



MIGRAÇÃO DE DOCENTES EM QUÍMICA DO NÍVEL ESTADUAL PARA O FEDERAL: ESTRUTURA E/OU SALÁRIO?

Polyana Sanches Andrade¹, Márlon Herbert Flora Barbosa Soares¹,
Nyuara Araújo da Silva Mesquita¹

1. Instituto de Química – Universidade Federal de Goiás (IQ - UFG)

01

RESUMO

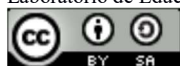
A formação continuada em nível de mestrado e doutorado é uma possibilidade para professores do ensino básico no estado de Goiás objetivando a melhoria da carreira tanto em termos de aprofundamento teórico quanto de remuneração. A partir desta perspectiva, houve um levantamento sobre a quantidade de professores de química ligados à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE - GO), que teve acesso a pós-graduação no Instituto de Química da UFG desde a criação do curso, 1998, até 2012. Nosso objetivo foi analisar a relação da formação continuada desse professor com a migração/afastamento desse profissional da rede pública estadual a partir de dados disponibilizados pelo programa de pós-graduação em Química da UFG e de entrevistas com 16 professores. Identificamos que dos 54 pós graduandos professores de educação básica da SEE- GO, 14 permaneceram ligados ao sistema estadual após a conclusão da educação continuada. Neste contexto, é evidente que a educação continuada foi estabelecida como o elemento de remoção de carreira docente na educação básica estadual, considerando as condições estruturais atuais dessa carreira comparação com as outras perspectivas profissionais

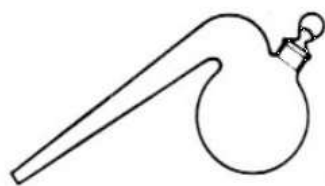
PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, formação continuada, abandono de carreira.

Polyana Sanches Andrade: Licenciada em Química - Universidade Federal de Goiás – Professora da Rede Pública e Privada de Ensino.

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares: Licenciada e Bacharel em Química, Mestre em Química, Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás. Professora Associada do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás onde coordena o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas.

Nyuara Araújo da Silva Mesquita: Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Química e Doutor em Ciências (Química) pela Universidade Federal de Goiás. Professor Associado do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás onde coordena o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas





REDEQUIM

Revista Debates em Ensino de Química

MIGRATION OF CHEMISTRY TEACHERS FROM STATE LEVEL TO FEDERAL LEVEL: STRUCTURE AND/OR SALARY?

ABSTRACT

Continued training in master's and PhD level is a possibility for teachers of basic education in order to improve career both in terms of theoretical deepening as in pay. From this perspective, there was a survey on the amount of chemistry teachers linked to the Education Department of Goiás State (SEE - GO) who had access to graduate in the Chemistry Institute of UFG since the creation of the course, between 1998 to 2012. Our objective was to analyze the relationship of this teacher's continuing education with the migration / removal of this professional from the state public network, based on data provided by the graduate program in Chemistry of UFG and interviews with 16 teachers. It was possible to identify that, from 54 graduate students that were teachers of basic education of SEE-GO, only 14 remained linked to the state system after the completion of continuing education. In this context, it is evident that continuing education was established as the teaching career removal element in basic education considering the current structural conditions of this career compared to the other existing professional prospects for masters and doctors in Chemistry.

KEYWORDS: Teacher training, continuing education, career abandonment.



1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação escolar é um processo complexo, pois acontece em um espaço de interlocução de diferentes saberes e resulta da interação de diferentes sujeitos: alunos, família, docentes e gestores. Nesse cenário, que é dinâmico, pois o contexto escolar é construído a partir das perspectivas refletidas pela sociedade, o papel do professor é de suma importância na construção do conhecimento e na apropriação da cultura, considerando-se que o fato educacional é também cultural (GATTI, 2009). Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada dos professores é elemento sine qua non na construção de um sistema educacional que contribua na formação dos sujeitos de maneira a contemplar e efetivar um processo social de inserção desses sujeitos na sua cultura.

Em relação à formação de professores de química, para Maldaner (2008), existem vários tipos de educadores químicos, dentre eles encontramos: a) aqueles que lidam com coisas da química transferindo seus conhecimentos para outras pessoas. Estes educadores não são professores, pois podem trabalhar em indústrias, instituições ambientais, etc; b) aqueles educadores dessa área que são ligados a instituições de ensino tanto da educação básica quanto do ensino superior, nesse grupo tem-se os que atuam na formação de professores de química tanto na graduação quanto em cursos de pós-graduação. Ainda para o autor citado, com o intuito de melhorar a formação inicial dos licenciados em química, as instituições de ensino vêm modificando seus currículos com a implementação de disciplinas voltadas para a educação química.

Essas mudanças se orientam no sentido de que os professores formados possam ter condições de inserir nos cursos disciplinas como História da Química, Epistemologia, Química e Tecnologia, Química e Sociedade, Pesquisa em Ensino de Química, dentre outras, que podem apresentar ao professor uma visão mais ampla das questões da química para além dos conteúdos químicos, ou seja, inserir a química no contexto social, tecnológico, histórico, apresentando diversos significados da química para além da preocupação metodológica.

No estado de Goiás, o caso específico de professores de química da rede estadual tem sido foco de pesquisas que apontam que, até o ano de 2011,

apenas 14% dos docentes efetivos que atuam nas escolas estaduais são licenciados em química (DAMASCENO et al., 2011). Uma série de aspectos se entrelaça para que essa configuração se estruture. Dentre estes, Freitas (2002) cita “a política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho” (p. 146). Embora a autora citada tenha apresentado seu texto no início da década passada, nota-se que ainda continuam atuais seus argumentos sobre as especificidades da formação docente e do exercício da profissão.

Para professores já em serviço, existe a perspectiva da formação continuada que pode se constituir como um caminho para a melhoria do desempenho funcional e como progressão na carreira (SHEIBE, 2010). Isto é, a procura por uma pós-graduação lato ou stricto sensu está diretamente ligada a melhoria salarial nos planos de carreira dos professores em vários estados brasileiros. Outro viés que se insere nessa perspectiva é a possibilidade de atuação em outros espaços de ação docente para além da educação básica. A formação continuada assume relevância no processo ensino aprendizagem, pois aproxima o profissional da docência do contexto da pesquisa que também se constitui em um aspecto atual de discussão considerando-se a perspectiva do professor como pesquisador da sua própria prática (SCHNETZLER, 2002).

A importância da formação continuada é apontada por Lima (1996) ao sinalizar que:

O pressuposto básico do modelo de formação continuada é a ideia de que o professor não é objeto do planejamento do trabalho, mas agente ativo desse processo. Nesta perspectiva busca-se resgatar, no professor, o papel de sujeito do processo do conhecimento (p. 13).

