas Lopes (2012b) usa os retratos de forma aplicada, isto é, partindo de problemas de pesquisa específicos, por exemplo para investigar as práticas de consumo na sociedade portuguesa, para compreender o processo de construção identitária de gênero de mulheres que frequentam festas de música eletrônica, ou ainda, para analisar as práticas culturais de estudantes do ensino superior.

No contexto brasileiro, ainda é recente o uso de retratos sociológicos nas pesquisas sobretudo na área de educação. Massi (2013) fez uso dessa metodologia para investigar a trajetória de estudantes do curso de química e, de modo semelhante, Lima Jr. (2013) analisou estudantes do curso de física. Temos desenvolvido outras pesquisas a partir dessa metodologia

(MASSI; VALERO; AGOSTINI, 2017; MASSI; AGOSTINI; VALERO, 2017) que vêm se constituindo como um importante instrumento para análise das experiências escolares na trajetória de vida de indivíduos singulares (LIMA Jr.; MASSI, 2015). A obra *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias* apresenta os retratos de 12 professores da área de ensino de ciências e explora as diferentes trajetórias desses profissionais (MASSI; LIMA Jr.; BAROLLI, 2018). Para esse livro escrevemos dois capítulos discutindo os retratos sociológicos e as disposições de duas professoras de física, Helena Lima e Mariana Aragão (AGOSTINI; MASSI, 2018a, 2018b). Encontramos também a dissertação de Costa (2012) que construiu um retrato sociológico de uma lavadeira da região periférica de Natal – RN para levantar as disposições do lugar e do agir social das mulheres desse local, usando como aporte teórico Lahire, Bourdieu e James Scott.

Por entender que é possível associar, com os devidos cuidados, a teoria de Bourdieu com a proposta de Lahire, semelhante ao que os autores apresentados acima fizeram, nesta pesquisa também adaptamos o uso do retrato sociológico. Entendemos que o retrato pode ser utilizado como um instrumento metodológico para sistematizar a trajetória de vida do sujeito. A análise das trajetórias, direcionada pela questão de pesquisa, é por meio das categorias bourdianas (estratégias, capitais, pertencimento de classe, *habitus*, campo e outras) que podem explicar os caminhos percorridos nessas trajetórias singulares. Assim, utilizamos o retrato como um instrumento que articula a análise sociológica de um fenômeno (a escolha da docência como profissão por licenciados em química) de base bourdiana, com a narrativa do sujeito sobre sua história de vida.

O uso aplicado do retrato implica em focar certas dimensões da trajetória do sujeito: pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Entendemos que a história de vida do sujeito é um todo complexo que inter-relaciona essas diferentes dimensões, mas que para fins de pesquisa é necessário um movimento de análise, no sentido de decompor em partes para compreender de modo pormenorizado cada elemento e depois sintetizar a história captando o todo.

Produzimos um texto em ordem cronológica da vida de cada uma das professoras investigadas percorrendo aspectos de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional, mesclando as falas sobre suas vivências com a nossa interpretação sociológica desses acontecimentos. Os retratos contêm diversos trechos das falas dos pesquisados, revelando seus ponto de vista, maneiras de ver, sentir e julgar mas não apresenta, de modo algum, um relato livre da história do sujeito.

Após a realização de entrevistas com caráter biográfico, com as devidas transcrições inicia-se o processo de elaboração dos retratos sociológicos. Lahire (2004) não detalha o

modo como constrói seus retratos. Com base em nossas pesquisas¹⁶ temos desenvolvido algumas etapas úteis para sistematizar essa construção:

- 1) Ler e escutar a entrevista no mínimo duas vezes para levantar as principais informações, em relação à família, escola e trabalho, que devem constar no retrato.
- 2) Selecionar os trechos mais significativos da fala do sujeito que exemplificam ou qualificam certos momentos da história analisada, as falas nunca devem apresentar um fato novo, elas devem ser complementares à narrativa.
- 3) Editar a fala do entrevistado tornando o texto mais fluído. Retirar termos característicos da fala (“né”, “daí”, “já”), palavras de baixo calão, vícios de linguagens, e escrever corretamente palavras que são abreviadas no discurso (pra: para, tô: estou, tava: estava, etc.).
- 4) Organizar cronologicamente os principais acontecimentos (trocas de escola, divórcio dos pais, entrada na universidade, nascimento dos filhos, experiências profissionais, etc.) da vida do sujeito e em relação as principais matrizes socializadoras.
- 5) Narrar a história de vida do sujeito, no passado perfeito ou imperfeito, seguindo a cronologia e indicando as informações relevantes anteriormente destacadas. Para demarcar o tempo e situar o leitor utilizamos acontecimentos da vida do próprio sujeito como referência, por exemplo: “dois anos após o término da graduação”, “um ano após seu casamento” ou “aos 30 anos”.
- 6) Mesclar a análise sociológica dos fatos com trechos das falas do indivíduo.
- 7) Ocultar marcas de identificação para preservar a identidade do sujeito. Omitir ou trocar (indicando a supressão entre colchetes) o nome de cidades, escolas, locais de trabalho, amigos, orientadores, professores e familiares. Mantendo apenas, quando necessário, identificações específicas do IQ e outras importantes para a trajetória do sujeito.
- 8) Retomar os dados brutos da entrevista e a teoria para rever e complementar o texto quantas vezes for necessário, pois “num vaivém entre recursos teóricos e material empírico, constrói-se o retrato” (LOPES, 2012a, p. 87).

¹⁶ Recentemente escrevemos o livro *Retratos Sociológicos de Professores de Química: um estudo de trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais* com autoria de Luciana Massi, Rafaela Valero da Silva e Gabriela Agostini, que ainda está em fase de avaliação no qual apresentamos essas etapas de elaboração dos retratos sociológicos.

- 9) Enviar o retrato para o sujeito para que confira as informações apresentadas sobre sua história e retorne ao pesquisador com possíveis adequações e/ou consentimento.

Cada retrato contém três partes: um título, um resumo e um corpo. No título, optamos por seguir o pressuposto de Lahire (2004) apresentando apenas um nome e sobrenome, (fictícios para manter o anonimato) ao invés de usar um pequeno resumo, como fez Lopes (2012a, 2012b), pelo princípio de não tentar reduzir o indivíduo a uma fórmula geradora ou a um aspecto central que chame a atenção do leitor. O resumo é uma adaptação de Lopes (2012a) à proposta de Lahire (2004), trata-se de longo parágrafo que sintetiza a trajetória do indivíduo. Na sequência, apresentamos o corpo do retrato com mais detalhes, para isso, semelhante ao que fez Lahire (2004), dividimos o texto em alguns tópicos que destaquem momentos importantes na história do sujeito.

Não pretendemos com os retratos sociológicos resumir as características principais das professoras pesquisadas em um quadro coerente que evidencie suas singularidades. As conclusões que podemos extrair dessas histórias de vida são “conclusões teóricas que estabelecem a lista dos pontos interpretativos que puderam ser significativamente tratados” (LAHIRE, 2004, p. 45). O intuito é “objetivar a subjetividade, identificando as marcas do social no individual, estabelecendo uma ponte entre os contextos macrossociológico e microssociológico.” (LIMA Jr.; MASSI, 2015, p. 572). Ao contrário da proposta lahiriana, nosso foco não é analisar as disposições, queremos compreender a influência de aspectos sociais como o pertencimento de classe, o volume de capitais, as estratégias de investimento escolar, os gostos e interesses, na escolha profissional das professoras.

4.3.2 Entrevista biográfica

Para a elaboração dos retratos sociológicos conduzimos entrevistas biográficas estruturadas, ou nos termos de Lopes (2012a, p. 82) “entrevista biográfica de cariz semidirectivo”. Trata-se de uma narrativa biográfica orientada, na qual o entrevistado descreve situações e experiências relevantes ao tema da pesquisa. Prepara-se um guia de entrevista que oriente para os tópicos a serem narrados e que permita ao entrevistador intervir e direcionar o curso da entrevista ao seu interesse. Estabelece-se um diálogo aberto com o entrevistado associando a narrativa da sua história de vida com perguntas norteadoras.

Considerando a proposta de Lahire (2004), para fazer uma análise sociológica da trajetória do indivíduo, no processo de entrevista o sujeito narra sua história de vida, mas não de forma livre. O pesquisador vai delineando caminhos, aprofundando alguns pontos para ir além da imagem que o sujeito quer passar, da sua versão de si, superando as aparências e o relato bruto buscando “por um excedente de visão que nos permita ver além do horizonte consciente do entrevistado” (LIMA Jr.; MASSI, 2018, p. 41). Para tanto, é necessário fazer perguntas que o próprio entrevistado não faria e para as quais ele não tenha uma resposta pronta, deslocando o curso da narrativa para além daquilo que é imediato, evitando também que o entrevistado assuma o controle da entrevista e selecione apenas as experiências que deseja para fortalecer sua auto imagem (LIMA Jr.; MASSI, 2018, p. 41). Do mesmo modo, o entrevistador deve afastar a aparência do já visto e já ouvido e se permitir “entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência” (BOURDIEU, 1997, p. 701).

A investigação científica se constitui como uma relação social e como tal está sujeita a exercer diferentes formas de violência simbólica (BOURDIEU, 1997). Para evitar ou minimizar seus efeitos é preciso que, além da “boa vontade”, o pesquisador reflita teoricamente sobre sua posição e conduta. A interrogação e a situação deve ser significativa para o pesquisado, de modo a reduzir a “intrusão” provocada pela entrevista. Nesse sentido, instaura-se “uma relação de escuta ativa e metódica” na qual o pesquisador dispõe-se inteiramente à relação com o pesquisado e submete-se à singularidade da história compartilhada, adequando a linguagem e a postura, adentrando nos pontos de vista do investigado, em seus sentimentos e pensamentos (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Da mesma forma, é importante que haja empatia e confiança mútua entre entrevistador e entrevistado, visto que a narrativa aborda a história de vida do sujeito e pode tocar em certos pontos difíceis de expressar. Bourdieu (1997) afirma que é uma ilusão acreditar na neutralidade do entrevistador durante a pesquisa. A realização de uma entrevista será mais espontânea e adequada quanto mais realista ela for. Para esse autor, é preciso evitar perguntas forçadas e artificiais, mantendo um tom de “conversa comum” entrecortada por intervenções naturais (repetições da fala do sujeito, afirmações ou interrogações) que manifestem interesse na história narrada e fomentem o diálogo, espera-se que a entrevista seja “ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente” (BOURDIEU, 1997, p. 700).

O fato de realizarmos longas entrevistas com assuntos de cariz íntimo exige certos cuidados na escolha dos sujeitos. Lahire (2004, p. 33) afirma que dois tipos de pesquisados devem ser evitados: “os muito próximos e os totalmente desconhecidos”. Nesse sentido,

acreditamos que o fato da pesquisadora também ser ex-aluna do IQ facilita, de certo modo, a aproximação com os sujeitos da pesquisa e cria abertura para que haja um mínimo de confiança que um total desconhecido não permitiria.

Para Bourdieu (1997) a análise do dado é uma construção baseada no domínio prático da lógica social na qual tal dado foi produzido. Assim, o discurso do entrevistado revela tanto a estrutura das relações objetivas presentes e passadas de sua trajetória quanto a estrutura do espaço social no qual está inserido. Lê-se nesse discurso as idiossincrasias do indivíduo e ao mesmo tempo toda a complexidade singular de suas ações. Tais estruturas orientam a visão do passado e do futuro do sujeito em relação à escola, à universidade, à profissão e aquilo que ele tem de mais singular (BOURDIEU, 1997).

Desse modo, as perguntas devem incorporar diversos aspectos sociológicos para análise que permitam, entre outras coisas, situar as relações de classe do entrevistado, determinando a estrutura e o volume dos capitais (cultural, social, econômico e simbólico) adquiridos nos diferentes contextos aos quais o indivíduo foi socializado (LIMA Jr.; MASSI; 2018). Buscamos com a entrevista aprofundar aspectos da trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional das professoras investigadas que ajudassem a compreender a escolha profissional pela docência.

Nos baseamos nos pressupostos de Lahire (2004, p. 38-44) para construir o roteiro de entrevista, seguindo as seguintes exigências:

- 1) Captar os efeitos causadas pelas grandes matrizes socializadoras (família, escola e trabalho) e outras instituições culturais, religiosas, esportivas que possam ser importantes para o sujeito.
- 2) Não analisar essas matrizes de modo isolado e autônomo, pois a relação família, escola e trabalho estão entrelaçadas.
- 3) Evitar homogeneizar a história do indivíduo, apreendendo a pluralidade e os detalhes, muitas vezes sutis, dos princípios de socialização entre pessoas e contextos significativos para o sujeito, captando as pequenas influências exercidas pelo meio e não ignorando as possíveis contradições.
- 4) Especificar, nas perguntas, o contexto (onde? quando?), as pessoas envolvidas (com quem?) e a modalidade da prática (como?). Garantir uma variedade de exemplos concretos, de vivências e experiências relatadas.

Lahire (2004) e Lopes (2012a) afirmam que o ideal é realizar duas ou mais seções de entrevista afastadas temporalmente. Com base em outros trabalhos (CAETANO, 2013; FERREIRA, 2008; LAPO, 2005; MUZZETI, 1992; KNOBLAUCH, 2008; SÁ, 2012;

SUFICIENTER, 2017) elaboramos um roteiro que pudesse abarcar os aspectos necessários para a elaboração do retrato sociológico e que fosse possível de ser respondido em uma única seção de entrevista (preferencialmente), não consideramos que essa adaptação prejudique o uso dos retratos. O roteiro é utilizado como um guia para a entrevista e não precisa ser seguido à risca, a ideia é que a entrevista seja mais próxima de uma conversa do que uma sequência de perguntas e respostas. Desse modo, o roteiro guia da entrevista, apresentado na íntegra no Apêndice C, abarca os seguintes tópicos:

Trajetória pessoal: origem social; estrutura familiar original e constituída; relação com a família; práticas culturais, de lazer e religiosas; convívio com amigos e grupos sociais.

Trajetória escolar: hábitos de estudo; relação com a escola e com o conhecimento; experiências escolares (incluindo educação infantil, educação básica, cursinho e cursos técnicos).

Trajetória acadêmica: motivos para escolha do curso; vivências na licenciatura; relação com docentes, colegas e disciplinas; atividades desenvolvidas no IQ; influências do curso para escolha profissional; pós-graduação.

Trajetória profissional: motivos para escolher a profissão; experiências profissionais positivas e negativas; representações sobre a docência; relação com o ambiente escolar (alunos, funcionário e colegas); relação com a profissão.

Na realização das entrevistas convidamos novamente os sujeitos a participarem da pesquisa, indicando sua concordância com os princípios éticos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo CEP, apresentado no Apêndice A.

Na sequência apresentamos os resultados da pesquisa. Eles estão organizados conforme os três níveis analíticos propostos no estudo. Primeiramente apresentamos a análise estrutural (macro), com um panorama do magistério no Brasil em termos de perfil profissional e pessoal de quem assumiu essa profissão diante dos contextos educacionais brasileiros; e especificamos o perfil daquele que ensina química destacando algumas singularidades desse ofício. Em seguida, na análise institucional (meso) descrevemos o perfil socioeconômico dos ingressantes da licenciatura em química no IQ, indicamos o encaminhamento profissional dos egressos da instituição e os motivos para a escolha profissional. Por fim, na análise individual (micro) apresentamos os resumos dos retratos sociológicos de quatro professoras e algumas análises sobre os elementos de sua trajetória que podem explicar a opção pela docência.

5 ANÁLISE ESTRUTURAL: A DOCÊNCIA NO BRASIL

Nesse nível de análise investigamos o contexto macrosociológico de formação e atuação docente. O capítulo está dividido em três tópicos: i) perfil docente brasileiro; ii) os cursos de licenciatura e a licenciatura em química; iii) a docência em química. No primeiro, analisamos o perfil socioeconômico e formativo de professores brasileiros. No segundo, discutimos quali e quantitativamente sobre os cursos de licenciatura em química, em relação a procura e oferecimento de vagas. Em seguida, ainda com base em outras pesquisas mais amplas, investigamos as condições de trabalho de professores de química. Além disso, com essas análises buscamos levantar alguns condicionantes sociais da profissão docente. Por fim, apresentamos algumas considerações da análise macro.

5.1 Perfil docente brasileiro

Atualmente, há 2.194.224 professores atuando na educação básica no Brasil (BRASIL, 2018b). Segundo relatório da UNESCO (2004), entre 1996 e 2000 houve um aumento expressivo do número de docentes na rede pública: 34,2% para os anos finais do ensino fundamental e 50,8% para o ensino médio. No entanto, de 2013 a 2017 passou-se a observar o contrário: uma queda de quase 5% no número de professores dos anos finais do ensino fundamental e 2,5% a menos de docentes do ensino médio (BRASIL, 2018a).

Um dado significativo é que do total de professores da educação básica, aproximadamente 80% são mulheres (BRASIL, 2018b). Em todos os níveis de ensino a presença feminina é majoritária e a proporção diminui gradualmente quanto mais avançado o nível, de modo que, na creche 97,6% são mulheres, na pré-escola aproximadamente 95%, esse valor é um pouco menor no ensino fundamental (79,5%) e corresponde a 59,6% no ensino médio (BRASIL, 2018b).

As explicações e implicações da feminização do magistério são diversas. A predominância de mulheres na profissão docente se deve a ampliação do atendimento escolar no Brasil no início do século XX, ao aumento da oferta de trabalho com a industrialização do país que passou a agregar homens e mulheres e também a procura por outras profissões com melhores salários pelos homens (UNESCO, 2004; VALLE, 2002). Outros fatores também podem ser considerados como o fato das mulheres priorizarem mais um salário imediato (através de um concurso público, por exemplo) do que a possibilidade de ascensão em uma carreira,

mais valorizada pelos homens; e o magistério ser uma ocupação de fácil acesso e locomoção, sendo possível associá-lo com as tarefas domésticas ou abandoná-lo em favor da família (GATTI, 2009; LÜDKE, 1988). Além disso, a ampla presença das mulheres no magistério decorre também da adequação dessa profissão às características frequente e historicamente associadas ao feminino como dedicação, cuidado, amor, paciência, valores maternos, vocação, abnegação e submissão (CERICATO, 2016; UNESCO, 2004; VALLE, 2006). São representações sociais muito difundidas que explicam a frequência das mulheres na educação de crianças, pois as professoras são associadas ao apoio e cuidado, enquanto os professores estão relacionados à autoridade e ao conhecimento e caberia a eles o ensino dos jovens, em níveis mais especializados (UNESCO, 2004). Fato observado nas pesquisas (BRASIL, 2018b) na qual o percentual de professoras diminui com o aumento do nível de ensino.

A esse respeito, Carvalho (1996) defende que o gênero deve ser considerado na análise do trabalho docente, pois a predominância das mulheres no magistério tem múltiplos efeitos na educação escolar tanto na forma de organizar o trabalho (nas falas e atitudes, na relação com pais e alunos, na organização do tempo e do ambiente de ensino), na qual as professoras tem como referência o trabalho doméstico, a maternagem e as relações familiares; como na discussão sobre a qualificação/desqualificação profissional, a proletarização da docência e o profissionalismo, visto que as relações de gênero podem alterar os significados dessas categorias.

Esse quadro não é típico do Brasil, segundo Valle (2002) a preferência das mulheres pelas áreas literárias, humanas e sociais e dos homens às carreiras científicas e tecnológicas é similar na América Latina, na França e no Caribe. Acrescenta ainda a autora que, as mulheres, por muito tempo marginalizadas da escola, hoje têm mais acesso à escolarização e profissionalização, no entanto, continuam sendo escolarizadas em áreas de baixo prestígio social “onde tudo está colocado para lembrar seu ‘justo lugar’ (privado ou subalterno) e para persuadi-las de seus dons inatos e de sua vocação.” (VALLE, 2002, p. 217).

Em relação a idade, há uma concentração de professores nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos e não há diferenças significativas entre os sexos, conforme observado na Tabela 1. Os docentes mais jovens (até 24 anos) e com idade acima de 60 anos correspondem a menos de 10% do total de professores da educação básica. De acordo com a UNESCO (2004), docentes brasileiros são relativamente mais jovens que a maioria dos docentes dos países da União Europeia.

Tabela 1- Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária em 2017 (em %).

Faixa etária	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Até 24 anos	4,0	4,7	4,2
de 25 a 29 anos	9,9	12,2	10,4
de 30 a 39 anos	33,9	36,7	34,5
de 40 a 49 anos	32,4	26,7	31,2
de 50 a 54 anos	11,2	9,8	10,9
de 55 a 59 anos	5,5	5,9	5,6
60 anos ou mais	3,0	4,0	3,2
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 (BRASIL, 2018b).

Alguns aspectos podem ser apontados em relação a idade dos docentes, tais como a renovação do quadro de professores devido a aposentadoria, a aceitação de novas concepções e abordagens pedagógicas (como as tecnologias da informação e comunicação), a maior ou menor experiência (UNESCO, 2004), ou ainda uma baixa qualificação desses profissionais. Em 2002 o tempo médio de serviço de professores brasileiros era de 15 anos. A maioria (40,1%) tinha até 10 anos de serviço, uma proporção equivalente (38,6%) tinha entre 11 e 20 anos e apenas 21,3% declarou trabalhar há mais de 20 anos (UNESCO, 2004). Considerando as regras para aposentadoria¹⁷, estabelecidas em 2017, para docentes por tempo de contribuição (30 anos, se homem; 25 anos, se mulher¹⁸) ou por idade (55 anos, se homem; 50 anos, se mulher), analisando os dados da Tabela 1 e estimando que os dados de 2002 sejam equivalentes aos atuais, podemos inferir que apenas 20% dos professores da educação básica estão próximos da aposentadoria, seja por idade ou por tempo de contribuição.

No que se refere a raça, 44% dos docentes se autodeclararam negros revelando uma discreta maioria branca entre professores da educação básica (BRASIL, 2017b). Isso se deve, entre outras coisas, a necessidade de maior escolaridade, como ensino superior e pós-graduação, para atuação como docente e como a população negra, geralmente, possui uma escolaridade inferior a branca isso limita o acesso à carreira docente. Analisando por região e local de domicílio, percebe-se que em regiões com menor renda per capita e densidade populacional (como Norte e Nordeste) é maior a presença de negros, principalmente da

¹⁷ Importante destacar que existem diferenças nas regras entre docentes da rede pública e privada e entre as escolas municipais, estaduais e federais.

¹⁸ Disponível em: <https://www.inss.gov.br/beneficios/aposentadoria-por-tempo-de-contribuicao-do-professor/> Acesso em abril/2018.

mulher negra (BRASIL, 2017b). O mesmo vale para as escolas rurais onde a mulher negra representa mais de 50% das professoras, como observado na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição de professores por região e domicílio segundo sexo e raça em 2015 (em %).

Região e local de domicílio	Homens		Mulheres		Total
	Branco	Negro	Branca	Negra	
Metropolitano	11,5	7,8	50,2	30,5	100%
Urbano e não metropolitano	7,8	7,9	48,1	36,3	100%
Rural	6,1	11,0	31,7	51,1	100%
Brasil	8,7	8,1	47,2	35,9	100%

Fonte: adaptado de Brasil (2017b).

Sobre o local de trabalho, nota-se que 87,1% dos professores trabalham em escolas urbanas e 15,8% em escolas rurais (BRASIL, 2018b). Além disso, os docentes atuam preferencialmente (79,3%) na rede pública de ensino (escolas federais, estaduais ou municipais), e apenas 20,7% trabalham na rede privada. O que talvez seja explicado por haver aproximadamente 3,6 vezes mais estabelecimentos de ensino públicos do que privados no Brasil (aproximadamente 144 mil públicas e 40 mil privadas) (BRASIL, 2018b), implicando em maiores oportunidades para lecionar na rede pública. Dentre docentes da educação básica da rede pública (1.737.492), 72% são concursados, o restante tem contrato temporário (31,3%), terceirizado (0,25%) ou trabalha em regime CLT (1%) (BRASIL, 2018b).

Quanto à etapa de ensino, observa-se na Tabela 3 que mais da metade dos professores atua no ensino fundamental, também é elevado o número de docentes que trabalha com a educação especial.

Tabela 3- Número de docentes na educação básica por etapa de ensino em 2017.

Etapa de ensino	Número de docentes	Proporção ¹
Educação infantil	557.541	25%
Ensino fundamental	1.399.114	64%
Ensino médio	509.814	23%
Educação profissional	127.055	5,8%
Educação de Jovens e Adultos	248.956	11%
Educação Especial	1.144.246	52%
Total de docentes	2.192.224	

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 (BRASIL, 2018b).

Nota: (1) Os valores superam 100% pois o mesmo docente pode lecionar em diferentes etapas de ensino.

A escolaridade e a formação acadêmica é um dado importante para traçar o perfil docente no Brasil. Os valores absolutos distribuídos por região geográfica estão dispostos na Tabela 4.

Tabela 4- Número de docentes na educação básica por nível de escolaridade e formação acadêmica, segundo a região geográfica em 2017.

	Total	Escolaridade/Formação Acadêmica					
		Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior			
				Graduação			Pós-Graduação ²
				Total	Com Lic. ¹	Sem Lic.	
Brasil	2.192.224	5.570	469.109	1.717.545	1.626.403	91.142	812.173
Norte	195.054	884	51.587	142.583	137.366	5.217	51.770
Nordeste	629.109	2.299	213.075	413.735	397.469	16.266	202.545
Sul	334.115	844	51.657	281.614	268.913	12.701	190.625
Sudeste	872.505	1.165	133.494	737.846	691.827	46.019	301.419
Centro-Oeste	162.357	379	19.347	142.631	131.658	10.973	66.334

Fonte: adaptado de Brasil (2018b).

Notas: Lic.= licenciatura. (1) Inclui cursos de complementação pedagógica. (2) Inclui especialização, mestrado e doutorado.

Analisando a Tabela 4 percebemos que, a nível nacional, 74,19% dos professores da educação básica possuem ensino superior com licenciatura ou complementação pedagógica. Esses valores são semelhantes nas diferentes regiões do país, sendo os professores da região Centro-Oeste os que apresentam melhores índices de licenciados (81,1%) e do Nordeste com o pior quadro (63,2%). No entanto, ainda há muitos professores atuantes que não tem formação acadêmica adequada para a função, somando-se aqueles com ensino fundamental, ensino médio e sem licenciatura são 565.821 profissionais (25,8%) sem formação para a docência em atividade na educação básica, fenômeno que se agrava nas regiões mais pobres do país. De modo complementar, é baixo o número de docentes com pós-graduação *stricto sensu* (2,86% em relação ao total de docentes), mas é considerável a proporção de quem cursou pós-graduações *lato sensu* (34,2%), sendo o Sul a região do país com docentes mais escolarizados.

Esse panorama tem melhorado gradualmente ao longo dos anos, mas ainda em passos lentos, Gatti e Barreto em 2009 já anunciavam a necessidade de adotar estratégias para ampliar a formação de professores e melhorar a admissão de profissionais do ensino. Soma-se a isso as metas do Plano Nacional da Educação estabelecendo que “até 2024, todos os professores da educação básica deverão ter como escolaridade mínima o ensino superior

completo e a metade deles, pós-graduação [latu sensu]” (BRASIL, 2017b, p. 24) o que torna premente o investimento de diferentes instâncias para adequar os índices atuais às expectativas futuras.

Ainda sobre a habilitação docente, a pesquisa organizada pela UNESCO em 2004 traz informações pertinentes para análise e comparação. Grande parte (mais de 70%) dos docentes cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas. A formação inicial também foi preferencialmente em instituições públicas, somando praticamente metade dos professores brasileiros. O estudo mostra ainda que os professores tendem a permanecer no ensino público após formados, sendo que sete em cada dez docentes começaram sua carreira em estabelecimentos públicos e cerca de oito trabalhavam nesse tipo de escola, dado que se mantém inclusive atualmente. Destaca-se também que a formação docente em nível médio ou superior varia conforme sua renda familiar. O percentual de professores com renda mais elevada (10 a 20 e mais de 20 salários mínimos) com ensino superior é cerca do dobro do observado para aqueles com apenas o ensino médio (UNESCO, 2004).

A respeito da renda familiar, segundo a UNESCO (2004) a situação dos professores é superior à da média da população brasileira. Considerando apenas os valores brutos, em 2017 o piso salarial estabelecido para docentes (R\$ 2.298,80) era 44,8% a mais que o rendimento mensal domiciliar per capita da população no Brasil (R\$1268,00¹⁹). Segundo documento organizado pelo IPEA (BRASIL, 2017b), em relação aos rendimentos de docentes com uma única ocupação, destaca-se que os maiores valores são pagos nas regiões metropolitanas e nas instituições federais seguida das estaduais, das municipais e das privadas. Comparando a remuneração de docentes com outras ocupações que exigem menor escolarização, atuar como professor é menos atraente em todas as regiões do Brasil (BRASIL, 2017b). Além disso, segundo Gatti e Barreto (2009) os salários tendem a crescer à medida que aumenta-se o nível de ensino, logo, professores do ensino médio percebem os maiores rendimentos. Outra informação complementar é que a maior parte dos professores exerce apenas essa função e em um único estabelecimento, exceto professores do ensino médio os quais cerca de um quarto tem dois ou mais empregos (GATTI; BARRETO, 2009). De acordo com os dados da PNAD de 2015 é inferior a 18%, no Brasil, a parcela de professores com mais de uma atividade, docente (BRASIL, 2017b). Da mesma forma, também é baixo o número de professores que exercem a docência em mais de um emprego e há poucas diferenças entre as regiões do país.

¹⁹ Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2017.pdf
Acesso em: abril/2018

Por outro lado, a participação em outras atividades que não são de cunho docente difere entre as regiões e áreas, sendo mais comum no Norte, no Nordeste e no Sudeste, nas áreas urbanas não metropolitanas e nas escolas municipais rurais (BRASIL, 2017b).

A jornada de trabalho docente é em torno de 30 horas semanais, para homens e mulheres, segundo dados de 2006 (GATTI; BARRETO, 2009). No entanto, como destacam as autoras é preciso considerar que o número de horas efetivamente trabalhadas supera o número de horas-aula dadas, visto que esse tempo não inclui aquele gasto no preparo de aula, na correção de provas, com estudos e outras atividades que deveriam ser acrescidas no tempo de trabalho docente, excedendo (em muito) as 30 horas semanais informadas.

Um dado importante para compreender a posição socioeconômica dos professores é analisar a condição de suas famílias. Em relação ao estado civil, a pesquisa realizada pela UNESCO em 2002 revelou que 55,1% dos professores eram casados. A grande maioria (71,56%) morava com a família nuclear constituída, formada por cônjuge ou companheiro, com seus próprios filhos e/ou com filhos do companheiro. Quanto a serem “chefes de família”, apenas 29,7% das mulheres se classificaram dessa maneira. Ao compararmos esses dados com a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), 69% das mulheres professoras declararam ser a pessoa de referência (financeira) nas famílias, sendo que elas estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no ensino fundamental, já no ensino médio prevalece a chefia familiar masculina e homens brancos. Uma explicação para esse fato reside nas relações desiguais de gênero, apesar da efetiva participação das mulheres na renda familiar, e mesmo que as professoras tenham o nível de escolaridade igual ou superior aos seus cônjuges, poucas se declaram chefes de família devido a uma visão conservadora que atribui essa posição social aos homens, assim, a figura do provedor masculino se sobrepõe à realidade efetiva da economia da família (UNESCO, 2004).

Outro aspecto notável em relação à família, é que 63,3% dos docentes declarou haver outro professor na sua família, sendo o mais comum na posição de irmãos ou irmãs (35,1%), seguido pela mãe (12,5%) e pelo cônjuge ou companheiro (9,7%) (UNESCO, 2004). O fato de ter uma mãe professora aumenta a chance de prolongamento dos estudos, pela transmissão de capital cultural aos filhos e pelo exemplo profissional, visto que há uma tendência em seguir a trajetória da família e a considerar como referência os detentores de diploma no universo familiar (BOURDIEU, 2015).

A pesquisa constatou também que é precária a escolaridade dos pais dos professores, quase metade (49,5%) têm o nível fundamental incompleto e apenas 5,7% dos docentes têm pais com ensino superior completo, indicando baixo capital cultural na família de origem dos

docentes. Esse fato pode sugerir certa mobilidade social entre o atual corpo docente no Brasil, destacando a escola e a profissão docente como uma possibilidade de ascensão social. É praticamente consenso (64,4%) entre docentes investigados que desfrutam uma situação econômica melhor que a de seus pais com pequenas variações entre as regiões. Professores das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte tem avaliações semelhantes e se consideram em uma situação melhor; o maior percentual de docentes que avaliam sua situação como pior que a de seus pais se encontra na região Sul; já no Sudeste há maior incidência de quem avalia sua situação como igual (UNESCO, 2004).

A pesquisa realizada pela UNESCO (2004) também revelou que um terço dos docentes (33,2%) se auto classifica como pobre, aspecto que pode caracterizá-los como pertencente a classe popular. Essa percepção está relacionada com a renda familiar, sendo o percentual mais acentuado observado em professores com renda de até dois salários mínimos e menos acentuado conforme o aumento da renda. A maioria (53,3%) dos professores se considera pertencente à classe média baixa em todas as faixas de renda, exceto quem possui renda familiar superior a 20 salários mínimos, e com pouca variação entre as regiões do país. Grande parte dos docentes que participaram da pesquisa em 2002 atuavam em cidades com até 100 mil habitantes (44,3%) e no interior (61,6%), além disso, a renda familiar aumenta proporcionalmente ao aumento do porte dos municípios, de modo que professores da capital percebem maiores rendimentos (UNESCO, 2004).

Outro dado relevante é que 54,0% da prole dos professores estão matriculados na rede privada de ensino e essa tendência está relacionada com a renda familiar. Quanto maior a renda maior o percentual de descendentes na rede privada, destaca-se inclusive o considerável número de docentes que, mesmo com baixos salários, matriculam seus filhos e filhas em escolas privadas. O pertencimento de classe pode explicar essa situação. As classes médias, no anseio de ascender na estrutura social, fazem investimentos educativos desproporcionais aos seus próprios recursos, na crença de que pelo menos os filhos possam “realizar o futuro que lhe está destinado” e ocupar uma posição com mais privilégios na sociedade (BOURDIEU, 2015, p. 109).

As informações sobre as práticas culturais de professores podem esclarecer algumas dimensões da vida social que estão presentes em sua prática educativa, considerando sobretudo o seu papel como formadores justifica-se conhecer as preferências dos docentes quanto às atividades ligadas à cultura (música, literatura, teatro, cinema, etc.), indicando aspectos do seu capital cultural. A pesquisa realizada em 2002 pela UNESCO revela importantes considerações a esse respeito. A maioria dos professores costuma frequentar

eventos culturais como museus, teatro, exposições, cinemas e *shows* de música, algumas vezes ao ano. As atividades no âmbito doméstico são as mais frequentes, 74,3% afirmam que assistem à TV diariamente (com preferência para documentários e noticiários), 52,0% ouvem rádio todos os dias e 23,5% declaram que leem jornal 1 ou 2 vezes por semana. Dentre as preferências culturais destacam-se aquelas ligadas à profissão, como ler materiais de estudo ou formação (52%), ler revistas especializadas em educação (47,9%) e fazer fotocópia de materiais (44,5%), realizadas habitualmente ou às vezes. Além disso, 71,8% dos professores participam de seminários de especialização e 86,2% costumam frequentar a biblioteca. Também são relativamente poucos os professores que estudam ou praticam atividades artísticas (como teatro, artesanato, dança, curso de idioma, pintura, etc.). Em relação ao tipo de leitura no tempo livre, 49,5% preferem textos sobre pedagogia e educação e 28,3% optam pelas revistas e livros científicos, do mesmo modo, é frequente o interesse por literatura de ficção (27,6%) e livros de autoajuda (23,8%). Professores das escolas públicas são mais frequentes em associações de cunho político e/ou reivindicatório e professores da rede privada são quem mais participa das associações de cultura e lazer. É baixa a participação de professores em sindicatos: 49% nunca participaram. Os docentes também não costumam participar de entidades filantrópicas, associações de bairro ou clube, partido político e cooperativas. Por outro lado 40,8% dos docentes vão habitualmente à paróquia ou associação religiosa.

Nota-se assim, que as poucas práticas culturais realizadas pelos professores estão mais voltadas para atividades pragmáticas e escolares, para um gosto pelo necessário, como ler sobre a profissão, assistir documentários e noticiários para se informar ou aprender alguma coisa, em oposição a um gosto mais hedonista e estético (típico burguês), “a pequena burguesia ascendente investe sua boa vontade desarmada nas formas menores das práticas e dos bens culturais legítimos” (BOURDIEU, 2007a, p.300). Os baixos salários e as cansativas jornadas de trabalho certamente contribuem para o baixo investimento em práticas de lazer e cultura.

De forma sintética o perfil padrão do docente da educação básica no Brasil é: mulher, branca, com idade entre 30 e 39 anos, casada; concursada, trabalha uma média de 30 horas semanais, há dez anos em uma única escola que é pública, estadual e na área urbana, lecionando no ensino fundamental; estudou na rede pública e cursou licenciatura em instituição também pública; tem membros na família que são professores; se considera pertencente a classe média baixa e matricula os filhos na rede privada; além disso, tem poucos

hábitos de cultura sendo mais frequente a leitura e atividades domésticas; não frequenta sindicatos ou partidos políticos e segue uma religião.

5.2 Os cursos de licenciatura e a licenciatura em química

O Censo da Educação Superior realizado em 2016, constatou que dentre os cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, a licenciatura corresponde a 21,4% do total (7.356 cursos), sendo a maioria em universidades públicas e federais, percentual relativamente baixo se comparado aos quase 60% (20.182 cursos) que formam bacharéis e 19,8% (6.828 cursos) que formam tecnólogos (BRASIL, 2017c). Por outro lado, o Censo da Educação Superior de 2014 revelou que na modalidade a distância os cursos de licenciatura são a maioria (43,6%), oferecidos preferencialmente em IES privadas e públicas federais (BRASIL, 2016).

Em relação à formação docente em química, o Censo da Educação Superior de 2016 contabilizou 194 instituições que ofereciam 355 cursos (presenciais e a distância) somando mais de 60.000 vagas. Isso significa que 4,82% dos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil são para formar professores de química (BRASIL, 2017a). A Tabela 5 sintetiza outras informações relevantes, sobretudo na comparação entre as diferentes modalidades de cursos de química.

Tabela 5- Dados nacionais sobre os cursos de química presenciais e a distância, em IES públicas e privadas em 2016.

Dados gerais	Modalidade do curso		
	Formação de professores de Química (EAD ¹ e presencial)	Química ²	Formação de professores de Química (presencial)
n.º de instituições que oferecem o curso	194	132	
n.º de cursos	355	171	326
Matrículas	36.112	19.388	
Concluintes	3.978	2.885	
Vagas Oferecidas (novas)	68.848	8.610	15.568
Candidatos inscritos	106.006	36.145	102.396
Ingressos	11.904	5.196	9.320
Matrículas trancadas	5.200	2.261	
Matrículas desvinculadas	7.893	4.245	
Alunos transferidos	326	363	

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2017a).

Notas: 1. EAD: Educação a distância. 2. Inclui os seguintes cursos: bacharel em Química, Química Industrial, Química Orgânica e Química Tecnológica.

Analisando esses dados constata-se que há mais cursos para formar professores de química do que bacharéis em química. Do mesmo modo, os cursos de formação docente recebem mais inscrições que as outras modalidades de curso de química. No entanto, a relação entre candidatos inscritos e ingressantes indica que o percentual de quem realmente ingressa nos cursos de formação docente é menor (11,23%) se comparado aos estudantes ingressantes do bacharelado (14,37%). A relação candidato/vaga também é menor para os cursos que formam professores de química (1,54) do que para os bacharelados (4,19).

É igualmente possível, a partir dos dados da Tabela 5, analisar a taxa de evasão dos cursos de química. Relacionando as matrículas efetivas com a soma das matrículas trancadas, desvinculadas e transferidas têm-se um maior percentual de abandono (37,16%) para os cursos de formação de professores em relação às demais modalidades (35,43%). Além disso, quando se observa a relação entre concluintes e matriculados nota-se um percentual menor para os cursos que formam professores (11,01%), ao passo que, nas outras modalidades essa taxa é de 14,88%.

Um dado relevante diz respeito ao número de vagas ocupadas e ociosas, observadas por meio da relação entre vagas oferecidas e ingressos. Considerando os cursos presenciais e a distância, apenas 17,29% das vagas para formar docentes são ocupadas, contra 60,35% de ocupação das vagas para os bacharelados. Entretanto, esse resultado é explicado se considerarmos que mais da metade das vagas dos cursos que formam professores são a distância enquanto que cerca de 80% dos ingressos ainda são nos cursos presenciais, ou seja, há mais vagas ociosas nos cursos para formar docentes do que nos bacharelados, e essas vagas estão concentradas nos cursos a distância.

O resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2014 mostra que o curso de formação de professores de química ocupa o 10º lugar dentre os cursos de graduação em licenciatura com maiores números de alunos, como observado na Tabela 6.

De acordo com esse levantamento, quase metade das matrículas correspondem ao curso de pedagogia, o somatório da frequência dos cursos de formação docente em biologia, matemática, química, física e ciências equivale a apenas 16,9%, indicando a baixa procura por esses cursos.

Tabela 6- Frequência de matrículas em cursos de graduação em licenciatura em 2014.

	Curso	Matrículas	Percentual (%)
1	Pedagogia	648.998	44,3
2	FP de Educação Física	149.011	10,2
3	FP de Biologia	88.294	6,0
4	FP de História	86.661	5,9
5	FP de Matemática	84.522	5,8
6	FP de Português	80.737	5,5
7	FP de Geografia	50.723	3,5
8	FP de língua estrangeira	48.383	3,3
9	FP de Português e língua estrangeira	39.081	2,7
10	FP de Química	35.892	2,5
11	FP de Física	25.102	1,7
12	FP de Filosofia	20.046	1,4
13	FP de Artes Visuais	17.609	1,2
14	FP de Sociologia	15.220	1,0
15	FP de Música	14.855	1,0
16	FP de Ciências	13.183	0,9
17	FP de Computação	12.210	0,8
18	FP de Educação Artística	6.692	0,5
19	FP de Teatro	4.898	0,3
20	FP das séries finais do ensino fundamental	3.359	0,2

Fonte: adaptado do Censo da Educação Superior de 2014 (BRASIL, 2016).

Notas: FP: Formação de Professores.

A partir desses dados é possível tecer algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil. Comparando os cursos de licenciatura e bacharelado em química, percebe-se que é baixa a procura, o ingresso e o número de concluintes nos cursos de formação de professores de química. O abandono é relativamente maior na licenciatura e há mais vagas ociosas nessa modalidade de curso. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Sá e Santos (2016) e assim como os autores, acreditamos que tais aspectos podem explicar e contribuir para a carência de professores de ciências exatas na educação básica. Na sequência discutimos alguns desses aspectos associados à formação e as condições de trabalho de docentes em química.

5.3 A docência em química

Analisaremos com mais detalhes alguns aspectos da docência em química no ensino médio. O perfil básico de docentes do nível médio, segundo o Censo Escolar de 2017, é formado sobretudo por mulheres (59,6%) com mais de 40 anos que trabalham em áreas urbanas e na rede estadual. Do total de 509,8 mil professores atuantes nesse nível, 86,8% têm curso superior completo com licenciatura (BRASIL, 2018a).

Em relação aos professores de química os dados são, de certo modo, preocupantes. Segundo o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018a), 61,3% das disciplinas de química no país são ministradas por docentes com a formação mais adequada para essa função (licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica), isso indica que parte significativa (38,7%) das aulas de química são comandadas por profissionais com outras formações, conforme apresentado no Gráfico 1.

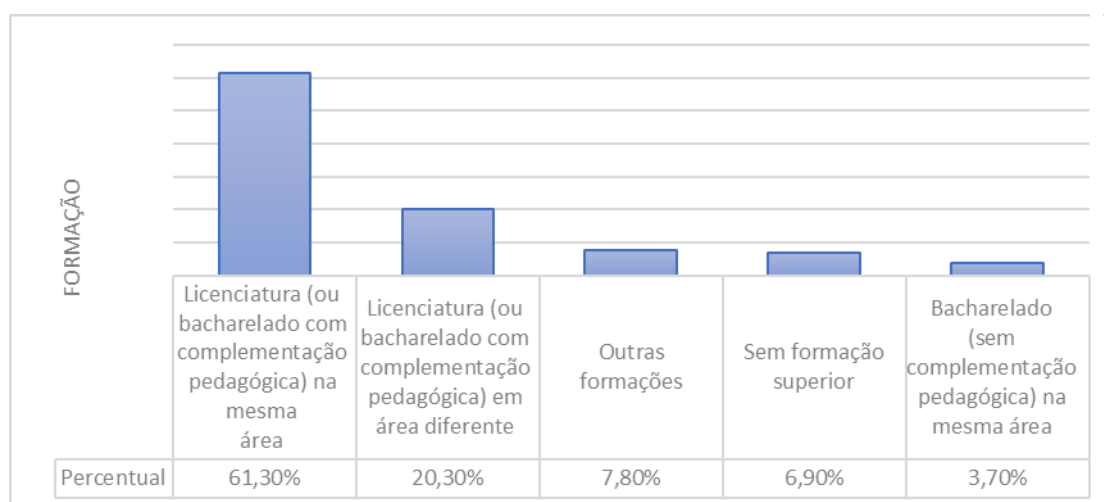


Gráfico 1 – Formação dos docentes do ensino médio que lecionam química segundo o Censo Escolar.
Fonte: elaboração própria, com base no Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018a).

Tal condição seria reflexo do baixo número de professores adequados, especialmente licenciados em química, para atender a demanda dessa disciplina no ensino médio, ou licenciados, que se formam dos cursos de formação docente em química, estão atuando em outras áreas excluindo o magistério e gerando um *deficit* de docentes?

Acerca da escassez de professores, em 2007 uma comissão especial instituída pelo Conselho Nacional de Educação para estudar medidas a superar o *deficit* docente no ensino médio produziu um relatório com uma perspectiva bastante pessimista. A previsão era de um possível “apagão do ensino médio”, pois a análise da relação entre o baixo número de

ingressantes na docência e a grande perda de profissionais por aposentadoria ou abandono indicava a possibilidade de ficarmos sem professores de ensino médio na década entre 2010 e 2020 (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Considerando o ensino de química, o cenário também é crítico. Em 2014, uma auditoria sobre o ensino médio no Brasil, coordenada pelo Tribunal de Contas da União, denunciou a carência de professores de Química em 25 estados brasileiros (BRASIL, 2014).

De acordo com o Censo Escolar em 2013 haviam 45.365 professores de química no ensino médio regular. Sendo que, apenas 43,2% possuíam formação específica para essa função, ou seja, licença para lecionar química ou em ciências naturais, ou ainda bacharelado em química com complementação pedagógica. Os demais docentes (56,8%) tinham outras formações, como: ciências biológicas, matemática, pedagogia, física, bacharelado em química sem complementação pedagógica, outros cursos e estudantes que não concluíram a graduação.

Isso significa que mais da metade dos profissionais que lecionam química não tem formação adequada para exercer essa função, dado que corrobora aqueles divulgados pelo Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2018a), no qual boa parte das aulas de química são ministradas por pessoas com outras formações. Esse resultado indica a grande quantidade de estudantes do ensino médio, 123.112 turmas segundo o Censo Escolar de 2013 (BRASIL, 2015), que não são atendidas por professores de química com formação específica. Esse documento aponta também que entre 2001 e 2013 foram formados 46,3 mil licenciados em química, apesar de 136 mil terem ingressado, o que aponta para uma elevada taxa de evasão nesses cursos e um baixo número de concluintes (BRASIL, 2015).

O Censo Escolar de 2013 também informa sobre as condições de trabalho de professores de química. Do total de docentes, somente 24,4% (11.064) lecionavam exclusivamente química no ensino médio, o restante (34.301) ministrava também outras disciplinas, como física e matemática, e em outras etapas de ensino, conforme observado na Figura 3.

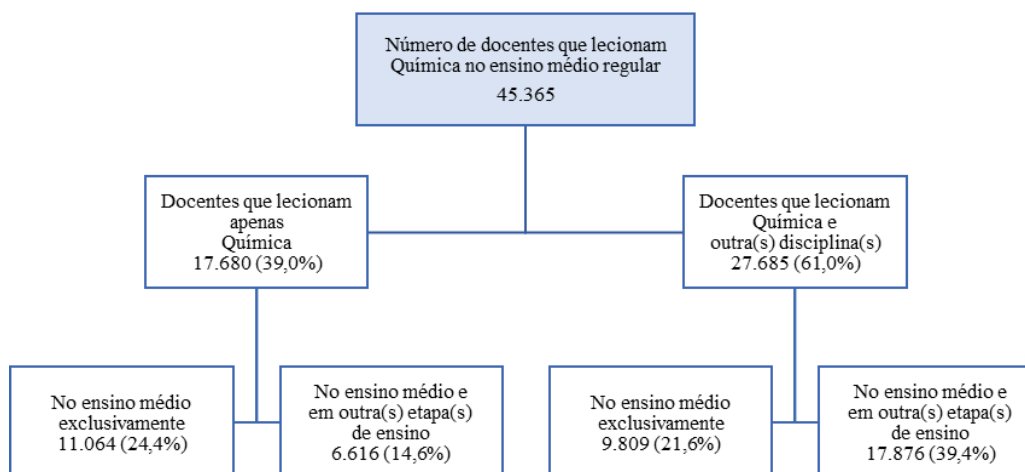


Figura 3 - Distribuição dos docentes de química do ensino médio regular no Brasil.

Fonte: adaptado do Censo da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2015).

Segundo esse levantamento, docentes que lecionam outras disciplinas em outros níveis de ensino trabalham em mais de uma escola, em mais turnos e atendendo a mais turmas, o que acarreta sobrecarga de trabalho e pouco estabelecimento de vínculos com as escolas e com discentes (BRASIL, 2015). Além disso, apesar de 43,2% (19.600) dos professores de química possuírem formação adequada para essa função, essa quantidade é insuficiente para atender todas as turmas porque, conforme observado no figura 3, o professor típico de química não é exclusivo dessa disciplina.

Dessas informações depreende-se que faltam profissionais licenciados em química lecionando essa disciplina no ensino médio e isso resulta, como visto anteriormente, do baixo número de egressos dos cursos de licenciatura em química e do possível encaminhamento de licenciados em química para outras opções além da docência.

5.4 Considerações sobre a análise

Com base nas pesquisas sobre professores, sintetizadas nesse capítulo, podemos fazer algumas constatações.