Aliada a questão do crescimento salarial e profissional, a formação continuada acaba por se tornar premente. Os professores, segundo Tardif (2002), em determinado momento da carreira, sentem a necessidade de se especializarem de alguma forma, seja para dar prosseguimento à sua ascensão, ou ainda, com o objetivo de galgar não uma mudança na carreira, mas mantendo-se na docência, uma carreira diferente em outro nível de

ensino. Há ainda, aqueles profissionais que procuram a formação continuada até mesmo para sair da carreira.

Os professores geralmente procuram uma especialização e mais recentemente, os mestrados e doutorados. Para Galiazzi e Moraes (2002), a pesquisa está alicerçada na emancipação de quem a desenvolve, uma vez que possibilita a este sujeito o desenvolvimento de competências questionadoras e argumentativas e, nesse sentido, a participação de professores em cursos de mestrado e doutorado seria um caminho para essa formação crítica que muito pode contribuir na prática docente em um processo de emancipação dos sujeitos.

No que se refere ao oferecimento de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, no estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece cursos de mestrado e doutorado que tem como público alvo alguns professores da rede pública estadual em processo de formação continuada. Desde 1979, a UFG já oferece o curso de formação inicial por meio da graduação em química no Instituto de Química da UFG. Com o intuito de aumentar as pesquisas na área de química e proporcionar aos profissionais dessa área uma nova oportunidade de qualificação profissional, a UFG criou em 1998 o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Química, em nível de mestrado. Atualmente, o Instituto de Química já possui cerca de 200 mestres com suas dissertações defendidas. O doutorado foi criado em 2006, de forma conjunta e interinstitucional com a Universidade Federal de Uberlândia e com Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente, tanto o mestrado quanto o doutorado integram o Programa de Pós-graduação em Química da UFG.

Os cursos de mestrado e doutorado possibilitaram oportunidades de formação continuada a todos os profissionais da área de química do estado de Goiás. Dentre esses profissionais, encontram-se os professores da educação básica e superior. A Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) reconhecendo a importância da formação continuada de seus professores incluiu um tópico sobre esse assunto ao relacionar onze ações principais para a melhoria da educação. O tópico diz:

A quarta ação em prol da qualidade da educação no Estado é a valorização e desenvolvimento de professores, para a gestão escolar e pedagógica, e de servidores da educação,

para a sua efetiva participação no processo educativo, por meio de formação e qualificação continuadas (GOIÁS, 2016).

Considerando a importância da formação continuada de seus docentes, a SEE-GO oferece a oportunidade de professores efetivos cursarem o mestrado e/ou o doutorado. Os professores são liberados recebendo seus salários durante o período da formação continuada. Tal liberação só acontece após o estágio probatório e o docente, ao finalizar o curso, tem o compromisso de permanecer vinculado à SEE-GO pelo mesmo tempo em que ficou afastado. No entanto, o que se tem percebido nos últimos anos é que, ao finalizarem suas formações continuadas, os professores migram para outras carreiras o que acarreta uma perda de professores bem formados no âmbito do ensino básico. Entende-se que, em termos de políticas públicas, a liberação do professor pela SEE-GO visa a melhoria da formação do professor em exercício, porém, nota-se uma contradição a partir do fato que estes professores não se sentem valorizados no desempenho de suas funções ao retornarem às salas de aula e, em decorrência, buscam outros caminhos de exercício profissional. Para Soares (2014):

Para quem trabalha com formação de professores, é necessário inventariar as pesquisas e as políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos. A eficácia e a qualidade do sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil à Pós-Graduação, da escola básica à educação superior, do ensino das noções elementares às pesquisas científicas em educação dependem da responsabilidade coletiva e compartilhada entre as organizações da sociedade civil, o poder público (Municípios, Estados e União) e os profissionais da educação envolvidos (SOARES, 2014, p.452).

Assim, considerando-se que os professores buscam uma formação continuada e que essa vem se realizando em nível de mestrado e doutorado na UFG, o objetivo desse trabalho foi analisar as relações estabelecidas entre o quantitativo de professores da SEE-GO que fazem pós-graduação em Química na UFG, a permanência, ou não, deles na educação básica estadual após o término da formação continuada e as questões que envolvem o contexto de valorização da profissão docente em nosso país. Entende-se que é um caso específico relacionado ao estado de Goiás, mas que os resultados podem ser discutidos à luz do cenário de políticas públicas nacionais para a educação básica. A partir das análises, nossa pesquisa visa entender e

discutir alguns aspectos que interferem nas escolhas profissionais e que podem refletir na qualidade do ensino de Química/Ciências no âmbito escolar.

2 CAMINHOS E COMPREENSÕES ATÉ A PROPOSIÇÃO DAS 400 HORAS DE PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Segue uma discussão mais teórica acerca da inserção da Prática de Ensino. Iniciamos dialogando sobre os resultados construídos pela leitura da legislação que norteia a formação inicial de professores (Pareceres CNE/CP n°s 9/2001, 21/2001, 28/2001, 1/2002, 2/2002, 15/2005 e 2/2015), e mediante a análise dos artigos da Revista Química Nova (a partir do ano 2000 até a última edição do ano de 2015).

Justificamos a escolha dessa revista por se tratar de um periódico bimensal consolidado na área da Química e pelo seu acesso através do portal “www.scielo.br” que reúne publicações científicas latino-americanas e que é mantido por agências brasileiras de fomento à pesquisa. E a seção Educação foi escolhida por apresentar artigos de investigações direcionados ao ensino de Química para a graduação e para a pós-graduação.

2.1 UM OLHAR DAS 400h DESCRITAS NA LEGISLAÇÃO

A constituição histórica dos Cursos de Formação Inicial de Professores, cuja raiz do modelo de formação que se tornou hegemônico, está pautada no paradigma da racionalidade técnica, a qual predominou desde o século XVI até o século XX e é conhecida, também, como modelo de formação 3+1, em que os três primeiros anos eram dedicados a um caráter técnico e o último ano a um caráter mais pedagógico, caracterizando-se como a graduação curta para a formação de professores.

Como resquício de tal organização curricular estabeleceu-se uma dicotomia entre os conhecimentos específicos de química e os conhecimentos didático-pedagógicos. Segundo Schnetzler (2000):

[...] a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura manifesta e enfatiza dois caminhos paralelos, que não se aproximam sequer, um do outro, durante os vários semestres, mas que só vão se cruzar e se articular em disciplinas de natureza tal como de Prática de Ensino, a de Didática Específica e/ou de Instrumentação para o ensino.

Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa (SCHNETZLER, 2000, p. 14).