Há uma tendência de queda no número de professores trabalhando na educação básica, que pode ser reflexo da baixa atratividade dessa profissão. O sexo e a origem social parecem condicionar a escolha profissional. Aqueles que optam pela docência são mulheres, jovens, oriundas de famílias pouco privilegiadas, que estudaram em escolas públicas, tiveram pouco

acesso à cultura legítima, se consideram classe média baixa e buscam na profissão uma possibilidade de ascensão social. Têm um baixo volume de capital cultural, materializado em práticas culturais e de lazer, voltadas para atividades pragmáticas, estando pouco inseridas no mundo da cultura, têm baixo envolvimento político e são adeptas de práticas religiosas.

Outro elemento que condiciona a escolha da docência é a disponibilidade e os tipos de instituições de ensino. Na análise notamos que as docentes lecionam preferencialmente em escolas públicas, onde há mais vagas, e tendem a permanecer nelas. As instituições federais pagam melhores salários que as estaduais. A escola privada paga menores salários, no entanto, caso o docente trabalhe em diversas escolas, com muitas turmas, o rendimento pode ser superior ao do Estado. Há ainda escolas particulares de elite com boas remunerações. Depreende-se, por esses motivos, que as escolas federais e particulares podem atrair mais os profissionais do ensino.

Grande parte dos docentes brasileiros ocupa cargos efetivos no Estado, aspecto que reforça o interesse pela estabilidade ao buscar por essa profissão. A possibilidade de conseguir um emprego estável, diante das conjunturas sociais e econômicas do país e da origem social dos proponentes, é um forte elemento que condiciona a escolha pela docência.

A renda mensal do professor é superior à média salarial dos brasileiros, aspecto que pode estimular a procura pelo magistério. No entanto, essa renda é mais baixa quando comparada a outras profissões com formação semelhante. Nesse sentido, o salário também é um elemento condicionante da escolha profissional docente.

De modo geral, os professores trabalham apenas com o ensino ou com atividades voltadas para o ensino, lecionam em diferentes escolas e têm uma carga de trabalho extensa, esses aspectos implicam em custo e trabalho no deslocamento entre as escolas para lecionar e participar de reuniões e atividades escolares, demanda mais tempo para planejar aulas e corrigir atividades, e são elementos que podem condicionar, de modo negativo, a entrada e a permanência na profissão.

Os dados sobre os cursos de formação de professores revelam é baixa a procura e grande o abandono nos cursos de licenciatura em química. A pesquisa de Gatti (2009) mostrou que o desinteresse do estudantes pela área de exatas e pela profissão docente explica, em partes, a baixa procura e a evasão desses cursos. Não é nosso foco de investigação compreender a evasão nas licenciaturas, entendemos que se trata de um assunto complexo e merece uma análise cautelosa. O que podemos inferir é que a baixa atratividade desse tipo de curso torna-o pouco interessante entre os estudantes, o que condiciona a escolha do curso superior, reservando a opção desse curso a um público que, provavelmente, em função de seu

pertencimento às classes menos favorecidas, busque de modo mais direto o atendimento às suas necessidades materiais de existência desconsiderando aspectos como prestígio e reconhecimento profissional.

6 ANÁLISE INSTITUCIONAL: A TRAJETÓRIA DOS LICENCIADOS DO IQ

Nesse nível de análise investigamos o contexto formativo do curso de licenciatura em química do IQ e as escolhas profissionais dos licenciados, para isso organizamos o capítulo em três tópicos: i) informações sobre o IQ; ii) perfil socioeconômico dos ingressantes; e iii) encaminhamento profissional dos egressos. No primeiro, apresentamos algumas informações sobre o IQ e o curso de licenciatura em química, para contextualizar o leitor sobre as características da Instituição. No segundo tópico, discutimos informações sobre os ingressantes desse curso, em relação ao patrimônio global de capitais, desses sujeitos e de suas famílias, que permita caracterizá-los segundo as posições ocupadas na hierarquia do espaço social. Em seguida, com base em um inventário profissional e em um questionário, analisamos o encaminhamento profissional de ex-alunos tentando compreender que aspectos do contexto institucional condicionaram suas escolhas (ou não) pela docência. Por fim, apresentamos algumas considerações dessa análise.

6.1 O Instituto de Química da UNESP de Araraquara

O IQ teve sua origem como Departamento de Química na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara em 1961 quando foram criados cursos de química para atender a demanda por professores dessa disciplina na região (MASSI, 2013). No início, a instituição enfrentou diversas dificuldades para se consolidar, como a falta de docentes, infraestrutura inadequada e poucos laboratórios (MASSI, 2013). A pesquisa surgiu nesse momento como uma possibilidade de formar novos profissionais e se desenvolver com qualidade, e passou a ser um dos focos de investimento da instituição, mantendo a formação de professores em um segundo plano (MASSI, 2013). No final da década de 1970, com a criação da UNESP, o Departamento de Química foi transformado em Instituto de Química em uma nova localização, mais ampla e autônoma (MASSI, 2013).

No período de 1961 a 1975 foram oferecidos os cursos de licenciatura e bacharelado em conjunto com especialização dada no quarto ano (esquema 3+1), havia também a possibilidade de formação com as duas habilitações (MASSI, 2013). Nessa época surgiram diversas Resoluções do Conselho Federal de Educação exigindo adequações nos cursos de licenciatura (como a criação de licenciatura curta e licenciatura em ciências com habilitação em química) que destoavam dos princípios da instituição em oferecer uma formação científica

primorosa e disciplinar (MASSI, 2013). Por esse motivo, em 1978 o IQ deixou de oferecer o curso de licenciatura em química mantendo unicamente a oferta do bacharelado (MASSI, 2013). Apenas em 1991 a licenciatura voltou a ser ofertada, no período noturno, com duração de cinco anos e 30 vagas anuais (MASSI, 2013). O curso de licenciatura criado nessa época foi planejado como uma formação generalista que permitisse ao licenciado atuar na indústria, na pesquisa e no ensino (MASSI, 2013).

A possibilidade de atuar na indústria é garantida pelo CRQ, como discutido anteriormente. Quando consultamos o site do IQ, em 2019, verificamos que essa informação é divulgada como um ponto positivo do curso e um atrativo para os alunos. Na apresentação sobre a licenciatura consta que o licenciado egresso dessa instituição além de atuar no ensino de química, área de formação específica,

poderá atuar também no setor produtivo, exercendo **as mesmas atividades de um Bacharel em Química**. Para isso o profissional formado contará com uma formação generalista, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos, com condições de atuar nos campos de atividades socioeconômicas que envolvam as transformações da matéria. (grifo nosso).²⁰

Percebe-se nessa instituição a valorização da formação para a pesquisa e do curso de bacharelado (que garantem prestígio à instituição) em comparação à formação de professores e ao curso de licenciatura, modalidade que ficou suspensa por mais de 10 anos e retornou com uma estrutura que favorece a inserção dos alunos na indústria e na pesquisa em química. Nas palavras de um docente do IQ, “a nossa licenciatura aqui não existe, porque queremos carregar tanto de Química no currículo, que nossos licenciados têm a atribuição de bacharel [...] Forma o químico e depois dá um verniz de licenciado” (MASSI, 2013, p. 69). De modo complementar, os alunos da licenciatura por terem o período do dia livre (sem aulas) tem mais disponibilidade para fazer IC. A grande oferta de pesquisa em diversos departamentos, com projetos à disposição e com frequente disponibilização de bolsas, atrai os alunos da licenciatura, com baixo capital econômico. Assim, como perspectiva profissional há uma tendência que os bacharéis privilegiem o trabalho na indústria e os licenciados se encaminhem para a pesquisa e pós-graduação em química (MASSI, 2013).

Ao contrário da tendência nacional, os cursos de química do IQ têm baixos índices de evasão, devido a diversas ações da instituição para garantir a permanência dos alunos, com

²⁰ Informações disponíveis em: <https://www.iq.unesp.br/#!/graduacao1260/cursos/licenciatura-em-quimica/>
Acesso em: 29 jan. 2019.

projetos de extensão e pesquisa (MASSI; VILLANI, 2015a; MASSABNI; ERNANDES; MELIOS, 2003). Isso se reflete nas avaliações, oficiais e não oficiais, da graduação e pós-graduação da instituição, por exemplo, desde 2001 a pós-graduação em química é considerada de excelência pela CAPES e o curso de licenciatura recebeu nota máxima (cinco estrelas) na avaliação do Guia do Estudante da Editora Abril em 2017²¹.

Ao longo dos anos, com um crescente financiamento de diferentes agências de fomento e convênios com universidades nacionais e estrangeiras, empresas privadas e estatais, a pesquisa no IQ foi se consolidando. Os recursos advindos dessas parcerias contribuíram para a melhoria da infraestrutura da instituição (como a adequação de laboratórios, compra de materiais e livros didáticos) e conferiram ao IQ posição de destaque e prestígio perante a comunidade científica. Outra informação relevante acerca da produção científica no IQ, é que a Unesp de Araraquara detém quase 40% das patentes registradas pela Universidade e a química é uma das áreas que mais registra pedidos de propriedade intelectual (MURBACH *et al.*, 2016). A forte área de pesquisa em química tem influência sobre os cursos de graduação da instituição, na elaboração das disciplinas curriculares, e as atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos.

No IQAr sempre foi dada ênfase à vinculação do ensino da graduação com o da pós-graduação através das atividades de iniciação à pesquisa científica, acreditando-se que só pode existir a excelência no ensino de graduação quando este está associado a um vigoroso e consistente programa de pós-graduação e de investigação científica. No IQAr a graduação caminha paralelamente à pós-graduação, criando-se um ambiente de auto-estímulo, que muito tem contribuído para o crescimento do Instituto. (MASSABNI; ERNANDES; MELIOS, 2003, p. 442).

Apesar da (re)criação da licenciatura em 1991, apenas a partir de 2006 esse curso passou a ter um Projeto Político Pedagógico exclusivo e a investir em propostas formativas de valorização e formação de professores (MASSI; VILLANI, 2015b). No entanto, ainda são poucos licenciados que se encaminham para a docência e grande parte dos egressos opta pela pós-graduação em química (MASSI, 2013).

²¹ Informação disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/cursos-universidades/quimica-255009/>
Acesso em 29 jan. 2019.

Um outro dado que pode indicar o prestígio e a procura pelo curso de licenciatura é a relação candidato/vaga no vestibular. Segundo informações do Anuário Estatístico da UNESP, dispostas no Gráfico 2, de 1997 a 2008 observou-se um gradual aumento da procura pelo curso, de 2009 a 2012 houve uma queda abrupta, que carece de maiores explicações, na relação candidato/vaga que voltou a aumentar nos anos seguintes, atingindo valor máximo em 2014 (14,9) e voltando a cair a partir de 2015. O vestibular de 2018 para esse curso foi o menos concorrido dentre as provas realizadas nos últimos 20 anos. Com isso, nota-se uma tendência de queda na procura pelo curso de licenciatura em química do IQ revelando um baixo prestígio desse curso e, conseqüentemente, da carreira que essa titulação oferece: a docência.

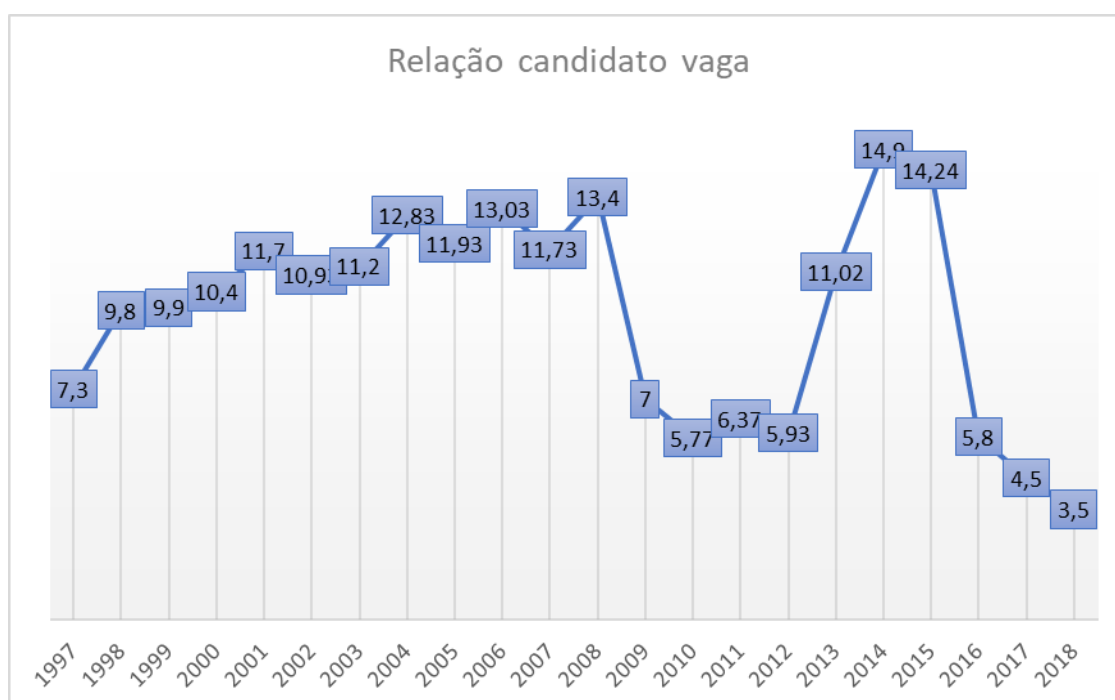


Gráfico 2- Relação de candidato por vaga no vestibular para o curso de licenciatura em química do IQ.

Fonte: Baseado no anuário Estatístico da Unesp.

Diante desse contexto de formação, inspiradas pelas contribuições da banca de qualificação, nos questionamos a respeito da identidade profissional que o curso de licenciatura do IQ produz nos alunos. Seriam químicos licenciados ou licenciados em química? Entendendo que no primeiro caso, o sujeito identifica-se primeiramente como um químico e depois como licenciado, é um químico que atua como professor na eventualidade, como algo temporário e não profissional. No segundo termo o sujeito tem como primeira identidade ser um professor capacitado para ensinar química e a atuação como químico estaria em segundo plano. Temos como hipótese que o curso tende a formar químicos licenciados,

isto é, profissionais com sólida formação em química, preparados para atuar na pesquisa, na indústria e no ensino, nessa ordem de preferência. Acreditamos que as particularidades desse contexto institucional, formação generalista e valorização da pesquisa em química, são elementos que condicionam a trajetória profissional dos licenciados afastando-os da docência, por oferecer outras possibilidades profissionais muitas vezes mais atraentes que o magistério.

6.2 Perfil socioeconômico dos ingressantes

Apresentamos na Tabela 7 a síntese das respostas ao questionário da VUNESP levantando o perfil socioeconômico dos ingressantes do curso de licenciatura em química do IQ²² entre os anos de 1996 e 2018. Para calcular o percentual médio consideramos a somatória das respostas para cada alternativa ao longo dos 23 anos dividida pelo total de respondentes à pergunta. Embora o total de respondentes no período considerado seja igual a 711, algumas questões não foram respondidas por todos os estudantes, sendo o número médio de respondentes igual a 31 por ano.

Tabela 7- Distribuição da frequência e percentual de respostas dos alunos matriculados no curso de licenciatura no IQ no período de 1996 a 2018.

Questão	Resposta	Frequência	%
Sexo	Masculino	378	53,2
	Feminino	333	46,8
Idade	19 e 20	225	31,8
	18	164	23,2
	21 a 24	128	18,1
	17 ou menos	126	17,8
	25 ou mais	65	9,2
Cor de pele	Branca	398	77,9
	Parda	78	15,3
	Preta	25	4,9
	Amarela	10	2,0
	Indígena	0	0
Origem	Interior de SP	623	88,1
	Região Metropolitana de SP	52	7,4
	Interior de outro Estado	18	2,5

²² Estudo semelhante foi realizado por HOJO, O. Perfil dos ingressantes no curso de Química (Lic) – noturno de Araraquara. In: OLIVEIRA, J. B. B.; PINHO, S. Z.; SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Perfil Socioeconômico e sociocultural dos ingressantes nos cursos de graduação**: 2006 – 2015: ciências exatas e da terra. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação: VUNESP, 2016.

	Litoral de SP	7	1,0
	Capital de outro Estado	5	0,7
	Litoral de outro Estado	0	0
Tipo de escola do ensino fundamental	Todo em escola pública	460	65,2
	Todo em escola particular	143	20,3
	Maior parte em escola pública	56	7,9
	Maior parte em escola particular	47	6,7
Tipo de escola do ensino médio	Todo em escola pública	381	54,2
	Todo em escola particular	256	36,4
	Maior parte em escola particular	37	5,3
	Maior parte em escola pública	29	4,1
Cursinho pré-vestibular	Um ano	244	34,6
	Não	229	32,4
	Mais de um ano	130	18,4
	Um semestre	52	7,4
	Menos de um semestre	51	7,2
Língua estrangeira	Estudei apenas no ensino médio ou equivalente	409	57,9
	Estudei no ensino médio e também em cursos especializados de línguas	249	35,3
	Nunca estudei	37	5,2
	Estudei apenas em cursos especializados de línguas	11	1,6
Instrução do pai	Ensino Médio completo	215	30,5
	Ensino Fundamental incompleto	177	25,1
	Superior completo	134	19,0
	Ensino Fundamental completo	125	17,7
	Superior incompleto	47	6,7
	Analfabeto	8	1,1
Instrução da mãe	Ensino Médio completo	211	29,8
	Ensino Fundamental incompleto	175	24,8
	Ensino Fundamental completo	141	19,9
	Superior completo	124	17,5
	Superior incompleto	45	6,4
	Analfabeta	11	1,6
Ocupação do pai	Operário com pouca qualificação	205	29,2
	Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior	191	27,2
	Proprietário ou administrador de pequeno negócio	136	19,4
	Técnico de nível médio	108	15,4
	Não exerce atividade remunerada	34	4,8

	Proprietário ou administrador de grande ou média empresa	28	4,0
Ocupação da mãe	Não exerce atividade remunerada	314	44,4
	Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior	139	19,7
	Operária com pouca qualificação	128	18,1
	Técnica de nível médio	59	8,4
	Proprietária ou administradora de pequeno negócio	58	8,2
	Proprietária ou administradora de grande ou média empresa	8	1,1
	Exerce atividade remunerada	Não	477
Sim, em tempo integral (31 ou mais horas semanais)		150	21,2
Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)		54	7,6
Sim, mas é trabalho eventual		26	3,7
Renda mensal familiar	De 2 a 4,9 SM	302	42,7
	De 5 a 9,9 SM	212	30,0
	De 10 a 14,9 SM	80	11,3
	Até 1,9 SM	65	9,2
	De 15 a 19,9 SM	31	4,4
	20 SM ou mais	17	2,4

Fonte: elaboração própria com base nos dados fornecidos pela VUNESP.

Nota: Os dados sobre a cor da pele referem-se aos anos de 2003 a 2018.

Com base na Tabela 7 percebemos que os alunos ingressantes no curso de licenciatura do período de 1996 a 2018 eram: homens, com idade entre 18 e 20 anos, brancos, originários do interior do Estado de São Paulo, não trabalhavam, estudaram o ensino fundamental e médio em escola pública, fizeram cursinho por um ano, estudaram inglês apenas no ensino médio ou equivalente, os pais tinham o ensino médio completo, o pai era operário com pouca qualificação, a mãe não exercia atividade remunerada e o salário mensal familiar era de 2 a 4,9 salários mínimos.

Um olhar mais atento nos dados mostra que alguns desses aspectos variaram consideravelmente no período analisado. Em relação ao sexo, conforme disposto no Gráfico 3, em 1996 ingressaram no curso a mesma quantidade de homens e mulheres, no entanto, em 2018 quase 70% dos ingressantes eram homens. Ao longo desse período a frequência entre os sexos não foi uniforme, e no total, o número de homens (378) supera um pouco o de mulheres (333). Vale destacar que em 2009 e 2016 houve uma prevalência de mulheres ingressantes no

curso, enquanto que em 1997, 2007 e 2018 esse resultado se inverte, prevalecendo a presença de homens (superior à 65%).

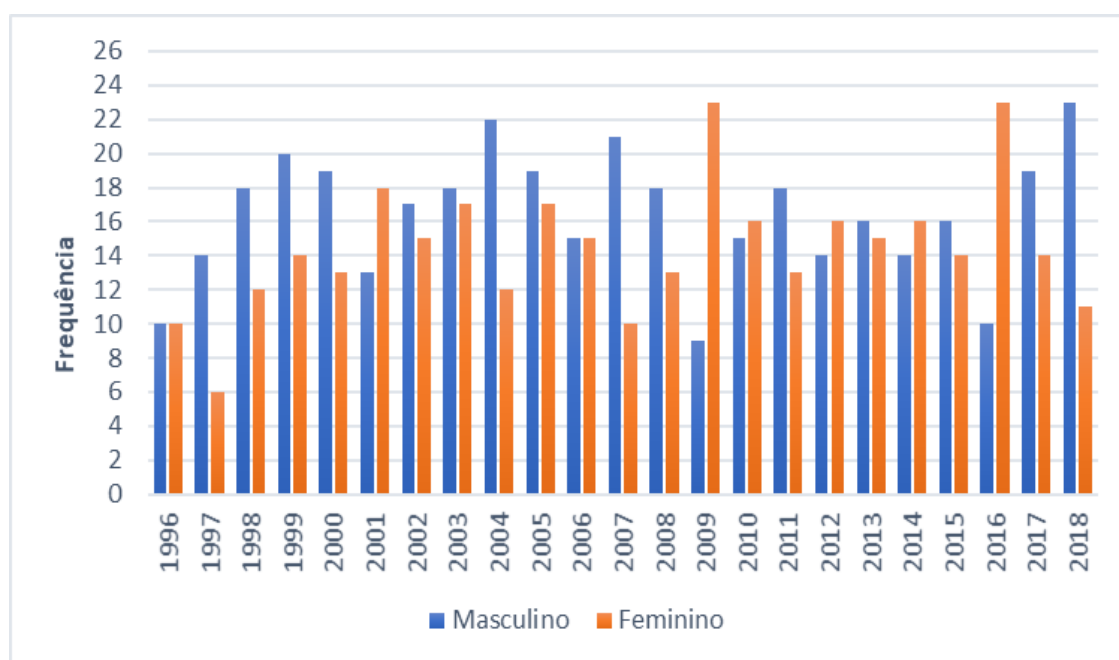


Gráfico 3- Sexo dos ingressantes.

Fonte: elaboração própria.

Em relação a idade, pelo Gráfico 4 também notamos algumas variações. A partir de 2010 começou a aumentar a frequência de ingressantes com 17 anos ou menos e diminuir a quantidade de alunos na faixa etária de 21 a 24 anos. Os três últimos anos do curso (2016, 2017 e 2018) foram aqueles com menores variações entre as idades dos ingressantes. Pode-se levantar como hipótese que os alunos estão entrando cada vez mais jovens no curso de licenciatura e parece haver uma tendência heterogênea em relação a idade nas turmas mais recentes. Entretanto, é baixa a frequência de ingressantes que recém concluíram o ensino médio (17 anos ou menos), corresponde a quase 60% o percentual de ingressantes com idade superior a 18 anos (idade regular de conclusão do ensino médio no Brasil), indicando a necessidade de um tempo de preparo para ingressar no ensino superior após concluir ensino médio, provavelmente cursando um ano ou mais anos de cursinho, ou ainda algum atraso na escolarização básica (com reprovações), como também observaram Massi e Villani (2014) em análises anteriores de sujeitos semelhantes.

O curso de licenciatura em química recebe predominantemente alunos brancos. Ao longo dos 15 anos em que passou-se a analisar esse dado, a somatória total de pretos e pardos não ultrapassa 25% dos ingressantes, além disso, nenhum aluno indígena ingressou nesse curso. Quase 90% dos alunos são oriundos do interior do São Paulo, o que demonstra a importância da UNESP para atender a demanda de estudantes desse Estado.

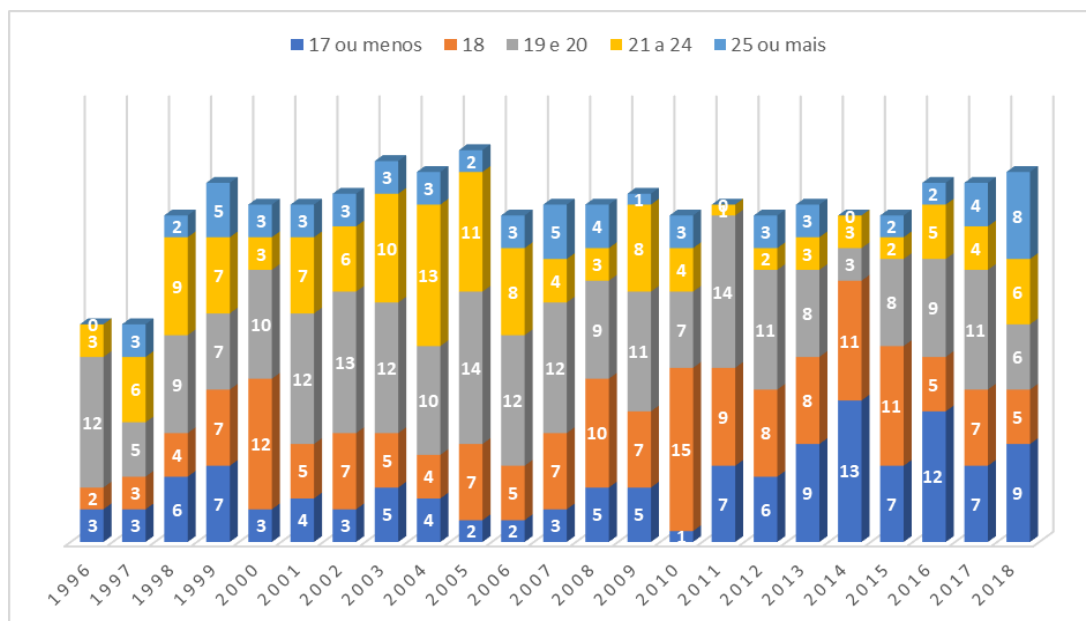


Gráfico 4- Idade dos ingressantes.

Fonte: elaboração própria.

Dentre os aspectos importantes para levantar o capital cultural e econômico das famílias dos ingressantes, e que podem favorecer o acesso ao ensino superior, estão o tipo de escola em que cursaram o ensino fundamental e médio, o acesso a uma língua estrangeira e a realização de cursinho. Conforme observado no Gráfico 5 ao longo dos anos diminuiu a frequência de alunos que estudaram apenas em escolas públicas no ensino fundamental e a partir de 2005 aumentou a quantidade de ingressantes que cursaram o ensino fundamental todo em escolas particulares.

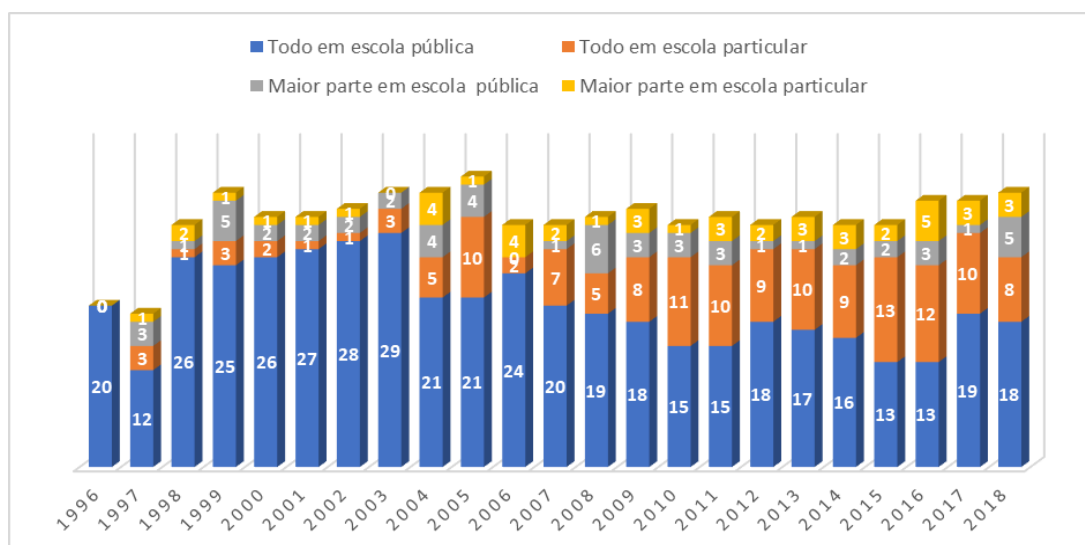


Gráfico 5- Tipo de escola frequentada pelos ingressantes no ensino fundamental.

Fonte: elaboração própria.

Acerca do ensino médio, conforme Gráfico 6, percebemos que a partir de 2004 (com uma queda em 2007) aumentou o número de ingressantes que fizeram o ensino médio apenas em escolas particulares. A quantidade de alunos que cursaram apenas em escolas públicas diminuiu a partir desse ano e manteve-se praticamente constante desde então. As turmas mais recentes (2016, 2017 e 2018) são mais heterogêneas quanto ao tipo de escola cursado pelos ingressantes no ensino médio. Comparando os dados sobre o ensino fundamental e médio constata-se que a frequência à escola pública diminui à medida que se avança na escolarização.

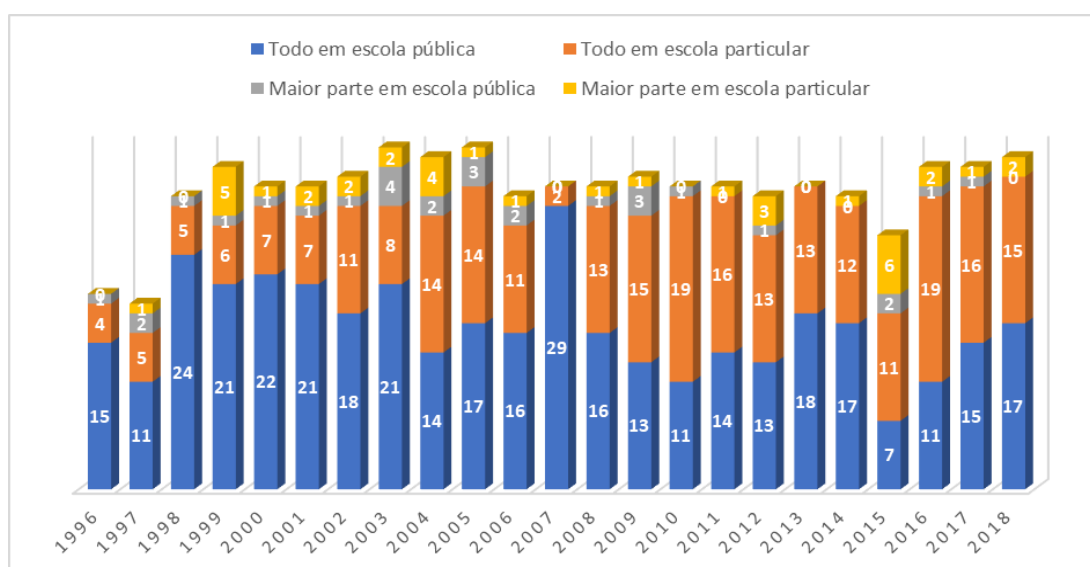


Gráfico 6- Tipo de escola frequentada pelos ingressantes no ensino médio.

Fonte: elaboração própria.

Complementando essas informações sobre o capital cultural dos ingressantes, segundo os dados da Tabela 7, quase 60% estudou inglês apenas no ensino médio e quase 70% fez cursinho pré-vestibular. Isso indica pouco acesso a outras línguas, e possivelmente, à poucas práticas culturais no contexto familiar, e também, a necessidade de um preparo maior para ingressar no ensino superior investindo na aquisição de capital escolar legítimo através do cursinho.

A escolarização dos pais, como observado na Tabela 7, é predominantemente de nível médio. Os Gráficos 7 e 8 mostram que a instrução dos pais e das mães é semelhante: grau escolar intermediário, como poucos extremos (analfabetos e ensino superior completo/incompleto). Observando que o percentual de pais e mães com ensino superior completo não ultrapassa 20% do total de alunos, podemos admitir como provável que os ingressantes do curso de licenciatura em química talvez sejam os primeiros de suas famílias a frequentarem o ensino superior.

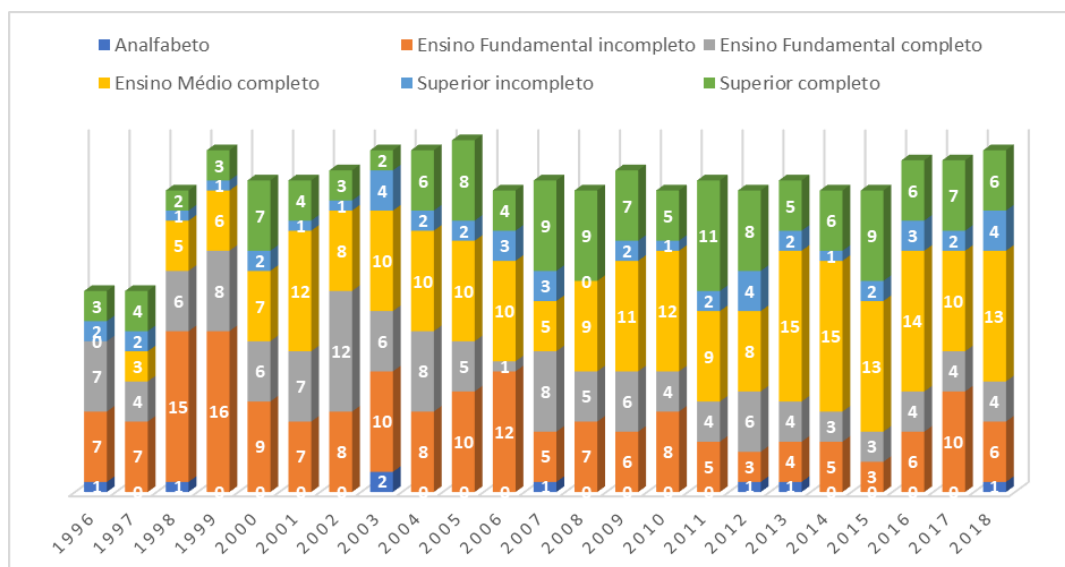


Gráfico 7- Escolarização dos pais dos ingressantes.

Fonte: elaboração própria.

Ao longo dos anos percebe-se um aumento da escolarização de nível médio e superior dos pais e das mães, e a diminuição de instrução de nível fundamental completo e incompleto de ambos. Além disso, aproximadamente 70% dos pais e das mães têm pelo menos o ensino fundamental completo, aspecto que demonstra um capital cultural não tão baixo nessas famílias e que pode ser transmitido aos descendente pela socialização familiar.

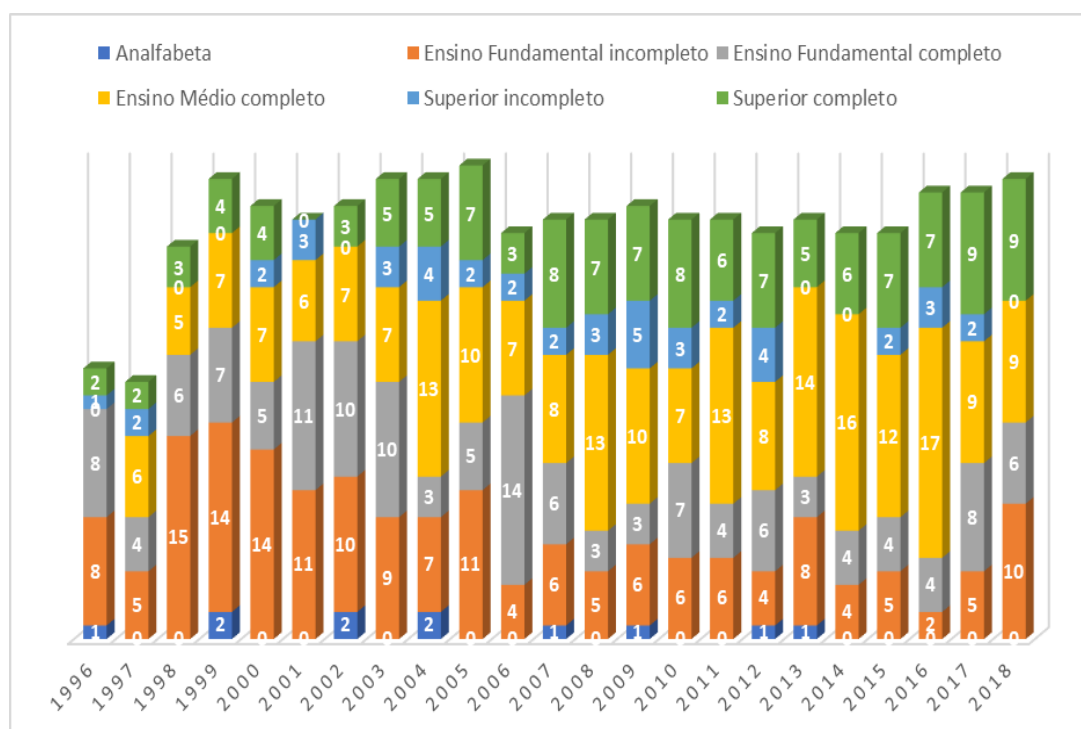


Gráfico 8- Escolarização das mães dos ingressantes.

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se que ao longo dos anos a escolaridade dos pais aumentou e a renda familiar diminuiu. Isso aponta, assim como observado por Massi e Villani (2014), para o peso maior do capital cultural em relação ao capital econômico para os alunos ingressarem na licenciatura, incluindo o acesso a um capital de informações sobre o sistema de ensino que pode maximizar as chances de sucesso escolar e o lucro dos investimentos em educação.

Com base na Tabela 7, relativo à ocupação dos pais e das mães dos ingressantes, percebemos que a maioria dos pais são operários com pouca qualificação ou profissionais liberais. Nota-se também que é baixo o número de pais que são proprietários ou administradores de pequenos e grandes negócios (não ultrapassa 25%). A grande parte das mães não exerce atividade remunerada e quando exerce, ocupam profissões semelhante a dos pais. Com esses dados notamos a presença de um modelo familiar no qual a mãe não trabalha fora de casa, o que permite que ela tenha um contato maior com os filhos acompanhando as atividades escolares e aumentando as chances de êxito.

A análise da renda familiar também é interessante. Pelo Gráfico 9 notamos que ao longo dos 23 anos pesquisados houve um aumento do número de famílias que recebiam entre 1,9 e 4,9 salários mínimos, enquanto que, decaiu a frequência de famílias com renda superior a 5 salários mínimos, as rendas elevadas (acima de 15 salários) são praticamente ausentes nessa população. Pode-se prever que como a maioria dos ingressantes não exerce atividade remunerada (Tabela 7), logo, depende da renda mensal dos pais, o que diminuiu mais o capital econômico da família.

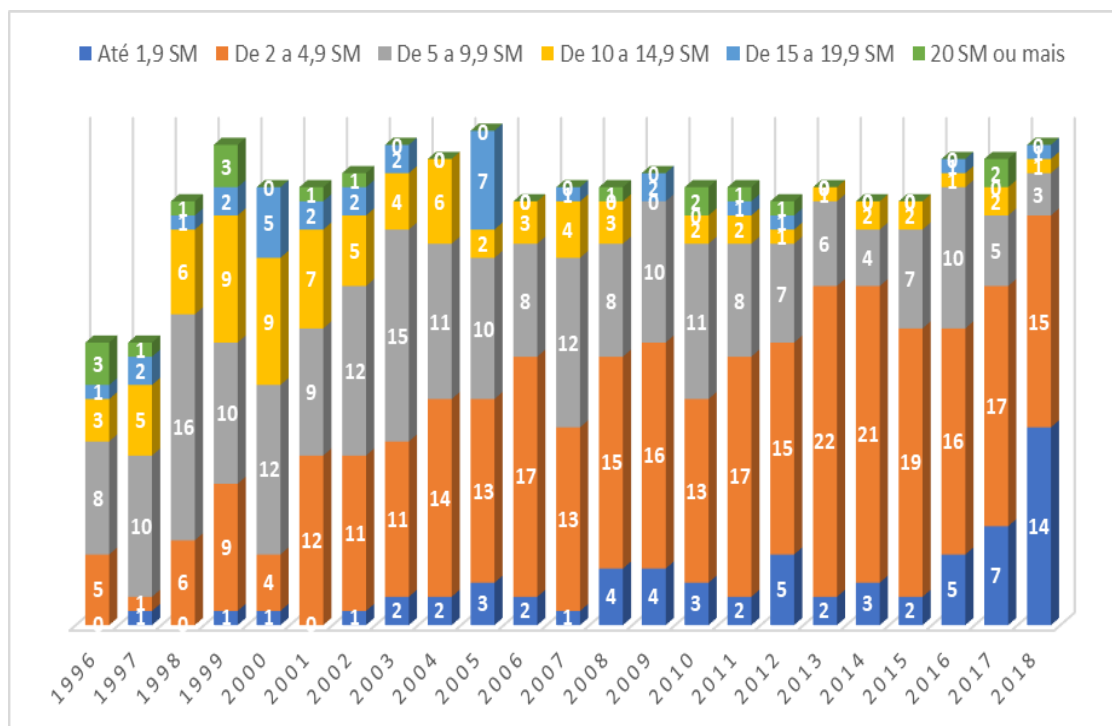


Gráfico 9- Renda familiar mensal dos ingressantes.

Fonte: elaboração própria.

Massi e Villani (2014, p. 163) analisaram o perfil socioeconômico de alunos do curso de bacharelado e licenciatura do IQ reforçam que “os matriculados na licenciatura são menos privilegiados socioeconomicamente que os do bacharelado”, confirmando uma distinção social entre as modalidades de curso da Instituição. Os autores também comparam esse perfil com o de outros cursos de química, da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Ceará, e notam que os alunos do IQ, da licenciatura e do bacharelado, têm um capital econômico e cultural mais favorecido que os alunos dessas outras instituições, embora nenhum desses cursos se configure como um curso de elite

Considerando a escolarização mediana dos pais, suas ocupações como operários e profissionais liberais, o baixo capital cultural das famílias (investimento em escolas públicas, pouco contato com língua estrangeira e realização de cursinho) e a renda familiar (de 2 a 4,9 salários mínimos), podemos considerar que os ingressantes do curso de licenciatura em química do IQ ocupam as posições mais baixas do espaço social, com baixo volume de capital global. Com base em Bourdieu (2007a), podemos dizer que esses estudantes, e suas famílias, pertencem às classes dominadas, mais próximo do estilo de vida das classes populares do que das classes médias, em termos mais específicos seriam membros da classe operária. Esse resultado corrobora as pesquisa da literatura e reforça que os cursos que formam professores atraem estudantes de nível socioeconômico menos favorecido (SILVA FILHO; SENKEVICS, 2018; GATTI, 2009; LOUZANO *et al.*, 2010; RISTOFF, 2014).

6.3 Encaminhamento profissional dos egressos

O Gráfico 10 indica o encaminhamento profissional dos licenciados do IQ segundo os dados do Inventário profissional de ex-alunos.

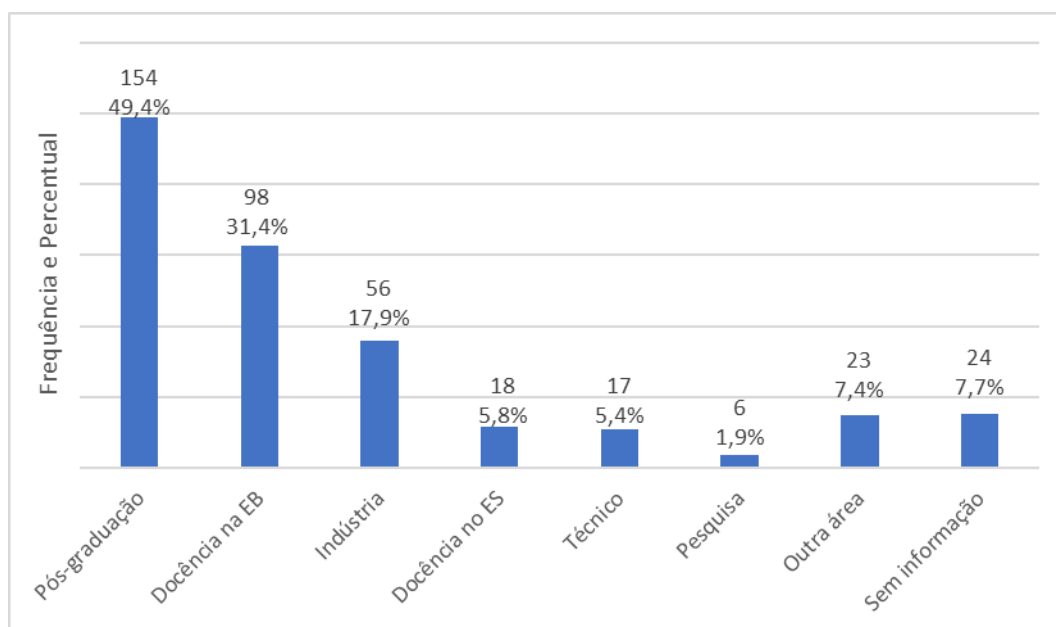


Gráfico 10- Encaminhamento profissional de egressos da licenciatura em química do IQ no período de 1995 a 2010.

Fonte: elaboração própria.

Nota: EB: Educação Básica; ES: Ensino Superior.

Com base nesse gráfico, percebemos que o principal campo de atuação dos egressos é a pós-graduação, praticamente metade seguiu para os cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Do total, aproximadamente 38% (116) atuam ou atuaram como professores sendo a maioria (98/116) na educação básica. O terceiro campo de atuação de maior interesse profissional dos licenciados é a indústria (17,9%). Outros quase 15% optaram pela pesquisa, pelo trabalho como técnico de laboratório ou ainda foram para outra área como comércio, consultorias e cargos públicos. No entanto, o documento não informa a área (química, ensino, outra) de interesse de pesquisa e nem se os licenciados continuam atuando nessas profissões.

Continuando a análise a nível meso investigamos o encaminhamento profissional dos egressos do IQ que responderam ao Questionário 1 aplicado em 2016. Obtivemos 79 respostas, dentre elas mais da metade são mulheres (47/79) com idade média de 36,57 anos. O ano de ingresso dos respondentes variou de 1970 a 2011 e o ano de conclusão do curso de 1976 a 2015. Em relação ao encaminhamento profissional, 64/79 atuaram em sala de aula como docentes e 15/79 seguiram para outra área, sendo: 8/15 para a pós-graduação, 7/15 para a indústria e uma pessoa trabalha no setor bancário.

Os principais motivos, segundo esses (15) sujeitos, para atuarem em outra área e não no magistério são: oportunidades de trabalho na indústria ou com a pesquisa; interesse em seguir outra área (principalmente pesquisa) e não a docência; as condições de trabalho (como salários ruins e dificuldade para se relacionar com os alunos) que tornam o ensino na educação básica desinteressante.

Um dado que se destaca é que 65/79 licenciados tentaram ingressar na pós-graduação e 48/79 fizeram algum curso, sendo a maioria (28/48) na área de química, 13/48 em áreas como engenharia, administração, biotecnologia, ciências, açúcar e álcool etc.; e 11/48 cursaram pós-graduação em ensino ou educação. Esse dado pode indicar a influência do contexto científico do IQ voltado para a pesquisa em química no encaminhamento profissional dos egressos. De modo que, os licenciandos vivenciam na graduação atividades de IC e tendem a continuar atuando como pesquisadores a nível de pós-graduação.

Dentre aqueles que atuam ou atuaram como docentes, a maioria (49/64) apenas lecionou e uma pequena parte (15/64) trabalha ou trabalhou em outra área além do ensino, principalmente voltada para indústria e comércio. Acerca desses 64 licenciados que atuaram como docentes analisamos: o tipo de escola e o nível de ensino em que trabalharam e as disciplinas lecionadas.

A grande maioria (41/64) trabalhou em escolas públicas e outra parte considerável em escolas privadas (31/64), também é comum que os licenciados tenham atuado como professores particulares (31/64), uma parcela (21/64) lecionou na universidade e no IF (4/64). Lecionaram no ensino médio 56/64 licenciados, no ensino fundamental 29/64, no ensino superior 25/64, no cursinho 28/64 e no ensino de jovens e adultos 21/64, as outras modalidades de ensino foram menos frequentes, sendo: 5/64 no técnico, 1/64 na pós-graduação e 1/64 com ensino profissionalizante. Destaca-se que apenas 19/64 professores atuaram em apenas um nível de ensino ou um tipo de instituição, sendo mais frequente (48/64) o trabalho em diferentes níveis, modalidades e instituições ao longo da trajetória profissional. Quanto às disciplinas, notamos que: a maior parte dos respondentes (39/64) lecionou química e outras disciplinas (de exatas); 19/64 ensinaram apenas química; 3/64 foram professores de física; 1/64 de matemática; 1/64 de matemática e física e um não respondeu.

Dentre esse total, 45/64 continuam como docentes e 19/64 abandonaram a profissão. O tempo médio de atuação com o ensino desses 19 licenciados foi de 2 anos e 8 meses. A trajetória desses profissionais, além da docência, inclui: a pós-graduação (6/19); a indústria (3/19); a atuação como técnico de laboratório (3/19); outra área (4/19) como comércio,

emprego autônomo, etc.; além disso, uma pessoa está aposentada e três não responderam. O abandono da sala de aula segundo esses licenciados resulta de dois principais motivos: interesse ou oportunidade em seguir outra área, como a pesquisa ou a indústria; e experiências ou condições de trabalho ruins, como dificuldade para se relacionar com outros docentes, desinteresse dos alunos, baixos salários, desvalorização social etc.

Dentre aqueles que ainda atuam como docentes (45/64), notamos que a grande maioria (43/45) trabalha apenas com o ensino, não exercendo outra atividade remunerada. Desses: 21/45 lecionam na educação básica; 19/45 no ensino superior; 2/45 trabalham em ambos os níveis; 1/45 leciona apenas em cursinho; uma pessoa trabalha na secretaria de educação e uma pessoa é docente na educação básica, no cursinho e no ensino técnico. O tempo médio de atuação desses professores é de 10 anos. Os motivos mais citados para permanecer na docência foram: a relação com os alunos (15/45); afinidades individuais e gosto pela profissão (15/45); possibilidade de transformar a sociedade (9/45); estabilidade profissional (5/45); oportunidades e desafios que a docência oferece (2/45); possibilidade de continuar estudando (2/45); outros menos frequentes como liberdade de atuação, ambiente de trabalho agradável, interesse em buscar novas abordagens de ensino, capacidade de promover a inclusão escolar, etc.

6.4 Considerações da análise

Com base no perfil socioeconômico pode-se dizer que os ingressantes do curso de licenciatura em química do IQ se assemelham em relação ao sexo, com uma presença um pouco maior de homens; são cada vez mais jovens; predominantemente brancos; e residem em cidades próximas ao campus onde realizam o curso. Esses alunos estudaram a maior parte de sua escolarização em escolas públicas e, com frequência, em escolas privadas no ensino médio. Tiveram pouco acesso a uma língua estrangeira e precisaram de um preparo maior para ingressar no ensino superior realizando cursinho pré-vestibular por um ou dois anos.