Tal aspecto vem sendo objeto de críticas e já na década de 70, século XX, se apresentava na legislação uma discussão sobre a importância do estabelecimento da relação teoria e prática. Segundo Kasseboehmer e Ferreira (2008) o Parecer CFE nº. 349 de 1972 representa uma tentativa de superação da dicotomia teoria-prática ao determinar que a Didática, a Prática de Ensino de Química e o Estágio Supervisionado (PEES) fossem cursados concomitantemente.

No decorrer dos anos, com novas políticas públicas e outras propostas curriculares, o modelo de formação foi sendo modificado, superando a organização pautada apenas no modelo tecnicista, já referenciado anteriormente, e passou a contemplar uma formação mais contextualizada, que visava estabelecer uma maior inter-relação entre teoria e prática. No texto do Parecer CNE/CP 09/2001 é possível constatar que a Prática de Ensino se desvincula do Estágio Curricular Supervisionado e passa a assumir o seu papel como Componente Curricular:

[...] a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001, p. 57).

Essa nova organização do modelo de formação de professores prevista em lei, pode ser vista como um caminho para a superação do esquema 3+1, pois visa à desfragmentação dos conteúdos técnicos e pedagógicos. A proposta de formação apresentada no Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica:

[...] ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta

carga, perfazendo **um total de 400 horas**. [...] Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (BRASIL, 2001, p.10 e 13, grifos do parecer).

Silva e Schnetzler (2008) destacam sobre a importância e os avanços dessa nova proposta de organização curricular, que se aproxima mais de uma racionalidade da prática em detrimento da técnica. Mas chamam a atenção para as incertezas e os desafios inerentes à implantação de tal proposta formativa que requer outros olhares para a formação docente. Isso porque, apesar das delimitações de cargas horárias que estão explícitas na legislação, não está definida uma compreensão mais clara sobre em que, de fato, deve consistir a Prática de Ensino.

Essa amplitude permite o estabelecimento de múltiplas organizações, abrindo-se um leque de possibilidades que caracterizam cada Curso de Licenciatura com as suas particularidades. Costa, Alencar e Beraldo (2012) destacam que, ainda que haja certa convergência de princípios discursivos gerais entre os PPCs, há sempre possibilidades de diferentes leituras dos textos das políticas o que implica diferentes interpretações e modelos de práticas. Essa autonomia de organização das Práticas de Ensino fica subentendida no Parecer CNE/CP 21/2001,

[...] a prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p.10).

Ainda, de acordo com Parecer CNE/CP 15/2005,

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de

aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p. 3).

Mesquita, Cardoso e Soares (2013), ao apresentarem os resultados de uma análise do processo de formação de professores em Cursos de Licenciatura em Química, a partir dos anos noventa, século XX, apontam que cada Curso se organiza de maneira particular ao interpretar documentos e ressignificá-los na execução de uma proposta de ensino. E com isso, defendem a importância que “se estabeleça uma compreensão mais ampla acerca do contexto das licenciaturas em Química, torna-se necessário um movimento de questionamento e aprofundamento sobre os PPCs das Licenciaturas em Química” (MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013, p. 200). Tal afirmação reforça a problemática da pesquisa, de buscar visualizar/compreender como está a organização das 400h de Prática de Ensino nos diferentes Cursos de Licenciatura em Química.

A leitura do Parecer CNE/CP 2/2015 trouxe discussões que contemplam as que já foram apresentadas nos pareceres anteriores. Esse parecer vem ressaltar a importância da Prática de Ensino para formação de professores:

[...] a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. É importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005. (BRASIL, 2015, p. 30).

Assim, apesar de a legislação trazer a sua concepção de Prática de Ensino, o seu processo de elaboração e de implantação/execução é muito peculiar a

cada grupo de professores e a cada contexto social em que o Curso está inserido, como bem destaca a resolução CNE/CP 2001 (p. 46): “estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios”. Lopes e Macedo (2011, p. 262) ressaltam que os textos das políticas não entram no espaço vazio de uma instituição como pacotes prontos, mas são recriados a cada leitura, pois, “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras”. No caso da política relacionada às Práticas de Ensino, cada Curso de Licenciatura deve apresentar a sua organização, cumprindo, no mínimo, as 400 h. estabelecidas,

É nesse contexto, na busca de melhor compreender quais os modos de organização das diferentes Instituições de Ensino Superior frente às Práticas de Ensino, e de tentar visualizar como tais práticas estão sendo compreendidas nas pesquisas da área que a presente investigação está inserida.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa se configura como uma análise documental que, segundo Ludke e André (1996), consiste em um processo de leitura e análise de documentos que são, segundo os autores, “quaisquer materiais escritos que possam se usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 38). Parte dos documentos que serviram de suporte para essa pesquisa foram disponibilizados pela secretaria de Pós-Graduação do Programa de Mestrado e Doutorado em Química da UFG contendo os nomes e algumas informações referentes aos alunos desse programa no período entre 1999 e 2012. Algumas dessas informações são: endereço, local de trabalho, vínculo trabalhista, entre outras.

A partir das informações sobre os mestrandos e doutorandos, foram acessados e analisados os currículos desses alunos disponibilizados na Plataforma Lattes para identificar aspectos relacionados às atuações profissionais e vínculos institucionais buscando informações sobre possíveis mudanças de trabalho. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2014 e as análises foram realizadas a partir do primeiro semestre de 2015 no âmbito de uma pesquisa de conclusão de curso de licenciatura em química.

No processo de coleta dos dados, foi necessário sistematizar as informações para uma melhor compreensão do contexto. Dessa forma, para cada currículo acessado, foram identificados os seguintes elementos: nível de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado), endereço profissional, atuação profissional. Nesses elementos, o olhar para o processo investigativo considerou os vínculos anteriores relacionados à SEE-GO e os vínculos atuais para observar se e quando houve a mudança de instituição/empresa. Além disso, esses dados, obtidos via Currículo Lattes, foram confrontados/conferidos com os dados presentes no cadastro dos alunos no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás.

Embora o currículo Lattes possa gerar dúvidas considerando-se que as informações são inseridas pelos próprios indivíduos sem, necessariamente, haver um sistema de conferência e validação (MUGNAINE, LEITE e LETA, 2011), essa plataforma tem se mostrado como interessante ferramenta para análise de projetos dos pesquisadores tanto por órgãos de fomento quanto dentro das próprias IES. Dessa forma, argumenta-se que a utilização do currículo disponibilizado na Plataforma Lattes caracteriza-se como fonte de dados válida na presente pesquisa, sendo essa ideia corroborada por Brito, Quonian e Mena-Chalco (2016) ao sinalizarem que “os chamados Currículos Lattes são atualmente considerados um padrão brasileiro de avaliação, representando um histórico das atividades científicas, acadêmicas e profissionais de pesquisadores cadastrados”.