Seus pais têm baixa escolarização, embora isso tenha aumentado ao longo do período analisado, a maioria concluiu o ensino médio. Os pais ocupam profissões manuais, sem especialização, como operários, e são poucas as mães que exercem atividade remunerada. Destaca-se o papel das mães na transmissão de capital cultural para os filhos. A renda familiar é baixa e diminuiu no decorrer dos anos, apesar do baixo capital econômico as famílias investiram em escolas particulares e cursinhos. No geral, são indivíduos pouco privilegiados

socioeconomicamente pertencentes às classes sociais dominadas, como a classe operária e popular.

O encaminhamento profissional indicou a pós-graduação como o caminho que mais atrai os egressos do curso, a docência aparece como a segunda opção mais procurada. Esse trajeto pode ser influenciado pela vivência em uma Instituição que (super)valoriza a pesquisa em química e incentiva os alunos a realizarem atividades de IC, acreditamos que esse elemento condicione os licenciados a não procurarem o trabalho como docentes ou a desistirem dessa carreira quando surgirem dificuldades ou outras oportunidades profissionais.

Considerando que o curso de licenciatura em química tem como essência a formação de professores para lecionar na educação básica podemos considerar como significativa a parcela de ex-alunos que cursam a pós-graduação ou atuam na indústria e relativamente baixo o percentual daqueles que seguem para a docência nesse nível de ensino.

Resultado semelhante foi encontrado por Kussuda e Nardi (2015) que ao analisarem as escolhas profissionais de egressos de um curso de licenciatura em física notaram que 40 dos 52 participantes cursaram a pós-graduação após se graduarem, sendo a maioria (31) em programas não vinculados à área de ensino. Os autores apontam como possíveis influências desse encaminhamento para a pesquisa: as vivências no curso de licenciatura; poucas oportunidades na pesquisa da área educacional na graduação e pós-graduação; a sólida formação em conhecimentos específicos da física que permite aos licenciados buscar profissões próprias aos bacharéis (KUSSUDA; NARDI, 2015).

Grande parte dos licenciados aqui analisados atuou, por pouco tempo, como professor mas desistiu ao encontrar melhores salários e oportunidade de trabalho na indústria ou na pesquisa, condizentes com seus interesses profissionais. Há uma maior tendência em abandonar a carreira docente logo nos primeiros anos da atuação profissional e investir em outros caminhos possíveis dentre as atribuições dadas pelo CRQ ao licenciado em química do IQ.

De todo modo, uma parte considerável (quase 60%) dos egressos continua trabalhando apenas como docente, principalmente na educação básica e em escolas públicas. Esses professores de química trabalham em diferentes níveis, modalidades e instituições ao longo de suas trajetórias profissionais, lecionando química e outras disciplinas de exatas. Nossos dados corroboram outras pesquisas sobre docentes (BRASIL, 2015), como discutido na análise macro, evidenciando que professores de química trabalham em mais de uma instituição de ensino, para diferentes níveis e ensinam outras disciplinas além dessa. Isso se deve, entre

outra coisas, a reduzida carga horária de química no ensino médio que impõe ao professor a necessidade de buscar outras escolas ou lecionar outras disciplinas de exatas para complementar sua carga de aulas.

Sá e Santos (2012) ao investigarem a trajetória profissional de licenciados em química de uma universidade baiana constataram que 56 dos 65 participantes atuaram/atuam como docentes da educação básica, e apenas 35% continua lecionando. Similar ao que encontramos em nossa pesquisa, também é elevado o número de egressos que cursaram mestrado na área de química, quase 60%, ou fizeram outros cursos de graduação (29,2%) (SÁ; SANTOS, 2012). Os motivos para abandonarem a carreira docente incluem o estabelecimento de vínculos precários com o emprego, a intenção de trabalhar temporariamente com o ensino, desilusões profissionais, a busca por outra carreira, e a não identificação com um “perfil docente”. Para Sá e Santos (2012) o curso de licenciatura em química parece oferecer uma formação ampla que capacita os alunos a atuarem como docentes, a buscarem outras carreiras com mais status, ou a disputarem vagas em cursos de pós-graduações seletivos.

Acerca das motivações para a não escolha pela docência, os licenciados egressos do IQ que não foram para a sala de aula têm motivos semelhantes aos que foram e abandonaram, isto é, outras oportunidades de emprego e interesse por outra área (como a pesquisa), além de experiências negativas como docentes, indicado por Lapo e Bueno (2001) como significativo para o abandono da carreira docente.

Por outro lado, os principais motivos para se manterem como professores são de caráter afetivo como a relação estabelecida com os alunos e o gosto pelo ensino, enquanto que, os motivos de ordem prática (como estabilidade) são pouco apontados. Esses elementos são apontados em diversas pesquisas da literatura sobre a escolha pela carreira docente, motivada pelo gosto em ensinar e pelas relações interpessoais estabelecidas com alunos e colegas de trabalho (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017; ENS *et al.*, 2014; FERNANDES, 2004; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011).

Nesse sentido, problematizando esse interesse genuíno pelo ensino, acreditamos que as escolhas individuais “não são a expressão direta de um gosto autônomo, independente, previamente constituído em relação às condições de sua realização”, pelo contrário, o gosto, as preferências e as escolhas resultam “de uma espécie de adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16). Citando Bourdieu, os autores complementam que “aprendemos socialmente a amar o que é possível ou mais provável, dada nossa condição social, e a excluir do universo de nossas aspirações os sonhos impossíveis ou improváveis” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 16).

7 ANÁLISE INDIVIDUAL: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE QUÍMICA

Para essa análise entrevistamos quatro docentes. Com Isabel realizamos duas entrevistas, em junho de 2018 com uma semana de diferença, a primeira em sua casa e a segunda via Skype, totalizando quase 4 horas de conversa. A professora Beatriz forneceu uma entrevista via Skype em dezembro de 2018, conversamos por aproximadamente 4 horas. Nesse mesmo mês entrevistamos a professora Cecília, no hall de um hotel em que estava hospedada, a conversa durou quase 2 horas. A professora Carla foi entrevistada em 2009 e em 2016 no contexto de outras pesquisas realizadas pela professora Luciana Massi e por uma aluna de IC (Rafaela Valero da Silva), as duas entrevistas têm duração de aproximadamente 3 horas. Apenas a entrevista de Carla foi transcrita na íntegra, as demais transcrevemos apenas alguns trechos importantes para a elaboração do retrato.

Apresentamos a seguir os resumos dos retratos sociológicos de cada docente, os retratos completos estão no Apêndice E. Na sequência discutimos suas trajetórias socioprofissionais.

7.1 As professoras analisadas: resumos dos retratos sociológicos

O resumo é uma das partes do retrato sociológico, na qual, em um longo parágrafo, descrevemos de forma sintética os aspectos da trajetória familiar, escolar e profissional necessários para conhecer minimamente os sujeitos. Por meio do resumo é possível fazer uma leitura rápida do retrato (LOPES, 2012a). Além do resumo, apresentamos o título com um nome e sobrenome fictícios, seguindo o mesmo modelo de Lahire (2004). Com esses resumos pretendemos mostrar as diferenças entre essas professoras, suas trajetórias singulares, os caminhos e os motivos que levaram, cada uma a seu modo, a escolher a docência como sua profissão. Na sequência, apresentamos uma análise conjunta do modo como alguns condicionantes sociais influenciaram as trajetórias dessas docentes.

Beatriz Garcia

Beatriz Garcia tem 36 anos, é solteira e sem filhos, trabalha há oito anos como professora. Sua mãe é enfermeira de nível técnico e seu pai motorista de nível fundamental, ambos concursados pela prefeitura em um município no interior de São Paulo. Pela profissão e instrução dos pais podemos considerar que a família pertence à classe popular. Ela e a irmã

mais nova, que é advogada, são as primeiras da família a estudarem em uma universidade pública. A estabilidade financeira dos pais possibilitou o investimento escolar nas filhas em escolas particulares e, de modo ascético, Beatriz se dedicava aos estudos. Ao final do ensino médio, não sendo aprovada no curso de nutrição, fez um curso técnico da mesma área concomitante ao cursinho pré-vestibular. Desistiu desse curso em nível superior pelas dificuldades no mercado de trabalho e optou pela licenciatura em química devido às múltiplas possibilidades profissionais, inclusive o ensino. A licenciatura foi um sonho tornado realidade, Beatriz continuou empenhando-se nos estudos e envolveu-se em diversas atividades extra curriculares. Foi bolsista de IC e de projetos no CCA e confessa que gostava muito mais da área de ensino, mas não assumia esse desejo pelo baixo prestígio dessa área no IQ. Apesar desse interesse seguiu o “caminho natural” da pós-graduação no IQ e fez mestrado em química logo após concluir a graduação. Sua trajetória como professora iniciou-se com a aprovação em um concurso público para a rede estadual na sua cidade natal no final do mestrado. Permaneceu pouco tempo no Estado e saiu do cargo com a aprovação em outro concurso para uma escola técnica, cujo rendimento seria maior e teria melhores condições de trabalho. Após quatro anos nessa escola surgiu outra oportunidade, via concurso público, em um IF e ela mudou novamente de instituição em busca de uma carreira mais promissora. Beatriz sente-se realizada profissionalmente, tanto por ter atuado na escola técnica quanto atualmente como docente no IF. Encontrou nessas escolas boas condições de trabalho, possibilidade de ascensão na carreira e um salário adequado aos seus projetos de vida, ela ama a sala de aula, sente-se útil como professora e busca estabelecer uma boa relação com seus alunos. Tem planos de investir na carreira docente em um doutorado na área de ensino e continuar lecionando no ensino médio. O acúmulo de capital cultural no decorrer da longa escolarização, a ocupação profissional como professora e o elevado rendimento do cargo no IF permitem afirmar que Beatriz ascendeu em relação à sua classe de origem, ocupando hoje uma posição social intermediária como uma pequena burguesa de execução.

Carla Monteiro

Carla Monteiro tem 35 anos, é casada, sem filhos e atua há 10 anos como professora. Provém de uma família grande de origem popular, sua mãe, tias e avós estudaram pouco e não exercem atividade remunerada, o pai é metalúrgico aposentado e concluiu o ensino médio. Foi a primeira a ingressar no ensino superior, sua irmã mais velha cursou cosmetologia, não concluiu e começou um curso de direito, a outra mais nova “não tem gosto para os estudos”.

A senhora Monteiro revela uma preocupação com a escolarização das filhas o que reflete em bom desempenho escolar de Carla, entretanto, a escassez de recursos financeiros e culturais não permitiu que a família investisse em escolas particulares, em cursos de idiomas ou esportes. O baixo capital cultural da família, o pouco acesso a informações e a falta de referências ao ensino superior não desenvolveram em Carla o interesse por uma carreira profissional promissora, seu desejo era trabalhar no comércio após concluir o ensino médio. O contato com o mundo do trabalho e com um rapaz, seu futuro marido, a incentivaram a investir nos estudos e a floraram seu desejo de alcançar um “futuro melhor”. Se dedicou por três anos para ingressar no ensino superior e na universidade através de cursinho, escolheu a licenciatura em química por ser perto de sua casa, com pouca concorrência, pela possibilidade de emprego rápido e por poder trabalhar no período contrário ao curso. No IQ realizou diversas atividades extracurriculares no CCA, na IC e no Curso Unificado do Campus de Araraquara (CUCA)²³ “onde eu decidi que queria ser professora”, desenvolvendo sua paixão pela docência. Começou a lecionar em uma escola particular com aulas de física, revelando seu forte interesse por essa disciplina. Chegou a cursar a segunda graduação em física, mas não concluiu. A dificuldade em conseguir aulas de exatas, por ser mulher e sem experiência, levou Carla a fazer um curso técnico de informática e um mestrado profissional na área de física. Abandonou a ideia de trabalhar como técnica, pela difícil colocação no mercado de trabalho, e manteve-se no magistério. Atuou por dois anos no Estado, enquanto realizava o mestrado, gostou muito da experiência mas, devido as condições ruins de trabalho optou por manter-se apenas na rede particular. Atualmente trabalha em três escolas particulares, em cidades diferentes, de uma grande franquia como professora de física. Sente-se realizada com seu trabalho, exceto pelos baixos salários e pela instabilidade enfrentada na escola particular. Pretende cursar um doutorado na área de ensino como possibilidade de tentar um cargo público como docente, por meio de concurso. Casou-se com o namorado da época do ensino médio, que hoje trabalha com pesquisa científica, juntos o casal disfruta uma condição financeira confortável. A acumulação de capital, cultural (principalmente) e econômico, devido aos diplomas escolares e à profissão docente, permitiu que Carla ascendesse na hierarquia social, sobretudo em relação à sua classe de origem. Superando a classe popular, podemos afirmar que atualmente Carla classifica-se como uma pequena burguesa de execução, sobretudo, pela sua ocupação profissional e posse de capital cultural.

²³ Projeto de extensão no formato de cursinho pré-vestibular cujos professores são alunos de graduação e pós-graduação da UNESP.

Cecília Castro

Cecília Castro tem 36 anos, é casada, não tem filhos e atua há 13 anos como docente. Seus avós tinham pequenas propriedades na zona rural e baixo capital cultural. O Sr. Castro, que concluiu o ensino médio, foi proprietário de um pequeno comércio garantindo à família um alto padrão econômico mas, com a falência da empresa, no final da adolescência de Cecília, passaram por dificuldades financeiras. Sua mãe tem o ensino superior incompleto e atuou como professora da pré-escola, aposentou-se precocemente por invalidez. Pode-se dizer que, por essa composição de capitais, mais rica em capital econômico, a família pertencia à pequena burguesia em declínio. Os pais projetaram nas filhas uma possibilidade de ascensão social através da escolarização, incentivando-as a dedicar-se à escola e a buscar um curso superior, assim como outros membros de sua família. A senhora Castro ajudava Cecília e a irmã mais nova a estudar, servindo de apoio e referência profissional. Cecília destacou-se como ótima aluna e empenhava-se nos estudos, no contraturno da escola oferecia aulas particulares de exatas. Durante o ensino fundamental estudou em uma escola pública e transferiu-se para uma particular, em outra cidade, no ensino médio pensando na aprovação no vestibular. Escolheu a licenciatura pelo desejo em ser professora e a química pelo interesse na disciplina. Durante a graduação envolveu-se em projetos no CCA e fez IC com bolsa que a ajudava a manter-se na cidade. Quando ainda cursava a licenciatura começou a lecionar em uma escola particular e em outra estadual. Após concluir a graduação mudou-se para uma cidade maior junto com o marido, que é engenheiro e gerente de uma empresa. Buscando por melhores salários passou por diversas escolas públicas e particulares, lecionou para todos os níveis de ensino e presta serviços para uma editora de livros. Abandonou dois cargos públicos (no Estado e na Escola Técnica de São Paulo - ETEC) como docente efetiva pela vaga em um grande colégio particular. Encontrou na rede privada boas condições de trabalho e um salário condizente com seu padrão de vida, elevado em relação à sua família de origem. cursou mestrado na área de ensino e não teve boas experiências com a pesquisa nessa universidade. Anos mais tarde retornou para o doutorado em química com pesquisa em ensino em outra universidade “mais acolhedora”, está em fase final do doutorado. Atualmente cursa pedagogia a distância para preencher lacunas formativas da graduação, trabalha como tutora em um curso online, leciona química em um colégio particular e planeja assumir um cargo público no IF ou no ensino superior, sente-se feliz e realizada com sua carreira. A estratégia matrimonial, de casar-se com alguém de origem social superior a sua, juntamente com os cargos profissionais que assume possibilitou que Cecilia acumulasse capitais, sobretudo econômico,

e ascendesse na hierarquia social, ocupando hoje uma posição privilegiada como pequena burguesa de execução.

Isabel Silveira

Isabel Silveira tem 39 anos, é casada, mãe de dois filhos e leciona há mais de 15 anos. Proveniente da classe popular, com baixo capital cultural e econômico, seu pai, nordestino, sustentou a família trabalhando como operador de máquinas até a aposentadoria e a mãe, paulista, dedicou-se às três filhas exercendo trabalhos eventuais como diarista, ambos concluíram tardiamente o ensino fundamental. Suas irmãs mais novas concluíram o ensino superior e atuam na área da saúde. O baixo volume de capitais da família não permitia elevados investimentos escolares, e toda a escolarização de Isabel foi na rede pública. Contava com o incentivo da mãe para se dedicar aos estudos acreditando na possibilidade de ascensão via escola. Com um forte ascetismo e pensando no mercado de trabalho cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em química concomitante à formação para o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)²⁴. Atuou brevemente como professora da educação infantil e optou por cursar o ensino superior para poder lecionar para o nível médio. Apesar do interesse pela indústria química Isabel não investiu nessa área pela dificuldade (financeira e simbólica) de procurar um trabalho em outras cidades. Escolheu o curso de licenciatura em química pela proximidade de sua residência, por ser noturno e por gostar de química. Na graduação desenvolveu duas pesquisas de IC, “queria conhecer [...] ver com o que eu realmente me identificava”, participou de projetos de extensão (CUCA), e acredita que sua formação como professora nessa instituição não foi adequada “eu não fiz uma licenciatura de fato, aquilo ali era um bacharel mascarado de licenciatura”. Logo após concluir a graduação, seguiu para o mestrado em química na mesma instituição, Isabel trabalhava como professora do ensino fundamental enquanto realizava a pós-graduação e dedicou-se com afinco para concluir o curso. Teve experiência negativas com a pesquisa e não tentou cursar o doutorado. Tem planos de cursar o doutorado futuramente, talvez na área de ensino. Continuou como docente do nível fundamental, cargo efetivo do município em que residia, por quatro anos quando optou por lecionar em outra

²⁴ Criado nos anos 1980 em diferentes estados do país, funcionava em período integral, com duração de quatro anos e com oferecimento de uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Além da formação básica do ensino médio, os alunos recebiam uma formação profissional com habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. O projeto foi extinto na década de 2000.

escola, particular. Com a aprovação em um concurso do Estado, há 14 anos, efetivou-se como professora de química para o ensino médio, trabalhou em três escolas diferentes e teve boas experiências profissionais. Atualmente ensina essa disciplina para uma turma de nono ano do ensino fundamental em uma escola privada, em uma grande escola pública e outras disciplinas de exatas em uma faculdade particular para os cursos de engenharia. Prefere lecionar para o ensino superior devido, principalmente, às características dos alunos e abandonaria os outros cargos de nível fundamental e médio caso o salário fosse maior. Queixa-se das precárias condições de trabalho na escola estadual e do baixo rendimento. É casada com um economista que trabalha na área administrativa em uma pequena empresa, juntos o casal poupa capital econômico para investir na escolarização dos filhos, que estudam em uma escola particular. Pode-se dizer que por meio do matrimônio e da profissão, Isabel conseguiu acumular capitais (sobretudo cultural) e ascender socialmente em relação à sua família de origem, ocupando uma posição de classe média de execução.

7.2 Os condicionantes sociais e a trajetória socioprofissional

Para fazer a análise microssociológica elencamos categorias e subcategorias associadas aos elementos que condicionam as escolhas dos sujeitos e o seu encaminhamento profissional. Esses parâmetros decorrem de duas principais fontes: as contribuições de outros autores da literatura (capítulo 2) e as análises macro e meso (capítulos 5 e 6). Organizamos o capítulo seguindo, de certo modo, uma ordem cronológica da trajetória socioprofissional das docentes: i) Escolarização básica, formação inicial e continuada; ii) Experiências profissionais; iii) Condições de trabalho; iv) Aspectos afetivos da profissão e a feminização do magistério. Cada categoria contém subcategorias relacionadas à temática.

Na análise desses condicionantes utilizamos trechos dos retratos sociológicos das professoras Beatriz, Carla, Cecília e Isabel, associando e diferenciando suas histórias. Alguns elementos foram percebidos em todas as professoras e outros em apenas algumas. Buscávamos nessas trajetórias olhar para os pontos de nosso interesse, resumidos nas quatro categorias supracitadas. Essas categorias permitiram um recorte das histórias dessas professoras, direcionando a análise para aspectos específicos, além de servir como um denominador comum das trajetórias investigadas.

Para interpretar os resultados nos pautamos na sociologia bourdiana. Tentamos entender como o pertencimento de classe; o volume e a composição de capitais dos sujeitos e

de suas famílias; as expectativas e investimentos em relação à escola; as disposições ascéticas e a dedicação; as estratégias escolares, de matrimônio e fecundidade; explicam a escolha profissional dessas professoras. Ao final do capítulo apresentamos algumas considerações da análise.

7.2.1 Escolarização básica, formação inicial e continuada

Nessa categoria constam análises sobre a trajetória escolar das docentes, o tipo de escola em que estudaram, a dedicação aos estudos, o investimento e as aspirações da família, as motivações para cursar a licenciatura em química e as vivências no contexto universitário. Tentamos compreender como esses aspectos influenciaram o caminho para a docência.

A instituição de ensino e as expectativas familiares em relação à escola

As quatro professoras analisadas foram alunas dedicadas durante a educação básica, contavam com o incentivo simbólico e material dos pais para investir nos estudos. As famílias de Beatriz, Isabel e Cecília depositavam na escola uma possibilidade de ascensão social. Seus pais estimulavam o estudo e esforçavam-se para oferecer as melhores condições. O principal critério para a escolha das escolas era a qualidade do ensino, também considerava-se razões de ordem prática como a proximidade da residência, o preço e o tipo de escola (religiosa, comum). Com exceção de Carla, a medida que se avança na escolarização a busca por novas escolas dependia menos de razões pragmáticas, como exemplo de Cecília que mudou de cidade para estudar no ensino médio. Para Nogueira (2000) esses elementos estão associados à preocupação das famílias com a aproximação do vestibular na esperança de que esse destino escolar seja cumprido pelos filhos.

Beatriz estudou, a maior parte da educação básica, em escolas particulares. Pagar a mensalidade era “um sacrifício” e os pais se empenharam para poder manter as filhas nesse ambiente. Por trabalhar na área da saúde a Sra. Garcia tinha contato com médicos que incentivam-na a investir na educação das filhas, ela projetava em Beatriz e na irmã uma ascensão via escolarização, seu lema era “quero dar para vocês o que eu não tive oportunidade”. Buscando por uma educação de qualidade e que seguisse os princípios defendidos pela família, as irmãs Garcia estudaram em colégios católicos.

Cecília estudou na escola pública, onde sua mãe lecionava, no ensino fundamental e foi para a rede particular no ensino médio. A profissão de seus pais garantia à família desfrutar de uma condição financeira superior ao que todas as outras docentes analisadas vivenciaram durante o período de escolarização. Diferente dos pais de Beatriz, não era custoso manter Cecília e a irmã na escola particular. A família dessas duas professoras esperava que as filhas cursassem o ensino superior e tivessem uma carreira profissional. A esse respeito, para Bourdieu (2015) a ascensão social é vivida por procuração, por intermédio dos filhos, nas famílias Garcia e Castro. Em uma espécie de antecipação do futuro os pais transferem suas ambições para os filhos, projetam seus sonhos (de subir na hierarquia social) nos descendentes e investem o possível para que se realizem.

Mesmo que as duas docentes tenham frequentado escolas públicas e particulares apenas Beatriz sentiu diferenças entre os alunos das escolas. Para ela, na pública eles “não eram tão limpinhos” e na particular “a maioria dos meus colegas morava em outro bairro [...] tinham um monte de coisa [...] tinham agenda eletrônica e eu não poderia ter, mas tive, ganhei de natal, meus pais se esforçaram para me dar uma agenda”, na concepção de Beatriz a condição socioeconômica da família era intermediária entre essas duas realidades “na escola pública eu estava um pouquinho acima dos colegas e na escola particular eu já estava abaixo”. Por outro lado, Cecília notou pouca diferença entre as escolas, a maior mudança para ela foi em termos de conteúdo “era mais puxado, tive que estudar mais”. Outro detalhe que mostra que Cecília dispunha de uma condição de classe um pouco mais privilegiada é o meio de transporte que usava para chegar à escola. Beatriz e a irmã iam de ônibus e a pé, levavam mais de 40 minutos; Cecília ia de carro com os pais ou a pé com a mãe, pois morava perto da escola, além disso, seu pai chegou a construir um cômodo na casa para que ela pudesse estudar com mais tranquilidade e pagaram uma moradia para ela estudar em outra cidade durante o ensino médio, isso demonstra a importância do amparo da família e do capital econômico para investir na escolarização dos filhos para os membros das classes que buscam ascensão social.

De outro modo, os pais de Isabel, com menor capital cultural e econômico que o das outras duas docentes, não podiam pagar por uma escola particular. Incentivaram a trajetória escolar da filha apoiando suas escolhas e custeando seus gastos até ingressar na universidade, de modo que ela não precisou trabalhar na adolescência (assim como nenhuma das quatro docentes analisadas). O baixo capital econômico, cultural e social impossibilitava que a família frequentasse boas escolas, participasse de atividades culturais extra escolares e tivesse informações sobre o sistema de ensino. Por outro lado, a Sra. Silveira era presente e cobrava

bom desempenho escolar das filhas. Percebe-se aquilo que Bourdieu chama de boa vontade cultural com a adesão aos valores da escola e à cultura dominante. Essa família via na escola uma possibilidade de ascensão social, mesmo não tendo ascendido por essa via, condição que incentivou Isabel a investir nos estudos e priorizar uma carreira escolar longa. O apoio familiar, a presença da mãe e o auxílio financeiro do pai, ofereceram as condições materiais para Isabel conseguir manter-se nessa trajetória.

Os pais de Beatriz e Cecília também esperavam das filhas uma possibilidade de ascensão social pela escola, mas de forma mais direta do que a família de Isabel, talvez por que a família daquelas professoras ocupem uma posição social mais privilegiada (devido ao volume de capital e profissão dos pais), com aspirações e práticas diferentes. Em contrapartida, Carla provém de uma família da camada popular com pouco acesso à escola. Seus pais esperavam que ela apenas concluísse o ensino médio e em seguida trabalhasse em um cargo desse nível ou fizesse um curso técnico.

Informações sobre a escola e o êxito escolar

O desconhecimento sobre a escola e sobre a universidade é típico de classes mais baixas e no caso de Carla é reflexo da precária escolaridade dos pais (pouco capital cultural), da falta de profissões de referência (as mães, tias e avós eram dona de casa, o pai era metalúrgico e os primos trabalham a maioria na área comercial), havia pouco incentivo para investir em uma escolarização longa e almejar uma carreira profissional. Seu desejo inicial era terminar o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho, demonstrando a ausência de pensamento prospectivo, como aponta Souza (2014), e outras perspectivas profissionais.

Carla concluiu o ensino médio, que era considerado obrigatório para a sua família, e começou a procurar emprego. Não havia por parte da escola e da família um incentivo para cursar o ensino superior “eu nem sabia o que era vestibular [...] eu pensava em trabalhar”. Para a Sra. Monteiro “universidade era coisa para rico”, ela gostaria que as filhas concluíssem o ensino médio e trabalhassem em empregos medianos, no comércio.

O pertencimento às classes populares dificulta o acesso à informações sobre a escola e o desenvolvimento de pensamento prospectivo, de planejamento ou idealização de um futuro. Há uma espécie de senso da realidade nessas famílias, de não desejar o que não é para mim, um senso prático que exclui os destinos menos prováveis (BOURDIEU, 2015). Para Carla, a perspectiva de cursar o ensino superior aparece tardiamente, apenas no final do ensino médio

após a convivência com outras pessoas, especialmente o namorado, que ela passou a considerar a possibilidade de continuar estudando.

Todas as docentes se dedicavam com afinco, tiveram uma trajetória escolar de sucesso e eram alunas de destaque, Beatriz, Cecília e Isabel ganharam prêmios pelo bom desempenho. Elas ressaltam que havia pouca cobrança direta dos pais para que estudassem, era como se tivessem consciência da necessidade de estudar e serem boas alunas. Vianna (2000, p. 52) fala em “um querer e uma autodeterminação imbatíveis” para investir nos estudos a longo prazo, uma necessidade de fazer o possível na luta pelo sucesso. Essa dedicação e relação com os saberes resulta da socialização, principalmente escolar, e das expectativas da família em relação à escola, é típica de sujeitos que dependem do sistema escolar para ascensão social (BOURDIEU, 2007a). São sujeitos que aprenderam desde muito cedo o valor e a importância da escola e possuem um comportamento elogiável em relação às tarefas escolares e cotidianas. A habilidade de concentração nos estudos, o pensamento prospectivo e o senso de responsabilidade, como aponta Souza (2013), são incorporados na socialização primária, em um ambiente que valoriza a escola e no qual há a crença de ascensão social por meio do estudo, elementos comuns aos sujeitos pertencentes à frações de classe média e trabalhadora. Todas as docentes são primogênicas e talvez essa responsabilidade e dedicação com os estudos seja consequência também dessa posição “de arrimo” e ter que ser um exemplo na família.

De modo geral, os pais tinham poucas informações sobre a universidade, foi através do contato com outros ambientes (no CEFAM para Isabel e na escola particular de Cecília e Beatriz) ou com pessoas de outras classes sociais (o namorado de Carla e os médicos que trabalhavam com a mãe de Beatriz) que o desejo pelo ensino superior passou a ser mais presente na vida dessas professoras. Portes (2000) constatou a importância da presença do outro na vida de estudantes de meios populares para chegar à universidade. Esse outro, geralmente professores e familiares, conhece a estrutura e funcionamento do sistema de ensino e indica caminhos alternativos aos estudantes (PORTES, 2000). Para esse autor, ao conviver com jovens de outros grupos sociais, o estudante é influenciado pelas aspirações escolares do meio e buscará desenvolver as estratégias desse grupo para garantir a continuidade nos estudos (PORTES, 2000). Processo semelhante ocorreu com Carla na relação com o namorado e colegas no cursinho, e com Cecília e Beatriz ao frequentarem a escola particular.

Apesar das professoras alegarem que os pais não cobravam o desempenho nos estudos, havia uma participação periférica na vida escolar dos filhos, sobretudo pelas mães.

Para Viana (20002), nos meios populares existe um tipo particular de presença familiar, com investimentos específicos como a escolha do estabelecimento de ensino (o esforço para bancar a escola particular de Beatriz, as melhores escolas públicas para Carla cursar o ensino fundamental, a boa escola buscada por Isabel e Cecília no ensino médio), ajuda nos deveres de casa (para Cecília e Beatriz), frequência em reuniões escolares (todas as mães), etc. Para Portes (2000) trata-se de uma presença possível, da disponibilidade em ouvir, dar atenção e permitir que o filho dê conta das tarefas escolares, mesmo não sendo pensado estrategicamente como um projeto os pais visam um futuro promissor para os filhos.

Acreditamos que o êxito escolar e os bons resultados (premiação, não reprovação, facilidade com as disciplinas) incentivaram-nas a continuar estudando e optando por uma trajetória escolar longa. Para Bourdieu (2015, p. 134-135), “O ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos ‘estudos’ depende de seu êxito escolar”, real e potencial, “e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para seu êxito social”, ao passo que, a propensão de investir no sistema escolar depende “[...] do grau em que o êxito social é dependente do êxito escolar.” Além disso, esse bom desempenho trouxe uma aproximação, um gosto e certa familiaridade com o ambiente escolar que pode ter influenciado na escolha e no interesse pela profissão.

Formação em nível técnico

Dentre as quatro docentes, três realizaram um curso técnico antes ou depois da graduação. Isabel fez o técnico em química concomitante ao CEFAM e ao ensino médio. Escolheu o curso de química por gostar da área e porque as outras opções não interessavam, “processamento de dados, tinha contabilidade, secretariado”. Na verdade Isabel não queria fazer o CEFAM, apesar de ser aprovada e já estar matriculada achava que seria cansativo estudar três períodos, e fez ambos os cursos pela insistência da mãe, “eu queria abandonar o CEFAM para trabalhar e minha mãe não deixou, ‘você não vai, porque o CEFAM é uma formação’”. A Sra. Silveira chegou a sugerir que ela desistisse do curso técnico em química ou parasse por um tempo, Isabel enfrentou as dificuldades e concluiu ambos os cursos, “eu comecei e vou terminar mesmo que não use isso para nada”. Apesar do interesse profissional do magistério, Isabel “gostava muito mais do curso técnico em química”. Sua dedicação foi reconhecida ao receber o prêmio Lavoisier de honra ao mérito na conclusão do curso técnico conferido pelo CRQ aos alunos com melhor desempenho.

Beatriz fez um curso técnico em nutrição após concluir o ensino médio. Não sendo aprovada no vestibular ela ingressou nesse curso como uma via formativa para o mercado de trabalho. Ao longo do técnico manifestou-se seu interesse pela química, influenciando-a a escolher esse curso posteriormente. Não pensou em trabalhar como técnica, pois o mercado de trabalho “era muito ruim”, chegou a fazer um estágio mas não gostou da área, ela sabia que se quisesse uma carreira promissora teria que fazer um curso de nível superior.

Carla fez o técnico em informática alguns anos depois do curso de licenciatura em química. Conseguindo poucas aulas de física e sentindo dificuldade para se inserir no mercado de trabalho ela pensou em mudar de profissão e se matriculou em um curso técnico de programação com duração de dois anos. Não encontrando um bom emprego na área de programação ela continuou como docente lecionando na mesma escola particular, “o técnico é um salário mais baixo, então não compensava, eu não fui.”

Para essas professoras o curso técnico era mais uma garantia caso o projeto como docente fracassasse. Essa é uma escolha comum aos membros das classes dominadas, que buscam profissões que exigem baixa qualificação e possibilitam rápida inserção no mercado de trabalho.

Experiências anteriores com o vestibular, cursinho e a entrada tardia na universidade

Cecília estudou em uma escola particular fortemente voltada para aprovação no vestibular e não precisou fazer cursinho. Contou com o incentivo da mãe e apoio financeiro do pai. Por ser boa aluna ela tinha um desconto na mensalidade da escola que era em outra cidade e precisou se mudar sozinha para poder estudar. Era muito focada e dedicada aos estudos “morava numa pensão com uma idosa [...] eu só estudava [...] era bitolada”. Foi aprovada em outras três universidades além da UNESP e ingressou na licenciatura em química com 18 anos.

Isabel também não fez cursinho, ela não tinha recursos para pagar um curso desse tipo. Sua formação com o técnico em química e com o CEFAM, associada à dedicação para o vestibular, garantiram a vaga na UNESP. Com 20 anos foi aprovada em oitavo lugar na prova, apesar do mal desempenho nas questões de matemática. A aprovação foi muito comemorada pela família, por ser a primeira a ingressar no ensino superior, Isabel acredita que isso “foi uma porta de entrada” para as irmãs mais novas também estudarem.

No segundo ano do técnico, Beatriz fez um cursinho pré-vestibular com o intuito de tentar novamente ingressar na universidade pública, ela conseguiu um desconto de 50% do

valor do curso e seus pais pagavam o restante. Tentou três vestibulares diferentes e foi aprovada apenas na licenciatura em química da UNESP. Ingressou aos 21 anos no curso.

Carla estudou em escolas públicas durante toda sua escolarização, não tinha incentivo da família e nem da escola para tentar um curso superior. Após decidir investir em um curso pré-vestibular ela enfrentou três anos de preparação, em função da falta de formação de base. “Foi quando eu percebi tudo que eu não tinha aprendido no ensino médio, que eu não tinha visto a química, a física e que tinha muita coisa para aprender, muita coisa, eu cheguei a ter muita raiva dos professores [do ensino médio], porque eles desencantaram [...] eu via que eu fui enganada o tempo todo, porque o que eu aprendi de física? Aprendi vinte por cento de física [...] me revoltou”. No primeiro ano Carla tentou conciliar estudo à noite e trabalho durante o dia, observando que essa não era uma alternativa viável, pois não sobrava tempo para o estudo individual. No segundo ano trabalhou seis meses para juntar dinheiro e fazer o curso em período noturno no segundo semestre, o que melhorou seu desempenho, embora ainda não fosse suficiente para o ingresso. No ano seguinte se dedicou integralmente ao cursinho no período da manhã com ajuda financeira de seu pai e do namorado e aos 21 anos ingressou no curso de licenciatura em química.

Com exceção de Cecília percebemos que as docentes entraram tardiamente no curso de licenciatura. Com a análise meso percebemos que mais da metade dos ingressantes do período analisado ingressou no curso com idade superior a 18 anos sugerindo a necessidade de um preparo maior para a entrada na universidade. Nas professoras da análise micro, esse preparo se deu por meio de cursinho pré-vestibular (como Beatriz e Carla) ou outros cursos de formação e um estudo autodidata (como Isabel). Se observa nesses casos o chamado “efeito cursinho”, no qual a aprovação no vestibular ocorre após a frequência de um ou mais anos em cursos preparatórios (WHITAKER, 2010).

Escolha da licenciatura em química na UNESP

A UNESP se mostrou para essas docentes como uma opção mais acessível e atraente dentre outras universidades públicas. Carla também foi aprovada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mas optou pela UNESP, por questões objetivas e econômicas, “foi justo o ano que meu pai estava desempregado, então eu senti vontade de ir para lá, muita vontade, só que eu sou mais velha, se meu pai não arrumasse emprego, quem ia ter que ajudar era eu, ter que voltar a trabalhar, então por isso eu fiquei aqui [em Araraquara]”. Cecília passou em outras três universidades e escolheu a UNESP pois “ouvia muito sobre as públicas

paulistas” na escola que estudou em Minas Gerais e ela pretendia mudar de cidade em busca de melhores empregos em outro Estado. Isabel tentou apenas o vestibular da UNESP, ela já trabalhava na época, o curso era noturno e próximo de sua casa, além disso, ela não tinha capital econômico o suficiente para morar em outra cidade. Beatriz buscou por universidades no Estado de São Paulo, não queria fazer uma faculdade particular e tentou apenas cursos que não tinham em sua cidade, justamente para poder sair de casa. Ela poderia ter optado pela química na USP, por ser mais perto de sua cidade, mas alimentava “um sonho” de cursar nutrição (e não química) nessa universidade e tentou três vestibulares: nutrição na USP, licenciatura em química na UNESP e na UNICAMP. Não foi aprovada nos outros dois vestibulares e seguiu para o IQ.

Novamente manifestam nessas professoras um senso prático engendrado pelo *habitus* de classe que limita as possibilidades de escolha, neste caso levando a optar pela universidade mais acessível (mais perto ou com menor concorrência), considerando o capital cultural e a posição social dos agentes.

A escolha consciente da docência

As professoras escolheram o curso de licenciatura em química de modo muito consciente e ponderado. Elas conheciam as possibilidades de atuação oferecidas pelo CRQ, fato que pesou em suas escolhas. Isabel e Cecília entraram no curso desejando seguir a profissão como professoras; Carla queria trabalhar na indústria e mudou de ideia ao longo do curso; Beatriz preocupava-se com o mercado de trabalho e trabalharia na indústria ou com o ensino, onde fosse possível conseguir um emprego.

Isabel buscava na licenciatura uma complementação formativa para lecionar para o ensino médio, já havia cursado o CEFAM e o curso técnico. A escolha do curso de licenciatura estava atrelada a um interesse profissional, de obter um título e uma habilitação para exercer uma profissão. Isabel cogitou fazer o bacharelado em química e desistiu por não ter muitas informações sobre o curso, pensou também no curso de farmácia por interessar-se pela área, e optou pela licenciatura pelas possibilidades de emprego serem mais “reais” e atraentes. Além de ser noturno e próximo de sua casa, ela poderia trabalhar durante o dia ou participar de algum projeto no IQ.

Cecília teve muito contato com a docência na infância e na adolescência, pode-se dizer que essa profissão era uma referência para ela. Por sua mãe ser professora Cecília era próxima ao ambiente escolar e desde jovem dava aulas particulares em casa, esse era o caminho mais

provável que ela poderia seguir, “eu gostava de dar aula, queria dar aula de exatas, eu gostava mais de química, falei ‘ah quero fazer algo para ser professora’”.

Beatriz percebia que na região em que morava não havia “profissionais de química”, tanto na indústria quanto no ensino dessa disciplina que ficava a cargo de outras áreas como biologia e física. Ela apostava na licenciatura como uma possibilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, “como não tinha muitos profissionais na área, o que aparecia tinha uma colocação. Poderia não ser ‘nossa, vai ganhar rios de dinheiro’, mas teria um emprego e teria algum retorno e essa era minha preocupação”. Sua escolha foi “uma pela questão de lecionar, outra que poderia trabalhar também na indústria e por ser um curso noturno [...] tem gente que fala assim ‘ah ser professor é ruim e tal’, olha pode pingar pouco, mas pinga”. Excluiu a engenharia química pelo medo de não conseguir um emprego, “eu via irmãos de colegas no cursinho que tinham acabado a faculdade de engenharia elétrica e estavam desempregados, não conseguiam colocação e isso era uma pressão muito grande que eu tinha comigo, eu não queria terminar um curso e sair desempregada [...] isso me preocupava muito, eu olhava os cursos pensando também no mercado de trabalho”.

Para Carla a opção pelo curso de química foi bastante prática e pouco apoiada em seus gostos e vontades. Ela manifestava maior afinidade com as ciências exatas tendo como escolhas possíveis cursos como física, química ou matemática. Tinha consciência de que eram menos concorridos e mais acessíveis à sua realidade, “era mais fácil passar [...] eu comecei a pensar, bom, um curso muito difícil não adianta nem eu pensar, uma engenharia [...] até eu passar numa engenharia vai demorar muito”. Ela achava que o curso de física era masculino e que na matemática só teria campo para a licenciatura, embora preferisse matemática à química, além disso, o curso de química era oferecido em Araraquara, diferentemente dos outros. Embora tivesse interesse pela indústria química, Carla optou pela licenciatura por saber que o curso era menos concorrido e pelos argumentos do namorado de que ela poderia fazer estágios durante o dia se estudasse à noite.

O curso de licenciatura em química na UNESP de Araraquara era o sonho possível a essas mulheres. Oriundas de classes pouco privilegiadas e ocupando posições sociais medianas, estudar em uma universidade pública, ainda que em um curso de pouco prestígio, era uma (talvez a única) oportunidade de ascender socialmente, adquirir status e reconhecimento, por ter um diploma de ensino superior, e ainda seguir uma carreira intelectual, não manual e adequada à sua classe e gênero.

A escolha consciente da licenciatura e o conhecimento das possibilidades de atuação devido ao título de licenciada em química aparece em todas as docentes. Isso revela

propriedades do pertencimento às classes dominadas, em que o futuro é incerto e é preciso lutar para garanti-lo (BOURDIEU, 2015). As várias opções de emprego tornam a escolha do curso menos arriscada, elas poderiam trabalhar na indústria, com a pesquisa ou com o ensino, o que fosse mais atrativo e adequado aos seus interesses e necessidades. Pode-se supor que essa característica do curso (as diversas atribuições dadas pelo CRQ) ajude a atrair um perfil de aluno que não busca necessariamente pelo diploma de professor, mas sim por um título que possa garantir múltiplas possibilidades profissionais.

Bego e Ferrari (2018) ao analisarem os cursos de licenciatura em química da UNESP perceberam resultados semelhantes. Nos campus em que há a opção de dupla habilitação (bacharel e licenciado), a possibilidade de obter essa dupla titulação foi um fator expressivo de motivação para ingressar no curso. Além disso, o principal motivo da escolha pela licenciatura variou entre os campi, mas, de modo geral, não foi o desejo em ser professor. No entanto, uma vez no curso, grande parte (acima de 80% em todos os campus) dos licenciandos declarou que pensa em seguir a carreira docente.

Ascetismo, dedicação e a valorização do ensino superior

O êxito escolar se repetiu em menor grau na universidade. Novas dificuldades surgiram, inclusive pela baixa qualidade do ensino público cursado por algumas das professoras, elas ainda se empenhavam para estudar e garantir um bom rendimento, manifestando uma disposição ascética aos estudos.

O rigorismo ascético e a dedicação com seriedade, ao longo de toda a escolarização e no trabalho como professora, é parte do *habitus* de classe, visto como aquilo que dá o sentido (como propósito e direção) à trajetória, uma espécie de perseverança em que o passado se reflete como “uma disposição frente ao futuro, em que o *já não* prolonga-se num *ainda não*, delimita as ‘ambições razoáveis’ e, por conseguinte, o preço que é necessário pagar para realizar essa pretensão realista” (BOURDIEU, 2015, p. 116, grifo do autor).

Beatriz viveu a graduação de modo bastante tranquilo “foi muito gostoso”, conseguiu equilibrar vida acadêmica e pessoal, estudava e também socializava com os amigos “era muito CDF [...] minha vida era isso: estudar, ir em uma festa ou outra, o Centro de Ciências com outras obrigações, e viver na biblioteca, não saía de lá”. Concluiu o curso sem nenhuma reprovação, apesar das dificuldades com as disciplinas de física. Cecília era uma aluna regular “aquelas notas oito e nove passou a se transformar em cinco [risos]”, achou que as disciplinas foram todas muito difíceis, mas não reprovou nenhuma. Isabel também teve dificuldades com

física, acredita que sua formação no ensino médio era insuficiente para acompanhar as aulas da graduação, a auto cobrança por boas notas se agravou nessa época “foi a pior fase, minha primeira nota de física foi meio [...] falei ‘gente o que eu estou fazendo aqui? Não vou conseguir tirar nota’”. Contudo, não reprovou em nenhuma disciplina durante todo o curso. Ela dedicava-se com afinco aos estudos, fazia grupos com colegas de turma para estudar física, passava o dia todo na biblioteca do IQ mesmo sendo custoso para a família seu deslocamento até o Instituto em outra cidade.

Carla foi uma aluna mediana e não reprovou nenhuma disciplina. No primeiro ano do curso se decepcionou, pois gostava mais das aulas de cálculo do que de química. “Todo mundo falava isso para mim, ‘você é louca’, mas era o que eu mais queria”. Ela conta que adorava pegar os livros e resolver exercícios de cálculo e achava que deveria ter feito matemática, pois tinha muita dificuldade nas disciplinas de química do primeiro ano. Após uma recuperação em química geral e graças à ajuda de uma professora, Carla começou a gostar de química o que a fez persistir na graduação. “Quando eu comecei a gostar falei ‘não, agora eu vou continuar’ [...] eu queria muito fazer um curso, para poder ter uma vida melhor, ficar mais um ano, vamos ver ano que vem, se eu não gostar, ai eu vejo o que eu faço, ai como no segundo ano acabei gostando mais, eu continuei”. Ao longo do segundo e terceiro ano ela melhorou seu desempenho e se identificou mais com o curso. “Acho que eu aprendi a estudar dentro da faculdade, acho que daí eu já estava mais adaptada, gostando mais do curso, depois da recuperação eu passei a estudar mais para conhecimento, não só para nota”.

Poder cursar o ensino superior era uma grande oportunidade para essas professoras. Elas foram as primeiras de suas famílias a estarem em uma universidade pública (exceto Cecília), era um sonho que merecia toda dedicação, era a possibilidade de ascensão. Apesar da complexidade das disciplinas, dos custos para morar longe de casa, desistir não era uma opção. Quando questionada sobre a possibilidade de desistir do curso ou trocar de área Beatriz é enfática “eu nunca pensei em desistir porque foi uma coisa que eu quis muito, como eu vou pensar em desistir de uma coisa que eu quis? Eu estava vivendo um sonho, então tudo era muito prazeroso para mim”. Ela encontrou dificuldades com algumas disciplinas e na realização da IC mas assume que “nunca, nunca pensei em desistir do curso”.

Diferente das classes dominantes cujo capital social, associado ao pertencimento de classe, permite minimizar as perdas em caso de fracasso (como o escolar ou profissional) os membros das classes dominadas não dispõem de uma rede de segurança e devem contar apenas consigo próprio no fracasso ou no sucesso (BOURDIEU, 2015). Desse modo, suas escolhas, conscientes e certeiras, constituem-se muitas vezes como a única oportunidade de

ascensão e devem “ser agarradas com todas as forças”, por isso, desistir do curso, duramente conquistado, é uma hipótese não considerada por essas professoras, elas investiram tempo, esforço e acreditaram nesse caminho. Além disso, deve-se considerar que Beatriz, Cecília e Isabel manifestam um forte interesse pela química, sentindo-se satisfeitas com esse curso, aspecto igualmente importante para manter-se na graduação.

Vivências no IQ: atividades voltadas para o ensino que incentivam o caminho da docência e o contexto institucional que encaminha para a pesquisa em química

Todas as docentes se envolveram em alguma atividade extracurricular durante a graduação, por influência do ambiente institucional que influenciava a participação e também pela possibilidade de conseguir uma bolsa, muito importante para se manterem financeiramente, considerando o baixo capital econômico que dispunham. Cecília se envolveu em projetos do CCA e fez IC, ambos como bolsista, dinheiro que usava para se manter em Araraquara junto com uma pequena ajuda da mãe. No CCA adorava o “plantão de dúvidas”, permaneceu por um ano como bolsista e três como voluntária, “eu gostava muito, ficava mais lá que na faculdade”. No terceiro ano da graduação decidiu procurar uma IC em algum laboratório do IQ pela experiência, “falei ‘nossa vai acabar o curso e eu nunca passei pelo laboratório?’”. Ela tinha interesse pela área de química analítica e ambiental e procurou um projeto dessa área, permaneceu na IC por dois anos, mas não gostou da experiência “gostava do laboratório, das pessoas, mas não da parte prática [...] era muito rotina, todo dia a mesma coisa [...] foi bom ter passado pelo laboratório porque não era isso que eu queria [...] eu sou uma química que não gosta de laboratório”. Não pensou em procurar um estágio ou envolver-se em algo relacionado à indústria, seu interesse era pela sala de aula, “eu sabia que tinha indústria, mas eu queria aula”.

No segundo ano da licenciatura Isabel fez IC na área de química inorgânica por um ano, “fiz sem bolsa sem nada, só para aprender”. O professor orientador, que era ausente e não cumpria com algumas obrigações, não agradava muito Isabel, e isso a fez desistir dessa pesquisa. Ao longo do ano seguinte ela fez IC em outra área como bolsista “porque queria conhecer [...] ver com o que eu realmente me identificava”. Além das duas iniciações, Isabel participou da Empresa Júnior²⁵ e deu aula no CUCA por seis meses como voluntária no último ano da graduação “queria ter uma experiência, conhecer o material, queria aprender a

²⁵ Projeto de extensão que busca favorecer o empreendedorismo e a formação profissional dos alunos, visando a inserção no mercado de trabalho.

dar aula para o ensino médio”. Abandonou a bolsa quando foi aprovada em um concurso público para professora das séries iniciais na prefeitura de sua cidade natal.

No primeiro mês em Araraquara, Beatriz conseguiu uma bolsa em projetos no CCA, permaneceu lá por um ano e meio e depois desenvolveu uma IC com bolsa até o fim da graduação. No CCA ela fez amigos que mantém até os dias atuais e revela que havia um clima de amizade e troca entre os colegas de curso. Sabendo que a bolsa na IC seria maior que no CCA, ela procurou uma linha de pesquisa em química que lhe chamasse atenção, optou por uma área da química inorgânica. De todo modo, permaneceu como voluntária no CCA por mais seis meses. O projeto da IC “deu trabalho” e ela não gostava muito da pesquisa nessa área. A IC “era uma coisa forçada da minha parte, eu não gostava mas levava” e, em paralelo, estudava “escondidinho” assuntos sobre educação, “minha válvula de escape eram as leituras” em educação “eu lia um pouco mais do que os professores davam na disciplina, livros de psicologia da educação ou outros livros, eu sempre estava lendo e adiantando alguma coisa, porque era uma coisa que me chamava muito a atenção”. Como tinha bolsa na IC, ela não buscou assumir aula como professora substituta.

Carla selecionou as atividades que lhe eram mais acessíveis, preferencialmente com bolsas, e que permitiriam a concretização de seus sonhos e desejos profissionais. Participou de estágio, de pesquisa de IC, do CCA e do CUCA. Não gostou da IC “fiquei seis meses na IC e eu não gostei do projeto, porque não andava, sempre a mesma coisa, era complicado”. Já os projetos relacionados ao ensino lhe chamavam mais atenção, “foi no Centro de Ciências que eu comecei a gostar de dar aula. Eu acho que foi o lugar que eu mais me identifiquei, eu adorei lá [...] gostava de explicar, de mostrar os experimentos [...] comecei a gostar de física, gostar e praticar, porque lá ninguém gostava de ficar no laboratório de física e era o que eu mais gostava, então eu ficava direto no laboratório de física, todo mundo trocava comigo e eu gostei, acabou tudo na minha vida indo para física”. Ela preferia o trabalho no CCA ao curso de graduação. Ao mesmo tempo, Carla começou a trabalhar como monitora em um colégio particular, por indicação de uma colega de sala. No início do quarto ano ela foi aprovada para dar aula de física no CUCA e conciliou essa atividade com o trabalho. “O CUCA é uma maravilha, adoro [...] eu aprendi mesmo dar aula foi no CUCA, foi meu grande aprendizado. Onde eu decidi que eu queria ser professora [...] ver qual era o meu jeito, a troca com os alunos também, eles acabam pegando amizade [...] foi muito legal e onde eu decidi: eu quero dar aula, eu quero ser professora!”.

Destacamos o papel da Instituição ao promover e permitir aos alunos o envolvimento em atividades diferenciadas, fazendo com que uma aluna, como Carla, com forte interesse nas

ciências exatas descobrisse o gosto e outra perspectiva de vida ligada às ciências humanas e à educação. O objetivo de Carla depois da formatura era atuar como professora e se não fosse possível talvez fazer mestrado ou procurar a indústria, “como eu estou tendo possibilidade de dar aula, eu vou tentar isso, porque é o que eu quero também, se por acaso eu ver que eu não tenho perspectivas boas, daí eu posso até tentar outra coisa”. Notamos nessa professora a necessidade de experimentar antes de escolher, de viver o momento presente e a partir dele, e das condições postas, definir as etapas seguintes, demonstrando uma dificuldade de planejamento e pensamento prospectivo, como herança de sua socialização como membro da classe popular. Para ela, o ensino surgiu como um emprego acessível, começando como monitora de matemática em uma escola particular, lecionando no cursinho, era algo que estava próximo dela, a seu alcance. Teve boas experiências no CCA e no CUCA, percebendo seu interesse em lecionar procurou um emprego na área, e continuou fazendo carreira na rede privada, pelas oportunidades que foram surgindo. A indústria ficou em segundo plano, caso a docência não desse certo.

Sobre realizar atividades extracurriculares durante a graduação, todas as docentes analisadas fizeram IC e alguma atividade associada ao ensino (CCA, CUCA, eventos). Mas, diferente dos sujeitos analisados por Nogueira (2000) que buscavam nessas atividades uma forma de distinção entre os demais colegas de turma ou para enriquecer seus currículos acadêmicos com apoio e influência dos pais, os nossos sujeitos realizaram essas atividades porque era habitual entre os estudantes do IQ, havia diversas opções para serem escolhidas e essas atividades representavam experiências que ajudariam a definir o caminho profissional a ser seguido ao concluir o curso. Para Beatriz e Isabel notamos forte influência para fazer a pós-graduação em química na própria Instituição; enquanto Carla e Cecília, que tinham menos apetência para a pesquisa, optaram pelo mercado de trabalho, Carla já trabalhava ao concluir o curso e Cecília buscava boas colocações como professora.

Para Massi e Villani (2015b) é como se houvesse uma cultura institucional que motiva os estudantes a participarem dos projetos oferecidos pelo IQ. Para os autores, esses projetos assumem diversas funções, tais como: compensar deficiências formativas de conteúdo pedagógico da licenciatura; desenvolver autonomia, dedicação e responsabilidade nos estudantes; funcionar como uma válvula de escape das atividades regulares de ensino; e oferecer um contato direto com a prática docente, mostrando outros caminhos além da pesquisa e da indústria para os licenciandos (MASSI; VILLANI, 2015b). Destacamos ainda o papel dos projetos de extensão e das atividades de IC que oferecem bolsas para a permanência dos estudantes no curso, funcionando como uma ajuda de custo para se manterem na cidade,

(como o caso de Beatriz e Cecília) ou um auxílio financeiro para as despesas do curso (como para Carla e Isabel).

A identidade do curso: licenciada em química ou química licenciada?

Dentre as atividades vivenciadas no IQ todas as docentes fizeram IC com bolsa em alguns dos diversos laboratórios da Instituição. O ambiente era propício para realizar essa atividade, havia muitos laboratórios, diversas linhas de pesquisa e uma grande possibilidade de conseguir uma bolsa. As licenciadas podiam escolher o docente e a área com a qual gostariam de trabalhar. Havia um incentivo entre os colegas de turma e entre os professores para que os licenciandos trabalhassem com a pesquisa em química. Era improvável que um estudante do IQ nunca tivesse feito uma IC.

Beatriz percebia que havia “uma atmosfera” voltada para a pesquisa no IQ, os alunos que não faziam pesquisa eram questionados “como assim você não está fazendo pesquisa? Tem que fazer [...] o curso parece que queria formar pesquisador não era professor [...] se você estivesse fora disso você estava fora de todos os grupos, de todo o clubinho [...] era um caminho natural né, terminou a graduação você tem que fazer o mestrado na área de química, depois fazer um doutorado e depois ficar o resto da vida fazendo pós doc.”. Segundo ela, fazer pós-graduação para os egressos “era muito cômodo, você já estava ali, conhecia os professores [...] no instituto a gente criava uma bolha né, ficava cinco anos na graduação criava aquela bolha aí você ia para o mestrado você estava vivendo dentro dessa bolha e sair da bolha é muito complicado, você tá ali na sua zona de conforto”.

Isabel e os colegas de turma percebiam que os professores tratavam de modo diferente os alunos da licenciatura e do bacharelado, “davam um cálculo mais aprofundado para o bacharel já que a licenciatura não precisava de tanto”. Isabel lembra de uma professora cujo discurso desvalorizava o curso de licenciatura dentro do IQ, para essa docente “a licenciatura não vai ser o que vai levar o nome do instituto de química lá fora, ela deixava bem claro isso”. Por outro lado, Isabel percebia que, em algumas disciplinas, os alunos da licenciatura tinham melhor desempenho que os alunos do bacharelado e os docentes preferiam licenciandos para fazer IC por terem mais tempo de dedicação. Na sua perspectiva, os professores do IQ “são estritamente pesquisadores”. Ela cita poucos que “gostavam de dar aula” ou se importavam com a formação dos alunos, alguns professores das disciplinas pedagógicas reclamavam que os licenciandos não escreviam bem e que não gostavam de dar aula no IQ.

As professoras entraram no curso sabendo das diversas possibilidades profissionais, dadas pelas atribuições do CRQ, e durante o curso foram testando as áreas com as quais mais

se identificavam. Isabel fez IC “porque queria conhecer [...] ver com o que eu realmente me identificava”. Carla também tem pensamento semelhante, ela ficou um ano na IC e considera importante essa vivência “fiz eu decidir também, né? Porque eu gostava da iniciação, depois quando eu fui para o CUCA e para o Centro de Ciências que eu vi que eu amava”.

Cecília procurou uma IC pela experiência, “falei ‘nossa vai acabar o curso e eu nunca passei pelo laboratório?’”. Ela fez IC mas não gostou da experiência e assume “eu sou uma química que não gosta de laboratório”. Essa fala de Cecília é muito interessante pois ela se vê como “uma química” e não como uma licenciada em química e sente o dever de gostar de atividades práticas e a necessidade de “passar pelo laboratório” reforçando o peso que a pesquisa em química tem para o IQ e para os alunos dos cursos de licenciatura dessa instituição. De modo semelhante, Isabel optou pelo mestrado como uma possibilidade de se especializar “como uma profissional da química”.

Carla, Cecília e Beatriz se interessavam mais pelas atividades da área de ensino e o envolvimento com essas atividades foi fundamental para que escolhessem seguir a carreira como professoras da educação básica. Como percebemos no discurso de Carla que “amava” o CCA e o CUCA, seu “grande aprendizado” onde ela decidiu que queria ser professora. Cecília permaneceu no CCA durante toda a graduação como voluntária, inclusive enquanto fazia IC, “gostava muito de lá, ficava mais lá que na faculdade”.

Beatriz foi mais resistente, permaneceu na pesquisa em química e foi encontrando formas de recompensa na educação. Apesar de gostar da área de educação e não se adaptar à pesquisa ela não cogitava trocar uma IC na química por um projeto no ensino que tinha pouca reputação e divulgação dentro do IQ, “a área da educação era vista como menos” e ela “não queria assumir isso para os colegas”. O interesse pela educação levou Beatriz a se envolver na comissão organizadora de um evento de educação no IQ por quatro anos consecutivos, “era puxado mas era muito gostoso”. Todos seus amigos do evento também faziam IC e havia um clima de interesse informal pelo ensino e comprometimento oficial pela química, “a gente gosta do ensino mas tem que fazer pesquisa em química [...] nenhum deles gostava daquilo que fazia, mas estava lá para manter a pose e participava da comissão que era quando a gente realmente se divertia e gostava do que estava fazendo”. Além disso, durante a graduação Beatriz participou de alguns eventos, nos quais ela preferia assuntos voltados ao ensino “as mesas redondas, os minicursos, eu sempre participava da educação, estava levando trabalho da área de inorgânica, mas eu participava da educação”.

Assim como Sá e Santos (2012, 2016, 2017) notaram um desvio bachelarizante da formação no curso de licenciatura, produzindo nos estudantes uma identidade profissional

inadequada à docência, percebemos resultado similar. O contexto institucional do IQ, voltado predominantemente para a pesquisa em química, contribui para que os estudantes da licenciatura se identifiquem mais como um químico licenciado do que como um licenciado em química. É como se a Instituição formasse um sujeito que se reconhece primeiramente como químico e em segundo plano como licenciado. Apesar dessa identidade profissional, percebida de modo, mais ou menos consciente, as docentes analisadas traçaram seus caminhos no sentido da profissão docente. No entanto, por reconhecerem-se como químicas licenciadas elas agiram como tal durante a graduação, passando pela experiência (quase obrigatória) de uma IC em laboratórios do IQ (em alguns casos também no mestrado) e resistindo às atividades voltadas para o ensino como fez, de modo mais incisivo, Beatriz.

Conhecimento profissional da docência

As professoras percebem que suas formações pedagógicas foram, de modo geral, fracas, dificultando a aprendizagem de saberes da formação profissional (TARDIF, 2014), da ciência da educação e da tradição pedagógica (GAUTHIER, 1998) e de conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 1987). Isabel e Beatriz reconhecem graves lacunas na formação inicial, principalmente acerca desse tipo de conhecimento. Enquanto que a incorporação de saberes disciplinares (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2014) e conhecimentos do conteúdo (SHULMAN, 1987), isto é, a “formação em química” é bem avaliada pelas docentes.

Isabel acredita que as disciplinas pedagógicas foram “muito mal dadas [...] pouco eu aprendi, não tinha o caráter de formação, muito ruim, muito ruim mesmo”, a graduação “deu um embasamento teórico” e ela aprendeu muito mais com a prática docente. Para essa professora, as aprendizagens do CEFAM foram fundamentais para sua formação profissional, foi nesse curso que ela aprendeu como preparar aulas e a pensar nos alunos e não na licenciatura, “eu não fiz uma licenciatura de fato, aquilo ali era um bacharel mascarado de licenciatura”. Nem mesmo os estágios, realizados apenas no último ano do curso, contribuíram de modo significativo para sua formação. Beatriz considera que sua formação para a docência no IQ foi fraca enquanto que a formação em química foi mais marcante “os professores puxavam muito, a disciplina era similar ao bacharelado”, acredita que sua formação pedagógica ocorreu no CCA com o envolvimento em projetos voltados para o ensino.

Cecília atualmente cursa pedagogia como uma possibilidade de complementar seus conhecimentos na área, ausentes na formação inicial, “estou estudando educação inclusiva

[...] libras”. Carla também reconhece que foi no CCA onde começou “a gostar de dar aula. Eu acho que foi o lugar que eu mais me identifiquei, eu adorei lá [...] gostava de explicar, de mostrar os experimentos” e esse ambiente contribuiu para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o exercício da docência.

A pós-graduação como plano de carreira: seguir para o ensino superior ou buscar por melhores salários na educação básica

Dentre as docentes, Isabel e Beatriz fizeram o mestrado no IQ logo após concluírem a graduação. Para Isabel o interesse pela química e a influência do Instituto, com outros colegas também optando pela pós-graduação, foram fundamentais para fazer a pós no IQ. Naquele contexto, a pesquisa em química era o caminho quase natural para os egressos. Isabel desejava investir na “carreira como profissional da química” através da pós-graduação e mantinha a docência como garantia de estabilidade (de emprego e renda), motivo pelo qual negou a bolsa de mestrado e continuou trabalhando. Desistiu de continuar no doutorado pela experiência negativa vivida no mestrado.

Beatriz procurou no mestrado desenvolver um projeto que pudesse associar suas duas áreas de interesse: química e alimentos. Tentou no IQ em outra área diferente da IC, na bioquímica. Independente da bolsa Beatriz pretendia cursar a pós-graduação procurando um emprego como professora para poder fazer o curso. Ela foi aprovada em primeiro lugar e conseguiu uma bolsa de estudos, que era muito concorrida. O mestrado, assim como outros momentos de sua escolarização, foi muito agradável “foi um passeio, era algo que eu gostava MUITO de fazer [...] eu vivia para aquilo”, ela tinha uma ótima relação com a orientadora e se interessava pelo projeto. No entanto, ela queria “sair da bolha” da pós-graduação, seus planos eram terminar o mestrado, ingressar no mercado de trabalho e talvez depois voltar para fazer o doutorado.

Ressalta-se que ambas eram efetivas na rede pública de ensino ao concluir o mestrado, fator que também pesou na escolha de não investir no doutorado e sim no mercado de trabalho.

Cecília e Carla têm pós-graduação na área de ensino cursadas alguns anos após a conclusão da graduação. Cecília fez mestrado e está concluindo o doutorado em ensino de ciências, aspecto que contribui para mantê-la como docente, visto que busca aperfeiçoamento nessa área pelo interesse à temática e pelas oportunidades no mercado de trabalho. Carla fez mestrado profissional em ensino pelo interesse na área, visando se especializar em ensino de física, e pela bolsa oferecida na instituição.

Todas buscaram aprimorar-se em suas áreas e apostaram na pós-graduação como uma possibilidade de ascensão na carreira, seja como docente (Carla e Cecília) ou como pesquisadora, como Beatriz e Isabel. A pesquisa se constitui para essas duas últimas docentes como uma trajetória abandonada, pela experiência negativa de Isabel e pela oportunidade de trabalho de Beatriz, mas sobretudo pelo senso da realidade, escolhendo o caminho mais provável de se realizar. Para Beatriz a pós-graduação poderia contribuir para a progressão na carreira, o aumento salarial e também para cobrir lacunas de aprendizagem da formação inicial, principalmente de assuntos relacionados à formação pedagógica.

Andrade, Soares e Mesquita (2018) investigaram o encaminhamento profissional de professores de química, do Estado de Goiás, após realizarem um curso de pós-graduação com o apoio da secretaria de educação do Estado. Segundo os autores, ao concluir a pós-graduação a grande maioria dos docentes segue para outras instituições abandonando o cargo inicial que tinha rede pública. Os docentes procuram esses cursos visando oportunidades de melhoria no plano de carreira e de aperfeiçoamento profissional. No entanto, com a obtenção do título o docente parte em busca de maiores salários, planos de carreira e melhores condições de trabalho, migrando para outras instituições de ensino ou outras profissões.

Para as professoras analisadas, notamos algo semelhante, a pós-graduação contribuiu para o aprimoramento profissional da docência (Cecília e Carla) e para a possibilidade de conseguir trabalhar em outro nível de ensino (Isabel e Cecília) ou em outra instituição (Beatriz).

7.2.2 Experiências profissionais

Nessa categoria analisamos os elementos voltados mais especificamente para as diversas experiências profissionais vividas ao longo das trajetórias dessas professoras. Discutimos a estabilidade e a empregabilidade, as especificidades da docência em química, outras experiências profissionais além do magistério, a questão do salário e as alternativas encontradas por essas docentes para superar as adversidades e manterem-se em suas carreiras.

Estabilidade: o sonho do cargo público e a ibope da escola particular

Por trabalhar na rede privada Carla sente certa pressão e insegurança. As escolas frequentemente avaliam os professores e levantam o ibope deles. Caso tenha um desempenho ruim nessa avaliação o docente pode chegar a perder o emprego. Esse fato incomodava muito

Carla no início da carreira e quando começa em uma escola nova, mas ela foi aprendendo a lidar com isso “toda sala que eu entro eu sou testada muito, muito, muito, muito! Em qualquer lugar. Quando eu entro é um inferno! Os dois primeiros meses. Eu sou muito testada. Muito! Eu tenho certeza que um homem não é tão testado quanto uma mulher [...] hoje já não me preocupo mais [...] Acho que no começo, quando você começa a lecionar, é pior! Você fala: ‘Putz, eu vou ser avaliada!’”.

Atualmente ela trabalha em três escolas particulares da mesma rede em cidades diferentes e incomoda-se com a instabilidade do emprego “não existe estabilidade nenhuma e você nunca sabe o que vai acontecer [...] você não sabe se você vai ser mandada embora ou não, é de repente. Todo mundo nessa área que é demitido, é demitido e nem sabe por quê”. Essa falta de segurança faz com que a docente precise lecionar em diferentes escolas para garantir um vínculo profissional “se você ficar em uma escola só é complicado [...] é bom estar com um pezinho em cada lugar”. Esse foi um dos motivos pelo qual ela buscou a pós-graduação para poder tentar um cargo público via concurso, “eu quero buscar concurso pelo salário e pela estabilidade [...] Para não ter aquela questão do final do ano: ‘Poxa, o que que vai acontecer comigo?’, todo final do ano é tenso para todo mundo que está lá na particular. E isso vai cansando, né”. Parece que ser avaliada (pelo ibope dos alunos) não é um motivo capaz de levar Carla ao abandono da profissão, ela se adaptou a essa situação e com a experiência passou a sentir-se mais segura. Por outro lado, a falta de estabilidade como docente da rede particular e as dificuldades de conseguir aulas nessas escolas desanimam Carla e são elementos potencialmente capazes de levar ao abandono.

Por outro lado, a professora Cecília, que também trabalha em escolas particulares, não se incomoda com esses aspectos. Possivelmente porque ao morar na capital ela encontre mais oportunidade de trabalho do que Carla no interior do Estado e também pelo apoio que Cecília tem do esposo, pertencente a uma classe social mais privilegiada que todas as docentes, que pode compensar eventuais problemas financeiros, ela pode contar com uma rede de proteção que permite certas audácias e assumir alguns riscos (BOURDIEU, 2015).

A respeito da estabilidade, aspecto importante para escolher a docência (DAVOGLIO, SPAGNOLO; SANTOS, 2017; GATTI, 2009; LOUZANO *et al.*, 2010; REBOLO; BUENO, 2014; VALLE, 2006) notamos que condiciona de modo diferente as práticas das professoras analisadas. Todas buscam por empregos que sejam estáveis e tragam segurança financeira. Para Isabel, esse interesse é pela necessidade de investir na educação dos filhos em escolas particulares, o que representaria uma possibilidade de ascensão social pelos descendentes ou por procuração, conforme Bourdieu (2015). Ela só trocava de trabalho quando tinha outro

garantido, processo que se repetiu do ensino público para o privado, do cargo municipal para o estadual, do nível fundamental para o médio e posteriormente para o superior. Sua posição de classe e a necessidade de investir na escolarização dos filhos, exigia uma preocupação constante com o acúmulo de capital econômico, forçando, de certo modo, Isabel a trabalhar em mais de uma escola ao longo de praticamente toda sua carreira como docente.

A estabilidade de um cargo público não parece ser o objetivo profissional de Cecília. Desde que se mudou para São Paulo (logo após concluir a graduação), não ficou sem emprego. Ela foi aprovada em dois concursos para o cargo de professora efetiva da rede estadual regular e na ETEC, assumiu os cargos por algum tempo, teve boas experiências, mas saiu pois o salário era baixo se comparado ao que poderia receber na rede privada. Para essa docente, a estabilidade profissional como funcionária do Estado não compensava os salários ruins, “eu gostava da escola pública, não gostava do salário”. Além do mais, a segurança financeira do esposo permite que Cecília procure outras escolas com melhores condições de trabalho e salários mais atraentes.

Beatriz também buscou por cargos estáveis e por segurança. Trabalhou com docente efetiva no Estado, na ETEC e atualmente no IF, assim como Isabel só aceitou outro emprego quando era algo certo e duradouro, “o que me deixava em pânico em qualquer época da minha vida era não ter estabilidade, não de trabalhar na iniciativa privada, eu sei que eu também me daria muito bem na iniciativa privada, mas de não ter estabilidade na sua carreira, no seu trabalho, estar sempre ameaçado”. Ela tem como exemplo a trajetória profissional de seus pais, ambos têm um cargo efetivo no município garantindo uma condição estável de capital econômico ao longo de toda a escolarização de Beatriz. Ela procura algo semelhante, que lhe deixe segura, especialmente porque depende unicamente de seus rendimentos.

O desejo em ser funcionário do Estado como notou Pessanha (2001), nos estudos que analisou, era devido a estabilidade no emprego, segurança e bons salários. Notamos em nossos sujeitos que ter um cargo efetivo no Estado parece não compensar as adversidades e não atrai quem busca por rendimentos elevados (como Cecília). Do mesmo modo, esse cargo não atrai por oferecer uma carreira reconhecida, distinta ou promissora, visto que Isabel espera do emprego apenas a segurança financeira para manter os filhos em boas escolas. Já Beatriz encontrou no IF a estabilidade que desejava e, sobretudo, condições adequadas para desenvolver seu trabalho e crescer profissionalmente. O fato de não ter dependentes possibilita que suas escolhas sejam voltadas unicamente para o seu desenvolvimento como docente.

Empregabilidade

As baixas taxas de desemprego e a disponibilidade de trabalho para o professor são elementos indicados nas pesquisas de Gatti (2009) e Louzano e colaboradores (2010) como importantes atrativos profissionais.

Para Isabel o que a atraía na docência, a princípio, era a empregabilidade “a possibilidade real de um emprego”. Após cursar o CEFAM e o curso técnico ela percebeu que com a licenciatura poderia lecionar para outros níveis de ensino e manter-se empregada. Beatriz apostava na licenciatura como uma possibilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho “como não tinha muitos profissionais na área, o que aparecia tinha uma colocação. Poderia não ser ‘nossa, vai ganhar rios de dinheiro’, mas teria um emprego e teria algum retorno e essa era minha preocupação”. Cecília fez carreira na rede particular de ensino em uma grande cidade. Ela geralmente estava empregada “nunca fiquei parada, só não pego mais coisa porque eu não quero”. Carla também se preocupa com esse aspecto, mesmo encontrando dificuldade para conseguir aulas como professora de física e fazendo um curso técnico ela manteve-se nessa profissão “porque começaram a surgir mais aulas” e o trabalho como docente compensava financeiramente o trabalho como técnica.

O campo de atuação docente é amplo, o título de licenciado em química abre caminhos para trabalhar na educação básica com o ensino médio nas disciplinas de química e física, e com matemática para o ensino fundamental. Dependendo da escola o licenciado em química pode atuar também como professor de ciências. Há ainda a possibilidade de lecionar na EJA, em cursos técnicos (de diferentes tipos), em cursinho pré-vestibular, com aulas particulares, em faculdades particulares, em IF, em escolas públicas do Estado ou do município, em escolas particulares, etc. Além disso, o profissional licenciado pode ocupar cargos de gestão na escola ou prestar serviços para empresas e órgãos vinculados à educação, como faz Cecília trabalhando na editora de livros. Essa característica polivalente da docência atrai aquele que “vive de rendimento” (BOURDIEU, 2015, p. 105) e precisa manter um emprego para acumular capital econômico e manter (ou melhorar) sua posição social.

Diferentes escolas, disciplinas e níveis de ensino: a docência em química

A possibilidade do licenciado em química trabalhar com diferentes níveis de ensino e em diferentes escolas ao encontrar o contexto real de exercício do magistério na rede pública pode resultar em condições ruins e acúmulo de trabalho. A carga horária de química nas escolas públicas é baixa (geralmente duas horas de aula por semana para o ensino médio) e

para completar a carga é frequente que o docente tenha que lecionar em diferentes escolas e para diversas turmas (BRASIL, 2015). Buscando por maiores salários, além das aulas de química, o docente pode lecionar física, matemática e ciências na mesma escola ou em outras. Processo semelhante pode ocorrer nas escolas particulares, nas quais o docente pode lecionar ainda nos cursinhos.

Apenas Beatriz trabalha atualmente em uma única escola (no IF) e no começo da carreira chegou a trabalhar em quatro escolas de duas cidades diferentes. Isabel está em uma escola pública (com 12 turmas), em outra particular e em uma faculdade; Carla leciona física em três escolas particulares de três cidades diferentes; Cecília está em um colégio particular e trabalha com outras atividades voltadas para o ensino. Todas em algum momento de suas carreiras trabalharam em mais de uma instituição escolar ao mesmo tempo. Esse aspecto pode acarretar sobrecarga de trabalho, estresse, dificuldade de estabelecer vínculos com alunos e colegas e é um elemento que comumente leva ao abandono da profissão (ESTEVE, 1999; MONTERO, 2001; LAPO; BUENO, 2002). No caso de Isabel, sua posição de classe e a necessidade de investir na escolarização dos filhos em busca da ascensão social, exigia uma preocupação constante com o acúmulo de capital econômico, forçando-a, de certo modo, a trabalhar em mais de uma escola ao longo de praticamente toda sua carreira como docente.

As docentes analisadas não apontaram isso como um motivo de frustração, mas notamos em seus discursos que também não é algo com o qual se sintam totalmente satisfeitas, talvez tenham se adequado à essa demanda do contexto profissional. Carla conta que nas escolas particulares que trabalha é comum e desejável que os docentes sejam de outra cidade, ele passa a ser visto com mais valor, “se você está na rede particular, você tem que dar aula em outras cidades que você vai ser mais valorizada. Tanto assim, não só pelo salário, mas profissionalmente para você se sentir melhor, mais valorizada mesmo, porque todo mundo busca isso, a valorização”.

A professora Carla relata que encontrou muita dificuldade para se inserir nas escolas particulares como professora das disciplinas de exatas por ser mulher. Suas primeiras experiências profissionais foram como professora de física, uma realidade comum para muitos licenciados em química (BRASIL, 2015), ela encontrou dificuldades para se inserir nessa área e aponta o preconceito por ser mulher como um empecilho. Mesmo o magistério sendo um ambiente feminizado (BRASIL, 2018b), nas áreas de ciências há uma presença maior de homens.

O impedimento era tamanho que ela pensou em abandonar a sala de aula. Carla pensou em mudar de profissão e se matriculou em um curso técnico de programação, “eu

comecei a dar aula, entrei numa crise [...] não queria mais dar aula, não por não gostar, mas por pouca aula, é muito preconceito com mulher, até hoje e falei: ‘Não quero mais isso para minha vida!’ [...] fui fazer curso técnico em programação, em um instituto federal”. Seu intuito era fazer esse curso e depois talvez uma faculdade nessa área. Não encontrando um bom emprego na área de programação não abandonou a sala de aula e continuou lecionando na mesma escola particular, “o técnico é um salário mais baixo, então não compensava, eu não fui. Decidi continuar dando aula [...] acho que o amor [pela sala de aula] falou mais alto”.

Experiências além do magistério: outros caminhos (não tão) possíveis

Como destacado anteriormente, o título de licenciado em química abre um leque de possibilidades profissionais além do magistério e é um elemento que motiva a escolha por esse curso. As professoras Beatriz e Isabel tiveram alguma experiência na indústria e com a pesquisa, entretanto, em suas trajetórias profissionais optaram pelo caminho da docência.

Percebe-se em Beatriz uma grande preocupação com o mercado de trabalho, na escolha do curso superior e nos empregos posteriores. Seus planos eram terminar o mestrado, ingressar no mercado de trabalho e talvez voltar para fazer o doutorado, “eu via os pós-doutorandos já casados, com filhos e achava um absurdo, ‘como assim a pessoa já constituiu família e tá vivendo de bolsa?’ eu não queria isso para mim”, Beatriz queria “sair da bolha [...] voltar e dar aula na ETEC”. Novamente sua apetência pelo ensino motivou sua escolha pela docência, ela desejava lecionar na mesma escola em que havia estudado no curso técnico e ser como a professora que a influenciou a gostar de química no curso de nutrição.

Ao concluir a graduação teve a oportunidade de trabalhar em uma indústria de polímeros que tinha parceria com o laboratório no qual Beatriz havia feito IC. Ela não gostou dessa experiência, foi “horrível, tenho trauma disso [...] lá eu tive certeza que não queria aquilo para mim, eu não me sentia útil [...] trabalhava com um material extremamente tóxico, tinha que usar uma máscara e as vezes não estava adequada, eu não gostava daquilo, não achava nada interessante, era bem mecânico, não me dou com isso”. Beatriz assume que se não fosse a docência “eu nem sei o que eu faria [...] não me vejo fazendo outra coisa [...] precisaria conhecer outras profissões [...] eu superei a expectativa que eu tinha para mim mesma [...] eu nunca pensei muito alto [...] eu sempre pensei ‘acho que para mim dá aqui’ e atingi, ‘ah, agora vou um pouquinho mais’ aos pouquinhos né, vou pensando de degraus”.

Isabel pensou em outras possibilidades de trabalho fora da docência, no entanto, a estabilidade do cargo público e a atuação em outras instituições além da escola pública são

fatores que a mantêm no cargo, “ter passado no concurso e não ter desbravado outras áreas da química me possibilitaram a permanecer como professor [...] talvez se eu não tivesse passado eu não teria entrado nesse caminho como professor efetivo, talvez eu pudesse ter ido até para a indústria e ter gostado [...] às vezes eu me pergunto porque que eu fiquei mesmo sendo ruim [...] por mais ruim que seja o salário, é um professor efetivo, ainda mais com filho, casada, para ir para outra região, fazer outras coisas, então, o fato de ter passado no concurso eu acho que me restringiu a permanecer na carreira”.

Ela gostaria de ter trabalhado na indústria, chegou a fazer um estágio em uma empresa em outra cidade durante o curso técnico, mas a falta de recurso financeiro para se manter distante da família, a ausência de informações sobre outros cursos, a necessidade financeira, a busca por estabilidade profissional, além do curso de licenciatura ser noturno e perto de sua casa fizeram Isabel excluir a possibilidade de trabalhar na indústria como técnica em química ou cursar o bacharelado, escolher a licenciatura em química e ir delineando seu caminho profissional como docente. Para essa professora a docência era o voo mais baixo, a trajetória possível dentro da sua realidade, uma antecipação “que leva a uma prática objetivamente ajustada ao provável” (BOURDIEU, 2015, p. 123).

Ela encontrou um caminho no ensino superior, através do qual sente um “retorno” satisfatório. O interesse por esse nível de ensino surgiu com o tempo, com a vivência na graduação e na pós e com a experiência na faculdade particular. Isabel foi percebendo sua preferência para relacionar-se com alunos mais velhos e dedicados, “fazendo curso superior, fazendo mestrado, tendo contato com outras pessoas, outro ambiente e depois ter tido a experiência de dar aula na faculdade me fez ter esse pensamento”. Ingressou na licenciatura com o intuito de poder lecionar para o ensino médio, visto que a docência no ensino superior era algo muito distante das suas expectativas “o que era mais real pra mim? Mais real, muito mais próximo era ser professor do ensino médio, a possibilidade de ser um professor de nível superior era mais remota, porque o que a gente tem lá na química? Maior parte dos professores com livre docência, com pós-doc, era uma coisa muito distante da minha realidade, não almejava isso no curso de licenciatura em química”.

Isabel desejava investir na “carreira como profissional da química” através da pós-graduação e mantinha a docência como garantia de estabilidade (de emprego e renda), motivo pelo qual negou a bolsa de mestrado e continuou trabalhando. Abandonar o cargo efetivo na rede municipal e se dedicar apenas à sua formação como pesquisadora era um “luxo” o qual, pela sua posição de classe, ela não poderia permitir. Como uma espécie de ajustamento do *habitus* às condições objetivas, configurando as estratégias (econômicas e educativas) à sua

realidade, Isabel tentou “conciliar as coisas dentro do possível” sustentando o desejo de ser pesquisadora e a necessidade de manter o emprego. A experiência traumática com o mestrado a afastou do anseio pela pesquisa na área de química. Desfeita outras trajetórias alternativas ela passou a investir, de fato, na docência e a “[...] fazer da necessidade virtude [...]” isto é “[...] recusar o recusado e a amar o inevitável.” (BOURDIEU, 1983b, p. 63).

Remuneração: o dissabor da profissão docente

A questão salarial é o aspecto negativo da profissão mais citado pelas docentes analisadas e um elemento destacado em diversas pesquisas sobre a profissão de professor (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017; ENS *et al.*, 2014; LAPO; BUENO, 2002; LOUZANO *et al.*, 2010; MONTERO, 2001; REBOLO; BUENO, 2014). As quatro docentes desse estudo apontam a remuneração como um elemento desanimador da docência e algo pelo qual elas batalham para conseguir um retorno melhor. As escolhas profissionais, de trocar de escola ou trabalhar em várias instituições de ensino simultaneamente, refletem essa busca por um salário maior.

Carla passou a interessar-se pelo ensino superior pela possibilidade de ter um emprego com salários mais altos do que recebia no comércio e ser independente dos pais e do marido “comecei a ver que minha vida ia ser igual a da minha mãe”, e ela queria autonomia, “queria ter meu próprio salário, poder comprar as minhas coisas, mudar de vida”. Como professora, pensou em desistir da carreira no início ao conseguir poucas aulas de física na rede particular e ter um baixo salário. Teve uma breve experiência na escola pública, mas permaneceu apenas na particular, sendo a remuneração sua principal justificativa, “se a pública pagasse o mesmo tanto, eu estaria na pública [...] Não há dúvidas!”.

Cecília vem de uma classe social um pouco privilegiada em termos de capital econômico (classe média em declínio) e passou por uma ruptura financeira no final da adolescência. Seu pai trabalhou em um banco privado por quase 20 anos, com o dinheiro adquirido nesse cargo abriu um pequeno negócio de venda de produtos agrícolas que garantiu à família uma condição socioeconômica privilegiada por um tempo. Sua mãe fez o magistério, atuou como professora na pré-escola e dava aulas particulares em casa durante toda a infância de Cecília. A família morou na mesma casa própria, tinham várias casas, vários carros, “a gente tinha um padrão de vida muito bom [...] nunca faltava nada, tudo o que eu queria a gente comprava [...] nunca passamos vontade de nada, sempre tinha dinheiro para comprar”. O alto capital econômico da família era gasto com consumo de bens materiais, não tinham

hábitos culturais e não investiam em itens dessa natureza. Quando Cecília era adolescente, no final do ensino médio, a empresa de seu pai “quebrou, ele faliu” e a família passou a enfrentar dificuldades financeiras. Todo o dinheiro passou a ser gasto para “pagar as contas”, desde a herança que a mãe havia recebido até sua aposentadoria e “mesmo assim não dava”.

Quando cursava a licenciatura Cecília passou por dificuldades financeiras, contava um pouco com a ajuda dos pais, de amigos e do namorado. Concluiu o curso e partiu para uma capital acompanhando o namorado em busca de trabalhos melhores com o ensino. Na cidade grande trabalhou em diversas escolas e em uma faculdade particular procurando por salários maiores. Acreditamos que a trajetória descendente em capital econômico fez Cecília preocupar-se mais com esse aspecto e investir em formas de ascender para uma posição semelhante ou superior a que teve na infância. Por isso, opta pela escola particular que pode pagar um salário condizente com seu padrão de vida atual. Além disso, ela busca por certa distinção, ao trabalhar em grandes escolas com um público diferenciado. Atualmente ela leciona em uma escola tradicional, de alto padrão “dois mil reais a mensalidade”, com um público seletivo “já dei aula para ator do SBT, para atleta”. O aspecto financeiro é muito presente em seu discurso ao se referir aos alunos, às escolas, aos seus empregos e à pós-graduação. Além desse colégio, ela tem uma bolsa de doutorado, trabalha eventualmente para uma editora de livros, com elevado rendimento, e trabalha como tutora em um curso de formação de professores recebendo uma bolsa para essa função.

Para a professora Beatriz o salário também é um fator importante em sua carreira. No entanto, esse aspecto não é tão presente como para Cecília. Beatriz trocou as aulas na ETEC pelo IF por encontrar condições de trabalho adequadas aos seus interesses, inclusive o salário maior. Além do rendimento, a forte apetência pelos estudos, pela química e pela docência contribuem para mantê-la como professora. Para Isabel, o salário não é motivo de bem-estar na profissão em nenhuma das três instituições na qual ela trabalha, essa é uma preocupação constante em sua vida, ela é apreensiva quanto a “não conseguir sobreviver com o salário de professor”.

O retorno financeiro da profissão para essas professoras, com exceção de Cecília, é um fator de sobrevivência. Elas não trabalham para complementar a renda ou acumular capital econômico, trabalham para seu próprio sustento ou de sua família. Elas precisam do emprego para investir na escolarização dos filhos, como Isabel, ou para comprar bens relacionados à saúde, moradia, transporte, alimentação, lazer e cultura necessários para a vida em sociedade. Para nenhuma dessas professoras a profissão docente é vista como um hobby, um acréscimo financeiro, na maioria dos casos seu salário é a renda com a qual se mantém. O trabalho como

professora é uma necessidade e o baixo retorno financeiro gera insatisfação, estresse e desejo de procurar outras formas de trabalho mais compensadoras.

7.2.3 Condições de trabalho

Nessa categoria analisamos como algumas condições de trabalho condicionam as escolhas e práticas das professoras. Discutimos sobre alguns elementos, associados à essas condições, que foram percebidos em suas trajetórias como a burocratização, desqualificação e a falta de autonomia; a estrutura da escola e os recursos materiais; a violência e indisciplina; os riscos psicológicos da profissão; a gestão da escola; a flexibilidade de horários; as especificidades atrativas da atividade de ensino e as alternativas que as docentes encontraram para superar algumas adversidades profissionais.

Burocratização, desqualificação e a falta de autonomia

Esses aspectos são apontados por Montero (2001), Lapo e Bueno (2002) como elementos que podem trazer insatisfação à prática docente. A burocratização é algo que incomoda Cecília, ela cita como o aspecto que menos gosta em sua profissão “muito chata” e incomoda-se por ter que lidar com “as fichas de retenção, os documentos”. A desqualificação para exercer algumas funções, além do ensino, é apontada como algo negativo por Beatriz que ao assumir a coordenação do IF sentiu-se despreparada. Ela passou a oferecer “atendimento psicológico, conversa com aluno, às vezes ser inspetor de aluno [...] a questão da alimentação que serve aqui”. Não se sentia confortável tendo que desenvolver tantas atividades “eu fiquei muito sobrecarregada, um pouco até estressada” e comemora o fim desse cargo após dois anos e meio como coordenadora “prefiro sala de aula [...] estou feliz que ano que vem [2019] eu peguei várias aulas e estarei só em sala de aula”. O desinteresse pela coordenação é por não se sentir preparada para essa função, por não ter aprendido durante a graduação sobre gestão, funcionamento da escola ou sobre assuntos voltados para a inclusão de alunos com deficiência, o que faz falta no exercício de sua profissão. Beatriz pretende futuramente fazer um curso de gestão e reforça que “sala de aula me faz feliz, coordenação eu faço porque tem que fazer, mas sala de aula é algo que me dá prazer”.

Esse sentimento de não estar qualificada o suficiente resulta da intensificação e do aumento das exigências em relação aos professores, que acabam acumulando tarefas e assumindo um papel indefinido dentro da escola. Isso pode gerar insatisfação com seu

trabalho, como Beatriz que “não vê a hora” de ficar apenas na sala de aula. O tempo que passou na coordenação a fez pensar mais em desistir da profissão pela sobrecarga de trabalho. Em momentos que se sente sobrecarregada, com cobranças dos pais, dos professores, por achar que “não dá conta” de lidar com as dificuldades dos alunos, ela pensa em desistir da profissão, mas isso ocorre apenas em “dias específicos, é pontual [...] quando eu estava só em sala de aula eu não pensava nisso”.

As demais professoras não assumiram cargos semelhantes e nenhuma afirma ter interesse nesse tipo de atividade. Isabel foi convidada para assumir a coordenação de uma das escolas que trabalhou e negou pois “não é meu perfil [...] não tenho habilidade para lidar com os professores, acho que eu sou muito prática e a escola é meio enrolada”. O salário não compensaria o trabalho extra e o baixo retorno.

A autonomia, mais especificamente sua ausência, é algo que incomoda Carla, ela sente que na escola particular tem pouca autonomia para desenvolver seu trabalho. Por outro lado, na escola pública a docente tinha mais liberdade para ir além do conteúdo disciplinar não ficando presa à apostila ou às formas de avaliação que são “engessadas”. Ela confessa que se recebesse na escola pública o mesmo salário que recebe na particular mudaria de emprego, “na pública eu posso fazer o que eu quero! Posso pegar um dia, fazer os experimentos lá. É por isso, pelo salário. Se fosse a mesma coisa, eu estaria na pública, com certeza”. Isabel também reclama do mesmo problema. Na escola privada “a cobrança é maior”, por meio da coordenação e dos pais de alunos, há “pouca liberdade” para trabalhar o conteúdo, além do material apostilado, e uma demanda para cumprir com o número de aulas exigidos pelo sistema de ensino. Isso a incomoda e ela gostaria de ter mais autonomia para ir além do que está proposto.

Estrutura da escola e recursos materiais

Rebolo e Bueno (2014) apontam que o componente infraestrutural (como condições materiais ou ambientais para se realizar o trabalho, instalações adequadas, limpeza e conforto, segurança, disponibilização de instrumentos, equipamentos e materiais) quando adequadamente presente pode ser um fator de bem-estar da profissão. Em geral, as docentes reclamam desses aspectos na escola pública e aprovam essas condições nos outros ambientes em que trabalham.

Na escola estadual, em que está há quatro anos, localizada na região central da cidade, Isabel reclama do material utilizado e da pouca quantidade de aulas de química, para ela esses

fatores fazem com que os alunos sejam desinteressados e tenham um desempenho ruim. A professora afirma que tem mais liberdade para trabalhar nessa escola, mas encontra um ambiente desfavorável para o ensino e a aprendizagem “excesso de alunos por sala, você tem uma clientela que na maior parte das vezes não está aberta para aprender, para fazer algo diferente”. Outro empecilho para o desenvolvimento adequado das aulas é a estrutura da escola pública, principalmente em relação ao laboratório, há pouco material e espaço disponível para realizar aulas práticas “não tem um ambiente [...] não tem onde pegar água, você usa a cozinha da escola, quem trabalha na cozinha reclama porque suja, porque atrapalha”.

Na escola particular Isabel conta com melhores condições, menos alunos por sala, materiais de uso básico (como caneta e xerox) a disposição dos docentes, laboratório para realização de aulas práticas e outros requisitos importantes para desenvolver seu trabalho. No ensino superior há uma estrutura adequada para realizar aulas práticas, além do material de ensino bem estruturado e da disponibilidade de materiais. Se pudesse escolher entre uma dessas instituições, considerando seus interesses pessoais, ficaria apenas no ensino superior, “lá é onde eu tenho mais satisfação profissional” e assume que tem “muita vontade de largar o Estado” por ser “um ambiente difícil de trabalhar [...] você não tem retorno financeiro, você não tem retorno dos alunos [...] você não tem estrutura de nada, às vezes até canetão falta para você poder escrever e isso cansa”.

Cecília ao comparar as diferentes escolas em que atuou (pública, ETEC e particular) aponta que no Estado tinha pouca estrutura para aulas práticas, na sala de aula “tinha apenas a lousa” e no colégio “dos sonhos” que está agora tem tudo “tudo o que eu quero fazer no laboratório, a escola me apoia, compra [...] a escola me dá total liberdade [...] tem vídeo, tem lousa digital, tudo o que um professor quer”.

Beatriz reconhece que na ETEC e no IF têm a sua disposição materiais para realizar aulas práticas e atividades em sala. As condições de trabalho do IF segundo Beatriz são excelentes, até melhores que na ETEC. Além do tempo para preparar atividades, do salário atrativo, ela dispõe de estrutura adequada, materiais e trabalho em parceria, “estou muito satisfeita, tenho todas as condições [...] tem laboratório, tem biblioteca, todas as salas têm projetor”.

Violência e indisciplina na escola

Quando trabalhou na escola pública Carla percebeu que os alunos eram muito indisciplinados e isso a incomodava, “foi uma luta para fazer eles verem que eu queria dar aula. Só que eles perceberam e foi muito gostoso!”. Além disso, ela vivenciava situações de violência e pouca estrutura para realizar aulas práticas. Permaneceu nessa escola até concluir o mestrado quando acabou a bolsa e ela voltou a lecionar apenas na particular, da qual nunca saiu. Isabel também se incomoda com a indisciplina dos alunos da escola pública, “eu gosto de dar aula, o que eu não gosto é de não conseguir dar aula [...] o desgaste maior é a questão indisciplinar na escola e que dificulta todo o resto”. Segundo ela, essa escola em que trabalha tem recebido “uma clientela” menos selecionada, com alguns alunos que usam drogas, provocam desordem e não se atentam às aulas. Na escola particular, o público é outro, alguns alunos também são indisciplinados mas não observa situações de violência ou uso de drogas. Do mesmo modo, Cecília nota que na ETEC os alunos eram “muito interessados” com “nível muito bom”, na pública “o desinteresse é maior [...] é um mundo muito diferente”, já na particular é um outro público “todos tem pais com ensino superior, então eles já vem de um ambiente propício para o estudo” o que contribui para o interesse e bom desempenho dos estudantes. Beatriz não relata problemas de segurança, uso de drogas ou rebeldia por parte dos estudantes. Uma das coisas que menos gosta como professora é “lidar com pai de aluno” que não reconhece as dificuldades dos alunos e cobram muito dos professores.

Os riscos psicológicos da profissão: estresse, ansiedade e absenteísmo

A linha tênue entre o pessoal e profissional no exercício do magistério pode levar o docente a sentimentos de mal-estar como estresse, esgotamento, depressão, desejos de abandono e faltas no trabalho, como apontado por Montero (2001). No entanto, as docentes analisadas nessa pesquisa não reclamam de estresse ou insatisfações de caráter psicológico. Elas enfrentam algumas dificuldades mas, de modo geral, gostam de seus trabalhos e sentem-se realizadas.

Para Cecília seu trabalho como docente é prazeroso, não é algo que “me consome, eu não saio do colégio estressada com a cabeça carregada”. Ela busca por um ambiente profissional que reúna um bom salário com condições adequadas de trabalho, como boa relação com os alunos e com a gestão, estrutura e materiais disponíveis para realizar as atividades, e acredita que encontrou essas condições no colégio particular que está atuando. A sala de aula, nesse colégio, para Cecília não é um ambiente estressante, ela preza por uma boa

relação com os alunos, pela proximidade e afetividade que acredita serem fundamentais para o aprendizado.

Essas professoras não têm o hábito de faltar ao trabalho, pedir afastamentos ou licenças, tampouco anseiam pela aposentadoria. Isabel nunca pediu afastamento da rede estadual, apenas licença maternidade e costuma se ausentar quando os filhos ficam doentes ou em casos extremos, “nunca para poder ficar em casa e descansar”. Cecília afirma que “em nove anos de escola eu faltei duas vezes”, preza pela pontualidade e presença dos alunos.

Quando perguntamos a Beatriz sobre faltar ao trabalho ou tirar licenças ela respondeu “imagina! [risos] [...] eu? faltar? Nossa, nunca! [...] Teve uma vez eu passei mal na sala de aula, os alunos me acudiram [...] uma colega perguntou ‘Bia, porque você não vai embora’ falei ‘não, só mais uma aula gente’ [risos] eu acho que eu aguento até o final do *round* [...] eu não fico doente durante o período letivo, eu fico doente nas férias [risos]”. Ela leva muito a sério o que faz, é responsável e assídua com seu trabalho, “eu gosto de estar aqui, não foi segunda opção não ‘ah, não tenho mais nada para fazer então vou dar aula’, não, eu gosto daqui [...] me sinto útil aqui, de dar essa contribuição” no ensino médio e no ensino técnico, “dar oportunidade para esses meninos [...] aqui me sinto muito bem”.

Gestão da escola: apoio, trabalho em grupo e incentivo ao aprimoramento

Sobre esse aspecto as professoras relatam que buscam estabelecer boas relações com a gestão das escolas em que trabalham, para que seja possível trabalhar em grupo e contar com apoio da instituição. Essa relação varia de uma escola para outra e, via de regra, elas conseguem estabelecer vínculos amigáveis de trabalho independente do tipo de escola.

Cecília recebe apoio da gestão e da coordenação em seus projetos e não se recorda de ter vivido experiências negativas de violência ou desrespeito dentro da escola. A dificuldade que encontra é “de ensinar” certos conteúdos de química que os alunos têm dificuldade e “fazer com que eles tenham gosto pela disciplina”, para isso ela usa de diferentes estratégias e empenha-se para que todos aprendam. Nos conta com entusiasmo sobre um artigo que escreveu em parceria com algumas alunas de seu colégio sobre história da química que foi publicado em uma revista bem avaliada da área de química e muito bem visto pela escola “amou, a escola pirou”.