Para efeito de apresentação dos resultados, os dados coletados a partir das informações disponibilizadas pela secretaria de pós-graduação e os currículos dos professores foram apresentados em um gráfico para uma melhor visualização das informações relevantes para a pesquisa. A discussão é feita considerando-se os dados referentes aos ingressantes de cada ano no programa de pós-graduação. Para esse trabalho, não foram analisadas de forma diferenciada os concluintes de mestrado ou doutorado, pois o recorte estabelecido refere-se aos que concluíram formação continuada que continuaram ou não vinculados à educação básica estadual, independente da titulação.

Sintetizando, o desenvolvimento dessa pesquisa deu-se, portanto, a partir da análise da ficha de matrícula e de cadastro, de 226 sujeitos que ingressaram

na pós-graduação do Instituto de Química da UFG desde o ano de 1999, até o ano de 2012, considerando-se que o curso de mestrado iniciou-se em 1998. A partir desse total, foi realizada uma busca na plataforma Lattes, para identificar, quais desses sujeitos eram professores da rede pública estadual e quantos deles se afastaram dessa carreira.

Após a análise documental, houve a necessidade de entendermos com mais clareza as motivações que levaram os sujeitos a deixarem a SEE-GO e migrarem ou abandonarem a carreira pública estadual. No sentido de propiciar uma compreensão mais ampla do fenômeno em estudo, buscou-se triangular os dados disponibilizados pela secretaria de pós-graduação com as informações dos currículos dos professores e com as entrevistas realizadas com ex-professores da SEE-GO que cursaram a pós-graduação em Química na UFG. Dessa forma, entrevistamos 16 ex-alunos do programa de mestrado e doutorado analisados e que antes de cursarem a pós-graduação, eram professores ligados a SEE – GO, sendo 15 professores efetivos e um que teve contrato temporário. O acesso a alguns ex-professores se deu por meio de contatos com os que, atualmente, são docentes em outras instituições e também atuam em cursos de licenciatura em Química, além de contato via redes sociais e disponibilização de e-mails pelos professores que os orientaram no Programa de Pós-Graduação em Química. As entrevistas foram feitas online e as respostas transcritas para a análise. Os questionamentos giraram em torno de suas razões para a saída da carreira pública estadual e também sobre o que a formação continuada em nível *strictu sensu* trouxe de positivo em sua carreira ou na decisão de abandonar a carreira anterior. Neste trabalho, estes sujeitos serão denominados de P1 a P16.

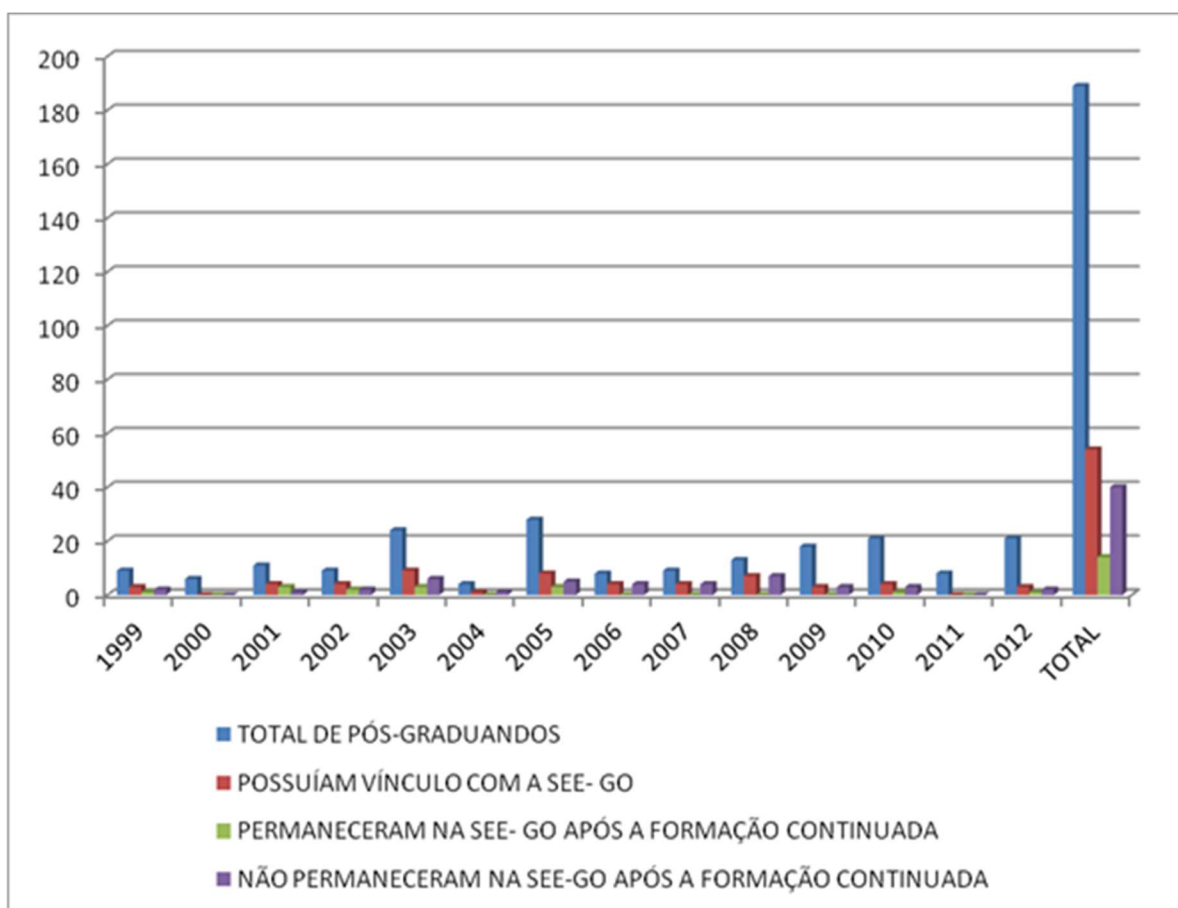
3 O QUE NOS MOSTRA A ANÁLISE DOCUMENTAL

A partir dos dados fornecidos pela secretaria de Pós-Graduação do Programa de Mestrado e Doutorado em Química da UFG foram disponibilizados os nomes de 226 alunos que cursaram mestrado e/ou doutorado no período entre 1999 e 2012. Entretanto, nem todos os currículos dos alunos listados pela secretaria foram localizados na Plataforma Lattes. Dessa forma, dos 226 alunos, apenas 189 currículos foram considerados no processo de análise,

pois os demais estavam incompletos ou desatualizados, ou seja, com mais de 5 anos, sem atualização.

A partir do estudo dos 189 currículos, realizou-se uma análise que considerou o número de alunos que entraram no programa, em cada ano, no período de 1999 até 2012. A partir desse dado, analisou-se: a) quantos desses alunos permaneceram como professores vinculados à SEE-GO após completarem a formação continuada; b) quantos desses alunos se desvincularam da SEE-GO após completarem a formação continuada; conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Discentes de Pós-Graduação por Ano de Entrada e Vínculo com a SEE - GO.