Na ETEC Beatriz realizou diversos cursos de formação pedagógica que muito contribuíram para sua atuação profissional, desenvolvia trabalhos em grupo com os demais professores “tinha um grupo MUITO bom, trabalhava com o professor de matemática e a

professora de física [...] a gente trabalhava em conjunto, tinha atividades interdisciplinares [...] a sala dos professores era um ambiente muito agradável [...] realmente eu não sentia que estava trabalhando”. Do mesmo modo, encontra situação semelhante atuando no IF.

Apenas Carla ressalta algumas diferenças, ao comparar a escola pública com a privada afirma que na pública sentiu-se mais sozinha, com pouca ajuda da gestão “você não tem esse respaldo. É você contra o mundo!” enquanto que na particular pode contar com o apoio da coordenação para lidar com situações de indisciplina e desrespeito.

Flexibilidade de horário, locais de trabalho e tempo livre

Um aspecto apontado como positivo da docência nas pesquisas de Montero (2001) e Louzano e colaboradores (2010) é a possibilidade de flexibilizar os horários de trabalho, trabalhando em um único período, por exemplo. A profissão como professora permite que Isabel passe mais tempo com os filhos, acompanhando os estudos, indo nas reuniões da escola, cobrando dedicação, ou seja, investindo de modo sistemático na escolarização da prole, que têm mais chance de ascensão social. O baixo volume de capital econômico da família não possibilita pagar por uma babá ou por alguém que faça os serviços domésticos, mesmo dividindo as tarefas com o esposo a função de cuidado, dos filhos e da casa, recai predominante sobre ela. No pouco tempo livre restante, quando não está trabalhando ou ocupada com serviços de cuidado, Isabel prefere o descanso ou uma leitura despreziosa.

Carla trabalha em três cidades diferentes e tem uma agenda cheia de aulas, confessa que viajar para trabalhar é cansativo, mas gosta do que faz. Tendo terminado recentemente o mestrado dispõe de mais tempo para descansar e relaxar, gosta de assistir séries, ver TV e pretende voltar a estudar música. Cecília está atualmente sobrecarregada: trabalha em uma escola no período da manhã, estuda para o doutorado, oferece um curso de formação de professores a distância e cursa pedagogia, “tem dias que eu durmo uma hora e meia [risos]”. Com a experiência como professora ela pôde escolher melhor o local onde gostaria de trabalhar, optando por escolas perto de sua residência ou de fácil acesso, com transporte público, embora tenha carro próprio e possa usá-lo se necessário. No tempo livre sai com os amigos ou viaja com o esposo, a condição financeira privilegiada do casal proporciona viagens regulares ao exterior, “fui para a Europa várias vezes”.

Trabalhando no IF Beatriz desfruta de horários menos rígidos e com mais tempo livre. Uma vez por semana ela fica em casa preparando atividades para a escola. Sua rotina diária inclui atividades físicas, trabalho e descanso. Aos finais de semana sai com colegas para fazer

trilhas, assistir séries ou ler livros sobre alimentação e religião da qual tem se aproximado. Está satisfeita com seu estilo de vida pessoal e profissional, “eu brincava quando era mais nova que para mim a pessoa que atingiu o ponto máximo de trabalho era a pessoa que morava em apartamento, corria [...] e só ia trabalhar depois do Bom dia Brasil, esse era meu ideal de vida, por conta das novelas que eu assistia né [risos]” e trabalhando no IF ela pode realizar esse desejo.

Bourdieu (2007a) discute sobre a importância do tempo livre para investir em práticas culturais como ida ao museu ou teatro, prática de uma arte plástica ou instrumento musical, leituras, etc. acumulando capital cultural. A disponibilidade de tempo livre varia com o nível escolar e a origem social do indivíduo, aumentando conforme se sobe na hierarquia social. Com a análise macro percebemos que os professores brasileiros, apesar do nível de escolaridade alto, investem pouco em práticas culturais. A análise individual indicou resultado semelhante, no tempo livre as professoras optam, preferencialmente, pelo descanso.

Atividade de ensino não rotineira e liberdade de ação

Para Cecília a sala de aula é um ambiente diversificado, no qual ela pode agir de modo autônomo, “cada dia de um jeito, não fico naquela rotina, um ambiente heterogêneo”, é um trabalho que ela “faz com gosto” e o dinheiro “é consequência” da sua dedicação. Interessante notar que ao comentar sobre a atividade de laboratório que realizava na IC, Cecília refere-se a ela como muito rotineira. Possivelmente a docência representa para ela uma atividade menos mecânica e mais interativa.

As alternativas às escolas públicas regulares: a ETEC e o IF

Todas as docentes têm alguma ligação com o IF: Isabel foi aprovada em um processo seletivo de sua cidade mas não assumiu por ser um cargo temporário, optou por permanecer efetiva na rede estadual; Beatriz foi professora do Estado, da ETEC e atualmente é docente do IF; Cecília foi aprovada em um concurso de um IF em outro Estado e pretende assumir o cargo caso seja convocada; Carla tentou um concurso nessa instituição como professora, mas não foi aprovada.

Cecília, por indicação de amigos que moram em outro Estado, sentiu que poderia ascender na carreira trabalhando no IF e o concurso seria uma garantia, “mais para frente a gente nunca sabe e o emprego público ainda é o melhor”. O IF a atrai por ser um cargo

público, por poder atuar com o ensino médio e também pelo salário. Acreditamos que para essa docente a estabilidade do cargo não seja o elemento central de seu interesse pelo IF, como discutido anteriormente. Lecionar no IF representaria para ela uma trajetória distintiva, um status maior por ser professora do ensino superior e um salário elevado.

Um fator importante para abandonar o cargo na ETEC, assumir e permanecer no IF para Beatriz foi porque “financeiramente valia mais a pena” e com a convivência no Instituto ela percebeu que poderia atuar da forma que não conseguia nas outras escolas “aqui eu tenho condições de fazer tudo o que eu sempre quis pelo aluno, preparar uma boa aula, preparar um material a mais para aquele aluno que quer mais, porque eu tenho tempo para isso [...] aqui eu faço o que eu sempre quis e recebo o que eu acho que todos deveriam receber”. Dentre as atividades que “sempre quis” fazer estão realizar plantão de dúvidas para os alunos que têm dificuldade, atendê-los individualmente, ter tempo para preparar aulas, dispor de materiais para aulas práticas, etc.

Além da ascensão social pela profissão, as professoras buscam também as melhores condições para exercer seu trabalho. Beatriz encontrou no IF uma boa estrutura, salário adequado, tempo para se dedicar às aulas e aos alunos. As condições de trabalho do IF e da ETEC segundo Beatriz são excelentes. Ela dispõe de tempo para preparar atividades, um salário atrativo, estrutura física, materiais e trabalho em parceria.

Os IF surgem como uma alternativa profissional à escola pública regular por oferecer melhores condições de trabalho (menos alunos, dedicação exclusiva, matérias disponíveis, tempo para planejar atividades, maior autonomia), um plano de carreira, salários elevados, estabilidade profissional, status e maior reconhecimento se comparado à docência na rede estadual.

A insatisfação com o salário ou com as condições de trabalho, sobretudo na escola pública, pode levar as docentes a procurarem outras atividades ou instituições de ensino que compensem essas dificuldades. Além do IF como citado, as docentes optam pela escola particular, como Carla e Cecília, ou por outro nível de ensino, como Isabel.

Cecília aposta no colégio particular em que leciona há quase 10 anos por oferecer material para aulas práticas, apoio da gestão e uma excelente estrutura. Na escola são oferecidas aulas de teatro, violão, inglês, plantão de dúvidas e outras atividades que tornam o ambiente “muito acolhedor”. Ela fala com orgulho dessa escola, “eu adoro, adoro aqueles alunos, não é nem pelo dinheiro, eles me pagam muito bem, mas eu gosto da escola, do ambiente em si, a escola é muito humanizada, os alunos são muito educados, eu sou uma pessoa privilegiada, não posso reclamar, é uma escola dos sonhos para o ensino médio”.

A escola particular para Isabel também é o local onde tem melhores condições, como menos alunos por sala, materiais de uso básico a disposição, laboratório e outros requisitos importantes para desenvolver seu trabalho. De modo semelhante, no ensino superior há uma estrutura adequada para realizar aulas práticas, além do material de ensino bem estruturado e da disponibilidade de materiais, “é muito, muito melhor” se comparada à escola estadual. Ela encara o trabalho nesse ambiente como um “desafio” e uma possibilidade de “buscar algo a mais” estudando de modo mais aprofundado alguns temas da química (e da física), algo não proporcionado pelos outros níveis de ensino. Para Isabel, há um retorno maior dos alunos do ensino superior, que são mais interessados e participativos, “no ensino médio eu tenho que fazer com que eles queiram aprender” e na faculdade “eles querem aprender o máximo possível”. Isabel está em processo de abandono das aulas na rede pública de ensino. A estabilidade profissional garantida pelo concurso público, que foi um dos principais motivos para se manter no cargo até então, não é mais suficiente para que essa professora sinta-se satisfeita com seu trabalho. A falta de materiais básicos na escola, a indisciplina dos alunos, o baixo rendimento, o descontentamento com o material didático, a falta de estrutura para desenvolver aulas práticas, o excesso de alunos por sala, a quantidade limitada de aulas de química, entre outros fatores, estão afastando essa professora do ensino público básico. As condições de trabalho desgastantes da rede pública e o baixo rendimento forçaram, de certa forma, Isabel a procurar outros locais de trabalho “não acumularia funções [...] se eu tivesse um salário mais digno no estado [...] é um ambiente estressante, é um ambiente em que você não tem muito retorno financeiro, infelizmente e isso te faz pensar ‘vou trilhar outros caminhos mesmo que seja dentro do magistério para ter um pouquinho mais de tranquilidade”. Ela ainda quer se manter vinculada à educação, porém, em nível superior no qual encontra maior satisfação profissional.

Isabel encontrou no ensino superior um caminho atraente para exercer seu trabalho. No entanto, as demais docentes não almejam lecionar nesse nível de ensino, elas preferem o ensino médio. Sobre trabalhar no ensino superior é algo que Beatriz pensa “com carinho” pela possibilidade de ascensão na carreira apesar de gostar muito da educação básica “não sei como ficaria sem os pimpolinhos do ensino médio, mas quem sabe [...] no ensino superior eles são mais duros [...] eu gosto mais desse contato mais próximo, no superior o contato é mais distante, a relação professor-aluno, no ensino médio dá para ter mais essa proximidade com eles”. O conteúdo do ensino médio a atrai mais “gosto da química do cotidiano” do que do ensino superior que é “conteudista”.

Resultado semelhante foi observado por Andrade, Soares e Mesquita (2018). Os professores de sua pesquisa fogem do ensino médio para lecionar no ensino superior não pela preferência por esse nível de ensino, mas pelas melhores condições de trabalho que ele pode oferecer. Constatou-se também que os docentes migram para outras instituições de ensino em busca de melhores estruturas para desenvolver seu trabalho e de valorização profissional em termos de salário e carreira. Um dos principais destinos desses professores de química evadidos da rede estadual são os IF. Os autores apontam que a recente disponibilização de vagas e a realização de concursos públicos tem atraído professores efetivos do Estado, que concluíram uma formação continuada em nível de mestrado e/ou doutorado, para a rede federal (ANDRADE; SOARES; MESQUITA, 2018).

O problema não parece ser o nível de ensino mas sim as condições de trabalho, as docentes que investigamos (com exceção de Isabel) preferem lecionar no ensino médio e procuram instituições desse nível que ofereçam as condições desejadas por elas, como na rede federal e em escolas técnicas.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existe no Brasil desde 1909 mas, apenas a partir de 2003, no governo Lula, começou a se expandir, desde então vêm se constituindo como uma importante política pública de acesso ao ensino, com oferecimento de cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Atualmente, a Rede Federal conta com 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais (CEFET), 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, totalizando 644 campi em funcionamento²⁶. A crescente ampliação da Rede Federal tem atraído profissionais e professores por oferecer uma condição de trabalho semelhante à das Universidades públicas, com melhor infraestrutura, maiores salários, dedicação exclusiva e outros benefícios.

No entanto, contrariando as expectativas otimistas em relação aos IF, pesquisas recentes têm denunciado uma precarização e intensificação da carreira docente nessas instituições. Para Costa (2016) a rápida expansão dos IF se realizou em condições precárias do ponto de vista estrutural, institucional e de recursos humanos. Nesse ambiente coexistem carreiras distintas para o docente (ensino médio, técnico e superior) e para a autora, isso se constitui, ao mesmo tempo, como um avanço da carreira para o docente da educação básica e em um retrocesso para o docente do ensino superior (COSTA, 2016). A intensificação é

²⁶ Informações disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 29 jan. 2019.

percebida pela elevada quantidade de trabalho e em sua natureza diversificada, visto que o docente pode assumir diferentes funções no IF, lecionando para um elevado número de alunos e bastante heterogêneo (COSTA, 2016).

As diversas atividades do professor nos Institutos (lecionar para diferentes níveis de ensino, assumir cargos de gestão, coordenação, realizar pesquisa e extensão, etc.) exige uma flexibilidade de modos de atuação, para a qual, muitas vezes ele não está preparado (SILVA; MELO, 2018). Para as autoras, a precarização do trabalho docente nos IF insere-se em um processo social mais amplo, que desde a década de 1990 introduz progressivamente uma lógica gerencial e empresarial na atuação do Estado e em especial na educação, uma lógica que destitui direitos à educação pública e gratuita e para aqueles que exercem suas atividades nessas instituições (SILVA; MELO, 2018).

Beatriz vivencia essa acumulação de atividades no IF e reclama por ter assumido outras funções além do ensino. Percebemos que mesmo outras alternativas encontradas pelas docentes, como a Rede Federal, as escolas particulares e as ETEC, apresentam ainda diversas limitações e precarizações para o trabalho docente. Isso mostra uma dificuldade em encontrar um local que reúna as condições de trabalho dignas e condizentes com suas necessidades.

7.2.4 Aspectos afetivos da profissão e a feminização do magistério

Nessa categoria discutimos os elementos apontados pelas professoras para escolher ou se manter na profissão associados a aspectos afetivos, de cunho íntimo e que envolvem as relações com os alunos, o amor, o gosto e a possibilidade de ser agente de transformação social. Segundo a literatura consultada (CASTELO BRANCO; SARAIVA; BONTEMPO, 2014; DAVOGLIO; SPAGNOLO; 2017; FERNANDES, 2004; MELO; VALLE, 2012; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; SANTOS; TAVARES; FREITAS, 2013; SÁ; SANTOS, 2012; VALLE, 2006) tais aspectos são as justificativas mais frequentes usadas pelos docentes para descrever suas preferências profissionais.

Relação docente-discente

Dentre os prazeres proporcionados pela docência Isabel destaca a relação com os alunos, a possibilidade de conhecer diferentes histórias de vida e contribuir para o “crescimento pessoal” deles por meio do ensino de química. A boa relação com discentes é um fator motivador para o bem-estar profissional dela, “[relação] de amizade, de

companheirismo, quando a gente consegue ter esse vínculo é interessante”. Sente-se confortável e bem acolhida trabalhando “faz um certo tempo que estou nos três ambientes [...] é bem tranquilo”.

Beatriz compara as escolas em que trabalhou pela relação que estabeleceu com os alunos. Na escola pública ela “era mais uma professora [...] os alunos não tinham muita receptividade”, por outro lado, na ETEC ela estabeleceu um vínculo muito forte com os alunos, “eu me encontrei muito lá, foram quatro anos de um carinho muito grande, muito, muito, muito gostoso, muito gostoso mesmo”. A saída dessa escola foi difícil pois ela havia se apegado à escola e aos alunos “saí chorando [...] com o coração apertado, todos os alunos quiseram fazer sua despedida de modo individual, não queriam fazer em grupo porque cada um queria fazer do modo mais especial possível [...] até hoje tenho contato com esses ex-alunos [...] o carinho continua o mesmo”. A mudança de escola e de cidade “foi traumática [...] uma mudança radical”. No início ela pegou poucas aulas, estranhou a nova rotina de trabalho, mais tranquila, e sentia falta dos alunos da antiga escola, “cadê meus alunos que gostam de mim, cadê aquele carinho?”.

Carla é uma professora preocupada com seus alunos e tenta se aproximar deles, reconhecer suas dificuldades e ajudá-los, esse comportamento era mais frequente quando ela trabalhava na escola pública, “sempre estou próxima dos alunos. É que na pública eles são mais carentes. Talvez por isso eu queria ajudar mais! Por ter vindo de escola pública também. Na particular eles não precisam tanto de você. Precisam, mas não tanto”.

Amor, vocação

Nenhuma das docentes disse explicitamente que tem vocação para ensinar ou associa a docência a algum dom ou habilidade natural para exercer sua função. Contudo, todas afirmam, de algum modo, que amam o que fazem e sentem-se realizadas com a profissão que escolheram.

“eu amo o que eu faço! Eu gosto muito de lecionar!”. Carla

“fui me apaixonando mais conforme o tempo foi passando e hoje sinceramente eu não me vejo fazendo outra coisa”. Isabel

“se me arrumasse um emprego que pagasse mais e não fosse na educação eu não aceitaria, eu não consigo trabalhar com outra coisa a não ser trabalhos na educação”. Cecília

“eu gosto do que eu faço, gosto de ser professora [...] de trabalhar com o ensino médio [...] sala de aula é algo que me dá prazer”. Beatriz

Função social, formar cidadãos e dever comunitário

O interesse pela rede pública para Beatriz, além da estabilidade profissional, era pela necessidade de cumprir com “uma dívida social” com a escola “eu me sentia devedora”, por ter estudado na universidade pública. Esse aspecto foi importante para se manter na rede estadual, mesmo por pouco tempo, ela alimentava o desejo de “fazer a diferença em sala de aula [...] o aluno pode estar desmotivado, as condições desmotivam [...] mas eu me mantinha firme”, pela estabilidade no cargo e por esse sentimento de dever social.

Para Beatriz, o que a mantém na docência é a aula e a realização de um trabalho bem feito “quando eu vou para sala de aula [...] que eu preparei aquela aula [...] quando a turma tá ali comigo, conversando, dialogando sobre esses assuntos aí eu saio feliz da vida, tudo vale a pena”. Ela se sente útil sendo professora e podendo “dar essa contribuição” no ensino médio e no ensino técnico, “dar oportunidade para esses meninos [...] aqui me sinto muito bem”.

Carla também sente certo “dever” de devolver para a sociedade o conhecimento adquirido na universidade. Esse sentimento surgiu quando ela trabalhava na escola pública, “por ter vindo da escola pública, por ter vivido o que eles viveram [...] Eu acho que cabe à gente tentar, pelo menos, dar essa devolução” e confessa que lá foi o lugar no qual ela se sentiu melhor como professora. Ela relata que quando começou a trabalhar na rede pública teve muita dificuldade porque os alunos eram indisciplinados e ela não conseguia ensinar. Com o tempo ela conseguiu se aproximar das turmas e percebeu uma transformação no comportamento dos estudantes, o que foi “muito gratificante! Muito, muito, muito mesmo! Não tem como descrever essa mudança dos alunos, sabe?”.

Trabalho socialmente importante

Mesmo trabalhando em colégios que focam na aprovação dos alunos no vestibular, Carla destaca o quanto se importa com a formação cidadã e humana de seus alunos. Por isso, ela relata sentir-se mais realizada em salas de aula nas quais sua prática pode ser mais autônoma, como quando trabalhou com alunos do ensino fundamental público, por ser bolsista no mestrado. Ela se lembra dessa experiência com ternura e afirma que prefere lecionar para alunos menos favorecidos financeiramente: “No final do ano eu fui paraninfa da turma, sabe? Foi gratificante! Foi o lugar que eu me senti melhor no final, no começo foi difícil, mas depois que eles me conheceram”. No entanto, Carla admite que não segue por esse caminho pois, escolhe as possibilidades que lhe dará maior retorno financeiro.

Percebemos em Carla um viés de professora próxima e preocupada com a formação além dos conteúdos: “Eu acho que professor não é só ir lá, dar aula show. Eu gosto de saber quem é o aluno, né, o que está acontecendo com ele [...] Eu me seguro, me seguro, até que eu vou lá e pergunto [para o aluno]: ‘Está acontecendo alguma coisa?’”.

O que Isabel mais gosta na profissão é poder ensinar, relacionar-se com pessoas diferentes e aprender com os outros, conhecer os alunos e suas histórias de vida. Ela sente-se satisfeita e feliz com sua profissão. Reflete sobre o significado do seu trabalho e novamente incomoda-se com a falta de interesse dos discentes: “O que eu estou fazendo aqui? Qual minha função como professor? O que está acontecendo com essa sociedade que esses alunos cada dia menos estão querendo estudar e ver a escola como um ponto importante para ter um crescimento pessoal, ter um crescimento profissional?”. Acredita que seu papel como professora é, principalmente, contribuir para que os alunos interpretem a realidade a partir do conhecimento químico, “que eles possam entender um pouquinho desse mundo em que eles vivem [...] que eles tenham uma leitura melhor do mundo [...] que eles entendam conceitos, que eles entendam noticiários, que eles entendam uma leitura de uma reportagem ou um post na internet que tem a ver com ciência, que tem a ver com química, que eles possam entender melhor o mundo em que eles estão inseridos”.

Prazer ao ensinar e satisfação pela aprendizagem

O gosto por ensinar e sentir-se útil com sua atuação são elementos que mantém Beatriz na profissão. Ela acredita em seu trabalho, defende que sua função é “ensinar a ter o gosto em aprender [...] tento ensinar mais pelos exemplos do que pelas palavras [...] e responsabilidade, sou muito organizada também”. Relembra que desde o começo sua maior fonte de bem-estar profissional era a relação com os alunos e a satisfação em ensinar algo a alguém “eu gostava muito de explicar e quando a pessoa entendia aquilo me dava um prazer tão grande, ainda me dá né, acho que é isso que me mantém, quando eu explico alguma coisa e, nem que seja um só, a pessoa entende, sabe quando o olhinho da pessoa brilha porque ela entendeu e aquilo começou a fazer sentido para ela, aquilo era mágico para mim”.

Carla é apaixonada pela sala de aula e se mostra como uma professora bem sucedida e querida entre os alunos, já que é constantemente convidada para ser paraninfa das turmas, “eu amo o que eu faço! Eu gosto muito de lecionar! Para o ensino médio mesmo”. É na sala de aula que ela pode ser o centro das atenções e agente de mudanças: “Acho que você gosta de aparecer um pouco. Todo mundo olhando pra você, sabe, você prender atenção, isso é legal”.

O que mais a atrai na docência é poder ensinar algo aos alunos “quando o aluno chega em você e fala que aprendeu”. Ela não entrou no curso querendo seguir a docência, seu intuito era trabalhar na indústria “para ganhar mais” e acredita que foi a experiência no CUCA foi determinante para sua escolha profissional, “eu fui dar aula no CUCA porque eu estava sem bolsa e aconteceu de eu gostar! Sei lá, dizem que você é picado por um bichinho, eu acredito nisso também!”.

Apesar das dificuldades e do preconceito enfrentados por Carla, a docência continuou sendo a melhor opção com mais oportunidades de emprego. Entendemos que, nesse caso, a empregabilidade foi o elemento fundamental para Carla se manter no cargo, no entanto, a docente cita apenas o “amor” pelo trabalho como determinante, indicando uma visão romantizada dos aspectos que condicionam suas escolhas.

Estratégias matrimoniais, maternidade e escolha profissional

A situação matrimonial das docentes tem um peso relativo nas suas opções profissionais. Os esposos de Isabel e Cecília têm uma origem social superior a delas, o marido de Carla foi fundamental para que ela investisse em sua escolarização e Beatriz é solteira.

O marido de Cecília tem capital cultural semelhante ao seu (com ensino superior completo) e ocupa um cargo de gerência em uma grande empresa, o que garante padrão financeiro elevado à família e segurança para Cecília que não precisa contar apenas com seus rendimentos. Por isso, ela não depende de uma estabilidade profissional, não investindo com afinco no cargo público e por outro lado, buscando empregos que trarão elevado retorno financeiro para manter o padrão de vida (alto) conquistado com o esposo. O fato de não terem filhos, principalmente pelo desejo de Cecília, permite que o casal acumule capital econômico e invista em viagens, práticas culturais e momentos com os amigos. Do mesmo modo, esse aspecto favoreceu o investimento no curso de doutorado dessa professora que pode desfrutar de mais tempo para o cuidado de si.

O marido de Isabel também tem capital cultural semelhante ao seu (com ensino superior completo) e um emprego mediano (administrador em uma pequena empresa de comércio). O casal necessita do salário dela como professora para manter os custos da família, como investimento escolar dos filhos e financiamento da casa própria, esse é um dos motivos pelos quais o cargo público é tão importante para Isabel. O casamento, a maternidade e os três empregos exigem de Isabel uma intensa dedicação, com dupla jornada de trabalho e diminuem seu tempo livre, no qual ela poderia investir em outras práticas, como cursar um

doutorado em um local distante da cidade em que mora. O futuro de seus filhos depende de sua trajetória profissional, por isso, suas escolhas são ponderadas por esse aspecto.

O marido de Carla possui pós-graduação na área científica e trabalha com pesquisa, temos indícios que sua origem social é mais privilegiada (em capital cultural e econômico) que a de Carla. Ele foi fundamental para que ela investisse nos estudos e optasse pelo curso de química. O casal não tem filhos, Carla prioriza o investimento em sua carreira como professora buscando melhores colocações nas escolas particulares que atua.

Beatriz é solteira, teve poucos relacionamentos amorosos, “foram muito pequenos e nada marcante”. A busca por estabilidade, trabalhando apenas em escolas públicas após ser aprovada em concurso, também é importante para ela que conta apenas com seus próprios rendimentos para manter seu estilo de vida. Por outro lado, por não ter dependentes, as suas escolhas, de investir na carreira ou em sua escolarização, podem ser mais autônomas.

7.3 Considerações sobre a análise

Nas trajetórias profissionais dessas professoras percebemos que a busca por capital econômico e pela ascensão social é um elemento significativo, mesmo que não seja percebido ou explicitado por elas. Cecília busca por esse tipo de capital, escolhendo empregos que lhe garantam bom retorno financeiro, abrindo mão da estabilidade em função de bons salários. Isabel depende do rendimento e da estabilidade como docente para manter os custos de sua família. Carla incomoda-se com a instabilidade do emprego nas escolas particulares, pois precisa do rendimento que ele proporciona. Beatriz encontrou um trabalho estável e com salário condizente com suas necessidades e expectativas como docente efetiva do IF. Essas professoras vivem de suas rendas, ascenderam socialmente pela via da escola acumulando capital cultural e exercendo uma profissão mais conceituada que seus pais. Se hoje ocupam uma posição social mais privilegiada que suas classes de origem isso se deve, entre outras coisas, à carreira docente que construíram. Pode-se dizer que, nos termos de Bourdieu, elas pertencem a pequena burguesia em execução, com capital cultural semelhante (considerando que todas tem pós-graduação) e níveis diferenciados de capital econômico (em relação à renda). Isabel detém o capital econômico mais baixo, seguido de Carla, Beatriz e Cecília que possui um padrão de vida mais elevado que as outras docentes.

Embora reconheçam a valorização e a importância do capital econômico em suas trajetórias socioprofissionais, suas justificativas para se manterem como docentes destacam,

com frequência, o interesse pela educação e o amor pela profissão. As professoras legitimam suas escolhas recorrendo, principalmente, ao gosto e a um interesse atrelado a uma visão mais romântica do que profissional, pelo seu trabalho. Isso demonstra que a busca por capital econômico e poder, com uma melhor posição no espaço social, são estímulos pragmáticos para o comportamento social (SOUZA, 2013), mas existe também na trajetória do sujeito a busca por um sentido, geralmente dissociado desses dois elementos, que justifique suas escolhas.

A invisibilidade das lutas de classes e a não consciência do modo como a sociedade é estruturada hierarquicamente mascaram o peso do capital econômico nas escolhas dos indivíduos, de modo que, há uma tendência a usar como justificativas termos encantadores e elementos menos quantificáveis, como algo que não se explica, como uma “motivação interna”. O desprestígio social da docência camufla o peso de certos elementos na escolha dessa profissão, como a origem social modesta (pertencimento a classes sociais pouco privilegiadas), a busca por ascensão social (por meio do acúmulo de capital econômico e cultural) e a necessidade de estabilidade financeira. A motivação para a escolha acaba se restringindo a aspectos de difícil mensuração ou análise como o gosto por ensinar, o interesse pessoal, o amor e de valorização simbólica, escondendo o papel, muitas vezes mais forte e significativo, dos condicionantes sociais na escolha profissional.

Dentre as docentes analisadas, o fator econômico é a principal justificativa para procurarem outros empregos e o aspecto que as professoras menos gostam em suas profissões. No entanto, quando questionadas sobre o porquê de se manterem como docentes, todas recorrem a aspectos simbólicos, imateriais, não-econômicos, vinculados ao afeto, à sua função social e à relação que estabelecem com os discentes. Isso pode ser reflexo das representações estereotipadas da profissão (como sacerdócio, amor, vocação, idealismo) que são incorporadas pelas docentes em diferentes processos de socialização e também é uma consequência da feminização do magistério que atenua os efeitos da dominação masculina no mundo do trabalho, como o fato de mulheres serem mais “adequadas” e ocuparem com mais frequência carreiras desprestigiadas com menores remunerações, como a docência. Essa valorização do amor e idealização da profissão são usados como uma compensação à carência material, cultural, social e simbólica do exercício da docência e das condições sociais de produção das práticas educativas no contexto educacional brasileiro.

Segundo Pereira (1999), a prática profissional e as representações sobre a docência carregam em si um *ethos* sacerdotal associado à imagem do professor como um sujeito altruísta, desinteressado, sério, sincero, modesto e imparcial, que carrega em si um senso de

dever sagrado e tem consciência que o exercício de sua profissão exige sacrifícios, dedicação, resignação e entusiasmo. Esse *ethos* conforma as atitudes e o trabalho do docente a um “sentido de missão”, a um desejo de transformação social, de trazer para si “as dores do mundo”, tudo se passa “como se o mundo social esperasse dos professores a permanente ‘heroicização da vida’” relegando a esses agentes um espaço social carregado de idealismo e romantismo (PEREIRA; ANDRADE, 2009, p. 636). Essa exaltação “quase mágica” da profissão docente é um mecanismo importante para recrutar e manter esses profissionais, que diante da realidade do magistério (baixos salários, condições precárias de trabalho, etc.) usariam “disposições idealistas e românticas” para viver e resistir às adversidades (PEREIRA; ANDRADE, 2009, p. 636). Por meio dessa exaltação, que enobrece em demasia a profissão, os agentes educacionais se conformam à posição dominada que ocupam no campo do poder e às reduzidas gratificações materiais e simbólicas, contribuindo para a manutenção da ordem social (PEREIRA; ANDRADE, 2009). A eufemização dos aspectos negativos da docência oculta as condições sociais de sua própria produção e alimenta um senso comum, uma representação simplista e romantizada da profissão (PEREIRA; ANDRADE, 2009).

Um outro lado do *ethos* sacerdotal inclui a ocultação do interesse econômico em nome de valores sublimes e fatores intangíveis do magistério, como observado nas professoras analisadas. O docente, em uma espécie de recusa da dimensão econômica da vida social, mostra-se convenientemente desinteressado e inclusive proclama seu desinteresse (PEREIRA, 1999). Esse autor estudou o professorado público do Estado de São Paulo por meio de revistas de ensino publicadas no início do século passado, para ele a recusa do econômico constituiu-se como uma forma de estratégia simbólica praticada pelo Estado durante o processo de constituição do campo educacional brasileiro para recrutar profissionais (PEREIRA, 1999).

Ainda segundo esse autor, o *ethos* sacerdotal é bastante característico da feminização do magistério visto que os atributos pregados pelo *ethos* são adequados às carreiras femininas, nesse sentido, a escola seria uma extensão do lar e a docência assemelhar-se-ia ao exercício da maternidade (PEREIRA, 1999).

Podemos pensar que a feminização do magistério foi, paulatinamente, moldando as representações e as práticas da profissão, tornando essa carreira adequada às mulheres oriundas da classe média, como apontou Pessanha (2001). De modo semelhante, Gouveia (1970) estudou sobre a escolha profissional de professoras normalistas na década de 1960, sua pesquisa nos ajuda a compreender como o pertencimento de classe e a socialização de gênero contribuíram para a feminização do magistério. A autora notou que a maior proporção de moças que aspiravam o magistério eram provenientes de famílias com origem mais baixa na

escala social, o que poderia ser explicado pelas aspirações das famílias em relação ao futuro dessas moças. Naquele contexto a possibilidade de ascensão social a partir de “um bom casamento” representava, para a maioria das mulheres, chances mais reais do que a ascensão através da profissão. As jovens dos estratos mais altos da sociedade não precisariam preocupar-se com um trabalho que lhe assegurasse um futuro, que certamente viria pelas vias do matrimônio. Para as mulheres das classes mais modestas havia o trabalho doméstico, na indústria têxtil ou de consumo. A docência foi uma das primeiras profissões respeitáveis a que a mulher pôde se dedicar e, na época em que foi realizado o estudo, era praticamente a única forma de emprego institucionalizada para a mulher. Assim, o magistério era a perspectiva disponível às moças da pequena burguesia que não tinham “um bom partido” para o casamento e desejavam outros trabalhos não manuais, como também discutido por Pessanha (2001).

As mulheres que podiam e precisavam trabalhar, como as da classe média, encontravam no magistério atributos apropriados à sua posição de classe e gênero. Tais como: um trabalho intelectual, não manual que não exige força física; um função voltada ao cuidado e ao ensino; a mulher teria mais contato com crianças, adolescentes e colegas de trabalho do mesmo sexo; horários flexíveis que facilita a dupla jornada de trabalho; a remuneração baixa que complementa a renda da família e não é a fonte principal de capital econômico; profissão pouco competitiva; o ingresso e a promoção na carreira pelo Estado segue critérios que não discriminam o gênero; à professora espera-se que seja, assim como espera-se das mulheres, paciente, atenciosa, cuidadosa, pouco impulsiva, generosa e que saiba manter relações interpessoais harmoniosas; é uma profissão com possibilidade de ascensão social (GOUVEIA, 1970; PESSANHA, 2001). Embora, felizmente, as perspectivas profissionais para as mulheres tenham sido ampliadas nas últimas décadas, a docência ainda é uma carreira majoritariamente feminina (BRASIL, 2018b) e muitos dos atributos apontados acima contribuem para a escolha dessa profissão.

O *ethos* sacerdotal dos professores pode ser explicado pela origem social dos recrutados e pela posição dominada que essa profissão ocupa entre as carreiras dominantes. Provenientes geralmente das camadas sociais “de baixo” esses sujeitos enfrentaram uma trajetória ascendente e acidentada, que os conduziu ao campo educacional, uma trajetória marcada por intensos esforços, privações, certa moralidade ascética e boa vontade cultural (PEREIRA, 1999). Assim como os sacerdotes, os professores ocupam uma profissão que está no limite entre as carreiras classificadas como masculinas (associadas ao poder, comando, virilidade, etc.) e as carreiras tipicamente femininas (caracterizadas pela submissão, carinho,

lar, cuidado, etc.), a perda simbólica dos atributos masculinos de dominação (como poder e competitividade) é representada por uma elevada importância atribuída ao magistério, uma espécie de gratificação compensadora da baixa rentabilidade econômica e política da profissão (PEREIRA, 1999).

Para compreender a escolha, de entrar e permanecer, na profissão docente é importante olhar para a trajetória social dessas professoras. Provenientes das classes populares e médias do estrato social, cujos pais detinham um volume baixo de capital cultural e econômico e ocupavam profissões manuais e de nível médio, elas lutam para pleitear uma posição mais privilegiada na sociedade.

Nesse processo percebemos um forte investimento das famílias na escolarização das filhas, optando pelas melhores escolas e oferecendo condições (materiais e simbólicas) para sua realização, de modo que, todas tiveram um percurso escolar marcado pela dedicação ascética e pelo êxito acadêmico. Juntamente com a crença dos pais, principalmente da mãe, na capacidade de suas filhas aspirando para elas um futuro diferente do seu próprio.

A aprovação no curso de licenciatura em química na UNESP, após muito empenho e planejamento, representava para elas uma oportunidade de ascensão. Um curso noturno, com pouca concorrência e cuja titulação oferecia uma gama de possibilidades profissionais, dentre elas, a docência. Diante dessas condições objetivas para escolha do curso superior, seguiram o caminho mais provável, aquele esperado para suas classes, menos arriscado e com garantias de retorno, o sonho possível.

No decorrer do curso, por influência do contexto institucional, participaram de diversas atividades extracurriculares fundamentais para conhecer as possíveis profissões que poderiam seguir e desenvolveram apetência pelo ensino. Experiências negativas com a pesquisa em química aliadas a oportunidades profissionais com a docência encaminharam essas professoras para a sala de aula.

Com experiências profissionais diversificadas, percorreram pelas numerosas estradas do magistério. Guiadas pela ânsia de estabilidade profissional e a busca por garantia financeira, exploraram diferentes escolas, níveis de ensino e disciplinas. Permaneceram nas instituições em que conseguiram associar condições de trabalho adequadas, o retorno financeiro esperado e segurança, transformando suas necessidades em virtudes.

Os possíveis elementos que poderiam levar ao abandono da profissão docente, como baixos salários, instabilidade no cargo e condições precárias de trabalho, foram pouco a pouco sendo superados. As docentes encontraram outros caminhos, deslocando-se para uma nova instituição de ensino ou adaptando-se ao contexto profissional. Como recompensa da baixa

rentabilidade, material e simbólica, da profissão, recorrem aos aspectos afetivos e às relações interpessoais para qualificar suas escolhas.

Percorreram esse caminho, quase sempre, com o apoio financeiro do cônjuge articulando as aspirações profissionais e pessoais. A profissão escolhida adequa-se ao seu papel social como mulher e ao estilo de vida pretendido: com algum prestígio, reconhecimento e certa tranquilidade. Viveram uma mobilidade social ascendente pela via profissional e matrimonial (com exceção de Beatriz), podendo ocupar no presente uma posição social superior à sua de origem.

8 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DESSE ESTUDO

Buscamos compreender nessa pesquisa como operam os condicionantes sociais na trajetória de licenciados em química levando-os a escolher a profissão docente. A partir da literatura, e das análises macro e meso, identificamos alguns elementos capazes de condicionar a escolha profissional dos licenciados. Nos pautamos na teoria da prática de Bourdieu, com uma análise microssociológica, para interpretar os modos pelos quais esses condicionantes operam na trajetória de professores, mais especificamente, na escolha do curso de licenciatura em química, na entrada e na permanência da docência.

Como condicionantes sociais da profissão docente consideramos: a escolarização básica do sujeito (localização e desempenho); a formação inicial e continuada; o contexto formativo do IQ; as representações sobre a profissão; as relações profissionais com colegas e alunos; a organização, administração e estrutura das escolas; o horário de trabalho; o salário; a empregabilidade e o mercado de trabalho docente; e a estabilidade profissional.

Da teoria bourdiana usamos as conceituações sobre a hierarquização do espaço social e a posição dos agentes na sociedade de classes. As seguintes categorias foram importantes para a análise: escolarização e profissão dos pais; capital econômico e cultural das famílias; a relação com a escola (expectativas e investimentos); disposições ascéticas e dedicação; estratégias escolares, de matrimônio e de fecundidade; e as possibilidades de ascensão social. Além disso, constatando que a docência é uma profissão feminizada buscamos entender as relações entre o gênero, as classes sociais e os condicionantes sociais do magistério.

Nessa pesquisa não nos propomos a encaixar, de modo mecânico, os professores em determinadas classes sociais ou utilizar essa categoria de análise de modo fixo e absoluto, o que contraria a proposta relacional de Bourdieu. Buscamos compreender como as posições ocupadas no espaço social, pelos sujeitos que se tornam professores, condicionam suas escolhas profissionais de entrar e permanecer como docentes. Partindo da composição e do volume de capitais, econômico e cultural, dos sujeitos, de suas famílias de origem e constituídas pudemos analisar as estratégias de investimento na escola, as ambições profissionais, a busca por ascensão social e por melhores condições de trabalho.

Da mesma forma, os dados discutidos nessa pesquisa referem-se à uma amostra muito específica: professores que atuam, preferencialmente, na educação básica e são egressos de um curso de licenciatura em química localizado no interior do Estado de São Paulo, Estado no qual esses docentes também residem. Não sendo possível, assim, generalizar os resultados ou

extrapolar as explicações para situações diversas daquelas consideradas na constituição da pesquisa. Também não temos a pretensão de criar uma teoria completa sobre escolhas profissionais de licenciados em química. Apresentamos alguns pontos de análise, baseados em um estudo empírico, que permite interpretar esse complexo processo de escolha.

Os resultados mostraram que a escolha do curso de licenciatura em química está atrelada a aspectos objetivos como o horário das aulas, a localização do campus, a baixa concorrência, a obtenção de um título com qual o licenciado possa trabalhar em diferentes áreas (indústria, pesquisa, ensino ou outra área que exija apenas ensino superior) e aspectos simbólicos como a reputação da universidade e do IQ, o status socioprofissional da docência. As licenciaturas em química são pouco atrativas entre os jovens, os ingressantes geralmente pertencem à classes sociais pouco favorecidas e optam pela licenciatura como um caminho mais seguro e com menos chances de fracasso profissional. Para os sujeitos analisados, o ingresso nesse curso representa uma ascensão cultural e profissional. Como observado na análise meso, os ingressantes são herdeiros de um fraco capital cultural, seus pais têm escolarização de nível médio, e a aquisição de um diploma universitário representa uma ascensão cultural em relação à família de origem, além do prestígio pela raridade de estudar em uma universidade pública. Do mesmo modo, profissionalmente esses sujeitos ocuparão atividades não manuais, notadamente distantes de seus pais operários com pouca qualificação e de suas mães que não exercem atividade remunerada. Apesar da diminuição da renda das famílias analisadas ao longo dos anos houve um aumento no número de estudantes que estudaram em escolares particulares e frequentaram cursinhos. Isso mostra a importância da escola para essas famílias e o peso do capital cultural dos pais para investir na escolarização dos filhos, possibilitando o acesso de seus descendentes ao ensino superior e projetando uma forma de ascensão social.

As análises meso e micro, assim como outras pesquisas da literatura, apontaram que os alunos entram no curso de licenciatura sabendo da possibilidade de atuação no ensino ou na indústria e no decorrer do curso são estimulados a fazer pesquisa em química, o ensino fica como mais uma opção profissional, nem sempre a mais atraente. Por isso, nota-se que o encaminhamento dos egressos do IQ tende a ser para outras áreas de atuação, com frequência, para a pós-graduação. As atividades extracurriculares voltadas para o ensino de química, oferecidas pela Instituição, são importantes para incentivar os alunos a se envolverem com o magistério, adequar suas visões e representações sobre o ensino, motivá-los a seguir por esse caminho profissional e buscar por oportunidades nessa área. Não se pode deixar de notar que a crença, familiar e individual, na mobilidade social por meio do título e da profissão são

importantes motivadores para o investimento e a dedicação aos estudos durante a graduação, marcados pelo ascetismo.

Percebemos que os licenciados não excluem a docência como profissão, no entanto, as possibilidades de trabalhar com a química de bancada, seja na pesquisa ou indústria, quando associadas às condições de trabalho precárias e à imagem negativa da docência levam-nos a optar por outras áreas na qual terão maior estabilidade financeira, plano de carreira e reconhecimento. Temos como hipótese que a grande afinidade pela pesquisa (com elevado encaminhamento para a pós-graduação) se deve mais a baixa atratividade da docência e a forte influência do IQ, que tornam esse caminho mais interessante que o magistério, do que um gosto ou forte interesse em ser pesquisador. Egressos de outras instituições menos focadas na pesquisa podem ter outra perspectiva de carreira e investir mais na docência.

Como demonstra a literatura e os três níveis de análise realizados, a escolha pela docência é fortemente atrelada a aspectos afetivos como o gosto pela profissão, a possibilidade de transformação social e a relação com os alunos. Esses aspectos estão estreitamente relacionados à feminização do magistério. A sala de aula, em geral, é um ambiente ocupado por mulheres, provenientes de famílias pouco privilegiadas, com baixo capital cultural e econômico. É uma profissão adequada aos papéis sociais esperados das professoras. As justificativas e as visões românticas escondem uma dominação estrutural que marca a posição das mulheres no mercado de trabalho e as precárias condições nas quais ocorrem o exercício da docência, com pouco retorno material e simbólico. Os elementos objetivos que condicionam de modo mais explícito a escolha de entrar e permanecer como docente associam-se à ampla empregabilidade de atuar em escolas públicas ou privadas, de diferentes níveis, experiência vivida pelas docentes mais pela necessidade de acúmulo de capital do que pelo interesse de trabalhar em diferentes instituições. A estabilidade é um desejo profissional da maioria dos docentes, um elemento que atrai quem busca segurança financeira, como os pequenos burgueses, e um dos elementos responsáveis pela permanência no magistério. Outro grande querer é um salário mais atraente e condizente com o padrão de vida e expectativas dos docentes. Na ânsia e urgência de ampliar o volume de capital, acumulam funções em diferentes escolas e assumem outros cargos voltados para o ensino. Em sua maioria casada, contam com o apoio do cônjuge nessa empreitada e reduzem a quantidade de dependentes, o menor número de filhos aumenta a capacidade financeira de investir na escolarização dos poucos descendentes, arcando com as despesas.

A realização profissional, para além da perspectiva afetiva, inclui aspectos objetivos como jornadas de trabalho menores, com mais tempo para se dedicar aos alunos e às

atividades, a disponibilização de materiais e recursos necessários para o desenvolvimento de aulas práticas, autonomia e um ambiente de trabalho amigável e seguro, além da estabilidade e salários adequados. As dificuldades encontradas, que poderiam levar ao abandono, são superadas procurando outras instituições ou níveis de ensino, como as escolas federais ou o ensino superior que parecem oferecer as condições desejadas pelas docentes para o bom desenvolvimento de sua função.

A partir da análise micro podemos dizer que todas as professoras investigadas tiveram uma trajetória social ascendente em relação à família de origem. A ascensão social das docentes deriva do investimento escolar, da conversão de capital econômico em capital cultural pelos pais, possibilitando uma mobilidade social intergeracional (entre gerações). Nota-se um esforço familiar para a ascensão dessas professoras como a baixa taxa de fecundidade e o investimento prolongado nas trajetórias educativas. Em termos de capital cultural, houve uma elevada qualificação nos diplomas escolares (todas tem pós-graduação) e em relação ao capital econômico, a renda mensal das famílias constituídas é relativamente alta em comparação com suas famílias de origem. Elas têm um nível de instrução maior que seus pais, e que outros membros de suas famílias; ocupam uma profissão não manual, intelectual, com elevada qualificação e certo prestígio social, muito diferente da ocupação de seus pais. Por esses motivos, podemos afirmar que essas docentes experienciam uma ascensão cultural, profissional e econômica. Comparando a trajetória dessas professoras com o contexto macro (nacional) percebemos que elas ocupam uma posição privilegiada no espaço social, por terem ensino superior completo, com pós-graduação cursados em instituição pública e disporem de uma renda mensal elevada, em comparação com a renda média do(a) brasileiro(a)²⁷.

A escolha de uma profissão é um processo complexo, seria demasiado simplista resumir essa escolha a um fator, uma motivação, um interesse ou um elemento qualquer. Com essa pesquisa podemos concluir que ao escolher uma profissão entra em jogo o pertencimento de classe do sujeito, a busca por ascensão, a possibilidade de ocupar uma posição com maiores privilégios simbólicos e materiais, determinadas estratégias são forjadas por um *habitus* próprio e delimitam os caminhos possíveis. Nessa trama, disputam as aspirações familiares, as expectativas em relação ao futuro, as representações sobre a profissão a ser seguida, os desejos e os afetos, trata-se de uma escolha de vida.

Por ser uma profissão que está na base da hierarquia profissional, o magistério se configura como um caminho provável, acessível e segura aos membros da classe popular e

²⁷ Conforme dados do IBGE: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-02/renda-familiar-capita-no-brasil-em-2017-era-de-r-1268-segundo-ibge> Acesso em: fevereiro 2019.

média baixa (baixas frações da pequena burguesia), desestimula quem busca por uma carreira promissora e atrai aqueles que buscam segurança, garantias de emprego e renda.

Os resultados levantados nessa pesquisa reiteram o que a literatura da área de formação de professores vêm denunciando há tempos como a baixa atratividade da carreira docente entre os jovens e os recém licenciados; a complexidade da escolha profissional, que envolve diversos elementos intrinsecamente relacionados; a importância da formação inicial e da experiência para a constituição da carreira e para o encaminhamento profissional. Acreditamos que a análise bourdiana de dados sobre a escolha profissional, além de revelar as influências da posição de classe e das vivências socializadoras nas escolhas dos indivíduos, pode contribuir para pensar em estratégias capazes de atrair sujeitos para as licenciaturas e para a sala de aula. Os resultados de pesquisas desse tipo podem ser preâmbulos para o desenvolvimento de políticas públicas necessárias para mudar o cenário de precarização e baixa atratividade da docência na educação básica.

Concordando com os resultados da literatura apontamos para a importância de políticas que possam atrair e manter estudantes nos cursos de licenciatura, oferecendo currículos e projetos pedagógicos com uma sólida formação docente, focada nos conhecimentos necessários para o exercício dessa profissão, que as instituições formem sujeitos licenciados para atuar com o ensino em suas disciplinas específicas. Para que esses sujeitos se sintam motivados a escolher esse caminho profissional é crucial que as condições de trabalho sejam atraentes, com estruturas e recursos adequados, em ambientes acolhedores, saudáveis e seguros, com o estabelecimento de boas relações entre colegas e alunos, com salários dignos para bem viver em sociedade e investir em práticas culturais, a garantia de direitos trabalhistas e sociais, jornadas de trabalho adequadas para o preparo de atividades e disponibilização de tempo livre, a liberdade de poder exercer seu trabalho de forma autônoma, sem qualquer tipo de censura ou repressão e outras práticas que possam promover o bem-estar na profissão e o querer manter-se nela.

No entanto, infelizmente, não é isso que temos observado com as atuais políticas de (des)valorização docente, com salários abaixo do piso nacional estabelecido, o limitado investimento na infraestrutura das escolas, o fechamento de escolas e a superlotação de salas de aula, o corte de verbas no âmbito educacional, a precariedade na contratação de professores, a imposição de reformas que desprofissionalizam a carreira docente, e tantas outras adversidades que desmotivam os indivíduos a escolherem e se manterem nessa profissão.

Por fim, julgamos importante apontar algumas limitações do estudo e alguns aspectos que poderiam ser melhorados em pesquisas futuras sobre tema semelhante. Em relação a metodologia, recomenda-se que os instrumentos de coleta de dados (entrevista ou questionário) incluam questões que indiquem o pertencimento de classe dos sujeitos, tais como: a posse de bens materiais (outras casas – alugadas, de veraneio – carros, eletrodomésticos), especificações sobre práticas culturais (preferência de leituras, programas televisivos, músicas), condições de habitação (casa própria ou alugada, tamanho do domicílio, aspectos sobre conforto), se contam com ajuda de empregadas, se investem financeiramente (como em poupanças) e outras que indiquem o estilo de vida e o gosto dos sujeitos. Também seria ideal realizar mais seções de entrevista após as primeiras análises, para complementar informações ausentes. Além disso, pelo menos uma das entrevistas deve ser presencial, visto que à distância perde-se detalhes do modo como a pessoa fala, dos gestos, das feições diante de questões, e outros detalhes que são importantes para análise do sujeito e de sua história. A entrevista presencial assemelha-se a uma conversa, um diálogo confortável sobre a trajetória do indivíduo, aproxima pesquisador e pesquisado, que pode se sentir mais a vontade para contar particularidades de suas vivências. Infelizmente as condições atuais de financiamento da pós-graduação impediram esse exercício.

Acerca das limitações teóricas, entendemos que poderiam ser aprofundadas discussões sobre questões raciais e de gênero, incluindo a análise das trajetórias de professores homens, identificando outros possíveis condicionantes da escolha profissional. Da mesma forma, reconhecemos que o uso da teoria bourdiana exige algumas adequações acerca do contexto no qual se aplica. O estudo feito pelo autor e seu grupo de pesquisa sobre os estilos de vida da população francesa na década de 1970 em muitos aspectos difere de uma análise com a população brasileira da atualidade. O acesso à educação e saúde, os tipos de emprego, a distribuição de renda, as desigualdades sociais, de gênero e de raça, entre outras inúmeras variáveis socioeconômicas têm um peso particular em cada um desses países. Não buscamos aqui transpor diretamente a teoria bourdiana, encaixando os sujeitos na classe X ou Y, tentamos fazer as devidas adequações. No entanto, tivemos dificuldades em classificar a posição social dos sujeitos, pelas particularidades das condições de classe no Brasil, como acima mencionado, e pela falta de um estudo mais detalhado sobre os estilos de vida das professoras. Focamos na origem social, na composição de capital cultural, na relação com a escola e na renda. São aspectos importantes para caracterizar o pertencimento de classe dos sujeitos, mas outros elementos sobre gostos, práticas culturais e sociais poderiam ter enriquecido as análises.

Como sugestão às adequações necessárias para compreender a classificação social no Brasil está a perspectiva de Jessé Souza, discutida brevemente nessa pesquisa. O autor analisa a estrutura hierárquica da sociedade, denunciando o peso da escravidão na nossa história, herança que se reflete em uma profunda e opressora desigualdade entre as classes sociais. Suas contribuições, baseadas na leitura de Bourdieu e outros sociólogos, poderiam contribuir para uma análise compatível com a organização do espaço social brasileiro. Apesar da brilhante interpretação desse autor acreditamos que Bourdieu construiu uma teoria rica e detalhada sobre os estilos de vida, as posições e as estratégias utilizadas pelos diferentes agentes na luta de classes que contribuíram para a análise das escolhas profissionais, objeto dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, G.; SGARBOSA, E.C.; BEGO, A. M.; OLIVEIRA, O. M. M. F. Motivações dos ingressantes no curso de Licenciatura em Química da Unesp de Araraquara. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 17., 2014, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: UFOP, 2014.
- AGOSTINI, G.; SGARBOSA, E.C.; MARQUES, J. A. C.; SILVA, L. V.; BEGO, A. M. Análise da percepção dos licenciandos em Química acerca da profissão docente. *In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA*, 13., 2015, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: UNESP, 2015.
- AGOSTINI, G.; MASSI, L. Atratividade e permanência na carreira docente: um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciados em química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-10.
- AGOSTINI, G.; MASSI, L. Helena Lima. *In: MASSI, L.; LIMA Jr., P. R. M.; BAROLLI, E. (Org.). Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2018a. p.251-272.
- AGOSTINI, G.; MASSI, L. Mariana Aragão. *In: MASSI, L.; LIMA Jr., P. R. M.; BAROLLI, E. (Org.). Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2018b. p.273-301.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago. 2007.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.143, p.606-639, maio/jun. 2011.
- AMÂNDIO, S. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. **A vida entre nós: sociologia em carne viva**. Porto: Deriva Editores, 2016.
- ANDRADE, P. S.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUISTA, N. A. S. Migração de docentes em química do nível estadual para o federal: estrutura e/ou salário? **Revista Debates em Ensino de Química**, v.4, n.2. 2018.
- BEGO, A. M.; AGOSTINI, G.; VENDRAMINI, L.; MARQUES, J. A. C.; SGARBOSA, E.C. Por que optei por cursar Licenciatura em Química? Análise das motivações dos estudantes da Unesp de São José do Rio Preto. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2016, Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia: UNESP, 2016. v. 03. p.6763-6774.
- BEGO, A. M.; FERRARI, T. Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP. **Química Nova** [online], v.41, n.4, p.457-467. 2018.

BERTONCELO, E. R. O espaço das classes sociais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.28, n.2. 2016.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. In: ORTIZ, R. (Org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983a.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p.133-162.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da prática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693-713.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 324p.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2007a. 560 p.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b. 361 p.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e Classes sociais. **Novos estudos 96**, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf> Acesso em: janeiro de 2019.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Química. Resolução Normativa nº 36 de 25 de abril de 1974. Dá atribuições aos profissionais da química e estabelece critérios para concessão das mesmas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 13 de maio de 1974. Disponível em: https://www.crq4.org.br/resolucao_normativa_n_36__de_250474 Acesso em: janeiro 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Química. Resolução Normativa nº 94 de 19 de setembro de 1986. Disciplina o registro em CRQ de portadores de diploma de Licenciado em Química com currículo de natureza 'Química'. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1986. Disponível em: https://www.crq4.org.br/resolucao_normativa_n_94_de_19091986 Acesso em: janeiro 2019.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Auditoria coordenada educação: ensino médio**. Instituto Rui Barbosa. Brasília, 2014. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular**. Brasília, DF, 2015. 111 p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014**. Brasília, DF, 2016. 55 p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL, Ministério da Educação, IPEA. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Texto para discussão. Brasília, 2017b. 44 p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Censo da educação superior 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF, 2017c. 17p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília, DF, 2018a. 21 p.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF, 2018b.

CAETANO, A. **Vidas reflectidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual**. 2013. 438 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, n.2, mai./jun./jul./ago. 1996.

CASTELO BRANCO, A. L.; SARAIVA, A. N. L. C.; BONTEMPO, G. S. A escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e o (des)interesse pela profissão docente. *In: II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2014, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia: UNESP, 2014, p.1590-1602.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v.97, n.246, p.273-289, maio/ago. 2016.

COSTA, A. M. **Habitus em transformação: retrato sociológico de uma lavadeira da periferia da Grande Natal**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB), 2012.

COSTA, E. de F. L. B. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. C. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto de Sociologia, 1592 p. 2008

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de química da universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v.24, n.1, p.262-280. 2001.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.21, n.2, maio/ago., p.175-182. 2017.

ENS, R.T.; EYNG, A.M.; GISI, M.L.; RIBAS, M.S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.42, p.501-523, maio/ago. 2014.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1999. p. 93-124.

FERNANDES, M. C. S. G. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. *In*: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t046.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

FERREIRA, D. B. **Docência**: elementos de sustentação. 2008. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FILHO, G. A. S.; SENKEVICS, A. S. Perfil do licenciando e sua escolha pela carreira docente: uma análise longitudinal. *In*: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. 1.ed. Brasília: INEP, 2018, v.1, p.79-118

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. 262 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GATTI, B. (Org.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

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

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí, 1998.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.

Inventário Profissional de Ex-alunos (cursos de graduação) - Instituto de Química - UNESP, 2011 (concluintes de 1964 a 2010). Araraquara, SP.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176 p. Tese (Doutorado

em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 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, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

KUSSUDA, S. R.; NARDI, R. A influência da experiência acadêmica nas escolhas profissionais de graduados de uma Licenciatura em Física na perspectiva de licenciados das décadas de 1990 e 2000. *In*: NARDI, R.; CORTELA, B. S.C. (Org.). **Formação inicial de professores de Física em universidades pública**. 1.ed. Livraria da Física, 2015, p.153-176.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAPO, F. R. **O bem-estar docente**: limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho. 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do estado de São Paulo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v.2, n.42, p.30-42. 2001.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, v.13, n.2, p.243-276. 2002.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para ciência humanas**. 9 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA JUNIOR, P. R. M.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência e Educação** (UNESP Impresso), v.21, p.559-574. 2015.

LIMA JUNIOR, P. R. M.; MASSI, L. Nossa lente e nossa técnica: fundamentos dos retratos sociológicos. *In*: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P. R. M.; BAROLLI, E. (Org.). **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2018, p.20-51.

LOPES, J. T. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. **Cronos: Revista Pós-Graduação Ciências Sociais**, UFRN, Natal, v.13, n.1, p.81-88, jan./jun. 2012a.

LOPES, J. T. (Org.) **Registos do actor plural**: Bernard Lahire na sociologia portuguesa. Porto: Edições Afrontamento, 2012b.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.47, p.543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? *In*: CANDAU, V. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p.64-73.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MASSABNI, A. C.; ERNANDES, J. R.; MELIOS, C. B. Quatro décadas de Química na UNESP/Araraquara. **Química Nova**, v.26, n.3, p.439-444. 2003.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição**: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MASSI, L.; AGOSTINI, G.; VALERO, R. Proposição e análise de um esquema metodológico para capturar a orientação social da ação individual: um estudo na formação de professores de ciências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 6., 2017, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2017. v.4, p.2707-2713.

MASSI, L.; LIMA Jr., P. R. M.; BAROLLI, E. (Org.). **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. 1. ed. Araraquara: Letraria, 2018. 476 p.

MASSI, L.; VALERO, R.; AGOSTINI, G. Explorando a potencialidade do conceito de disposição na formação de professores de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p.1-9.

MASSI, L.; VILLANI, A. Contribuições dos estudos de perfil dos graduandos: o caso dos cursos de licenciatura e bacharelado em Química da UNESP/Araraquara. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.14, n.1. 2014.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa** (USP Impresso), v.41, p.975-992. 2015a.

MASSI, L.; VILLANI, A. O currículo da formação de professores em um Instituto de Química: encontros e desencontros entre a prescrição e a prática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.20(3), p.187-204. 2015b.

MELO, M. M. R.; VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p.199-228, set./dez. 2012.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MURBACH, H. D.; GIULIANO, C. B.; PALMIERI, D. A.; NORBERTO, A. M. Q.; HERCULANO, R. D. Análise da propriedade intelectual produzida e depositada em forma de patentes pela universidade estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.10, n.1, p.46-61, abr. 2016.

- MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias em São Carlos nos anos 40**. 1992. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1992.
- NASCIMENTO, M. G. C. de A. **Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de habitus profissionais**. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.
- NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 36, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.
- NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J.; QUEIROZ, K. A. S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. **Vertentes** (UFSJ), v.19, p.153-165. 2011.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, abril. 2002.
- NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v.26, p.15-38. 2010.
- NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.7, p.109-129, maio. 1997.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 126p.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1999. p.14-34.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p.27-42, abr. 2001.
- PANÇARDES, B. C. **Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)**. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- PEREIRA, G. R. M. Interesse e desinteresse no magistério oficial paulista (1902-1910). **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v.80, n.194, p.28-41, jan./abr. 1999.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. C. L. A moratória profissional do Magistério: ensaio de interpretação sociológica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2, p.629-652, jul./dez. 2009

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-80.

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.115-131, maio. 2012.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.36, n.2, p.323-331, jul./dez. 2014.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v.19, n.3, p.723-747. 2014.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Relatório**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0544-1.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. Carência de professores de química: faltam cursos, salário ou identidade de curso? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Química Nova**, v.39, n.1, p.104-111. 2016.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, v.22 n.69, abr./jun. 2017.

SANTOS, M.; TAVARES, D.; FREITAS, D. A escolha da profissão professor – Uma história envolvendo o passado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindoia. **Atas [...]**. Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0734-1.pdf> Acesso em: 03 ago.2018.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos, estudos empíricos em sociologia do professorado. *In*: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p.31-65.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, maio/jun./jul./ago. 2002.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, maio/ago. 2009.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29. 2005.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44. 2018.

SILVA FILHO, G. A.; SENKEVICS, A. S. Perfil do licenciando e sua escolha pela carreira docente: uma análise longitudinal. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. 1. ed. Brasília: INEP, 2018, v.1, p.79-118.

SGARBOSA, E.C.; AGOSTINI, G.; MARQUES, J. A. C.; VENDRAMINI, L.; BEGO, A. M. Motivações dos estudantes para o ingresso em um curso de Licenciatura em Química. In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 12., 2014, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: UNESP, 2014.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-21. 1987.

SOUZA, J. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. In: Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert (Org.) **Classes? Que Classes? Ciclo de Debates sobre Classes Sociais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p.53-64. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10597.pdf> Acesso em: janeiro 2019.

SOUZA, J. A Cegueira do Debate Brasileiro sobre as Classes Sociais. **Interesse Nacional**, Ano 7, n.27, out./dez., p.35-57. 2014

SUFICIER, D. M. **Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental**. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 325 p.

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VALADÃO, L. D. **Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu na pesquisa em Educação em Ciências: uma revisão bibliográfica**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva: Sociologia e Educação**, v.20, Número Especial, p.209-230, jul./dez. 2002.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, maio/ago. 2006.

VENDRAMINI, L.; AGOSTINI, G.; SGARBOSA, E.C.; MARQUES, J. A. C.; BEGO, A. M. Por que os estudantes escolhem a licenciatura? Análise das motivações dos ingressantes do curso de química da Unesp de Presidente Prudente. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2015, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP, 2015.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.45-60.

WEININGER, E. B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. *In*: WRIGHT, E. O. (Org.). **Análise de Classes: abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

WHITAKER, D. C.A Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.11, n.2, p.289-297, jul./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica da escolha e permanência na docência”. Essa pesquisa está associada ao projeto de mestrado de Gabriela Agostini, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Bauru sob orientação da Professora Doutora Luciana Massi.

Você foi selecionado(a) e sua participação não é obrigatória. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

O objetivo da pesquisa é investigar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de licenciados(as) em química e os fatores que os(as) levam a escolher e permanecer na profissão docente, a partir da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Considerando a baixa procura por cursos de licenciatura, a alta taxa de evasão nas licenciaturas, o pouco encaminhamento de egressos(as) à docência, a baixa atratividade e permanência no magistério, sobretudo na área de ciências, buscamos compreender a partir das trajetórias de professores(as) de química suas escolhas profissionais.

Solicitamos sua autorização para realização de entrevistas individuais que serão gravadas (áudio). Assumimos o compromisso de manter sigilo quanto a sua identidade. Salientamos que o desenvolvimento da pesquisa foi planejado de forma a minimizar riscos para os(as) participantes. De qualquer modo, ainda que mínimo, pode haver constrangimento ou desconforto ao responder as perguntas, e a entrevista pode causar estresse ou cansaço. Ressaltamos que os benefícios da pesquisa incluem a valorização da trajetória pessoal e profissional de professoras e professores participantes; a contribuição para a reflexão sobre a própria prática docente em virtude da participação na pesquisa; a possibilidade de planejar e implementar ações de formação inicial e continuada de docentes a partir dos resultados encontrados na pesquisa.

A pesquisadora responsável compromete-se a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 que visa garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução nº 510 de

07 de Abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelo telefone: (16) 99123-1983 ou pelos e-mails: gabrielaagostini1@hotmail.com ou lucianamassi@fclar.unesp.br. Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP campus de Bauru pelo telefone: (14) 3103-9400 ou pelo e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, _____

RG _____, abaixo assinado, declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Gabriela Agostini sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar da referida pesquisa, bem como ter:

1. A garantia de receber todos os esclarecimentos sobre todas as discussões antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, e ter acesso aos resultados da pesquisa quando finalizada.
2. A segurança plena de que não serei identificado, que os participantes receberão nomes fictícios tendo garantido sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e mantendo o caráter oficial da informação.
3. A segurança de que não terei nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como a garantia de que esta pesquisa foi desenvolvida de modo a minimizar riscos, dano físico, ou mesmo constrangimento moral e ético.
4. A garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é das pesquisadoras, bem como fica assegurado que haverá divulgação dos resultados finais nos meios de comunicação e nos órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita.
5. A garantia de que todo material resultante será usado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob guarda das pesquisadoras.
6. A segurança de que, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento. Minha recusa não trará nenhum prejuízo na relação com as pesquisadoras ou com a instituição.

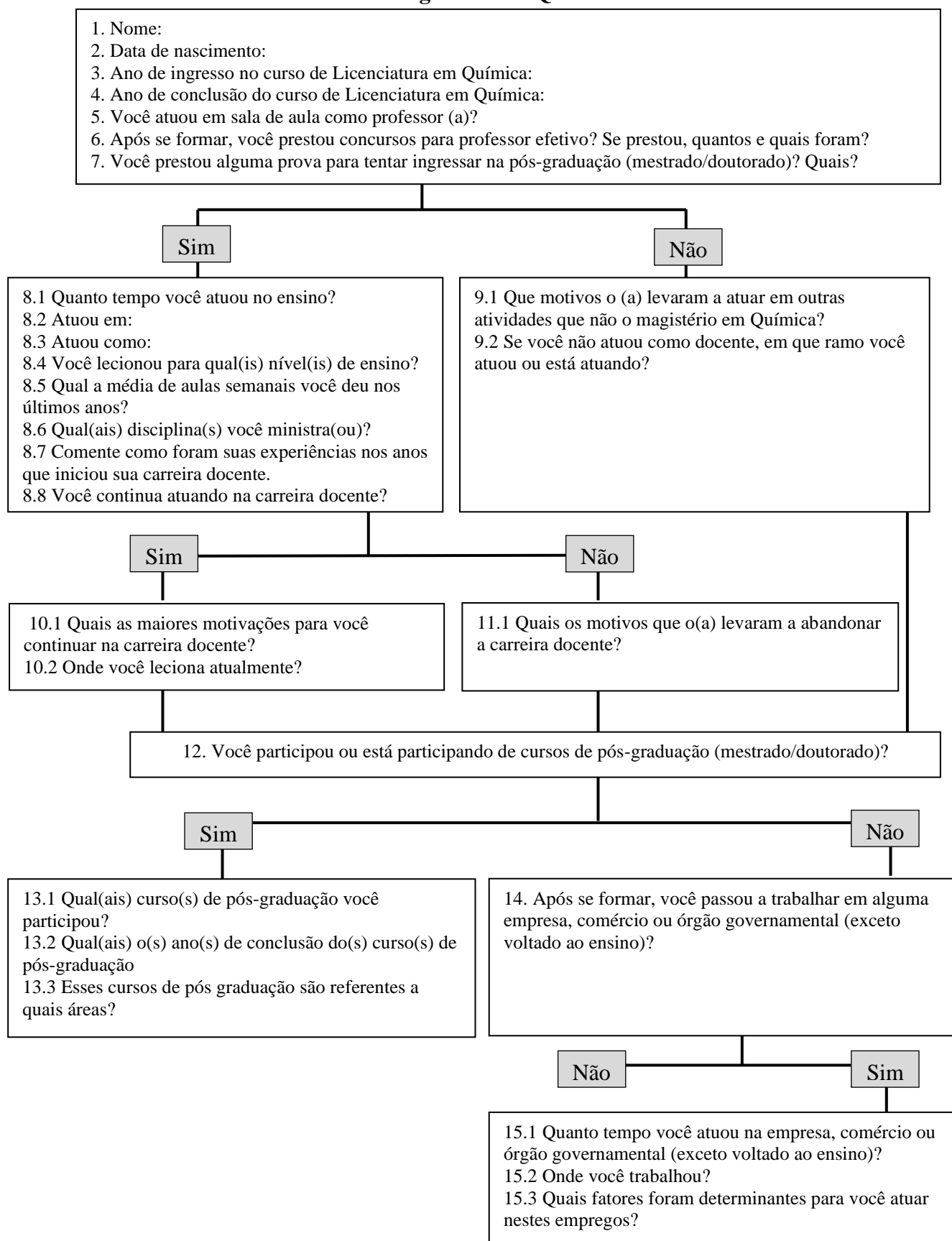
Local e data:

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE B – Fluxograma do Questionário 1: encaminhamento profissional dos egressos do IQ



APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

FAMÍLIA DE ORIGEM

1. Conte sobre seus avós (naturalidade, escolaridade, profissão e relação pessoal).
2. Conte sobre seus pais (naturalidade, escolaridade, profissão e relação pessoal).
3. Fale sobre seus irmãos (idade, naturalidade, escolaridade, profissão e relação pessoal).
4. De modo geral, qual a escolaridade de seus primos?
5. Alguém na sua família é docente? Como é sua relação com essa pessoa?
6. Há outros familiares (tios/as, primos/as, padrinho, madrinha) que tenha tido mais contato ou que tenha uma importância maior na sua vida? Fale sobre eles (naturalidade, escolaridade e profissão) e sua relação com eles.
7. Na infância vocês moravam em casa própria? Em que região da cidade (centro, periferia)? Isso mudou na adolescência?
8. Durante a sua vida, teve alguma mudança muito brusca de situação econômica em relação aos seus pais? De ficar desempregado(a)? Dependendo de ajuda externa?
9. Seus pais são separados? Isso influenciou na sua trajetória escolar? Em que ano de escolaridade você estava quando eles se separaram? Mudou suas condições econômicas?
10. Lembra de episódios ou momentos que marcaram muito a vivência com seus pais e/ou irmãos? Quais e porquê?
11. O que vocês costumavam fazer na infância? Iam a clubes, cinemas, faziam viagens, assistiam TV, etc.?

EDUCAÇÃO BÁSICA

12. Você frequentou creches, jardim de infância e pré primário? Essas escolas eram públicas ou privadas?
13. Com quantos anos você começou a frequentar a escola primária?
14. Você já sabia ler, escrever ou contar quando começou a frequentar a escola? Com quem aprendeu?
15. Onde você cursou o ensino fundamental e médio? Porque essas escolas? Eram públicas ou privadas?
16. A escola era perto da sua casa? Como você fazia para chegar lá?
17. Você mudou de escola? Por quê?
18. Você era boa aluna? Repetiu alguma série?
19. Você participava de atividade como grêmio, jornal estudantil, teatro?
20. Qual a disciplina você mais gostava? E a que menos gostava? Porque?
21. Sua família participava da sua vida escolar, incentivava os filhos nos estudos?
22. Sua família se esforçava para que você estudasse? Tanto seu pai quanto sua mãe?
23. Seus pais valorizavam a escola?
24. O que falavam sobre a escola? Eles te ajudavam a estudar?
25. Havia cobrança em relação ao seu desempenho escolar?
26. Qual era a visão de seus pais em relação ao seu futuro escolar e ao de seus irmãos?
27. Seus pais verificavam a realização de suas tarefas escolares, incentivavam seu estudo em casa?
28. Em caso de dificuldade de aprendizagem mais séria, seus pais recorriam ao professor particular?
29. Você tinha um horário específico para estudar? Sua mãe é que estipulava?
30. Você tinha algum lugar específico para estudar em casa?
31. O que você fazia além da escola (outro idioma, outra atividade cultural ou prática de esporte)?

32. Como era sua rotina nessa época (ensino médio)?
33. Como era sua relação com os professores e colegas? Costumavam lhe dar conselhos? Essa relação foi mudando no ensino fundamental ou médio?
34. Você fez cursinho pré-vestibular? Privado ou popular? Onde? Como você pagava?

ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

35. Por que escolheu a licenciatura? Porque em química? Porque no IQ?
36. Era sua primeira opção? Prestou vestibular para outros cursos? Ficou satisfeita com a sua opção?
37. O que mais pesou na sua decisão?
38. Como seus pais, amigos e familiares reagiram a escolha do curso?
39. Como foi sair de casa dos pais? A adaptação foi fácil ou houve momentos mais complicados? Como se sentiu?
40. Quem a apoiou mais nesses momentos? Quem bancou as despesas associadas à frequência do ensino superior?
41. Você trabalhou durante esses anos? Em quê?
42. Seus pais te acompanharam nesse período?
43. Qual a importância da universidade para você e para sua família?
44. Como foi sua graduação?
45. Quais dificuldades você enfrentou?
46. Como era seu desempenho acadêmico? Dedicava-se muito?
47. Se envolveu em atividades extracurriculares e outros projetos? Quais? Porquê? Por quanto tempo? Como foi? Acredita que essas atividades foram importantes para sua atuação como professora? Porque?
48. Como foram seus estágios? Contribuíram para sua prática pedagógica?
49. Dentre as disciplinas que você cursou na graduação quais foram mais importantes para a sua atuação enquanto professora? Por quê?
50. Durante o curso, o seu interesse pelo magistério na educação básica aumentou, diminuiu ou permaneceu igual?
51. Como foi sua formação pedagógica na graduação?
52. Alguma disciplina, momento ou professor lhe marcou fortemente, de forma positiva ou negativa? Por quê?
53. Como você percebe o papel da sua formação inicial para a sua atuação como docente hoje? Acredita que a graduação te preparou bem para a profissão de professora? Teve um bom relacionamento com docentes? E com os colegas?
54. Algum amigo/colega também se tornou professor?
55. Você fez pós-graduação? Quando? Em que área? Teve bolsa? Porque optou por esse curso? Como foram as experiências na pós-graduação? Tem interesse em seguir como pesquisadora?

PROFISSIONAL

56. Em que lugares já trabalhou (locais e datas)?
57. Qual foi sua primeira experiência como docente? Você lembra de seu primeiro dia de aula?
58. Que dificuldades encontrou no início da carreira? Como você as superou?
59. Que dificuldades encontra para exercer seu trabalho hoje? Como você as supera?
60. Quais motivos que te levaram a ser professora? Por que essa profissão?
61. Que papel teve a sua família na sua escolha profissional? Como sua família lida com a sua profissão?
62. Você teve algum professor que foi seu modelo? Isso influenciou sua escolha profissional?
63. O que a atraiu na profissão? Isso ainda a atrai?

64. Se pudesse voltar atrás, faria a mesma escolha profissional?
65. Sua visão sobre a docência mudou após seu ingresso na profissão?
66. Gosta de ser professora?
67. O que mais gosta na profissão? E o que menos gosta? Porque?
68. Você acredita que seu trabalho ajuda a manter o estilo de vida que você escolheu (em relação ao horário, dedicação, projetos)?
69. Para quantas turmas você dá aula hoje? Em quais escolas/faculdades? Acha esse número adequado?
70. Quais disciplinas você leciona?
71. Como é a sua convivência com o diretor(a), funcionários e com outros professores da escola?
72. Você se sente integrada e aceita na escola ou está sempre preocupada e alerta ao que faz e fala?
73. Como é a realização de trabalhos coletivos, grupos de trabalho e troca de experiências na escola?
74. Você vê diferenças entre a sua prática e de outros professores? Quais diferenças?
75. Falam frequentemente sobre os alunos? Pode dar exemplos?
76. Que tipo de atividades extraclasse na escola (coordenação, direção, sindicato, etc.) você se envolve?
77. Tem outra atividade remunerada? Por quê?
78. Como são seus alunos? (características econômicas, étnica, sexo, idade, desempenho, comportamento)
79. Você diria que são bons ou maus alunos? Porque? Gostaria que fosse diferente?
80. Como é sua relação com eles? Gostaria que fosse diferente?
81. Como você lida com mau comportamento? Isso é importante para você? Ao longo do ano letivo esse comportamento muda? Esse comportamento é o mesmo desde que passou a ser professora?
82. Quais os principais problemas você vê dentro da sala de aula?
83. Como você aprendeu as regras da escola, as práticas, os valores, aquilo necessário para a boa convivência no ambiente escolar? Como você lida com isso?
84. Você conseguiria descrever uma aula sua? Há uma rotina ou as aulas são todas diferentes?
85. Faz ou já fez cursos de atualização profissional?
86. Já passou por alguma situação de constrangimento ou violência na escola (com aluno, família, outros)?
87. Sente-se segura na escola?
88. Você considera o ambiente de trabalho agradável e adequado?
89. Como é a infraestrutura da escola em que trabalha? Há biblioteca, laboratório de química? Isso influencia no seu trabalho? Gostaria que fosse diferente?
90. As condições do trabalho são importantes (estabilidade, salário, horários, planos de carreira, direitos trabalhistas, etc.)?
91. O salário é importante para se manter no cargo?
92. Que importância tem o trabalho na sua vida? Sente-se realizada profissionalmente? Está satisfeita com sua trajetória profissional? Tinha expectativas diferentes? Mudaria alguma coisa?
93. Você é feliz no seu trabalho?
94. Em algum momento pensou em deixar a profissão? Porque?
95. O que a mantém como professora?
96. Já pensou em atuar em outra área, possível ao químico (indústria ou pesquisa)?
97. Você já pediu afastamento ou licenças?
98. Costuma faltar ou abonar? Como qual a frequência?

99. Quais são as suas principais preocupações enquanto professora atualmente? Essas preocupações têm sido sempre as mesmas ou têm vindo a mudar?
100. Você se sente preparada para ensinar química (e outras disciplinas que ensina)?
101. O que é ser professora de química para você? Qual o seu papel como docente?
102. O que é um bom professor para você?
103. O que a experiência profissional te ensinou sobre “ser professora”?
104. Pensa muito na aposentadoria? Quais seus planos futuros (profissionais e pessoais)?

FAMÍLIA E SOCIABILIDADE ATUAL

105. Sai frequentemente com amigos ou família? O que fazem nessas ocasiões?
106. O que costuma fazer no seu tempo livre? Tem atividades (esportes, religião, cultura) que faz habitualmente? Com que frequência?
107. Gosta de ler? Qual a frequência? Que tipo de leitura? Pode citar os últimos livros que leu ou algum marcante?
108. Você assiste TV? Quais programas? E filmes, séries você assiste?
109. Tem o hábito de escrever (agenda, diário, blog, redes sociais)?
110. Gostaria que me falasse do seu dia-a-dia... Por exemplo, o dia de ontem foi um dia comum, semelhante ao que é habitualmente o seu cotidiano? Poderia descrevê-lo?
111. Se for casada. Sobre seu cônjuge, qual a naturalidade, escolaridade e profissão? Estão juntos há quanto tempo? Como é essa relação?
112. (Se tiver filhos) Tem filhos? Qual a idade e escolaridade deles? Onde estudam/ estudaram? Porque essas escolas?
113. Passam muito tempo juntos? O que costumam fazer juntos (viagens, gostos em comum, passeios, atividades dia-a-dia)?
114. Tem uma relação diferente com cada filho?
115. Partilha com avós e cônjuge a educação dos filhos?

APÊNDICE D- Perfil socioeconômico das professoras

Quadro A- Respostas ao Questionário 2 com perfil socioeconômico das professoras que aceitaram participar da pesquisa

Informação solicitada	Docente						
	Beatriz	Cecília	Carla	Isabel	Joyce	Renata	Teresa
Instrução do avô paterno	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Superior completo	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Profissão do avô paterno	Operário com pouca qualificação	Proprietário de pequeno negócio	Operário com pouca qualificação	Feirante	Taxista	Operário com pouca qualificação	Operário com pouca qualificação
Instrução da avó paterna	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Profissão da avó paterna	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Funcionária pública	Cozinheira
Instrução do pai	Fundamental incompleto	Médio completo	Médio completo	Fundamental completo	Superior completo	Médio completo	Fundamental incompleto
Profissão do pai	Operário com pouca qualificação	Proprietário ou administrador de pequeno negócio	Operário com pouca qualificação	Operário com pouca qualificação	Professor	Operário com pouca qualificação	Proprietário ou administrador de pequeno negócio
Instrução do avô materno	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Profissão do avô materno	Operário com pouca qualificação	Proprietário de pequeno negócio	Operário com pouca qualificação	Operário com pouca qualificação	Pintor	Operário com pouca qualificação	Operário com pouca qualificação
Instrução da avó materna	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Analfabeta	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Profissão da avó materna	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Operária com pouca qualificação	Proprietária ou administradora de pequeno	Vendedora ambulante	Costureira

					negócio		
Instrução da mãe	Médio completo	Superior incompleto	Médio incompleto	Fundamental completo	Superior completo	Superior completo	Fundamental incompleto
Profissão da mãe	Técnica de nível médio	Professora da educação básica	Não exerce atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada	Professora	Funcionária pública	Não exerce atividade remunerada
Renda familiar mensal	10 a 14,9 SM	10 a 14,9 SM	10 a 14,9 SM	5 a 9,9 SM	10 a 14,9 SM	20 SM ou mais	15 a 19,9 SM
Pessoas que vivem da renda	1	2	2	4	3	4	3
Local onde curso o ensino fundamental	Maior parte em escola particular	Todo em escola pública	Todo em escola pública	Todo em escola pública	Maior parte em escola particular	Todo em escola pública	Todo em escola pública
Local onde cursou o ensino médio	Todo em escola particular	Todo em escola pública	Todo em escola pública	Todo em escola pública	Todo em escola particular	Todo em escola pública	Todo em escola pública
Estado civil	Solteira	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
Número de filhos	0	0	0	2	1	2	1
Profissão atual	Instituto Federal	Escola e faculdade particular	Escolas particulares	Efetiva em escola pública, em escola e faculdade particular	Instituto Federal	Instituto Federal	Universidade Federal

Fonte: elaboração própria.

Nota: SM: Salários mínimos. Realizamos entrevistas apenas com as docentes cujos nomes estão destacados (em cinza).

APÊNDICE E – Retratos Sociológicos completos²⁸

Beatriz Garcia

Origem social modesta e possibilidade de ascensão via escola: o investimento na escola particular

A família materna e paterna tem origens humildes e dispõe de baixo volume de capital econômico e cultural. Beatriz não teve contato com nenhuma de suas avós, ambas são falecidas. Também não foi próxima dos avôs. O pai de sua mãe cursou os primeiros anos do ensino fundamental em uma escola rural no Estado de Minas Gerais, migrou para São Paulo e atuou como funcionário público com serviços de limpeza em uma cidade do interior. O avô paterno, com escolaridade semelhante, trabalhou “na roça”. Na infância ela frequentava a casa dos avôs com pouca regularidade.

Seus pais nasceram e viveram em uma cidade do interior próxima à capital do Estado de São Paulo. A senhora Garcia cursou o ensino técnico como auxiliar de enfermagem e trabalha como funcionária pública em postos de saúde do município. Seu esposo concluiu os primeiros anos de escolarização e também é funcionário público da prefeitura atuando como motorista. A profissão dos pais de Beatriz garantiu à família estabilidade financeira e a possibilidade de investimento em educação. Sua irmã, seis anos mais nova, cursou direito em uma universidade pública e atua como advogada.

A família é extensa, sua mãe tem 12 irmãos e seu pai tem quatro. Beatriz tem mais de 50 primos e destaca que apenas uma, além dela e da irmã, tem ensino superior completo, uma prima mais velha que cursou jornalismo em uma faculdade particular. Seus tios e tias, em geral, têm pouca escolaridade e exercem funções de baixa qualificação.

A família Garcia sempre morou na mesma cidade, em casa própria, na região periférica mas bem localizada. A senhora Garcia voltou a trabalhar fora de casa (ela havia parado para se dedicar aos cuidados de Beatriz) após o nascimento da segunda filha para acumular capital econômico, como uma estratégia educativa com o intuito de investir na escolarização das meninas. A família tinha poucas práticas culturais e com frequência ia à igreja católica, “a gente ficava mais em casa, às vezes ia a um parque, às vezes ia ao circo e à missa todo final de semana”, a principal atividade da família era assistir TV juntos “assistia muita TV, novela e TV Cultura [...] eu era MUITO ligada em novela, muito”. Eles não passaram por

²⁸ Para evitar repetições, apresentamos aqui apenas o título e o corpo dos retratos sociológicos. Os resumos podem ser encontrados no capítulo 7.1.

dificuldades ou mudanças financeiras e têm uma relação tranquila, sem grandes conflitos “parece aquela família Dorian”. Esse ambiente equilibrado contribuiu para que Beatriz enfrentasse com confiança as “várias situações” de preconceito racial vividas na infância e na vida adulta “sempre ignorei e seguia em frente. A minha criação foi essa, o preconceito existe e temos que ser fortes, resilientes”.

O jardim de infância e os anos iniciais do ensino fundamental foram cursados em uma escola pública próxima de sua casa, com o nascimento da irmã seus pais optaram por matricular as filhas em uma escola particular. Pagar a mensalidade era “um sacrifício” e os pais se esforçaram para poder mantê-las nesse ambiente. Por trabalhar na área da saúde a Sra. Garcia tinha contato com médicos que incentivam-na a investir na educação das filhas, ela projetava em Beatriz e na irmã uma ascensão via escolarização, seu lema era “quero dar para vocês o que eu não tive oportunidade”. Buscando por uma educação de qualidade e que seguisse os princípios defendidos pela família, as irmãs Garcia estudaram em colégios católicos.

Quando foi para a escola particular, aos nove anos, Beatriz notou diferenças entre os alunos e na abordagem de ensino. Na escola pública eles “não eram tão limpinhos” e na particular “a maioria dos meus colegas morava em outro bairro [...] tinham um monte de coisa [...] tinham agenda eletrônica e eu não poderia ter, mas tive, ganhei de natal, meus pais se esforçaram para me dar uma agenda”, a condição socioeconômica da família era intermediária entre essas duas realidades “na escola pública eu estava um pouquinho acima dos colegas e na escola particular eu já estava abaixo”, indicando que sua família pertencia às frações de classe média baixa. Mas isso não foi um problema para ela e para a irmã, “a gente nunca se sentiu menos”.

Até o ensino fundamental ela e a irmã frequentavam um pequeno colégio que era longe de casa “demorava uns quarenta minutos de ônibus”, caminho que elas faziam diariamente sozinhas. A escola seguia princípios rigorosos de disciplina e comportamento dos alunos, eram “extremamente rígidos” em relação ao uso de uniforme “se você não estivesse com a meia azul você não entrava na escola, a meia branca era a meia da educação física [...] era separada de meninos e meninas e tinha professor para os meninos e professora para as meninas”.

Beatriz praticava *handebol* na escola e por um acidente não pôde seguir com a carreira esportiva, dedicou-se à natação durante a adolescência e gostava de todas as práticas esportivas oferecidas pela escola “não faltava a nenhuma aula de Educação Física, queria fazer mais mas a condição financeira não permitia”. Embora tenha se envolvido em outros esportes ela preferia o *handebol*, “era uma coisa que eu realmente sentia que era boa no que

fazia [...] Eu acreditava que um dia chegaria a seleção brasileira de *handebol*". Não gostava de se envolver em práticas coletivas como teatro, trabalhos em grupo, se considerava tímida e focada nos estudos. Era uma excelente aluna, teve poucas dificuldades e concluiu a educação básica com êxito, ganhou menção honrosa diversas vezes "juntava calhamaço em casa disso [...] todo bimestre". Sua disciplina favorita era matemática, ela considerava "uma delícia" fazer exercícios de matemática.

Na infância ela e a irmã tinham uma rotina diária de estudos, passavam muito tempo em casa e ajudavam nos serviços domésticos, faziam tudo juntas. Não lembra de cobranças diretas da escola ou dos pais para estudar. A própria filosofia da escola, a confiança e o investimento dos pais faziam com que as irmãs se dedicassem aos estudos, e vissem esse empenho como natural, "em momento algum minha mãe cobrava pra que a gente tivesse rotina, ela nunca olhou nosso caderno para ver se a gente estava fazendo tarefa, a gente por si só já sabia o que tinha que fazer [...] era uma cobrança nossa por estudar em escola particular e ser as únicas da família que tinham essa condição e os primos não, então a gente mesma se cobrava".

Pela escola Beatriz adquiriu hábitos de leitura que levou para a vida adulta e influenciou a irmã a seguir o mesmo caminho, "no ensino médio eu lia os livros de literatura básica, José de Alencar, Machado de Assis e minha irmã no fundamental por me ver lendo esses livros acabava lendo também". Os pais investiam todo o dinheiro na escola das filhas, não havia recursos para práticas culturais ou outros cursos, Beatriz e a irmã gostariam de ter feito um curso de inglês mas "não tinha condição".

No ensino médio elas foram para outro colégio mais focado no vestibular, também longe de sua casa, não era uma escola grande, era acessível ao investimento financeiro dos pais. Essa mudança "foi chocante porque eu sai de uma escola extremamente rígida e fui para uma escola um pouco mais solta". A ida e volta da escola continuaram sendo difíceis para as irmãs, "essa demorava um pouquinho menos para chegar, dava uns vinte minutos de ônibus mas depois tinha um longo trecho a pé [...] uns dois quilômetros até a escola [...] eu saía meio dia e trinta e o ônibus era meio dia e quarenta, fazia dois quilômetros em menos de dez minutos, sempre corrido [risos]".

O ensino médio, assim como o fundamental, foi tranquilo "até recebi no final do ensino médio o certificado de melhor aluno". Beatriz passou a se dedicar mais aos estudos pela cobrança da escola e pela insistência da mãe para que ela "fizesse faculdade". A família gostaria que ela cursasse uma faculdade particular famosa em sua cidade, a única referência de ensino superior disponível, "foi no ensino médio que fiquei sabendo de universidade pública". Nessa escola

havia cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, os docentes encorajavam os alunos a estudarem nessa faculdade do município e nos cursos técnicos, “eles focavam mais na questão do processamento de dados, no mercado de trabalho”.

Beatriz queria “uma pública” e se dedicava além daquilo cobrado pela escola para garantir uma vaga. Não sabia qual curso prestar, “eu sofria para tentar descobrir qual curso eu queria fazer [...] passei o primeiro [ano do ensino médio] pensando em fazer uma coisa, o segundo ano outra completamente diferente e o terceiro ano foi outra completamente diferente [...] e acabei fazendo uma coisa que eu nem tinha pensado”. Ela almejava três cursos diferentes: educação física, história e nutrição. Desistiu da história por pressão da família (principalmente suas tias e prima com ensino superior) e pela baixa perspectiva de trabalho, tentou no final do ensino médio o vestibular para o curso de nutrição na USP que era “extremamente concorrido”, no mesmo ano ela tentou também um curso técnico de nutrição, em outra escola, “para ter certeza do que eu gostaria de fazer”. Sua mãe apoiava e incentivava que Beatriz estudasse mesmo em outra cidade, aspecto que revela, novamente, a estratégia de investimento da mãe na escolarização das filhas.

Não foi aprovada no vestibular após concluir o ensino médio e fez um curso técnico em nutrição por dois anos. Nesse curso passou a se interessar mais por química, por influência de uma professora e de algumas disciplinas, “a gente estudava a composição química dos alimentos e isso chamou minha atenção”. Havia uma professora de bioquímica que a inspirou a cursar química, ela era “MUITO boa, me encantava pelas explicações dela, aquilo fazia muito sentido [...] eu achava lindo o que ela fazia”.

No segundo ano do técnico, Beatriz fez um cursinho pré-vestibular com o intuito de tentar novamente ingressar na universidade pública, ela conseguiu uma bolsa de 50% e seus pais pagavam o restante. Não pensou em trabalhar como técnica pois o mercado de trabalho “era muito ruim”, chegou a fazer um estágio mas não gostou da área, ela sabia que se quisesse uma carreira mais promissora teria que fazer um curso de nível superior.

Preocupada com sua inserção no mercado de trabalho Beatriz escolheu o curso superior de modo bastante consciente e planejado, “foi extremamente racional”. Ela percebia que na região em que morava não havia “profissionais de química”, tanto na indústria quanto no ensino dessa disciplina que ficava a cargo de outras áreas como biologia e física. Ela apostava na licenciatura como uma possibilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho “como não tinha muitos profissionais na área, o que aparecia tinha uma colocação. Poderia

não ser ‘nossa, vai ganhar rios de dinheiro’, mas teria um emprego e teria algum retorno e essa era minha preocupação”.

A família recebeu de modo positivo a escolha pela química, “quando eu falei química meu pai assustou um pouco, mas foi conversar com as pessoas que ele conhecia e falaram que era um mercado bom porque não tinha faculdade de química lá”. Além disso, conversou com a professora do curso técnico que a incentivou a tentar esse curso.

O interesse pela licenciatura também era por ser um curso noturno e permitir que ela trabalhasse durante o dia para se “sustentar na cidade fora”. Para Beatriz sua escolha foi “uma pela questão de lecionar, outra que poderia trabalhar também na indústria e por ser um curso noturno [...] tem gente que fala assim ‘ah ser professor é ruim e tal’, olha pode pingar pouco, mas pinga”. Excluiu a engenharia química pelo medo de não conseguir um emprego, “eu via irmãos de colegas no cursinho que tinham acabado a faculdade de engenharia elétrica e estavam desempregados, não conseguiam colocação e isso era uma pressão muito grande que eu tinha comigo, eu não queria terminar um curso e sair desempregada [...] isso me preocupava muito, eu olhava os cursos pensando também no mercado de trabalho”.

Buscou por universidades no Estado de São Paulo, não queria fazer uma faculdade particular e tentou apenas cursos que não tinham na faculdade em sua cidade. Ela poderia ter optado pela química na USP, por ser mais perto de sua cidade, mas alimentava “um sonho” de cursar nutrição nessa universidade e tentou os três vestibulares: nutrição na USP, licenciatura em química no IQ da UNESP e na UNICAMP.

Não foi aprovada nos outros dois vestibulares e seguiu para o IQ. Seus pais tinham poucas informações sobre o ensino superior e a universidade, “quando eu fiz a matrícula meu pai disse assim para mim: ‘onde eu assino o cheque?’ Aí eu falei pra ele que não pagava e ele virou para minha irmã e disse assim ‘então você vai arrumar uma dessa também’”.

A concretização do sonho da universidade: a descoberta da pesquisa e o interesse pelo ensino

Aos 22 anos ela ingressou na UNESP. Ficou extremamente feliz por entrar na universidade tão sonhada desde a adolescência, “a concretização de um sonho sabe, de estar vivendo aquilo que você sonhou, então eu estava muito feliz e fiz tudo o que podia eu fazia, abracei tudo que dava para fazer porque era muita felicidade estar lá”. A aprovação no curso foi comemorada pelos seus pais e recebida com resistência pelo restante da família, como algumas tias que

preferiam que Beatriz fizesse a faculdade particular de sua cidade para ficar perto dos pais, “o entorno foi um terror, mas dentro de casa foi muito comemorado”.

Durante a graduação ela morou com mais três colegas em uma casa próxima ao IQ. Beatriz contava com a ajuda financeira dos pais e almejava por conseguir uma bolsa de extensão ou pesquisa da universidade, eles “ajudavam mas eu me cobrava que tinha que fazer alguma coisa”. No primeiro mês em Araraquara ela conseguiu uma bolsa como monitora de projetos no CCA, permaneceu lá por um ano e meio e depois desenvolveu uma IC com bolsa até o fim da graduação. No CCA ela fez amigos que mantém até os dias atuais e revela que havia um clima de amizade e troca entre os colegas de curso.

Beatriz viveu a graduação de modo bastante tranquilo “foi muito gostoso”, conseguiu equilibrar vida acadêmica e pessoal, estudava e também socializava com os amigos “era muito CDF [...] minha vida era isso: estudar, ir em uma festa ou outra, o Centro de Ciências com outras obrigações e viver na biblioteca, não saía de lá”. Concluiu o curso sem nenhuma reprovação, apesar das dificuldades com as disciplinas de física. Considera que sua formação para a docência no IQ foi fraca enquanto que a formação em química foi mais marcante “os professores puxavam muito, a disciplina era similar ao bacharelado”, acredita que sua formação pedagógica ocorreu no CCA com o envolvimento em projetos voltados para o ensino.

Ela percebia certa diferenciação entre os alunos do bacharelado e da licenciatura “eles se achavam melhores, mas eu não sofria com isso não [...] até brincava falava assim ‘olha, vocês estão aí se achando mais, fazendo bacharelado mas eu aposto com vocês que daqui há um tempo vocês vão voltar e fazer licenciatura para complementar, vocês vão acabar na sala de aula”. Sabendo que a bolsa na IC seria maior que no CCA, ela procurou uma linha de pesquisa em química que lhe chamasse atenção, optou por uma área da química inorgânica. De todo modo, permaneceu como voluntária no CCA por mais seis meses.

O projeto da IC “deu trabalho” e ela não gostava muito da pesquisa nessa área. A IC “era uma coisa forçada da minha parte, eu não gostava mas levava” e, em paralelo, estudava “escondidinho” assuntos sobre educação, “minha válvula de escape eram as leituras” em educação “eu lia um pouco mais do que os professores davam na disciplina, livros de psicologia da educação ou outros livros, eu sempre estava lendo e adiantando alguma coisa, porque era uma coisa que me chamava muito a atenção”. Como tinha bolsa na IC, ela não buscou ser monitora em escolas ou assumir aula como professora substituta. Apesar de gostar da área de educação e não se adaptar à pesquisa ela não cogitava trocar uma IC na química

por um projeto no ensino que tinha pouca reputação e divulgação dentro do IQ, “a área da educação era vista como menos” e ela “não queria assumir isso para os colegas”.

O interesse pela educação levou Beatriz a se envolver na comissão organizadora de um evento de educação no IQ por quatro anos consecutivos, “era puxado mas era muito gostoso”. Todos seus amigos do evento também faziam IC e havia um clima de interesse informal pelo ensino e comprometimento oficial pela química, “a gente gosta do ensino mas não, tem que fazer pesquisa em química [...] nenhum deles gostava daquilo que fazia, mas estava lá para manter a pose e participava da comissão que era quando a gente realmente se divertia e gostava do que estava fazendo”. Além desse, durante a graduação Beatriz participou de alguns eventos e mesmo naqueles mais gerais da química (como a reunião anual da SBQ) ela preferia assuntos voltados ao ensino “as mesas redondas, os minicursos, eu sempre participava da educação, estava levando trabalho da área de inorgânica mas eu participava da educação”.

Quando questionada sobre a possibilidade de desistir do curso ou trocar de área Beatriz é enfática “eu nunca pensei em desistir porque foi uma coisa que eu quis muito, como eu vou pensar em desistir de uma coisa que eu quis? Eu estava vivendo um sonho, então tudo era muito prazeroso para mim. Ela encontrou dificuldades com algumas disciplinas e na realização da IC mas assume que “nunca, nunca pensei em desistir do curso”.

O caminho natural para a pós-graduação e o mercado de trabalho

Sua intenção ao ingressar no curso de licenciatura era trabalhar na indústria com algo voltado para nutrição. No decorrer do curso ela teve contato com a pesquisa em química e pensou em trabalhar (na pós-graduação) com algum projeto relacionando química e alimentos. Ao concluir a graduação teve a oportunidade de trabalhar em uma indústria de polímeros que tinha parceria com o laboratório no qual Beatriz havia feito IC. Ela não gostou dessa experiência, foi “horrível, tenho trauma disso [...] lá eu tive certeza que não queria aquilo para mim, eu não me sentia útil [...] trabalhava com um material extremamente tóxico, tinha que usar uma máscara e às vezes não estava adequada, eu não gostava daquilo, não achava nada interessante, era bem mecânico, não me dou com isso”.