Fonte: Própria

Fazendo uma análise do gráfico percebe-se que a quantidade de professores que não permaneceu vinculado a SEE - GO após a formação continuada é sempre superior à quantidade que permaneceu, em todos os anos analisados. Tomando como exemplo o ano de 2003, dos alunos que entraram no programa nesse ano (24), nove eram professores da rede estadual de

educação. No entanto, apenas três permaneceram vinculados a SEE-GO, ou seja, aproximadamente 33%. Já em 2008, podemos observar que dos 7 professores vinculados que terminaram a pós-graduação, nenhum permaneceu como docente da educação básica da SEE-GO, conforme dados apresentados nos currículos.

Esse resultado mostra que, apesar do investimento da SEE-GO na formação continuada dos seus professores, oferecendo bolsas de estudo para formação continuada, muitos deles não permanecem na educação básica. Do número total de professores com vínculo no período analisado (54), 40 professores se desvincularam da SEE-GO após a conclusão da formação continuada. Isso equivale a quase 75% de afastamento do nível básico estadual. Dos 40 professores que se desvincularam, 18 eram professores efetivos e licenciados e 22 tinham regime de contrato temporário com a secretaria estadual. O contrato temporário é vigente no estado em decorrência de alguns elementos como o déficit de professores formados em Química, que tem sido resolvido em parte pela criação de novos cursos de licenciatura em Química, e a falta de concursos públicos nos últimos anos, pois houve concurso em 2009, 2010 e em 2017. Considera-se que a perda desse número de professores efetivos torna-se um desgaste para o estado e uma perda para o ensino de Química da rede estadual.

Os motivos, provavelmente, perpassam pelas questões salariais e estruturais da carreira docente. No ano de 2008, dos professores da rede pública estadual que saíram, três migraram como professores para institutos federais em Goiás, um para o sistema particular de ensino profissionalizante, um para os quadros do INSS, um para o Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento e um para a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

Nota-se que para todos os casos citados, a perspectiva de ganho salarial é sempre maior que o plano de carreira do magistério estadual considerando-se as instituições para as quais migraram os professores. Nesse sentido, Louzano et al. (2010) nos apontam que mesmo o professor do ensino público tendo estabilidade no emprego, tal aspecto não compensa outros fatores negativos como “o pouco reconhecimento público, e o baixo status, além dos baixos salários” (p. 549).

Nos anos de 2006 a 2009 observa-se que todos os professores que tinham vínculo com a rede estadual não permaneceram após o término do curso de formação continuada. Dentre os diversos fatores já citados, sobre o motivo do grande percentual de professores que se desvincularam do estado, pode-se citar também a criação de cursos de Licenciatura em Química nos Institutos Federais.

No total são dez novos cursos de Licenciatura em Química, criados a partir do ano de 2008. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram transformados em institutos federais em 29 de dezembro de 2008, e desde então a instituição oferece cursos que vão da educação integrada ao ensino médio à graduação e à pós-graduação. Em Goiás, foram criados dois institutos federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) que têm cursos distribuídos em quinze campus no estado de Goiás e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) que tem treze campi distribuídos no estado de Goiás. Nesses institutos tem-se o total de dez cursos de Licenciatura em Química, sendo cinco no IFG e cinco no IF Goiano. Dessa forma, há bastante campo de trabalho para docentes em química na área de formação de professores e também muitas vagas no Ensino Médio Técnico Integrado que é ofertado nos 28 campi dos institutos de Goiás, além de alguns cursos de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ofertados também nessas instituições.

Ainda em relação aos Institutos Federais, em nossa análise observamos que dos 54 licenciados que tinham vínculo com a SEE-GO, no período analisado (1999-2012), dezenove passaram a ser professores dos institutos e um passou e está efetivado como técnico dessa instituição. Entretanto, é importante ressaltar que, ao ingressarem nos institutos federais, os professores de química não ministram aulas apenas para alunos de nível superior, pois os professores são selecionados para aulas de nível superior e médio considerando a estrutura dessa instituição que atende vários níveis de ensino, como o Médio Técnico Integrado e educação de jovens e adultos além do nível superior e pós-graduação. Tal perspectiva pode levar à inferência de que muitos optam por sair das escolas estaduais em busca de melhores salários e condições de trabalho, e não necessariamente para ministrar aulas em nível superior.

De acordo com a pesquisa realizada, foi feito um levantamento especificamente da quantidade de dissertações na área de Ensino de Química, que foram defendidas no mestrado. Comparando a quantidade total de dissertações defendidas no período, de 189, apenas onze eram dessa área, ou seja, cerca de 6%. Esse número pode ser reflexo da quantidade de professores orientadores da área de Ensino de Química. No Programa de Pós-Graduação em Química do IQ - UFG, havia três professores orientadores que atuavam nessa área no período em questão, ou seja, são poucos os profissionais que se especializam em Educação Química. Atualmente, o número de três orientadores da área de ensino de química se mantém, totalizando 8% do total de docentes do programa. A distribuição do número de trabalhos na área de Ensino de Química por ano de entrada no mestrado está apresentada no Quadro 1 a seguir.

Aqui cabe uma reflexão em relação à necessidade de formação de educadores químicos voltados para a formação de professores. Dos onze que defenderam suas dissertações na área de Ensino de Química, seis trabalham atualmente como docentes nos Institutos Federais de Goiás, os outros cinco estão em Universidades Federais (quatro) e em Universidade Particular (um).

Tabela 1. Trabalhos desenvolvidos no Mestrado na área de Ensino de Química por ano de ingresso do discente.

Anos	Trabalho na área da educação
1999	0
2000	0
2001	0
2002	1
2003	4
2004	0
2005	5
2006	0
2007	1
2008	0

2009	0
2010	0
2011	0
2012	0
Total	11

Fonte: Própria

Dessa forma, nota-se que do total de professores que optam pela pós-graduação, que já são poucos em relação ao total, menos ainda optam por trabalhos de pesquisa na área de Ensino de Química.

Nesse sentido, Maldaner (2008) sinaliza que:

As necessidades atuais de presença de educadores químicos nas licenciaturas de química, com a implantação das Diretrizes Curriculares (400 horas de práticas pedagógicas + 400 horas de estágio supervisionado nas escolas), não podem ser atendidas porque não há pessoas com o perfil requerido (p. 283).