Ficou alguns meses nessa indústria, optou por sair e dedicar-se ao estudo para o mestrado com um projeto que pudesse associar suas duas áreas de interesse: química e alimentos. Tentou o mestrado no IQ. Independente da bolsa Beatriz pretendia cursar a pós-graduação procurando um emprego como professora para poder fazer o curso. Ela foi aprovada em primeiro lugar e conseguiu uma bolsa de estudos, que era muito concorrida. O mestrado, assim como outros

momentos de sua escolarização, foi muito agradável “foi um passeio, era algo que eu gostava MUITO de fazer [...] eu vivia para aquilo”, ela tinha uma ótima relação com a orientadora e se interessava pelo projeto.

Sua pesquisa foi desenvolvida em um laboratório com menos estrutura e recursos que aquele usado na IC. Quando optou por trocar de área ela ouviu críticas do antigo orientador da IC, mas não desistiu por poder dedicar-se a uma pesquisa de seu interesse, “fui falar com o professor que na época era o coordenador do projeto e ele falou ‘você vai continuar? a gente tem um projeto aqui’ e eu falei ‘não professor, não vou fazer aqui com você [...] vou fazer com a professora Paula e ele falou ‘o quê? naquele laboratório pobre? O que você vai fazer lá’ eu falei assim ‘vou ser feliz [risos] prefiro ser pobre e ser feliz”.

Beatriz percebia que havia “uma atmosfera” voltada para a pesquisa no IQ, os alunos que não faziam pesquisa eram questionados “como assim você não está fazendo pesquisa? Tem que fazer [...] o curso parece que queria formar pesquisador não professor [...] se você estivesse fora disso você estava fora de todos os grupos, de todo o clubinho [...] era um caminho natural, terminou a graduação você tem que fazer o mestrado na área de química, depois fazer um doutorado e depois ficar o resto da vida fazendo pós doc.”. Fazer pós-graduação para os egressos “era muito cômodo, você já estava ali, conhecia os professores [...] no instituto a gente criava uma bolha, ficava cinco anos na graduação criava aquela bolha, você ia para o mestrado você estava vivendo dentro dessa bolha e sair da bolha é muito complicado, você tá ali na sua zona de conforto”.

Seus planos eram terminar o mestrado, ingressar no mercado de trabalho e talvez depois voltar para fazer o doutorado, “eu via os pós-doutorandos já casados, com filhos e achava um absurdo, ‘como assim a pessoa já constituiu família e tá vivendo de bolsa?’ eu não queria isso para mim, ficar vivendo de bolsa”, Beatriz queria “sair da bolha [...] voltar e dar aula na ETEC”.

O amor pela sala de aula e a estabilidade profissional

No final do primeiro ano do mestrado ela tentou um concurso público para professores na rede estadual de São Paulo e foi aprovada. Optou pela vaga na sua cidade natal na qual havia menos concorrência do que em Araraquara para a área de química. Aos 30 anos ela assumiu o cargo na rede estadual enquanto finalizava sua dissertação de mestrado. O interesse pela rede pública, além da estabilidade profissional, era pela necessidade de cumprir com “uma dívida social” com a escola “eu me sentia devedora”, por ter estudado na universidade pública. Ela

trabalhava com o ensino médio em três escolas e com uma turma de EJA no período noturno. Foi “bem recebida” nas escolas que trabalhou, tinha poucos problemas de indisciplina e não pode se aproximar muito dos alunos, por atuar em várias escolas. Além dessas aulas, no mesmo período Beatriz conseguiu uma turma em um curso técnico em química em uma escola particular. Nesse curso ela não se sentia confiante por ser inexperiente e lecionar para alunos que já trabalhavam na área “era muito tenso, eu me sentia insegura”.

Por meio de uma aluna do curso técnico ela ficou sabendo de uma vaga para aulas de química na ETEC, a mesma na qual havia estudado anos antes. Beatriz tinha muito interesse em trabalhar nesse escola, pela experiência vivida na adolescência, como aluna, e diminui sua carga horária na rede estadual para poder atuar na ETEC. Por alguns meses ela trabalhou em três instituições: na ETEC, na escola particular e na rede estadual, lecionando apenas química. Além disso, estava concluindo o mestrado “eu não tinha final de semana, eu vivia em função do trabalho”.

Após ficar alguns meses como professora substituta na ETEC, surgiu um concurso para se efetivar nessa vaga, no qual foi aprovada em primeiro lugar. Com a sobrecarga de trabalho Beatriz optou por se desligar da rede estadual, pedindo exoneração do cargo e passando a lecionar na ETEC de três cidades diferentes, além do curso técnico em uma escola particular. Sobre o abandono da rede estadual, que permaneceu por seis meses, Beatriz afirma que foi pelo salário maior na escola técnica e pela relação que manteve com os alunos dessa escola “a ETEC pagava mais e eu desenvolvi um carinho com os alunos muito grande, eu não sentia que eu estava trabalhando [...] eu ia feliz da vida para a escola”.

Quando compara as duas escolas ela ressalta principalmente a relação que manteve com os alunos “no Estado você era mais uma professora [...] os alunos não tinham muita receptividade”. Ela encontrava na ETEC os alunos que esperava encontrar na rede estadual, mas não tinha. Na sua concepção a gestão da escola estadual era adequada, tinha uma boa relação com os professores e apoio da coordenação. Na ETEC “era um pouco mais estruturado e tinha uma cobrança um pouco maior, era mais rígido”. O que a “mantinha firme” na rede estadual era o desejo de “fazer a diferença em sala de aula [...] o aluno pode estar desmotivado, as condições desmotivam [...] mas eu me mantinha firme”, pela estabilidade no cargo e por esse sentimento de dever social.

Na ETEC ela realizou diversos cursos de formação pedagógica que muito contribuíram para sua atuação profissional, desenvolvia trabalhos em grupo com os demais professores “tinha um grupo MUITO bom, trabalhava com o professor de matemática e a professora de física

[...] a gente trabalhava em conjunto, tinha atividades interdisciplinares [...] a sala dos professores era um ambiente muito agradável [...] realmente eu não sentia que estava trabalhando”.

Mesmo se sentido profissionalmente realizada na ETEC, Beatriz almejava uma carreira mais promissora e um salário mais alto “estava sempre de olho nos concursos para FATEC e tal”. Surgindo a oportunidade, se candidatou para o cargo de professora de química no ensino médio em IF de São Paulo. Ela escolheu a vaga em uma cidade com baixa concorrência, semelhante ao modo como fez o concurso para a rede estadual. Foi aprovada no concurso e aos 35 anos assumiu como docente do IF.

A saída da ETEC foi difícil para ela que havia se apegado à escola e aos alunos “eu me encontrei muito lá, foram quatro anos de um carinho muito grande, muito, muito, muito gostoso, muito gostoso mesmo [...] saí chorando [...] com o coração apertado, todos os alunos quiseram fazer sua despedida de modo individual, não queriam fazer em grupo porque cada um queria fazer do modo mais especial possível [...] até hoje tenho contato com esses ex-alunos [...] o carinho continua o mesmo”.

A mudança de escola e de cidade “foi traumática [...] uma mudança radical”. No início ela pegou poucas aulas, estranhou a nova rotina de trabalho, mais tranquila, e sentia falta dos alunos da antiga escola, “cadê meus alunos que gostam de mim, cadê aquele carinho?”. Ela estranhou também o comportamento dos alunos que eram mais liberais, menos conservadores do que nas escolas em que tinha estudado.

Um fator importante para abandonar o cargo na ETEC, assumir e permanecer no IF foi porque “financeiramente valia mais a pena” e com a convivência no IF Beatriz percebeu que lá poderia atuar de forma que não conseguia nas outras escolas “aqui eu tinha condições de fazer tudo o que eu sempre quis pelo aluno, preparar uma boa aula, preparar um material a mais para aquele aluno que quer mais, porque eu tenho tempo para isso [...] aqui eu faço o que eu sempre quis e recebo o que eu acho que todos deveriam receber”. Dentre as atividades que “sempre quis” fazer estão realizar plantão de dúvidas para os alunos que têm dificuldade, atender individualmente os alunos, ter tempo para preparar aulas, dispor de materiais para aulas práticas, etc.

As condições de trabalho do IF segundo Beatriz são excelentes, até melhores que na ETEC, escola diferenciada da qual ela sente falta. Além do tempo para preparar atividades, do salário atrativo, ela dispõe de estrutura adequada, materiais e trabalho em parceria, “estou muito

satisfeita, tenho todas as condições [...] tem laboratório, tem biblioteca, todas as salas têm projetor”. Ela costuma realizar atividades práticas no laboratório de química “eles gostam muito de aula prática [...] eu levo sempre”.

Pouco tempo depois de entrar no IF Beatriz assumiu um cargo de coordenação, devido a experiência anterior com as escolas técnicas. Com isso percebeu muitas diferenças com a organização vivenciada na ETEC. No IF, por ser uma instituição nova, ainda pouco estruturada, Beatriz acaba assumindo diversas funções como coordenadora, “atendimento psicológico, conversar com aluno, às vezes ser inspetor de aluno [...] a questão da alimentação que serve aqui”. Ela não se sente confortável tendo que desenvolver muitas atividades “eu fiquei muito sobrecarregada, um pouco até estressada” e comemora o fim do seu cargo após dois anos e meio como coordenadora “prefiro sala de aula [...] estou feliz que ano que vem eu peguei várias aulas e estarei só em sala de aula”. O desinteresse pela coordenação é por não se sentir preparada para essa função, por não ter aprendido durante a graduação sobre gestão, funcionamento da escola ou sobre assuntos voltados para a inclusão de alunos com deficiência, o que faz falta no exercício de sua profissão. Pretende futuramente fazer um curso de gestão, “sala de aula me faz feliz, coordenação eu faço porque tem que fazer, mas sala de aula é algo que me dá prazer”.

Sua rotina diária inclui atividades físicas, trabalho e descanso. Aos finais de semana sai com amigos para fazer trilhas, assistir séries ou ler livros sobre alimentação e religião da qual tem se aproximado, além disso, teve poucos relacionamentos amorosos, “foram muito pequenos e nada marcante”. Na escola ela as divide aulas com o trabalho na coordenação e o atendimento aos alunos. Uma vez por semana Beatriz fica em casa preparando atividades para a escola. Está satisfeita com seu estilo de vida pessoal e profissional, “eu brincava quando era mais nova que para mim a pessoa que atingiu o ponto máximo de trabalho era a pessoa que morava em apartamento, corria [...] e só ia trabalhar depois do Bom dia Brasil, esse era meu ideal de vida, por conta das novelas que eu assistia né [risos]” e trabalhando no IF ela pode realizar esse desejo.

Ainda está se adaptando à cidade que é turística e muito diferente das cidades em que morou. Planeja cursar o doutorado na área de educação em alguma universidade próxima de sua cidade. A pós-graduação poderia contribuir para a progressão na carreira e o aumento salarial. Sobre ir para o ensino superior é algo que ela pensa “com carinho” pela possibilidade de ascensão na carreira apesar de gostar muito da educação básica “não sei como ficaria sem os pimpolhinhos do ensino médio, mas quem sabe [...] no ensino superior eles são mais duros

[...] eu gosto mais desse contato mais próximo, no superior o contato é mais distante, a relação professor-aluno, no ensino médio dá para ter mais essa proximidade com eles”. O conteúdo do ensino médio a atrai mais “gosto da química do cotidiano” do que do ensino superior que é “conteudista”.

Beatriz não relata problemas de segurança, uso de drogas ou rebeldia por parte dos estudantes. Uma das coisas que menos gosta como professora é “lidar com pai de aluno” que não reconhece as dificuldades dos alunos e cobram muito dos professores. Na sua escola é comum os estudantes sofrerem com ansiedade e outros transtornos, “síndrome do pânico, que travava a mão, que entrava em crise de choro, depressão, eles vem conversar, já tive alunos até que estavam pensando em suicídio [...] não tenho preparo para lidar, eu só escuto”. A prática religiosa tem ajudado Beatriz a lidar com essas situações e a dar assistência aos alunos.

Para ela, seus alunos apresentam poucas dificuldades de aprendizagem ou mal comportamento, “a maioria se esforça”. Beatriz preocupa-se com sua prática, se empenha para que todos se interessem, participem e aprendam. Ela prepara material extra, faz plantão para tirar dúvidas, explica o conteúdo de diferentes formas para atender a todos e se aproxima dos alunos diagnosticando suas dificuldades para então superá-las, “eu gosto do que eu faço, gosto de ser professora [...] de trabalhar com o ensino médio [...] eu gosto de lidar com o aluno, de ajudar a descobrir, de ver o brilho no olho [...] de mostrar a química no dia a dia dele [...] puxo muito para a alimentação deles, para o cotidiano”.

Em momentos que se sente sobrecarregada, com cobranças dos pais, dos professores, por achar que “não dá conta” de lidar com as dificuldades dos alunos, ela pensa em desistir, mas “são dias específicos, é pontual [...] quando eu estava só em sala de aula eu não pensava nisso”. O tempo que passou na coordenação a fez pensar mais em desistir pela sobrecarga de trabalho. O que a mantém é a aula, a realização de um trabalho bem feito “quando eu vou para sala de aula [...] que eu preparei aquela aula, que os alunos falaram [...] quando a turma tá ali comigo, conversando, dialogando sobre esses assuntos aí eu saio feliz da vida, tudo vale a pena”. Além do excesso de trabalho Beatriz relata situações preconceituosas que viveu no IF e em outras escolas, “no ambiente de trabalho é bem sutil mas existe sim preconceito, no tocante a cobrança, por exemplo. Percebo que sou mais cobrada do que os meus colegas de cor de pele diferente da minha, não só eu mas colegas também negros são muito mais cobrado. Já ouvi comentários do tipo ‘Ah, mas você vai ser a coordenadora do curso’.” Ressalta que esse preconceito é mais recorrente no IF, “na rede estadual e na ETEC não sentia isso tão forte.”

Quando perguntamos se costuma faltar ao trabalho ou tirar licenças Beatriz responde “imagina! [risos] [...] eu? faltar? Nossa, nunca! [...] Teve uma vez eu passei mal na sala de aula, os alunos me acudiram [...] uma colega perguntou ‘Bia, porque você não vai embora’ falei ‘não, só mais uma aula gente’ [risos] eu acho que eu aguento até o final do round [...] eu não fico doente durante o período letivo, eu fico doente nas férias [risos]”. Ela leva muito a sério o que faz, é responsável e assídua com seu trabalho, “eu gosto de estar aqui, não foi segunda opção não ‘ah, não tenho mais nada para fazer então vou dar aula’, não, eu gosto daqui [...] me sinto útil aqui, de dar essa contribuição” no ensino médio e no ensino técnico, “dar oportunidade para esses meninos [...] aqui me sinto muito bem”.

Se pudesse escolher sua profissão novamente teria feito a mesma escolha “tudo do mesmo jeito” exceto que gostaria de ter se dedicado mais à educação durante a graduação e na pós, “não queria ter segurado tanto essa vontade por tanto tempo”. Se não fosse a docência “eu nem sei o que eu faria [...] não me vejo fazendo outra coisa [...] precisaria conhecer outras profissões [...] eu superei a expectativa que eu tinha para mim mesma [...]eu nunca pensei muito alto [...] eu sempre pensei ‘acho que para mim dá aqui’ e atingi, ‘ah, agora vou um pouquinho mais’ aos pouquinhos né, vou pensando de degraus”. Apesar da comparação na família com a profissão da irmã, Beatriz diz não se importar “sua irmã é advogada, você é professora’ [...] mas eu não ligo, que adianta? Não daria nesse ofício”. A própria irmã acha que Beatriz deveria ter outra profissão, devido ao salário, e com frequência indica concursos para Beatriz como o da polícia federal.

O gosto por ensinar e sentir-se útil com sua atuação são elementos que a mantêm na profissão. De modo complementar, a estabilidade profissional também é algo que Beatriz buscava em todas as escolas que trabalhou “o que me deixava em pânico em qualquer época da minha vida era não ter estabilidade, não de trabalhar na iniciativa privada, eu sei que eu também me daria muito bem na iniciativa privada, mas de não ter estabilidade para a sua carreira, para o seu trabalho, estar sempre ameaçado”.

A professora acredita em seu trabalho, defende que sua função é “ensinar a ter o gosto em aprender [...] tento ensinar mais pelos exemplos do que pelas palavras [...] e responsabilidade, sou muito organizada também”. Relembra que desde o começo sua maior fonte de bem-estar profissional era a relação com os alunos e a satisfação em ensinar algo a alguém “eu gostava muito de explicar e quando a pessoa entendia aquilo me dava um prazer tão grande, ainda me dá né, acho que é isso que me mantém, quando eu explico alguma coisa e, nem que seja um

só, a pessoa entende, sabe quando o olhinho da pessoa brilha porque ela entendeu e aquilo começou a fazer sentido para ela, aquilo era mágico para mim”.

Carla Monteiro²⁹

Aspirações modestas em relação à escola e baixa perspectiva profissional: a herança familiar

A família Monteiro é de origem humilde, com baixo volume de capital cultural e econômico. As avós, analfabetas, trabalharam como donas de casa e os avôs, estudaram até o nível fundamental, eram operários com pouca qualificação. Seus tios e tias seguiram profissões semelhantes e a maioria concluiu o ensino médio. Carla foi a primeira pessoa de sua família a ingressar no ensino superior. O Sr. Monteiro sempre trabalhou como metalúrgico e está aposentado, sua esposa é dona de casa, apenas o pai concluiu o ensino médio. A tradição familiar era que as mulheres deveriam se casar e parar de trabalhar ou nunca trabalhar. Assim, Carla destaca as dificuldades que teve em função da falta de informações e apoio dos pais para investir na carreira profissional.

Tem duas irmãs: a mais velha cursou cosmetologia por um tempo, não concluiu e começou o curso de direito; segundo Carla, a mais nova “não tem gosto para os estudos”. Junto com sua irmã mais velha mantêm uma loja de pequeno porte onde a outra irmã trabalha: “Essa minha irmã [mais nova] começou a fazer cursinho, inclusive eu dei aula para ela no cursinho, mas não é o que ela queria. Na verdade eu acho que até hoje ela não descobriu o que quer ainda [...] ela ia prestar odontologia, depois percebeu que não queria isso, prestou farmácia, não passou e ficou perdida”. O envolvimento de Carla na loja pode ser explicado pela instabilidade de sua profissão docente no setor privado, que a leva (assim como outros professores) a buscar alternativas que tragam maior segurança financeira.

A família morou em casa própria, em bairros periféricos em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Fez o ensino fundamental em uma escola pública próxima da casa de seus avós que ajudavam no transporte até à escola e quando ficou um pouco mais velha Carla ia de ônibus. Seus pais “nem cogitaram” matriculá-la em uma escola particular, pois “não tinha condições” financeiras. Ao longo de sua escolarização, ela se define como uma boa aluna, quieta e muito tímida. Durante o ensino fundamental, a aluna sempre esteve entre os melhores da sala, nunca teve dificuldade em nenhuma matéria e sempre fez todas as tarefas. Segundo ela, porque “minha mãe sempre cobrou também, ela sempre olhava os cadernos, então eu sempre estudava, o normal, não muito, mas sempre estudava [...] tanto eu quanto minhas

²⁹ Esse retrato sociológico é de autoria de Luciana Massi e Rafaela Valero da Silva. Para a versão aqui apresentada revisamos e complementamos algumas informações.

irmãs nunca demos trabalho para estudar, chegava, o que tinha que fazer a gente fazia, ela sempre olhava tudo, ia nas reuniões, mas nunca teve problema, eu fazia por conta própria”.

A participação de sua mãe não era tão efetiva nem vinha acompanhada pela promoção de práticas culturais extraescolares. Carla nunca teve hábito de leitura porque “não tive incentivo de nenhum lado, nem da escola, nem por parte de pai e mãe também, talvez por falta de conhecimento”. Ao mesmo tempo, sua mãe tentava proporcionar melhores condições de estudo diante das possibilidades da família que se restringiam às escolas públicas, tendo organizado um abaixo-assinado para ampliar a oferta de transporte para os alunos. Carla também se mostrou sensível às condições de estudo, relatando não gostar de uma das escolas na qual estudou por sentir preconceito por parte dos funcionários e dos alunos em função de seu bairro de origem e enfrentar situações como tráfico de drogas e uso de entorpecentes “cheguei a ver crack dentro da sala”. Apesar de não gostar de lá permaneceu nessa escola até completar o ensino fundamental II, pois não tinha outra escola próxima e que oferecia transporte. No ensino médio mudou para uma escola central, maior e também pública.

A partir do ensino médio a qualidade das escolas e a falta de incentivo para o estudo começou a refletir no empenho e na aprendizagem de Carla, “no ensino médio eu já não era uma das melhores, mas também não era ruim. Porque eu não queria, não tinha perspectiva de fazer mais nada, só de terminar, então era mediano [...] se tivesse tarefa eu fazia, porque dificilmente tinha, mas se tivesse eu fazia. Estudar eu estudava um dia antes, só dava uma lida, não precisava nem estudar, era fácil, hoje eu sei que era fácil, muito fácil, na época eu não... porque se você não tem o melhor, você não sabe o que é ruim”. Apesar disso, ao final do ensino médio, Carla foi contemplada com a isenção do vestibular, atribuída para os melhores alunos de cada classe, chegou a fazer a prova da UNESP para o curso de química, disciplina que lhe interessava, mas não foi aprovada, “eu nem tinha ideia do que era, sabia que era uma prova, mas não sabia o que era, mas assim, sem pretensão, eu fui mais por curiosidade, eu sabia que não podia passar sem estudar”.

Além da escola, Carla se dedicou a outras atividades. Ela concluiu um curso de computação, visando qualificação profissional, “eu achava importante para ter um emprego”. Estudou teclado por mais de dois anos, encontrando alternativas como aulas particulares, quando os custos do curso passaram a ser incompatíveis com as possibilidades da família. Se dedicou à Igreja Católica, em grupo de canto e outras atividades, até os 15 anos quando percebeu que “lá é o seguinte: ou você é igual ou você sai fora e eu resolvi sair fora porque eu não gostava de muita coisa, não concordava com muita coisa”.

Carla concluiu o ensino médio, que era considerado obrigatório para a sua família, e começou a procurar emprego. Não havia por parte da escola e da família um incentivo para cursar o ensino superior “eu nem sabia o que era vestibular [...] eu pensava em trabalhar”. Para a Sra. Monteiro “universidade era coisa para rico”, ela gostaria que as filhas concluíssem o ensino médio e trabalhassem em empregos medianos, como no comércio.

Antes da formatura ela nunca pensou em trabalhar “meu pai sempre falava: ‘termina depois você arruma um emprego’”, também porque sua família não precisava da ajuda dela para custear despesas. Carla enfrentou dificuldades para conseguir uma colocação por não ter experiência e depois de um ano de buscas conseguiu uma vaga, na qual trabalhava oito horas e ganhava em torno de 300 reais. Na mesma época começou a namorar um rapaz que estava fazendo curso pré-vestibular e pretendia ingressar no ensino superior, no curso de química. “Foi aí que eu comecei a pensar, bom, se eu continuo nesse emprego qual a oportunidade? Eu vou ter que casar e trabalhar como todas as mulheres da minha família, aí fui pensar, não, o [nome do namorado] fez cursinho, ele passou, então tive um exemplo assim também [...] comecei a ver que minha vida ia ser igual a da minha mãe” ela queria ser independente “queria ter meu próprio salário, poder comprar as minhas coisas, mudar de vida”. O exemplo do namorado foi fundamental para Carla voltar a estudar e aumentar suas expectativas, “aí eu comecei a pensar, eu posso estudar e mudar isso e foi aí que eu fui atrás”. Soma-se a isso o baixo salário do primeiro emprego e as poucas perspectivas de ascensão profissional.

Em busca de um “futuro melhor”: o diploma universitário e a carreira docente

Após decidir investir em um curso pré-vestibular para ingressar no ensino superior ela enfrentou três anos de preparação, em função da falta de formação de base. “Foi quando eu percebi tudo que eu não tinha aprendido no ensino médio, que eu não tinha visto a química, a física e que tinha muita coisa para aprender, muita coisa, eu cheguei a ter muita raiva dos professores [do ensino médio], porque eles desencanaram [...] eu via que eu fui enganada o tempo todo, porque o que eu aprendi de física? Aprendi vinte por cento de física [...] me revoltou”. No primeiro ano Carla tentou conciliar estudo à noite e trabalho durante o dia, observando que essa não era uma alternativa viável, pois não sobrava tempo para o estudo individual. No segundo ano trabalhou seis meses para juntar dinheiro e fazer o curso em período noturno no segundo semestre, o que melhorou seu desempenho, embora ainda não fosse suficiente para o ingresso. No ano seguinte se dedicou integralmente ao cursinho no período da manhã com ajuda financeira de seu pai e do namorado.

A opção pelo curso de química foi bastante prática e pouco apoiada em seus gostos e vontades. Carla manifestava maior afinidade com as ciências exatas tendo como escolhas possíveis cursos como física, química ou matemática. Ela tinha consciência de que eram cursos menos concorridos e mais acessíveis à sua realidade, “era mais fácil passar [...] eu comecei a pensar, bom, um curso muito difícil não adianta nem eu pensar, uma engenharia [...] até eu passar numa engenharia vai demorar muito”. Ela achava que o curso de física era masculino e que na matemática só teria campo para a licenciatura, embora preferisse matemática à química, além disso, o curso de química era oferecido em Araraquara, diferentemente dos outros. Embora tivesse interesse pela indústria química, Carla optou pela licenciatura por saber que o curso era menos concorrido e pelos argumentos do namorado de que ela poderia fazer estágios durante o dia se estudasse à noite. Ela foi aprovada na UNICAMP, mas optou pela UNESP, mesmo acreditando que a primeira era melhor, novamente orientada por condições objetivas. “Foi justo o ano que meu pai estava desempregado, então eu senti vontade de ir para lá, muita vontade, só que eu sou mais velha, se meu pai não arrumasse emprego, quem ia ter que ajudar era eu, ter que voltar a trabalhar, então por isso eu fiquei aqui”.

Na graduação foi uma aluna mediana e não reprovou nenhuma disciplina. No primeiro ano do curso se decepcionou, pois gostava mais das aulas de cálculo do que de química. “Todo mundo falava isso para mim, ‘você é louca’, mas era o que eu mais queria”. Ela conta que adorava pegar os livros e resolver exercícios de cálculo e achava que deveria ter feito matemática, pois tinha muita dificuldade nas disciplinas de química do primeiro ano. Após uma recuperação em química geral e graças à ajuda de uma professora, Carla começou a gostar de química o que a fez persistir na graduação. “Quando eu comecei a gostar falei ‘não, agora eu vou continuar’ [...] eu queria muito fazer um curso, para poder ter uma vida melhor, ficar mais um ano, vamos ver ano que vem, se eu não gostar, aí eu vejo o que eu faço, aí como no segundo ano acabei gostando mais, eu continuei”. Ao longo do segundo e terceiro ano ela melhorou seu desempenho e se identificou mais com o curso. “Acho que eu aprendi a estudar dentro da faculdade, acho que daí eu já estava mais adaptada, gostando mais do curso, depois da recuperação eu passei a estudar mais para conhecimento, não só para nota”. Ela sempre preferiu as disciplinas de físico-química e conta que o quarto e quinto ano foram bem mais tranquilos que os anteriores. Sobre as disciplinas pedagógicas, que ela considera muito distantes da realidade, Carla afirma que “sinceramente as pedagógicas nunca me ajudaram em nada, se fosse por elas eu não seria professora”. Apesar de ter gostado do curso no geral, ela

acredita que poderia ter escolhido algo “mais prático, mais aplicado [...] eu prefiro coisa mais assim, mas eu gostei do curso”. Carla revela um envolvimento da mãe com sua vida escolar durante a graduação, mesmo que distante, ela contava para mãe quando teria provas, conversavam sobre seu desempenho “na faculdade sempre foi assim, ela sempre participou”.

Além da graduação a aluna se dedicou a várias atividades extracurriculares, ainda sobre influência e orientação de seu namorado, que já estava quase concluindo o mesmo curso no qual ela ingressou. Novamente Carla selecionou aquelas que lhe eram mais acessíveis, preferencialmente ofereciam bolsas, e que permitiriam a concretização de seus sonhos e desejos profissionais. Participou de estágio, de pesquisa de IC, do CCA e do CUCA. Não gostou da IC “fiquei seis meses na IC e eu não gostei do projeto, porque não andava, sempre a mesma coisa, era complicado”. Já os projetos relacionados ao ensino lhe chamavam mais atenção, “foi no Centro de Ciências que eu comecei a gostar de dar aula. Eu acho que foi o lugar que eu mais me identifiquei, eu adorei lá [...] gostava de explicar, de mostrar os experimentos [...] comecei a gostar de física, gostar e praticar, porque lá ninguém gostava de ficar no laboratório de física e era o que eu mais gostava, então eu ficava direto no laboratório de física, todo mundo trocava comigo e eu gostei, acabou tudo na minha vida indo para física”. Ela gostava mais do trabalho no CCA do que da graduação. Ao mesmo tempo, Carla começou a trabalhar como monitora em um colégio particular, por indicação de uma colega de sala. No início do quarto ano ela foi aprovada para dar aula de física no CUCA e conciliou essa atividade com o trabalho. “O CUCA é uma maravilha, adoro [...] eu aprendi mesmo dar aula foi no CUCA, foi meu grande aprendizado. Onde eu decidi que eu queria ser professora [...] ver qual era o meu jeito, a troca com os alunos também, eles acabam pegando amizade, e aqui não tem a cobrança de ninguém, porque se for dar aula numa escola particular vou ter a cobrança do coordenador, aqui não, eu dou a aula que eu quero, do jeito que eu quero, então foi muito legal e onde eu decidi: eu quero dar aula, eu quero ser professora!”. A docência atraía Carla mais pela prática e do que pela teoria aprendida na graduação.

Ao mesmo tempo em que destacamos o papel da Instituição ao promover e permitir aos alunos o envolvimento em atividades diferenciadas, fazendo com que uma aluna com forte interesse nas ciências exatas descobrisse o gosto e outra perspectiva de vida ligada às ciências humanas e à educação. Seu objetivo depois da formatura era atuar como professora e se não fosse possível talvez fazer mestrado ou procurar a indústria, “como eu estou tendo possibilidade de dar aula, eu vou tentar isso, porque é o que eu quero também, se por acaso eu ver que eu não tenho perspectivas boas, daí eu posso até tentar outra coisa”. No terceiro ano

da graduação Carla começou a trabalhar em uma escola particular como monitora do laboratório de química com o intuito de ganhar experiência para conseguir uma vaga como docente. No ano seguinte ela passou a atuar no laboratório de física nessa escola juntamente com as aulas da mesma disciplina no CUCA.

Carla acreditava que o curso superior lhe proporcionaria a realização do sonho de um “futuro melhor”, pois suas perspectivas profissionais aumentaram bastante em relação ao modo como pensava no ensino médio, “outro dia eu estava conversando com a minha mãe, antigamente, eu queria um emprego assim no comércio, para ganhar o que? quinhentos reais? Era o que eu imaginava, eu pensava isso, não pensava que eu ia fazer faculdade, hoje eu já penso em algo maior, só a minha perspectiva já mudou”. Diante do exemplo de sucesso de Carla, outros membros de sua família (sua irmã e prima) ingressaram no ensino superior privado e passaram a valorizar essa opção, “meu pai mudou completamente o jeito de pensar, hoje ele fala para os meus primos mais novos por parte de mãe, que eles têm que estudar, que eles têm que fazer faculdade, coisa que ele nunca falava! [...] A minha mãe depois que eu pretendi estudar, fazer faculdade, ela sempre incentivou”. Apesar disso, destacamos que nenhum outro membro da família tentou ingressar em uma instituição pública, indicando que a conscientização sobre a importância da formação ainda não está acompanhada de capital cultural suficiente para a preparação e o acesso a essas Instituições.

O interesse pela física e as dificuldades de se inserir como mulher professora na rede particular

Após concluir a graduação Carla foi contratada pela escola particular na qual era monitora, com aulas de física. Ela conseguiu poucas aulas nessa época, por ser novata e por ser uma mulher lecionando física, ela sofria discriminações “muito preconceito, só tem homem dando aula no Ensino Médio, eles não querem mesmo mulher, só se não tiver jeito eles te contratam”. Nesse momento, Carla sentiu a necessidade de ter uma formação mais profunda em física, vontade essa que foi suprimida quando escolheu sua primeira graduação anos antes, por acreditar que o curso não era para mulheres. Ela prestou vestibular novamente para uma universidade pública e ingressou em sua segunda graduação um ano após concluir a primeira. Acreditava que, por ser professora de física, deveria aprofundar seus conhecimentos nessa área, “porque a gente aprende a física aqui na química [Instituição]. Só que a minha visão como física e as minhas aulas melhoraram... não sei duzentos, trezentos por cento. Melhorou muito depois que eu fui para a física”. Ela não concluiu esse curso, fez apenas um ano e abandonou.

Conseguindo poucas aulas de física e sentindo dificuldade para se inserir no mercado de trabalho Carla pensou em mudar de profissão e se matriculou em um curso técnico de programação com duração de dois anos, “eu comecei a dar aula, entrei numa crise [...] não queria mais dar aula, não por não gostar, mas por pouca aula, é muito preconceito com mulher, até hoje e falei: ‘Não quero mais isso para minha vida!’ [...] fui fazer curso técnico em programação, em um instituto federal”. Seu intuito era fazer esse curso e depois talvez uma faculdade nessa área. Não encontrando um bom emprego na área de programação não abandonou a sala de aula e continuou lecionando na mesma escola particular, “o técnico é um salário mais baixo, então não compensava, eu não fui. Decidi continuar dando aula [...] acho que o amor [pela sala de aula] falou mais alto”.

Quando estava na segunda graduação, Carla decidiu prestar a prova para o processo seletivo de bolsas do mestrado profissional em ensino de física para conhecer melhor os procedimentos de ingresso. Sem pretensão de conseguir a bolsa, ela foi aprovada, “estava lá ‘mestrado com bolsa’, eu falei: ‘Nossa!’”. Terminava a inscrição amanhã. Eu falei ‘Vou prestar para ver como é que é o plano que daí eu estudo.’ E passei. E fiz”. Ela diz ter sido uma boa experiência, inclusive utilizou seus conhecimentos em programação para escrever sua dissertação, que envolvia o desenvolvimento de *softwares* para professores de física montarem simulações.

O mestrado foi vivido com dificuldades, Carla não conseguia escrever e não tinha muito interesse pela pesquisa. Pensou em desistir várias vezes e contou com a ajuda da orientadora para permanecer, “ela me fez vencer esses desafios, sabe? De escrever.. eu não imaginava que eu podia. Não mesmo! Não imaginava... eu sofri muito! Ela pegou muito no meu pé!”. Durante esse período ela também enfrentou preconceitos de gênero “por ser mulher, dava para perceber, algumas coisinhas, algumas piadinhas” e tolerava tratamentos diferentes por ser da química em um ambiente de físicos. Apesar de todos os relatos de dificuldades, ela parece ter determinação para que esses problemas não impedissem ou desmotivassem sua intenção de alcançar seus objetivos. Carla procurava alternativas, como quando não escolheu a química e não a física, ou enfrentava os problemas, como a dificuldade em conseguir aulas por ser mulher. No começo da carreira ficou desanimada, sentia-se testada por ter escolhido a área de exatas: “[...] algumas coisas desanimam. Aquele negócio do preconceito, a mulher sempre tem que mostrar que é boa. O homem já é bom por ser homem. Essas coisas que acabam desanimando e foi isso que me desanimou por estar com salário baixo, pouca aula”. As questões de gênero aparecem em muitos momentos de sua vida de forma cada vez mais

consciente e explicitamente verbalizada. A forma como ela lida com esses preconceitos sempre acarreta em uma espécie de tomada de consciência de sua posição (geralmente inferior), seguida de uma ação que pode superar essa posição.

Para conseguir a bolsa de mestrado Carla precisava estar vinculada a uma escola pública e começou a trabalhar em uma escola estadual em uma cidade próxima. No começo foi difícil e ela pensou em desistir, mas com o tempo foi “conquistando” os alunos e conseguiu atingir seu objetivo: de ensinar. Os alunos eram muito indisciplinados e ela se incomodava, “foi uma luta para fazer eles verem que eu queria dar aula. Só que eles perceberam e foi muito gostoso!”. Além disso, ela vivenciava situações de violência e pouca estrutura para realizar aulas práticas. Permaneceu nessa escola até concluir o mestrado quando acabou a bolsa e ela voltou a lecionar apenas na particular, da qual nunca saiu, “eu tenho que ir também onde eu ganho mais, né”.

Em comparação com esses dois tipos de escola Carla acrescenta que na pública sentiu-se mais sozinha, com pouca ajuda da gestão “você não tem esse respaldo. É você contra o mundo!” enquanto que na particular pode contar com o apoio da coordenação para lidar com situações de indisciplina e desrespeito. Por outro lado, na escola pública a docente tinha mais liberdade para ir além do conteúdo disciplinar não ficando presa à apostila ou nas formas de avaliação que são “engessadas”, Carla sente que na particular tem pouca autonomia para desenvolver seu trabalho. Ela confessa que se recebesse na escola pública o mesmo salário que recebe na particular mudaria de emprego, “se a pública pagasse o mesmo tanto, eu estaria na pública. Porque na pública eu posso fazer o que eu quero! Posso pegar um dia, fazer os experimentos lá. É por isso, pelo salário. Se fosse a mesma coisa, eu estaria na pública, com certeza. Não há dúvidas!”.

Por trabalhar na rede privada Carla sente certa pressão e insegurança. As escolas frequentemente avaliam os professores e levantam o Ibope deles. Caso tenha um desempenho ruim nessa avaliação o docente pode perder o emprego. Esse fato incomodava muito Carla no início da carreira, ou quando começa em uma escola nova, mas ela foi aprendendo a lidar com o tempo “toda sala que eu entro eu sou testada muito, muito, muito, muito! Em qualquer lugar. Quando eu entro é um inferno! Os dois primeiros meses. Eu sou muito testada. Muito! Eu tenho certeza que um homem não é tão testado quanto uma mulher [...] hoje já não me preocupo mais [...] Acho que no começo, quando você começa a lecionar, é pior! Você fala: “Putz, eu vou ser avaliada!””.

Atualmente ela trabalha em três escolas particulares da mesma rede em cidades diferentes e incomoda-se com a instabilidade do emprego “não existe estabilidade nenhuma e você nunca sabe o que vai acontecer [...] você não sabe se você vai ser mandada embora ou não, é de repente. Todo mundo nessa área que é demitido, é demitido e nem sabe por quê”. Essa pouca estabilidade faz com que a docente precise lecionar em diferentes escolas para garantir um vínculo profissional “se você ficar em uma escola só é complicado [...] é bom estar com o pezinho em cada lugar”. Esse foi um dos motivos pelo qual ela buscou a pós-graduação para poder tentar um cargo público via concurso, “eu quero buscar concurso pelo salário e pela estabilidade [...] Para não ter aquela questão do final do ano: ‘Poxa, o que que vai acontecer comigo?’, todo final do ano é tenso para todo mundo que está lá na particular. E isso vai cansando”.

Apesar de relatar episódios que podem ser desmotivadores para a docência, Carla se mostra apaixonada pela sala de aula se mostra como uma professora bem sucedida e querida entre os alunos, já que é constantemente convidada para ser paraninfa das turmas, “eu amo o que eu faço! Eu gosto muito de lecionar! Para o ensino médio mesmo”. É na sala de aula que ela pode ser o centro das atenções e agente de mudanças: “Acho que você gosta de aparecer um pouco. Todo mundo olhando pra você, sabe, você prender atenção, isso é legal”. O que mais a atrai na docência é poder ensinar algo aos alunos “quando o aluno chega em você e fala que aprendeu”. O mestrado profissional na área de ensino de física foi uma grande experiência para Carla, que reconhece a melhora significativa de sua prática docente. O que Carla menos gosta em sua profissão é o salário e a falta de reconhecimento pela sociedade, reconhece que o que a mantém como professora é “o amor pela profissão”.

Ela não entrou no curso querendo seguir a docência, seu intuito era trabalhar na indústria “para ganhar mais” e acredita que foi a experiência no CUCA foi determinante para sua escolha profissional, “eu fui dar aula no CUCA porque eu estava sem bolsa e aconteceu de eu gostar! Sei lá, dizem que você é picado por um bichinho, eu acredito nisso também”.

Mesmo trabalhando em colégios que focam na aprovação dos alunos no vestibular, Carla destaca o quanto se importa com a formação cidadã e humana de seus alunos. Por isso, ela relata sentir-se mais realizada em salas de aula nas quais sua prática pode ser mais autônoma, como quando trabalhou com alunos do ensino fundamental público, para ser bolsista no mestrado. Ela se lembra dessa experiência com ternura e afirma que prefere lecionar para alunos menos favorecidos financeiramente: “No final do ano eu fui paraninfa da turma, sabe? Foi gratificante! Foi o lugar que eu me senti melhor no final, no começo foi difícil, mas

depois que eles me conheceram”. No entanto, Carla admite que não segue por esse caminho pois, escolhe as possibilidades que lhe dará maior retorno financeiro. Ela se sente realizada como docente, se incomoda com o retorno financeiro, “eu faço o que eu gosto. O que eu não me sinto ainda realizada é questão de salário. Por isso que eu busco o doutorado, talvez pra fazer um concurso”. Ressalta seu interesse pelo ensino médio, “se fosse para escolher, se alguém me falasse assim: ‘Você vai ganhar o mesmo tanto para dar aula para universitários ou Instituto Federal e no Ensino Médio’, eu prefiro Ensino Médio”. Percebemos em Carla um viés de professora próxima e preocupada com a formação além dos conteúdos: “Eu acho que professor não é só ir lá, dar aula show. Eu gosto de saber quem é o aluno, né, o que está acontecendo com ele [...] Eu me seguro, me seguro, até que eu vou lá e pergunto [para o aluno]: ‘Está acontecendo alguma coisa?’”.

Carla é casada com o rapaz que namorou durante a graduação, que hoje cursa o doutorado na mesma instituição em que eles se formaram. Além das atividades profissionais de ambos e da dedicação ao comércio da família, dificilmente resta tempo para o lazer: “Eu descanso, descanso. E assisto, comecei a assistir séries, que eu gosto bastante. Meu tempo livre é mais isso, para relaxar mesmo. Não estou fazendo nada”. Ela afirma que pretende retomar atividades que estavam esquecidas pela falta de tempo, como tocar teclado e ler romances. Carla conta que planeja continuar com sua formação acadêmica no doutorado, talvez na área de ensino, em função dos benefícios que o título pode trazer para sua carreira: “sofri bastante [no mestrado, principalmente para escrever a dissertação] ainda bem que a gente esquece da dor então você pode fazer doutorado”.

Cecília Castro

A ruptura econômica da família e o ensino como ascensão social

A família Castro é original da zona rural do interior de Minas Gerais. As matriarcas eram dona de casa, sabiam ler e escrever o próprio nome, seus esposos eram agricultores e vendiam “leite e laticínios” na cidade. Seus avôs tinham gados e acumulavam capital com a venda desses animais, “eu ganhava gado de presente, meu vô me dava vaca de aniversário, depois ele vendia e me dava o dinheiro”.

O sr. Castro, pai de Cecília, tem o ensino médio completo. Trabalhou em um banco privado por quase 20 anos, com o dinheiro adquirido nesse cargo abriu um pequeno negócio de venda de produtos agrícolas que garantiu à família uma condição socioeconômica privilegiada por um tempo. Sua mãe fez o magistério, atuou como professora na pré-escola e dava aulas particulares em casa durante toda a infância de Cecília, se aposentou precocemente devido a uma doença que a impediu de continuar trabalhando e a deixou dependente das filhas e do marido. Sua irmã, quatro anos mais nova, é nutricionista e mora em uma cidade próxima à casa de Cecília.

Todos seus tios e tias por parte de mãe e pai concluíram o ensino médio e atuam em cargos de nível médio, como comércio e funcionalismo público. Todos os seus primos tem ensino superior e a maioria fez universidade pública, tem primos que são médicos, engenheiros, pedagogos e outras profissões. Na família, apenas ela, a mãe e um primo atuam como docentes. Sua mãe foi candidata a vereadora por ser uma professora muito conhecida e querida na cidade, recebeu muitos votos “foi a vereadora mulher mais votada” mas não o suficiente para assumir o cargo, “ela era muito engajada na escola, na igreja” católica. Posteriormente seu pai também foi candidato, chegou a fazer campanha mas teve poucos votos e não foi eleito.

A família morou na mesma casa própria, na qual seus pais residem até os dias atuais. Tinham várias casas, vários carros, “a gente tinha um padrão de vida muito bom [...] nunca faltava nada, tudo o que eu queria a gente comprava [...] nunca passamos vontade de nada, sempre tinha dinheiro para comprar”. O alto capital econômico da família era gasto com consumo de bens materiais, não tinham hábitos culturais e não investiam em itens dessa natureza, indicando baixo volume de capital cultural apesar da mãe ser professora. Passavam muito tempo em casa, estudando ou vendo TV, “não tinha muito o que fazer, por isso que eu estudava”. Não praticavam esporte ou outro idioma pois a cidade era muito pequena e não oferecia esses serviços. A vida das irmãs Castro girava

em torno das atividades escolares, inclusive dentro do ambiente familiar. Na infância Cecília era bem próxima dos avôs, todo final de semana iam ao sítio deles. Às vezes viajavam para um santuário religioso ou iam ao supermercado de uma cidade próxima para “pegar umas coisas diferentes”.

Quando Cecília era adolescente, no final do ensino médio, a empresa de seu pai “quebrou, ele faliu” e a família passou a enfrentar dificuldades financeiras. Todo o dinheiro passou a ser gasto para “pagar as contas”, desde a herança que a mãe havia recebido até sua aposentadoria e “mesmo assim não dava”. Desde então o Sr. Castro “ficou meio perdido na vida”, passou a gastar seu dinheiro com jogos “ele está viciado nisso hoje, ele acha que no jogo vai recuperar tudo o que perdeu”. Atualmente seu pai é aposentado e vende algumas mercadorias para complementar a renda, “nunca mais voltou” ao mesmo padrão de antes. Para a irmã essa mudança foi “um trauma”, mas Cecília, que era mais velha e estava saindo de casa para cursar a universidade, aceitou melhor a situação “eu sobrevivi, eu aceitei [...] a minha irmã teve que tomar remédio [...] ela sofreu bastante”.

Cecília aprendeu a ler e a escrever em casa, com a ajuda da mãe. Começou a frequentar a pré-escola com seis anos e a Sra. Castro foi sua primeira professora. Ela e a irmã permaneceram nessa escola pública até o final do ensino fundamental, era “uma escola muito boa” perto de casa. No ensino médio elas mudaram para uma escola particular em outra cidade próxima, elas iam de van. Cecília notou pouca diferença entre as escolas, a maior mudança era em termos de conteúdo “era mais puxado, tive que estudar mais”.

Havia pouca cobrança direta da mãe para que as filhas estudassem “ela não era rígida”, Cecília aprendeu a estudar e adquiriu gosto pelos estudos através do exemplo e da experiência com a mãe professora em casa “ela estava corrigindo prova e eu ficava do lado conferindo com uma folhinha e ia escrevendo, e acostumei”. O pai também não interferia diretamente nas decisões das filhas “eu sempre escolhi onde eu quis estudar, nunca nenhum dos dois pressionaram”. Quando tinha dúvidas ou dificuldades com as disciplinas escolares Cecília contava com a ajuda da mãe “continha com vírgula eu tinha muita dificuldade e ela passava vários exercícios para eu treinar num papelzinho, ela tinha muita paciência”. Sua irmã, por outro lado, não se dedicava tanto aos estudos e com frequência era comparada pelos professores e pela mãe.

Essa boa relação com os estudos se refletia em um bom desempenho, ela era medalhista de notas na escola “tenho medalhas até hoje [...] ganhei todos os anos no ensino

fundamental, primeiro lugar”. Cecília estudava para ir bem nas provas e ser reconhecida com o prêmio de melhor aluna, “eu era ambiciosa”. Ela via na escola uma possibilidade de mudança, de conseguir uma profissão e ascender socialmente, investiu tempo e dedicação nesse projeto, “se eu quisesse mudar de vida eu teria que estudar, eu não queria ser dona de casa [...] na minha cidade as pessoas não tem muita perspectiva de estudo então na escola pública as pessoas não tinham visão de mundo, falavam ‘vou estudar para ficar aqui’ agora na particular não, todo mundo que estava na minha sala queria fazer uma universidade, então todo mundo ali tinha o mesmo desejo” que ela, de estudar e sair da cidade.

Durante o ensino fundamental e médio Cecília dava aulas particulares de exatas, junto com a mãe em sua casa “tinha uma casinha onde era a sala de estudos, meu pai que fez”, demonstrando uma valorização material da educação pela família. Desde muito nova ela passou a acumular capital econômico por meio do ensino, ainda que informal e sem formação para isso, “eu tirava quase um salário de aula” e gastava todo o dinheiro com consumo próprio “com roupa, com brinquedo, com lápis, coisas de escola”. Tinha hábitos de estudo e leitura “aqueles de literatura clássica eu li todos, sem a escola pedir”. Ela pegava livros na escola, na biblioteca da cidade ou quando sua mãe levava alguns exemplares para casa.

No terceiro ano do ensino médio Cecília optou por mudar para outra escola mais focada no vestibular, “todo mundo falava assim para mim que eu tinha que fazer federal”. Contou com o incentivo da mãe e apoio financeiro do pai. Por ser boa aluna ela tinha um desconto na mensalidade nessa escola que era em outra cidade e ela precisou se mudar para lá sozinha para poder estudar, ela era muito focada e dedicada aos estudos “morava numa pensão com uma idosa [...] eu só estudava [...] era bitolada”.

A escolha do curso superior foi pelo interesse em lecionar “eu gostava de dar aula, queria dar aula de exatas, eu gostava mais de química, falei ‘ah quero fazer algo para ser professora’”. Ela foi a primeira pessoa da cidade a ser aprovada em várias universidades públicas fora do Estado e havia muita expectativa em torno de sua decisão. A escola recebeu com desaprovação, “como eu tinha boas notas, quando eu falei que queria fazer licenciatura foi um caos [...] meus professores vieram falar comigo, coordenador, que eu era muito inteligente para fazer um curso de licenciatura” pediram até para ela fazer um teste vocacional com o intuito de que Cecilia revesse sua opção, “deu engenharia química [...] mas eu falei ‘não vou ouvir as pessoas, vou ouvir o que vem na minha

mente””. Por outro lado, sua família encarou com normalidade a escolha pela licenciatura “como eles não tinham conhecimento de curso, então para eles era indiferente [...] eles só falavam ‘ah você é muito inteligente sempre vai ter emprego””.