Os cursos de pós-graduação são vistos pelos professores da rede estadual como uma oportunidade de melhoria no plano de carreira e também como necessidade de aperfeiçoamento. Muitos profissionais fazem uma pós-graduação lato sensu, que é um curso de formação continuada, entretanto tais cursos não contam com fiscalização e avaliações rígidas por parte do poder público. Ao contrário dos cursos lato sensu, o mestrado, traz uma perspectiva de melhora para o profissional, principalmente para o educador, no que se refere a concursos públicos.

A SEE-GO propicia como estímulo para que seus professores cursem mestrado ou doutorado, um aumento salarial, na forma de gratificação incidente sobre o vencimento de 30% para especialização, 40% para mestres e 50% para doutores que não são cumulativas. O plano de carreira do magistério estadual vigente até 2010 apresentava os níveis profissionais P III (professor licenciado), PIV (professor com especialização), PV (professor com mestrado) e PVI (professor com doutorado) sendo que, entre um nível e outro, havia um aumento de 20% no vencimento e mais a gratificação referente ao curso de pós-graduação. No entanto, durante o terceiro mandato de governador de Marconi Perillo, houve uma reestruturação da carreira do magistério estadual e os professores, independente do nível de formação,

alcançam apenas até o nível de PIV. Embora mantenham as gratificações, não há mais o aumento de 20% entre um nível e outro, ou seja, evidenciam-se perdas salariais para a categoria de professores. O estado também garantia a licença remunerada para o aperfeiçoamento do professor, com o compromisso de que o docente retorne à sala de aula por igual período de afastamento ou que ressarça o estado, caso não volte. Para ter acesso à licença, o professor precisa ser aprovado em curso de mestrado ou doutorado reconhecido pelo Ministério da Educação e abrir um processo que demora entre dois e três meses para ser analisado. Após a concessão da licença remunerada, o professor passa a receber o salário integral e deve entregar um relatório mensal à SEE-GO que corresponde a sua frequência para recebimento do salário. Atualmente, a perspectiva de licença para formação continuada só é concedida se o projeto de pesquisa do professor tiver relação com sua área de atuação. Dessa forma, um professor de Química que faça pesquisa na área técnica tem poucas chances de conseguir a licença, pois a preferência se dá a projetos que tenham relação com o contexto da sala de aula. Isso se mostra pertinente considerando-se que a melhoria no contexto de ensino perpassa por estudos que tenham como foco as questões de ensino e aprendizagem, o que só é feito em cursos de pós-graduação em educação, seja em ciências ou em outras áreas.

Ao final do mestrado, estes professores acabam procurando por melhores salários e condições de trabalho, mesmo tendo que ressarcir financeiramente o estado, no que tange a licença fornecida para capacitação. Tal fato acontece, pois, quando ele compara a média de horas aulas ministradas por semana em uma instituição federal no estado de Goiás (16 horas) e em uma instituição estadual (28 horas), nota-se que sua carga horária de trabalho em sala de aula será claramente diminuída, caso seja aprovado em um concurso. Cabe salientar, que com o título de mestre, o salário nas instituições federais é o dobro daquele recebido na rede pública da SEE-GO nas mesmas condições de capacitação.

No caso dos Institutos Federais, o salário do docente é equiparado ao salário da universidade, pois a carreira é a mesma considerando-se a mudança do Centro Federal de Educação Tecnológica (antigos CEFET) para Institutos Federais em 2008 (BRASIL, 2008). Essa mudança equiparou os salários dos professores de institutos com a dos professores das

universidades, tornando a carreira atrativa e, além disso, houve e ainda há disponibilização de muitas vagas, via concurso público, para formação dos quadros dos institutos federais em Goiás, um dos fatores que contribui de maneira significativa para o esvaziamento dos quadros efetivos da SEE-GO, especificamente no caso dos professores de química que concluíram sua formação continuada em nível de mestrado e/ou doutorado.

De uma forma mais geral, os dados apontam que, no período entre 1999 e 2012, dos professores de química vinculados à SEE-GO que fizeram curso de mestrado e/ou doutorado no programa de pós-graduação em química da UFG, apenas catorze permaneceram na SEE-GO após concluírem os cursos de formação continuada, ou seja, aproximadamente 26% em relação àqueles vinculados (54) e 7,4% em relação ao total de alunos que cursaram a formação continuada no período (189). Os que se desvincularam do contexto da educação básica da rede estadual migraram para outras instituições. Tal quantitativo não é novidade considerando todas as questões relacionadas à permanência dos professores na educação básica. No entanto, no caso de Goiás, esse levantamento específico relacionando os professores da rede estadual e suas conclusões de formação continuada ainda não havia sido feito anteriormente. Os resultados vêm ratificar, um panorama generalizado de que após a obtenção do título, o docente busca melhores salários, pois o estado não atende esse requisito deixando a desejar tanto em termos de salário quanto de estruturação da carreira. Para Silva (2011):

A busca pelos títulos entregues pelas atividades de formação continuada também se relaciona a uma política de progressão na carreira para se ter aumento de salário, tornando, assim, as ações de formação contínuas um mercado de títulos e diplomas no qual o professor, infelizmente, para ter valorização, ou seja, melhores salários, faz uma busca frenética por essas formações (SILVA, 2011, p. 7).

Identificou-se que os professores que saíram das escolas estaduais depois da conclusão da formação continuada foram aprovados em concursos em universidades como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), A Universidade de Brasília (UnB) e a UFG tanto na capital quanto no interior, e em institutos federais (IF). Desta forma entende-se que a busca por melhores condições de trabalho é elemento motivador para a formação continuada dos professores de química da rede estadual de Goiás.

Uma questão central na discussão sobre a migração dos professores, após a conclusão da pós-graduação, da rede estadual de educação para a rede federal, centra-se tanto na questão quantitativa do número de matrículas no ensino médio, em termos de comparação entre a rede federal e a rede estadual, quanto nas condições estruturais e salariais entre as duas redes.

Em relação ao primeiro aspecto, a rede estadual de educação básica atende um número bem mais expressivo de estudantes, o que demanda um número maior de docentes. De acordo com o Relatório sobre as Desigualdades na Escolarização no Brasil (BRASIL, 2014), o número de matrículas no Ensino Médio da rede estadual de educação é de cerca de sete milhões. Para a rede federal, esse quantitativo fica em torno de 126 mil. Nesse sentido, a migração de docentes da rede estadual para a rede federal de ensino no estado de Goiás aumenta um déficit que já é alto. No Brasil, especificamente na disciplina de química, segundo o relatório citado, o déficit é de 33,4%. Especificamente no Estado de Goiás, esse déficit, segundo estudos de Damasceno et. al (2011) chega a aproximadamente 75%. O estudo é de 2011 e de lá, até os dias atuais, não houve concursos no Estado de Goiás para provimento de quadro de professores. A partir da formação de novos professores nas instituições do estado de Goiás e os contratos provisórios da rede, uma inferência pode descrever o déficit em torno de 60% atualmente.