Além do vestibular da UNESP ela tentou outros no Estado de Minas Gerais, optou por São Paulo por ser um lugar com “mais recursos” e pelo discurso da escola que valorizava as universidades desse Estado “eu ouvia muito sobre as públicas paulistas”. Cecília conheceu o IQ pelo Guia do Estudante, tentou apenas o curso de licenciatura em três universidades e optou por ficar em Araraquara.

Morou em uma república por três anos e depois em uma pensão sozinha. Na época em que mudou de cidade seus pais começaram a passar por dificuldades financeiras, no primeiro ano do curso Cecília recebia alguma ajuda do pai mas o recurso foi diminuindo com o tempo e ela teve que encontrar formas de se sustentar, “ele me dava talão de cheque para pagar as contas, só que ele não me falava que estava sem fundos [...] eu ficava morrendo de vergonha [...] vivi muito de ajuda das pessoas, os amigos me emprestavam dinheiro”.

Cecília se envolveu em projetos do CCA e fez IC, ambos como bolsista, dinheiro que usava para se manter em Araraquara junto com uma pequena ajuda da mãe. No CCA adorava o “plantão de dúvidas”, permaneceu lá por um ano como bolsista e três como voluntária, “gostava muito de lá, ficava mais lá que na faculdade”. No terceiro ano da graduação decidiu procurar uma IC em algum laboratório do IQ pela experiência, “falei ‘nossa vai acabar o curso e eu nunca passei pelo laboratório?’”. Ela tinha interesse pela área de química analítica e ambiental e procurou um projeto dessa área, permaneceu na IC por dois anos, mas não gostou da experiência “gostava do laboratório, das pessoas, mas não da parte prática [...] era muito rotina, todo dia a mesma coisa [...] foi bom ter passado pelo laboratório porque não era isso que eu queria [...] eu sou uma química que não gosta de laboratório”. Não pensou em procurar um estágio ou envolver-se em algo relacionado à indústria, seu interesse era pela sala de aula, “eu sabia que tinha indústria, mas eu queria aula”.

O primeiro emprego formal de Cecília como professora foi no quarto ano da graduação com a disciplina de matemática em uma escola particular da cidade, após ter enviado currículo para várias escolas. No ano seguinte começou a lecionar também na rede estadual com um contrato como professora substituta de química para o ensino médio e EJA e abandonou a escola particular por ganhar mais e poder lecionar química no Estado.

Tem poucas lembranças da graduação, ela era uma aluna regular “aquelas notas oito e nove passou a se transformar em cinco [risos]”, achou que as disciplinas eram todas muito difíceis, mas não reprovou nenhuma. Não gostou das disciplinas pedagógicas “não serviu para nada” e por já estar atuando em sala de aula nesse período ela foi liberada de vários estágios, tendo cursado poucos em escolas estaduais de Araraquara.

As diversas possibilidades de trabalho como docente na cidade grande

Após se formar não pensou em tentar o mestrado pois “estava muito cansada”. Mudou-se para a capital do Estado de São Paulo com o namorado, futuro marido, pois sabia que o mercado de trabalho lá era melhor que no interior “não prestei nada quando me formei, fui embora para São Paulo porque eu queria ganhar dinheiro”. O começo na cidade grande não foi fácil, Cecília procurou emprego em diversas escolas e não conseguiu se estabilizar no primeiro ano, “foi difícil, não conhecia ninguém, mandei muito currículo [...] comprei o guia de São Paulo, estudei o bairro, fiz um mapinha e ia entregando currículo [...] fiquei uns três meses parada”. Contou com a ajuda financeira do namorado cuja família ocupa uma posição social mais privilegiada que a família de Cecília, ele é engenheiro, o pai é dentista, a mãe enfermeira e gozam de boa condição financeira. O recém casal morou por quase dez anos em uma região nobre da cidade, com a ajuda de uma amiga de Cecília, “amiga de graduação, nos cedeu a casa que tinha em São Paulo mobiliada. Cobrava aluguel bem barato e o contrato foi na confiança”. Conseguiu uma vaga em um pequeno colégio particular e algumas aulas no Estado como substituta. Logo depois passou no processo seletivo de uma grande rede particular, no entanto, por ser inexperiente não conseguia gerenciar as turmas e foi demitida do cargo “por falta de controle de disciplina em sala”.

No começo do ano seguinte, aos 25 anos, ingressou no mestrado em ensino de ciências em uma universidade pública bastante reconhecida porque gostava de estudar e queria voltar para esse caminho, além disso, com essa titulação poderia ter um salário melhor e dar aulas em faculdades. Continuou atuando como docente na rede estadual e em outros colégios particulares com o ensino médio e cursinho. O mestrado foi “conturbadíssimo”. A universidade era “um ambiente muito complicado [...] muita pressão, cobrança” e pouco acolhedor, ela precisou trocar de orientação no final da pesquisa, mudou também de tema, foi bastante difícil por estar trabalhando e ter pouco tempo para se dedicar à pós-graduação, “não gostei [...] sou grata [...] mas não é um lugar que eu gostaria de ficar”. Ela não gostava do seu tema de pesquisa e a

universidade era muito longe de sua casa e do trabalho “foi um inferno”. Durante o mestrado ela trabalhou como tutora em um curso a distância de especialização para professores na mesma universidade em que fazia pós-graduação.

Além disso, no decorrer desse processo, já bastante sobrecarregada de tarefas, Cecília recebeu uma proposta para elaborar o manual do professor de um livro didático após indicação de um dos colégios em que trabalhava “eu me debrucei nisso e deixei as coisas do mestrado”. Apesar das dificuldades, ela concluiu a pós-graduação e continua prestando serviços para essa editora até os dias atuais, analisando simulados, revisando exercícios e apostilas, o que lhe garante um bom retorno financeiro e a possibilidade de acumular capital econômico “o que eu ganhei em três meses [ao escrever um material específico] deu para tirar um carro zero”.

Pouco antes de concluir o mestrado recebeu uma proposta de emprego em um grande colégio, podendo sair dos outros e permanecer apenas em uma instituição privada, além da rede estadual que continuou atuando como professora contratada. Cecília fala com orgulho desse colégio “eu adoro lá, adoro aqueles alunos, não é nem pelo dinheiro, eles me pagam muito bem, mas eu gosto da escola, do ambiente em si, a escola é muito humanizada, os alunos são muito educados, eu sou uma pessoa privilegiada, não posso reclamar, é uma escola dos sonhos para o ensino médio”. É uma escola tradicional, de alto padrão “dois mil reais a mensalidade”, com um público seletivo “já dei aula para ator do SBT, para atleta”, e uma excelente estrutura “tem tudo, tudo o que eu quero fazer no laboratório, a escola me apoia, compra [...] a escola me dá total liberdade [...] tem vídeo, tem lousa digital, tudo o que um professor quer”. Na escola são oferecidas aulas de teatro, violão, inglês, plantão de dúvidas e outras atividades que tornam o ambiente “muito acolhedor”. Ela permanece lá até os dias atuais somando nove anos de experiência.

Na rede estadual Cecília permaneceu por seis anos, passou por quatro escolas diferentes e não encontrou grandes dificuldades, chegou a ser aprovada em concurso público mas optou por ficar apenas na rede particular por ter um salário maior e condizente com seu padrão de vida na capital “gostava da escola pública, não gostava do salário”. Além do salário, as escolas tinham pouca estrutura para aulas práticas, na sala de aula “tinha apenas a lousa”. A estabilidade profissional no Estado não compensava os baixos salários pois essa professora sempre conseguia vagas em escolas particulares, tendo ficado desempregada apenas nos primeiros meses que se mudou para a cidade. Assim

que saiu do Estado, ela foi aprovada em um concurso da ETEC para o nível médio e técnico, permaneceu nessa escola por dois anos, teve boas experiências mas depois pediu exoneração do cargo pelo mesmo motivo que a afastou da rede estadual: melhores salários e boas oportunidades na rede particular.

Nessa mesma época, por indicação de uma amiga, ela conseguiu aulas em uma faculdade particular para o curso de farmácia. Como eram muitas aulas Cecília precisaria abandonar um dos cargos, optou por sair da ETEC “tive que abrir mão da ETEC, mas eu não abri mão do meu colégio” e assume que o principal motivo dessa escolha foi o “dinheiro” lá pagam “cinco vezes mais”. Pelos cinco anos seguintes se manteve como docente dessa faculdade particular e do colégio e prestando serviços para a editora. Esse cargo no ensino superior era “muito tranquilo”, Cecília lecionou diversas disciplinas de química e se relacionava bem com os alunos “fui muito feliz lá” e só abandonou esse emprego quando a faculdade foi vendida para outro grupo maior, diminuindo sua carga horária, de modo que a professora optou por sair. O colégio pagava melhor que a faculdade, além disso lá Cecília podia contar com outros benefícios como “cesta básica, participação nos lucros, plano de saúde”.

Aos 34 anos ela decidiu voltar a estudar e tentou o processo seletivo para o doutorado em uma universidade pública, diferente da que fez o mestrado. Foi aprovada e desenvolve projeto na área de química com ênfase no ensino de química, “são todos da área de química, mas eles me apoiam e acreditam em mim”. Ela compensa a ausência de orientação na área de sua pesquisa pagando aulas particulares com uma aluna de doutorado da USP que trabalha com o seu referencial teórico “é como se fosse uma orientação, ela é muito boa”.

Diferente do mestrado, Cecília sente-se realizada nessa instituição “sou muito feliz lá, adoro, é um ambiente acolhedor, uma universidade jovem, as pessoas aceitam suas ideias”. Por ter tido um bom desempenho na prova de ingresso ela conseguiu uma bolsa de estudos que soma-se ao seu salário no colégio, o único no qual está trabalhando atualmente. Além desse cargos, nessa universidade ela trabalha como tutora em um curso de formação de professores e recebe uma bolsa para essa função, o que demanda bastante tempo de dedicação “tem dias que eu durmo uma hora e meia [risos]”.

Há dois anos ela tentou um concurso no IF de outro Estado e está aguardando ser chamada. Por indicação de amigos que moram nesse Estado ela sentiu que poderia ascender na carreira trabalhando no IF e o concurso seria uma garantia “mais para frente

a gente nunca sabe, o emprego público ainda é o melhor”. O IF a atrai por ser um cargo público, por poder atuar com o ensino médio e também pelo salário.

Cecília teve muitas experiências diversificadas com o ensino, na rede pública e na privada, com ensino fundamental, médio, EJA e superior, em cursinho, na educação básica e com o técnico. Em cada um desses lugares ela encontrou elementos favoráveis ao desenvolvimento de seu trabalho: na faculdade foi a disciplina e o empenho dos alunos, na escola particular é, principalmente, o salário atrativo. Todas as experiências foram agradáveis e contribuíram para sua formação profissional, a mudança de uma escola para outra é em função de buscar outras condições mais atrativas como salários maiores “eu sempre sai porque eu arrumei coisa que eu acreditava que fosse melhor”. Em relação a preferência por um nível de ensino, ela gosta muito do ensino médio e pretende continuar atuando nele.

Cecília reconhece que há diferenças entre os alunos nas diversas escolas que atuou. Na ETEC considera que eles eram “muito interessados” com “nível muito bom”, na pública “o desinteresse é maior [...] é um mundo muito diferente”, já na particular que está há mais tempo é um outro público “todos tem pais com ensino superior, então eles já vem de um ambiente propício para o estudo” o que contribui para o interesse e bom desempenho dos estudantes.

A professora busca por um ambiente profissional que reúna um bom salário com condições adequadas de trabalho, como boa relação com alunos e com a gestão, estrutura e materiais disponíveis para realizar as atividades, ela acredita que encontrou essas condições no colégio particular que está atuando. A sala de aula, nesse colégio, para Cecília não é um ambiente estressante, ela preza por uma boa relação com os alunos, pela proximidade e afetividade que acredita serem fundamentais para o aprendizado, “o nosso papel vai além da química [...] hoje o professor é quase um psicólogo”. Recebe apoio da gestão e da coordenação em seus projetos e não se recorda de ter vivido experiências negativas de violência ou desrespeito dentro da escola. A dificuldade que encontra é “de ensinar” certos conteúdos de química que os alunos têm dificuldade e “fazer com que eles tenham gosto pela disciplina”, para isso ela usa de diferentes estratégias e empenha-se para que todos aprendam. Nos conta com entusiasmo sobre um artigo que escreveu em parceria com algumas alunas de seu colégio sobre história da química que foi publicado em uma revista bem avaliada da área de química e muito bem visto pela escola “amou, a escola pirou”.

Sobre o Ibope das escolas particulares, Cecília não se incomoda com essa prática, “não me importo não”, principalmente no colégio atual que “não é de mandar embora” e ela pode contar com certa estabilidade profissional. Sua experiência há mais de 10 anos com esse tipo de escola lhe garante certa segurança, na rede particular conta muito a reputação do docente “é tudo por indicação” e Cecília sempre esteve empregada “nunca fiquei parada, só não pego mais coisa porque eu não quero e hoje eu indico pessoas”.

Ela gosta de ser professora, gosta de ensinar, do ambiente diversificado da sala de aula “cada dia de um jeito, não fico naquela rotina, um ambiente heterogêneo”, é um trabalho que ela “faz com gosto” e o dinheiro “é consequência” da sua dedicação. O que menos gosta é a burocracia da escola “muito chata [...] as fichas de retenção, os documentos”. Não planeja abandonar o ensino, já pensou em mudar de área, da química para a pedagogia se tiver melhores oportunidades, trabalhar com outro nível de ensino ou em funções associadas à educação (como o trabalho para a editora) mas nenhum outro emprego que não seja nessa área “se me arrumasse um emprego que pagasse mais e não fosse na educação eu não aceitaria, eu não consigo trabalhar com outra coisa a não ser trabalhos na educação”. Também não costuma faltar ou pedir afastamento “em nove anos de escola eu faltei duas vezes”. Para Cecília seu trabalho como docente é prazeroso, não é algo que “me consome, eu não saio do colégio estressada com a cabeça carregada”.

Cecília é casada há 15 anos, seu esposo tem um cargo de gerência em uma indústria. Juntamente com os empregos de Cecília como professora o casal mantém um alto padrão de vida, investem mais em viagens e passeios e pouco em práticas culturais. Têm o hábito de viajar “todo ano” juntos para diferentes países e lugares do Brasil “fui para a Europa várias vezes”. O esposo a apoia profissionalmente e a incentiva a continuar estudando, a única pressão sentida no casamento é em relação aos filhos, que Cecília gostaria de adiar e “ele quer ter um filho né [...] já estou ficando velha”. No tempo livre ela pratica natação, vai ao cinema, sai com os amigos, viaja com o esposo e se dedica a trabalhos voluntários. Atualmente cursa pedagogia a distância em uma faculdade particular para complementar a formação falha da graduação “estou estudando educação inclusiva [...] libras”. Seu plano após concluir o doutorado é tentar um cargo público “prestar concurso no IF, talvez em universidade”, continuar trabalhando para a editora e permanecer no colégio particular.

Isabel Silveira

Família humilde e valorização da escola

A família paterna de Isabel é natural do Nordeste do país, seus avós são semianalfabetos e trabalhavam na agricultura como feirantes, juntamente com os sete filhos. A vida humilde e as poucas oportunidades de estudo e emprego forçaram o sr. Silveira a migrar, aos 18 anos, para outro estado em busca de melhores condições. Fixou residência no interior de São Paulo longe da família de origem, com a qual manteve pouco contato. A mãe de Isabel foi adotada recém-nascida pela avó, que ainda era solteira, “uma coisa inadmissível” para a época. Após o casamento adotou mais duas meninas, divorciou-se precocemente e viveu sozinha trabalhando como diarista a maior parte da vida em uma cidade próxima à capital do estado de São Paulo. A distância até a escola fez a mãe de Isabel abandonar os estudos e casar-se aos 17, suas tias concluíram o ensino médio e fizeram curso técnico.

O casal mudou-se para uma pequena cidade no interior de São Paulo onde tiveram três filhas, sendo Isabel a mais velha. Seu pai “aprendeu o ofício dentro da empresa” trabalhando como mecânico de manutenção de máquinas até a aposentadoria e a mãe trabalhava como diarista esporadicamente, permanecendo em casa o restante do tempo para cuidar das filhas. Por influência de Isabel, os pais voltaram a estudar e concluíram o ensino fundamental depois de adultos. O pai era pouco presente na vida das filhas, “eu pouco via meu pai, trabalhava muito, direto” e a educação ficou ao encargo, principalmente, da mãe. Suas irmãs fizeram curso técnico e graduação na área da saúde, em faculdade particular, e hoje residem na mesma cidade de Isabel, que é muito próxima da família materna. Dentre os primos, a maioria é técnico ou cursou o ensino superior, embora nenhum tenha frequentado universidade pública.

Quando criança moraram em uma casa alugada durante a primeira infância e depois mudaram para uma casa própria em um bairro periférico da cidade. Em termos financeiros, tinham “uma vida tranquila”, não “sobrava dinheiro para viagens assim, mas nunca faltou nada”. Isabel começou a estudar com seis anos na pré-escola na rede municipal próxima a sua casa, cursou o ensino fundamental em outra escola municipal também próxima. Entrou no fundamental sabendo ler “eu tinha muita curiosidade, perguntava demais [...] minha mãe me explicava [...] mesmo tendo pouca escolaridade ela era alfabetizada sabia ler e escrever, então eu lia muita coisa quando cheguei na primeira série”. Isabel tem boas lembranças dessa época “era uma escola de bairro, de

periferia, pequena, mas que a gente conhecia todo mundo [...] os pais conheciam todos os professores [...] era tudo muito familiar e por exemplo os pais participavam de festa do pastel [...] tinha uma participação muito maior”.

Sua família não tinham o hábito de comprar livros, apenas o que a escola pedia, ela conta que, certa vez, o pai comprou uma coleção de livros que despertou seu interesse pela área de ciências: “lembro que meu pai comprou um conjunto, uma enciclopédia [...] chamava planetário, vinha livros de tecnologia, livros de receita, de poesia, infantil, então a gente lia muito aquelas coisas ali e desde aquela época eu lembro que eu gostava muito de ver as coisas de engenharia, de química, de ciências, sempre foi uma coisa que me atraiu muito”. Também cita um programa de TV que assistia com frequência devido ao seu interesse por ciências: “aquele mundo de Beakman, gente eu amava aquilo, era uma coisa muito bacana”. Atualmente, como professora e mãe de dois filhos, ela busca manter em casa vários livros e reconhece que se tivesse tido “um ambiente familiar mais propício” poderia ter tido menos dificuldades.

Isabel mantinha um hábito de estudo, era muito disciplinada e responsável, diferente de suas irmãs mais novas, “eu nunca tive problema com escola [...] fazia o meu e o dos outros [...] sempre fui muito independente, certinha, minha mãe fala que acha que eu nunca fui criança, sempre fiz as coisas sozinha”. Sua mãe exigia dedicação aos estudos, era presente e ajudava no que fosse preciso “ela sempre foi muito de cobrar e querer as coisas certinho, de querer que a gente estudasse [...] ela cobrava da gente mas não ficava o tempo olhando caderno [...] a gente tinha essa responsabilidade de fazer as coisas”. O incentivo também vinha do pai, mas, reiterando uma tradicional divisão sexual de responsabilidade da esfera privada à mulher, esse papel era atribuído principalmente à mãe, por estar mais tempo em casa e acompanhar a vida escolar das filhas. Isabel acredita que essa preocupação era devido ao fato da mãe não ter estudado e projetar esse desejo nas filhas, atribuindo à escola uma possibilidade de ascensão social “até hoje ela fala que a melhor coisa é ser independente, não ter dependência financeira de ninguém [...] ela sempre estimulou a gente a ser independente em todos os sentidos, a dirigir, a não ter que depender de marido ou companheiro para poder fazer as coisas”.

Interesse e formação para a docência

No ingresso no ensino médio, Isabel participou de um processo seletivo para um curso técnico em química integrado ao médio e para o CEFAM. Ela tinha como objetivo ter uma formação de nível técnico e trabalhar. Nesse momento ainda não pensava no ensino

superior, tampouco na docência, “eu queria fazer um curso técnico pela possibilidade de ter uma formação e poder trabalhar, esse era meu pensamento”. Ficou sabendo do CEFAM na escola, “foram divulgar [...] eu nem sabia direito... sabia que existia o magistério normal para formação de professores, mas a minha ideia inicial era essa, ter uma formação e ter a possibilidade de trabalhar mais facilmente, eu nem pensava nessa época em fazer uma faculdade [...] eu não via isso como uma possibilidade real””. Escolheu o curso de química por gostar muito de ciências e porque as outras opções não interessavam, “processamento de dados, tinha contabilidade, secretariado [...] então não foi uma coisa direcionada”. Suas irmãs fizeram outros cursos técnicos em outras escolas. Ela tentou os dois processos seletivos “para ver no que dava”. Na verdade Isabel não queria fazer o CEFAM, apesar de ser aprovada e já estar matriculada achava que seria muito cansativo estudar o dia todo e a noite, fez ambos os cursos pela insistência da mãe, “eu queria abandonar o CEFAM para trabalhar e minha mãe não deixou, ‘você não vai, porque o CEFAM é uma formação’”. A Sra. Silveira chegou a sugerir que ela desistisse do curso técnico em química ou trancasse por um tempo, Isabel enfrentou as dificuldades e concluiu ambos os cursos, “eu comecei vou terminar mesmo que não use isso para nada”.

Ambas as escolas eram longe de sua casa e ela contava com transporte público gratuito para ir à aula, por quatro anos estudou em três períodos todos os dias: durante a manhã e a tarde no CEFAM e a noite no curso técnico. Nessa época ela ajudava os colegas a estudar “eu ensinava, dava aula para o pessoal, de física e química. Como eu fazia técnico em química eu tinha uma química um pouco mais aprofundada”, era uma aluna empenhada e estudava aos fins de semana “eu não admitia tirar nota baixa de jeito nenhum [...] lembro que minha primeira nota vermelha eu chorei, tenho até vergonha de falar foi de matemática na oitava série [...] nossa, que horror! Aquilo para mim foi uma vergonha [...] eu não queria que meu conceito fosse menos que B”.

Com a bolsa que recebia do CEFAM ela comprava os livros exigidos pela escola, pagava um curso de inglês e o pai ajudava com custos extras. Embora gostasse do CEFAM, principalmente pela convivência com os colegas e pela formação profissional, Isabel “gostava muito mais do curso técnico em química”. Sua dedicação foi reconhecida ao receber o prêmio Lavoisier de honra ao mérito na conclusão do curso técnico conferido pelo CRQ aos alunos com melhor desempenho.

No terceiro ano do curso técnico ela fez um estágio obrigatório na indústria, Isabel conhecia uma professora cujo esposo era diretor de uma grande empresa de sucos em outra cidade que a recebeu em sua casa por quase dois meses para que ela pudesse realizar o estágio. Gostou muito da experiência, aprendeu diversas práticas de laboratório mas “achava aquilo chato” por ser muito “entediante”. Embora a experiência na indústria tenha agradado Isabel, ela afirma que “gostaria mesmo” era de trabalhar com pesquisa, no desenvolvimento de produtos, a área industrial nunca “encantou” por ser muito rotineira. Como não havia nada equivalente na região onde mora seguiu por outros caminhos mais acessíveis “para eu me desbravar e ir para longe, sozinha também não tinha essa possibilidade, então acabei ficando por aqui mesmo”.

No CEFAM eram ministradas aulas como no ensino médio e haviam outras atividades relacionadas à artes, coral, teatro, etc. Em relação à formação para docência, ela estudou “Piaget, Vigostki” de modo mais superficial e prático, e assume que com o tempo pôde perceber que “não era tão aprofundado assim”. Incentivava-se também a continuação nos estudos, foi nesse contexto que Isabel teve contato e acesso a informações sobre o ensino superior, fez algumas viagens a Centro de Ciências, museus, zoológicos, universidades etc. “Fiquei encantada com a USP”. Na adolescência, Isabel deu aulas de catequese por alguns anos. Para ela, esse primeiro contato com o ensino foi inspirador e a fez pensar em seguir a docência como uma profissão. A formação no CEFAM e no curso técnico foram fundamentais para continuar estudando e optar pela docência, “eu queria dar aula e percebi que eu gostava mais de química”.

A formação no CEFAM não seria suficiente para atuar como docente e ela teria que fazer um curso de pedagogia ou licenciatura, escolheu a licenciatura por não gostar muito “da parte de didática [...] achava muito entediante, aquelas leituras não me atraíam [...] eu sempre vim de uma pegada mais prática”. A escolha do curso de licenciatura estava atrelada a um interesse profissional, de obter um título e uma habilitação para exercer uma profissão. Isabel cogitou fazer o bacharelado em química e desistiu por não ter muitas informações sobre o curso, pensou também no curso de farmácia por interessar-se pela área, e optou pela licenciatura pelas possibilidades de emprego serem mais “reais” e atraentes. Além disso, o fato do curso ser noturno e próximo de sua casa foram determinantes para a escolha “eu sabia que eu não ia ter condições de me manter fora”. Assim, a escolha da química foi devido ao interesse pela

área, desenvolvido sobretudo no curso técnico em química, além de fatores externos como a localização e horário do curso.

A frustração com a licenciatura e a pós-graduação

Isabel não fez cursinho e não precisou estudar para o vestibular, sentia-se preparada com as aulas do CEFAM e do curso técnico para ingressar no ensino superior. Foi aprovada em oitavo lugar na prova, apesar do mal desempenho nas questões de matemática. A aprovação foi muito comemorada pela família, por ser a primeira a ingressar no ensino superior, Isabel acredita que isso “foi uma porta de entrada” para as irmãs mais novas também estudarem. Embora elas tenham seguido caminhos diferentes, uma entrou depois de um ano do ensino médio e a outra apenas após o casamento trabalhando na área.

Aos 19 anos ingressou na universidade e “foi assustador” principalmente pelas disciplinas de física: “era um sofrimento”. Isabel acredita que sua formação no ensino médio era insuficiente para acompanhar as aulas da graduação, a auto cobrança por boas notas se agravou nessa época “foi a pior fase, minha primeira nota de física foi meio [...] falei ‘gente o que eu estou fazendo aqui? Não vou conseguir tirar nota’”. Contudo, não reprovou em nenhuma disciplina durante todo o curso. Ela dedicava-se com afinco aos estudos, fazia grupos com colegas de turma para estudar física, passava o dia todo na biblioteca do IQ mesmo sendo custoso para sua família seu deslocamento para outra cidade.

Isabel e os colegas de turma percebiam que os professores tratavam de modo diferente os alunos da licenciatura e do bacharelado, “davam um cálculo mais aprofundado para o bacharel já que a licenciatura não precisava de tanto”. Isabel lembra de uma professora cujo discurso desvalorizava o curso de licenciatura dentro do IQ, para essa docente “a licenciatura não vai ser o que vai levar o nome do instituto de química lá fora, ela deixava bem claro isso”. Por outro lado, Isabel percebia que, em algumas disciplinas, os alunos da licenciatura tinham melhor desempenho que os alunos do bacharelado e os docentes preferiam licenciandos para fazer IC por terem mais tempo de dedicação. Na sua perspectiva, os professores do IQ “são estritamente pesquisadores”. Ela cita poucos que “gostavam de dar aula” ou se importavam com a formação dos alunos, alguns professores das disciplinas pedagógicas reclamavam que os licenciandos não escreviam bem e que davam aula no IQ “porque eram obrigados”. Sobre a formação para a docência, Isabel acredita que as disciplinas foram “muito mal dadas [...] pouco eu

aprendi, não tinha o caráter de formação, muito ruim, muito ruim mesmo”, a graduação “deu um embasamento teórico” e ela aprendeu muito mais com a prática docente. Para essa professora, as aprendizagens do CEFAM foram fundamentais para sua formação profissional, foi nesse curso que ela aprendeu como preparar aulas e a pensar nos alunos e não na licenciatura, “eu não fiz uma licenciatura de fato, aquilo ali era um bacharel mascarado de licenciatura”. Nem mesmo os estágios, realizados apenas no último ano do curso, contribuíram de modo significativo para sua formação.

No segundo ano da licenciatura fez IC na área de química inorgânica por um ano, “fiz sem bolsa sem nada, só pra aprender”. O professor orientador, que era ausente e não cumpria com algumas obrigações, não agradava muito Isabel, e isso a fez desistir dessa pesquisa. Ao longo do ano seguinte ela fez IC em outra área como bolsista “porque queria conhecer [...] ver com o que eu realmente me identificava”. Além das duas IC, Isabel participou da Empresa Júnior e deu aula no CUCA por seis meses como voluntária no último ano da graduação “queria ter uma experiência, conhecer o material, queria aprender a dar aula para o ensino médio”. Abandonou a bolsa quando foi aprovada em um concurso público para professora das séries iniciais na prefeitura de sua cidade natal. Isabel prestou esse concurso quando estava no final do terceiro ano da licenciatura, ela queria trabalhar e buscava uma remuneração maior que a bolsa. Atuou por três anos lecionando para os anos iniciais do ensino fundamental, gostou da experiência “até que eu me divertia [...] só que era um cansaço físico, eu sabia que não era aquilo que queria para o resto da vida”.

No último ano da graduação, por aproximadamente seis meses, Isabel trabalhou como professora substituta de química para o ensino médio em uma escola estadual no período noturno, foram “experiências terríveis [...] traumáticas”. Eram salas que outros professores não queriam e a principal dificuldade era lidar com os alunos “um povo que não queria nada com nada [...] que vai para a escola pra atrapalhar”, a escola no período noturno também era “muito difícil”. Ela não se sentia “bem naquele ambiente, porque você não conseguia trabalhar da forma como você gostaria [...] era estressante, eu ia com certo medo” e deixou a escola, permanecendo apenas com as aulas do ensino fundamental municipal.

Logo após concluir a graduação, aos 24 anos, Isabel ingressou no mestrado no IQ, pois pretendia ser professora do ensino superior. Nessa época não existiam pesquisadores da área de ensino de química no IQ, “eu não sabia dessa possibilidade”. O mestrado em

química era o “que sobrava”, o único caminho possível para a pós-graduação no IQ, como Isabel desejava continuar estudando e almejava lecionar no ensino superior optou pelo mestrado em química. O intuito do mestrado era formativo, “ter uma especialização melhor dentro da carreira como profissional da química”. Escolheu a área pelo interesse de pesquisa, “vou procurar alguma coisa que tem a ver química com medicamentos”, pesquisou no site do IQ as diferentes linhas de pesquisa e departamentos que pudessem interessá-la, optou pela química analítica.

A ideia inicial era ficar um ano estudando para a prova e definindo o projeto, mas, por influência dos colegas de turma que também prestariam o processo seletivo, Isabel adiantou seus planos. Ela estudou 15 dias antes da prova e foi aprovada com boa classificação, inclusive para conseguir uma bolsa que não a interessava por estar trabalhando em um cargo efetivo na prefeitura de sua cidade “eu já estava com uma coisa que era concursada e a bolsa... eu via gente com pós-doc lá dentro do instituto desempregado, dependendo de bolsa [...] não posso me dar ao luxo disso, se eu tivesse sei lá uma estrutura familiar, acho que alguém pra manter com um patamar bom talvez isso poderia ter acontecido, talvez eu tivesse esse pensamento ‘vou me dedicar exclusivamente a formação que depois eu tenho um retorno’ [...] eu procurei o caminho mais curto, vou trabalhar e vou tentar conciliar as coisas dentro do possível”.

A experiência com o mestrado foi bastante desagradável, principalmente pela relação com o orientador que era ausente, “desenvolvi meu projeto praticamente sozinha [...] ele não ajudava e quando ia para o laboratório destruía todo o meu procedimento, a rotina que eu tinha”. A relação pessoal também não era agradável, o professor era “muito grosso, muito sem educação, eu não gosto de pessoas assim sabe, um jeito estúpido”. Os anos do mestrado foram de tensão, “eu mandava as coisas escritas e ele mandava tudo tachado em amarelo que estava tudo errado [...] toda vez que ele mandava e-mail, que eu via que tinha e-mail lá eu já começava a chorar [...] [ele falava] que eu não sabia escrever, que eu não servia para fazer mestrado”. Ela chegou a pensar em trancar o curso, mandou um e-mail para o orientador dizendo que “não ia mais continuar” pois “não servia para ser aluna dele”. Após tomar essa atitude a relação dos dois mudou e ela não desistiu por incentivo dos colegas de laboratório e pela coorientação com outra docente do departamento.

O desenvolvimento do projeto interessava Isabel, no entanto, ela sentia-se desestimulada a investir na pesquisa pela falta de orientação, “eu não fui bem orientada,

eu não escrevi artigo nenhum da minha tese porque eu não conseguia mais”. A “pesquisa foi muito boa, foi uma coisa bacana, uma coisa interessante de ser feita, de aplicação”, no entanto, a relação “difícil” com o orientador afastou Isabel da possibilidade de fazer o doutorado “estava tão cansada que queria mais trabalhar, descansar minha cabeça e eu desencanei do doutorado por um tempo [...] depois que eu terminei eu não voltei mais para o instituto de química [...] eu passo lá na frente me dá até palpitação”. Ela não consegue conversar com o orientador até hoje “eu não apareci mais lá, só fui aparecer lá para pegar o diploma do mestrado depois, não fui mais”.

Um carreira profissional diversificada

Isabel trabalhava de manhã como professora primária e todos os dias a tarde ia até o IQ desenvolver a pesquisa no laboratório, voltava com o último ônibus a noite para casa, “todo dia antes das sete eu não vinha embora [...] eu tinha tanta análise, tanta coisa, trabalhava igual uma louca sabe, fiz coisa que não tinha nem necessidade”. No final do primeiro ano do mestrado assumiu aulas em uma escola privada para lecionar ciências no ensino fundamental substituindo uma professora que estava de licença maternidade e a escola convidou Isabel para permanecer na função. Além das aulas para os anos finais do fundamental ela dava aulas experimentais de química e plantões para o ensino médio. Sua experiência com esse nível de ensino foi “bem melhor” pois se identificava mais “com o pessoal do ensino médio”. Ela optou por abandonar o cargo na prefeitura (no final do primeiro ano do mestrado) e ficar na escola privada que “era o dobro do salário”, ela permaneceu nessa escola por quatro anos. No ano seguinte, surgiu a oportunidade de outro concurso público, agora para docente do ensino médio da rede estadual de ensino, a experiência com o ensino primário não tinha agradado Isabel e ela gostaria de lecionar para alunos mais velhos e poder ensinar química. Ela participou do processo seletivo, foi aprovada porém só assumiu o cargo após concluir o mestrado.

Casou-se aos 27 anos após terminar o mestrado, com o namorado da época da graduação. Seu esposo tem ensino superior, trabalha na área administrativa e atualmente faz um curso superior a distância na área de engenharia. O primeiro filho, Pedro, não foi planejado e nasceu no ano do casamento, após seis anos planejaram o nascimento da segunda filha, Sofia, e Isabel afirma que agora “a fábrica fechou”. Ela conta com a ajuda da mãe, principalmente, e da sogra para cuidar dos filhos. Isabel trabalhou durante as duas gestações e afastou-se apenas pelo período da licença maternidade, o marido “ajuda muito, é muito participativo” entretanto, ela considera difícil conciliar o trabalho

com a maternidade. A família mora em casa própria, financiada e construída pelo casal. O trabalho em meio período permitiu que Isabel ficasse mais próxima dos filhos, ela sempre fez questão de não “terceirizar” o cuidado, adapta seus horários para poder acompanhar a educação dos filhos que estudam em escola privada, com bolsa de estudos por ela ser professora da mesma escola. Tentou matricular o filho mais velho em boas escolas públicas mas não conseguiu vaga, então optou por mantê-lo na privada pois conhece o ambiente da rede pública que “é muito complicado” e há muito “envolvimento com droga”. Ela faz questão que os filhos estudem em boas escolas, principalmente pela “clientela” da escola privada, “pela quantidade de alunos ser menor, o ambiente familiar com pessoas com um nível culturalmente um pouco melhor”. Isabel assume que a bolsa de estudos é o que mantém os filhos na escola privada, “seria muito difícil manter os dois, é muito caro para o meu padrão de vida [...] o salário de um [seria] praticamente para poder pagar a escola”. Os filhos praticam esporte mas sem regularidade, gostaria de matricula-los em um curso de inglês embora ainda não tenha conseguido por “ser pesado” financeiramente, Isabel reconhece a importância de outra língua pensando profissionalmente no futuro dos filhos. Planeja fazer uma viagem em família “de avião, que eles nunca foram” mas o custo inviabiliza os planos. Dentre os passeios culturais, vão à praia, visitam a família em outro estado e frequentam cinema para ver filmes infantis.

A primeira escola estadual que lecionou (logo após o mestrado) ficava em uma cidade próxima, ela tinha 20 aulas semanais de química e continuou trabalhando na escola privada com as aulas de ciências. Alguns alunos eram mais velhos, muitos já trabalhavam, havia pouco indisciplina e era “tranquilo” trabalhar lá. Com o nascimento do primeiro filho, aos 28 anos, abandonou o cargo na rede privada e permaneceu apenas na rede estadual na qual era efetiva, “não dava para conciliar dois lugares diferentes e um bebê”. No ano seguinte conseguiu ser transferida para a cidade em que mora em um escola de um bairro periférico lecionando para o ensino médio regular e para a EJA, “gostava muito de dar aula lá [...] era tranquilo”. Permaneceu nessa escola por sete anos até que esta se tornou Escola de Tempo Integral (ETI) de nível fundamental e Isabel foi transferida para outra escola regular no centro da cidade. Ela foi convidada para trabalhar em uma ETI de nível médio na época da transferência, mas optou por permanecer no ensino regular pela carga horária de trabalho, “lá tem uma grade bem

fechada” e ela teria pouco tempo para os filho e para cuidar da sogra, que é debilitada e precisa de cuidados especiais.

O seu interesse em trabalhar com alunos mais velhos levou Isabel, na época com 29 anos, a procurar uma faculdade privada de sua cidade para lecionar nos cursos de engenharia “eu sabia que não queria ficar só no ensino médio, não porque é ruim dar aula no ensino médio, eu gosto de dar aula, o problema é o público [...] o problema é você querer dar aula e ter um monte de aluno que não quer aprender, que não quer fazer nada e é diferente do ensino superior, mesmo na particular tem outro foco, você tem o interesse dos alunos em querer aprender, em querer fazer”. Dois anos depois, foi convidada por uma colega professora para lecionar em uma escola privada (diferente daquela em que havia trabalhado). Ela assumiu duas aulas de química para os anos finais do ensino fundamental. Isabel aceitou o cargo por serem poucas aulas e por ter uma bolsa de estudos para os filhos. Desse modo, atualmente Isabel leciona em três instituições: química para ensino médio em uma escola estadual; química para os anos finais do ensino fundamental em uma escola privada; e disciplinas de exatas em uma faculdade privada.

Sua rotina é cansativa “acordo 5:45 da manhã [...] coloco lixo na rua, preparo café, separo material da escola, aí a Sofia já acorda, troco ela, meu marido leva ela] [...] e eu levo o Pedro e vou para o [nome da escola]. Saio de lá em torno de 12:20, vou na minha mãe, pego a Sofia normalmente meu pai pega o Pedro para mim, tem alguns dias da semana que coincidem a saída dele com a minha, vou para a minha mãe a gente almoça [...] levo a Sofia para a escola [...] aí eu chego em casa normalmente arrumo a cama, lavo louça, vou ver o que vou fazer de janta alguma coisa assim e vou preparar aula [...] sento para ver o que eu vou fazer, planejar o que vou fazer ou preparar a aula mesmo no computador [...] ontem mesmo foi um dia que tenho ATPC então eu peguei a Sofia 17:40 na escola levei ela para o ATPC ela ficou comigo lá coitadinha, porque meu marido teve que ir para [nome da cidade] [...] chego em casa umas 19:30 mais ou menos [...] segunda e quinta é mais conturbado, porque são os dias que eu dou aula a noite então eu tenho que deixar as coisas mais adiantadas, porque eu saio 6:45 e volto as 10 da noite, então é uma rotina puxada né [...] eu não tenho quem me ajuda em casa então eu vou adaptando, cada dia faço alguma coisa, lavar louça, lavar roupa né, conforme dá” e no final de semana “quero descansar, não sobra muito tempo para estudar”. No tempo livre Isabel gosta de ler “já li bastante coisa do Augusto Cury, coisas assim que tem

relação com educação mas outro olhar”, além da leitura quando está em casa prefere descansar.

Na escola estadual, em que está há quatro anos, Isabel tem uma carga de 24 horas semanais. Essa escola está localizada na região central e, embora seja tradicional na cidade, atualmente têm recebido alunos que não conseguiram vaga em outras escolas melhores, “a gente recebe os alunos mais fracos” que não tem “uma base boa” e com pouca perspectiva de continuar estudando em nível superior ou técnico. A professora reclama também do material utilizado na rede estadual e da pouca quantidade de aulas de química, para ela esses fatores fazem com que os alunos sejam desinteressados e tenham um desempenho ruim. Isabel afirma que tem mais liberdade para trabalhar nessa escola, mas encontra um ambiente desfavorável para o ensino e a aprendizagem “excesso de alunos por sala, você tem uma clientela que na maior parte das vezes não está aberta para aprender, para fazer algo diferente”. Outro empecilho para o desenvolvimento adequado das aulas é a estrutura da escola pública, principalmente em relação ao laboratório, há pouco material e espaço disponível para realizar aulas práticas “não tem um ambiente [...] não tem onde pegar água, você usa a cozinha da escola, quem trabalha na cozinha reclama porque suja, porque atrapalha”.

Na escola privada “a cobrança é maior”, por meio da coordenação e dos pais de alunos, há “pouca liberdade” para trabalhar o conteúdo, além do material apostilado, e uma demanda para cumprir com o número de aulas exigidos pelo sistema de ensino. Isso incomoda Isabel que gostaria de ter mais autonomia para ir além do que está proposto. Apesar disso, ela sente-se bem lecionando nessa escola e descreve orgulhosa as atividades que desenvolve com a turma e que não consegue fazer “de jeito nenhum” com seus alunos do ensino médio da rede pública, “é um retorno completamente diferente”. Nessa escola ela conta com melhores condições, menos alunos por sala, materiais de uso básico (como caneta e xerox) a disposição dos docentes, laboratório para realização de aulas práticas e outros requisitos importantes para desenvolver seu trabalho.

No ensino superior também há uma estrutura adequada para realizar aulas práticas, além do material de ensino bem estruturado e da disponibilidade de materiais, “é muito, muito melhor” se comparada à escola estadual. Os professores são cobrados para que os alunos tenham um bom desempenho no ENADE e Isabel não se incomoda com essa cobrança, vê como algo importante para a formação dos discentes. Frequentemente ela

realiza cursos oferecidos pela faculdade sobre metodologias de ensino e outros temas como prevenção de acidentes, “alguns valem a pena” e outros são “muito simplesinhos que não acrescentam em nada”. Ela encara o trabalho nesse ambiente como um “desafio” e uma possibilidade de “buscar algo a mais” estudando de modo mais aprofundado alguns temas da química (e da física), algo não proporcionado pelos outros níveis de ensino. Para Isabel, há um retorno maior dos alunos do ensino superior, que são mais interessados e participativos, “no ensino médio eu tenho que fazer com que eles queiram aprender” e na faculdade “eles querem aprender o máximo possível”.

A vivência em três ambientes “bem distintos” ampliou o conjunto de experiências profissionais dessa docente, ela pode conhecer diferentes espaços e formas de trabalho. Foi convidada para assumir a coordenação de uma das escolas que trabalhou e negou pois “não é meu perfil [...] não tenho habilidade para lidar com os professores, acho que eu sou muito prática e a escola é meio enrolada”. O salário não compensaria o trabalho extra e o baixo retorno. Também prestou concurso em um IF para ensino superior de química duas vezes, sendo aprovada no segundo mas não assumiu o cargo por ser temporário (seis meses) e não compensar a mudança de emprego.

O ensino superior como um caminho recompensador e o desinteresse pela rede pública

Permanece nesses três locais, principalmente, pelo fator financeiro. Se pudesse escolher entre uma dessas instituições, considerando seus interesses pessoais, ficaria apenas no ensino superior, “lá é onde eu tenho mais satisfação profissional” e assume que tem “muita vontade de largar o estado” por ser “um ambiente difícil de trabalhar [...] você não tem retorno financeiro, você não tem retorno dos alunos [...] você não tem estrutura de nada, às vezes até canetão falta para você poder escrever e isso cansa”. Se tivesse uma carga horária maior na escola privada e no ensino superior ela abandonaria o cargo na rede estadual. O que a mantém ainda na escola pública é a estabilidade oferecida pelo concurso “porque retorno financeiro não é, profissional muito menos [...] se fosse uma faculdade maior que tivesse aula todo dia no ensino superior eu já teria largado o estado mesmo sendo concursada”.

As condições de trabalho desgastantes da rede pública e o baixo rendimento forçaram, de certa forma, Isabel a procurar outros locais de trabalho “não acumularia funções [...] se eu tivesse um salário mais digno no estado [...] é um ambiente estressante, é um ambiente em que você não tem muito retorno financeiro, infelizmente e isso te faz

pensar ‘vou trilhar outros caminhos mesmo que seja dentro do magistério para ter um pouquinho mais de tranquilidade’. Ela encontrou um caminho no ensino superior, através do qual sente um “retorno” satisfatório. O interesse por esse nível de ensino surgiu com o tempo, com a vivência na graduação e na pós e com a experiência na faculdade particular. Isabel foi percebendo sua preferência por relacionar-se com alunos mais velhos e dedicados, “fazendo curso superior, fazendo mestrado, tendo contato com outras pessoas, outro ambiente e depois ter tido a experiência de dar aula na [nome da faculdade] me fez ter esse pensamento”. Ingressou na licenciatura com o intuito de lecionar para o ensino médio, a docência no ensino superior era algo muito distante das suas expectativas “o que era mais real pra mim? Mais real, muito mais próximo era ser professor do ensino médio, a possibilidade de ser um professor de nível superior era mais remota, porque o que a gente tem lá na química? Maior parte dos professores com livre docência, com pós-doc, era uma coisa muito distante da minha realidade, não almejava isso no curso de licenciatura em química”. Sobre esse “retorno” com o ensino superior, acreditamos que esteja relacionado com diferentes fatores que Isabel encontra nesse nível de ensino e que lhe permitem realizar seu trabalho de modo adequado, tais como: a estrutura física do ambiente, o material utilizado, o público interessado nas aulas e o salário; soma-se a isso a possibilidade de ensinar determinados conteúdos de modo mais autônomo e aprofundado.

Isabel pensou em outras possibilidades de trabalho fora a docência, no entanto, a estabilidade do cargo público, certo *status* que a profissão ainda mantém e a atuação em outras instituições além da pública são fatores que a mantém no cargo, “ter passado no concurso e não ter desbravado outras áreas da química me possibilitaram a permanecer como professor [...] talvez se eu não tivesse passado eu não teria entrado nesse caminho como professor efetivo, talvez eu pudesse ter ido até para a indústria e ter gostado [...] às vezes eu me pergunto porque que eu fiquei mesmo sendo ruim [...] por mais ruim que seja o salário, é um professor efetivo, ainda mais com filho, casada, para ir para outra região, fazer outras coisas, então, o fato de ter passado no concurso eu acho que me restringiu a permanecer na carreira”.

O que a atraía na docência, a princípio, era a empregabilidade “a possibilidade real de um emprego” e a percepção da importância do seu trabalho para o “crescimento pessoal” dos alunos, o retorno obtido dessa relação, “fui me apaixonando mais conforme o tempo foi passando e hoje sinceramente eu não me vejo fazendo outra

coisa”. O que mais gosta na profissão é poder ensinar, relacionar-se com pessoas diferentes e aprender com os outros (conhecer os alunos, suas histórias de vida). Sente-se satisfeita e feliz com sua profissão o que a entristece é a falta de investimento na educação, a estrutura inadequada e o desinteresse dos alunos, “eu gosto de dar aula, o que eu não gosto é de não conseguir dar aula [...] o desgaste maior é a questão indisciplinar na escola e que dificulta todo o resto”.

A formação na graduação foi uma etapa essencial para sua atuação profissional, mesmo tendo diversas ressalvas em relação ao curso, para Isabel foi nesse ambiente que ela aprendeu a estudar, a se esforçar e aprender química. Com a experiência ela aprendeu a “dosar” os conteúdos, a pensar os temas de acordo com nível de ensino e com o tempo disponível “me trouxe tranquilidade para trabalhar de acordo com a clientela que eu tenho”. Outro aspecto aprendido por essa professora com a experiência é o reconhecimento de que nem todos os alunos vão aprender pois há limitações que independem da sua atuação e vontade.

O salário não é motivo de bem-estar na profissão em nenhuma das instituições na qual Isabel trabalha. A boa relação com os alunos é um fator motivador para o bem-estar “[relação] de amizade, de companheirismo, quando a gente consegue ter esse vínculo é interessante”. Sente-se confortável e bem acolhida trabalhando nessas instituições “faz um certo tempo que estou nos três ambientes [...] é bem tranquilo”. Nunca pediu afastamento da rede estadual, apenas licença maternidade e costuma faltar do trabalho quando os filhos ficam doentes ou em casos extremos, “nunca para poder ficar em casa e descansar”. O que mais preocupa Isabel profissionalmente é a questão salarial “não conseguir sobreviver com o salário de professor”. Além disso, preocupa-se com “a clientela” que as escolas públicas têm recebido “tá ficando MUITO difícil de trabalhar, a cada ano consigo trabalhar menos conteúdo com os alunos do ensino médio”. Reflete sobre o significado do seu trabalho e novamente incomoda-se com a falta de interesse dos discentes “O que eu estou fazendo aqui? Qual minha função como professor? O que está acontecendo com essa sociedade que esses alunos cada dia menos estão querendo estudar e ver a escola como um ponto importante para ter um crescimento pessoal, ter um crescimento profissional?”. Acredita que seu papel como professora é, principalmente, contribuir para que os alunos interpretem a realidade a partir do conhecimento químico, “que eles possam entender um pouquinho desse mundo em que eles vivem [...] que eles tenham uma leitura melhor do mundo [...] que eles entendam

conceitos, que eles entendam noticiários, que eles entendam uma leitura de uma reportagem ou um post na internet que tem a ver com ciência, que tem a ver com química, que eles possam entender melhor o mundo em que eles estão inseridos”.

Isabel planeja cursar o doutorado para poder lecionar no ensino superior público e fazer pesquisa na área de química ou de ensino, atividade pela qual manifesta interesse desde a época da graduação. Interessa-se também por trabalhar como voluntária em projetos voltados para a educação. Seus planos para o futuro incluem ainda reduzir a carga horária de trabalho, se dedicar mais aos filhos e “se possível” ser aprovada em um concurso de uma universidade pública, “conseguir ter uma vida familiar tranquila”.