Ainda segundo dados do TCU do ano de 2012, no mesmo relatório (BRASIL, 2014), havia um déficit de mais de 32 mil professores com formação específica na rede pública estadual – responsável por 85% das matrículas do nível médio, ou 98% das matrículas se considerarmos apenas a rede pública. Dessa maneira, a formação continuada se configura como elemento que afasta o docente da educação básica das escolas de Ensino Médio uma vez que, apesar de ser financiado pelo Estado para cursar seus mestrados e doutorados, a maioria desses docentes não permanece na rede pública estadual após a conclusão dos referidos cursos, o que entendemos como extremamente prejudicial para a sociedade, que profissionais cada vez mais capacitados, deixem de se dedicar a uma parcela considerável da população, como mostram os dados do relatório.

4 O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

No intuito de entender ainda mais os motivos da migração de carreira por parte dos sujeitos da pesquisa, entrevistamos dezesseis profissionais que cursaram a pós graduação e que também eram profissionais ligados a SEE - GO antes dessa formação continuada.

Todos são Licenciados em Química, em sua maioria formados em universidades do estado de Goiás. Atualmente sua média de idade gira em torno de 31 anos. Dos dezesseis entrevistados, onze são professores em Institutos Federais do Estado de Goiás e quatro deles em Universidades Federais.

Inicialmente, eles foram questionados sobre o período de tempo que ministraram aulas no ensino público da SEE - GO. Em termos de média, a atuação deles em sala de aula é de 6,1 anos. Se considerarmos somente a média, veremos que os professores estariam no que Tardif (2008) considera como início do período intermediário como professor. No entanto, somente a média esconde alguns dados interessantes. Mais da metade, ou seja, oito deles, tinham mais de oito anos de docência em sala de aula. Os outros sete tinham menos de três anos.

Nesse caso, recorreremos a Huberman (2000), o qual distingue cinco fases que marcam o processo de passagem de tempo na profissão docente. Nos concentraremos nas três primeiras: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos). Notamos que os profissionais entrevistados ou estão na entrada da carreira ou estão no período de experimentação/diversificação.

No primeiro caso, há uma opção de fato pela carreira. O professor começa entusiasmado, sempre questionando seu desempenho e os problemas iniciais, seja com indisciplina seja com material didático inadequado. Segundo Huberman (2000) é neste período que há a maior taxa de abandonos e questionamentos sobre a escolha da profissão, principalmente quando conhecem a realidade. No caso presente, essa decisão é mais facilmente

tomada quando se deparam com as péssimas condições das escolas as quais lecionarão e obviamente, quando se deparam com o nível salarial.

No segundo caso/período, os professores fazem uma série de experiências diferenciadas por estarem mais estabilizados no ambiente de trabalho. Para Huberman (2000) nessa fase podemos ter três tipos de docentes: a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente; c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela. Notamos que o grupo de profissionais que se encontra nessa fase se encaixam de alguma maneira nos dois primeiros itens. Os professores de fato, não abandonaram a profissão. Na verdade, passaram a buscar novas perspectivas que valorizassem sua titulação e inclusive a dedicação que tiveram todos esses anos para com o ensino e aprendizagem.

A seguir, os profissionais foram questionados sobre por quais motivos abandonaram a carreira ligada a SEE - GO. Há dois tipos de respostas que de alguma maneira se entrelaçam. Primeiramente, apresentaremos o grupo de respostas que tem relação com novas perspectivas profissionais:

Até o momento tem sido a minha realização pessoal e profissional, apesar de todos os problemas que a rede vem enfrentando, ainda é o melhor lugar para se trabalhar. (P1)

Me desvinculei por ter sido aprovado em outro concurso no caso para ensino superior. (P7)

Realizar mestrado com qualidade - Aprovação em concurso público federal. (P9)

Essas respostas mostram que esses profissionais estavam em busca de novas perspectivas profissionais. A crítica à estrutura e ao salário é ainda velada, mas transparece no sentido das falas que indicam o melhor lugar para se trabalhar ou ainda, fazer um mestrado com qualidade.

Já o segundo grupo de respostas é bem incisivo e tem relação direta com falta de estrutura de trabalho, de carreira e de salário, como mostram as respostas a seguir:

Me desvinculei principalmente pelas difíceis condições de trabalho como precariedade dos recursos, alta carga horária e baixos salários. (P2)

Em busca de uma carreira que valorizasse melhor o professor, no estado eu trabalhava muito, cerca de 42 aulas semanais para ganhar em média 2000 reais. De fato essa quantidade de aulas compromete a qualidade do trabalho. (P3)

1) o plano de carreira congelado e sem perspectiva de melhora; 2) A SEDUCE é uma instituição arcaica, atrasada e politicamente tendenciosa em discussão de melhorias de processos educacionais, de regime de trabalho e, principalmente de gestão; 3) Remuneração muito baixa e desatualizada quando comparada a outras instituições para profissionais com a mesma titulação. (P5)

Minha opção por sair do estado teve relação com o salário e as condições de trabalho. O salário na universidade é melhor e existe a dedicação exclusiva. No estado eu ministrava muitas aulas (até 42 por semana quando não assumia coordenação) em até 3 escolas. Era exaustivo! Embora hoje eu tenha muito mais trabalho, há um reconhecimento maior sobre os resultados das minhas atividades (publicações, palestras, cursos, eventos). No estado, embora eu fizesse muitas coisas (aulas, coordenação, cursos de formação continuada), não havia reconhecimento desse trabalho. (P12)

Fiquei muito desmotivado com vários fatores, as condições de trabalho muito ruins, de não conseguir fazer um bom trabalho devido os alunos terem formação primária muito ruim que dificulta o entendimento de cálculos básicos, interpretação dos exercícios. Durante minha graduação sempre tive a certeza que se eu fosse professor seria na rede pública, mas durante esse semestre na SEDUCE fiquei muito assustado com a educação pública, na escola que trabalhei apenas eu tinha formação em Licenciatura em química e ainda não receber me mostrou a necessidade de fazer mestrado e buscar uma nova possibilidade na educação pública. (P13)

A remuneração era baixa, me lembro que com essa carga horária (20h) eu recebia efetivamente um valor próximo a R\$450,00, esse foi um forte motivo, pois em um país capitalista o reconhecimento profissional perante a sociedade está vinculado com a remuneração. Eu lecionava em uma escola da periferia e a infraestrutura era precária, não havia laboratórios, quadra esportiva, pesar de haver uma boa equipe de trabalho com muita disposição e a grande maioria com uma graduação e sem pós-graduação. (P14)

Ficam evidentes nessas falas as condições de trabalho docente. Qualquer profissional almeja uma boa carreira e ser adequadamente remunerado. Mas também aparecem nas falas a questão estrutural. Isto é, a busca pela qualificação não nos parece ser apenas para aumentar o cabedal de conhecimentos do sujeito. Sobre a questão estrutural, Freitas (2007) sinaliza que as condições de trabalho pedagógico, no contexto escolar demandam:

Investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho (FREITAS, 2007, p. 1205).

No caso presente, os sujeitos procuraram se qualificar para uma melhoria nas condições salariais, em busca de uma valorização na carreira. Em contato com novas ideias e perspectivas, veio a chance de sair da carreira buscando uma estrutura melhor, ou seja, melhores condições de trabalho.

Questionamos os profissionais acerca da contribuição da pós-graduação para o desenvolvimento da carreira ou de que forma ela contribuiu para a saída do cargo de professor no estado de Goiás. Algumas respostas estão transcritas a seguir.

O mestrado possibilitou conhecimentos e a titulação necessária para a atuação em outros níveis de ensino. (P2).

Foi uma contribuição significativa, no mestrado temos uma formação complementar à da licenciatura, aprofundando os estudos e alguns temas e sendo apresentado a outros, com certeza essa formação me ajudou no ingresso na rede federal de educação profissional e

tecnológica, principalmente na prova didática, onde o tema estava diretamente ligado ao ensino de Química. (P3)

O mestrado foi essencial, pois pude conhecer essas novas instituições. No momento do concurso o mestrado foi muito importante pela área de pesquisa e o perfil da vaga concorrida. (P4)

A formação continuada possibilitou uma ampla reflexão sobre minha prática pedagógica, influenciando diretamente nos meus conceitos sobre ciência e, principalmente, sobre minha eficiência em ensinar ou repassar meus conhecimentos em sala de aula. A busca por melhorias se tornou constante, despertando em mim, a necessidade de aplicação de novas práticas de ensino como aulas experimentais, realização de atividades lúdicas descritas na literatura, seminários com temas diversos sobre ciência, desenvolvimento de células de pesquisa e iniciação científica, entre outras ações. Nesse contexto comecei a me deparar com dificuldades estruturais e, principalmente de regime de trabalho na SEDUCE, que nem mesmo os melhores gestores locais dos colégios estaduais em que passei, conseguiram resolver. Foi nesse momento que comecei a pensar em mudar de instituição. (P5)

O mestrado possibilitou tanto na parte embasamento teórico para refletir a minha prática docente em sala de aula quanto possibilidade de ver novos horizontes diferentes da política educacional na esfera estadual. Mesmo o estado dando 40 por cento de aumento aos mestres o plano de carreira não contempla a devida remuneração em outras instituições. O que mais me determinou foi que me senti sufocar com meu potencial em uma instituição com tantos problemas e engessa suas práticas. (P6)

Foi fundamental eu ver que tinha condições de fazer um curso de pós-graduação e que poderia entrar numa instituição federal, o contato com professores pesquisadores é muito importante para mudar nossa visão de educação, ciências, política... e assim meus alunos poderem ter uma mudança em seus horizontes e suas possibilidades futuras assim como aconteceu comigo. (P13)

Podemos notar que a pós-graduação está cumprindo o papel de fazer com seus alunos possam experimentar diversas mudanças internas em relação ao mundo, à ciência, à sociedade e à própria profissão docente. Um importante aspecto a ser salientado é que, dentre os dezesseis entrevistados, nove concluíram suas pós-graduações na área de química e não na área de Ensino de Química e, nas falas, há evidências da contribuição da pós-graduação como perspectiva de uma possível profissionalização docente a partir de possibilidades de reflexão de suas práticas. As falas de P5 e P6 representam essa inferência, pois os respondentes, apesar de não terem feito suas pesquisas ligadas ao contexto educacional, preocupam-se com suas práticas docentes. Nesse sentido, Aguiar (2006), ao discutir questões sobre as relações entre a formação continuada e a identidade docente sinaliza que “apesar de os sujeitos expressarem sentimentos de ansiedade, angústia e inquietação, mostram-se comprometidos com o seu papel social” (p. 165).

Dessa forma, a partir das condições adversas citadas pelos respondentes que com uma titulação no currículo, parece inviável a volta desse profissional para o seu cargo de origem quando vê novas possibilidades e crescimento profissional na carreira em outras instituições que não a sua. As falas refletem o distanciamento do lócus profissional, mostrando o quanto a estrutura e a valorização do professor na rede pública estadual de Goiás não oferece nenhum tipo de perspectiva de carreira ou retorno para aquele que procura de alguma maneira se qualificar.

A ideia de senso comum na qual os profissionais tentam de alguma forma fugir do nível médio para ministrar aulas em nível superior não se sustenta, considerando-se as falas apresentadas a seguir, quando perguntados se ainda atuavam no ensino médio na nova instituição de trabalho.

Sim. Continuo com aulas no ensino médio e gosto muito. O nível de conhecimento intelectual, os diversos problemas sociais (estruturais, familiares, financeiros, comportamento dentro e fora da sala de aula, etc.) dos discentes, na minha opinião, são exatamente os mesmos. A gritante diferença, quando se compara a SEDUCE e os IFs, são que os docentes possuem uma razoável estrutura física, uma gestão mais democrática e comprometida, um regime muito melhor de trabalho, ainda não temos gráficos de desempenho de notas, e

espero nunca ter, melhores condições na carreira, pois a Dedicção Exclusiva ajuda muito permitindo que os profissionais realizem melhor a sua função e com maior tranquilidade. (P5)

Sim dou aula no Ensino médio técnico. Outra realidade no IFG. Professor trabalha como D.E, tem carga horária menor o que permite tempo para planejamento, infraestrutura não se compara a do Estado. Simplesmente me fez ver que há outros horizontes para a docência, como é meu caso hoje no IF. Continuo no ensino médio. Feliz. Os problemas adolescentes são os mesmos, mas sou remunerado adequadamente e sinto que tenho autonomia e mando em mim mesmo. (P6)

Sim. De modo geral, na instituição há uma boa infraestrutura com laboratórios, biblioteca equipada. A remuneração é bem superior. A grande parte dos profissionais são mestre ou doutores. Nesse sentido vejo uma mudança comportamental dos alunos dessas instituições, eles sentem-se orgulhosos de ter professores capacitados e de alguma forma reconhecem a educação, no nível de graduação e pós-graduação, como algo possível e cotidiano em suas vidas. (P14)

Logo, evidencia-se que o professor não está tentando fugir de um determinado tipo de público na esperança de ter facilitada suas aulas. As falas nos mostram que o problema, como argumentado anteriormente nesse trabalho, é estrutural e de valorização profissional em termos de salário e carreira. Importante discutirmos tais aspectos em um momento político no qual a profissão do professor vê-se sombreada por medidas que buscam retirar a autonomia do professor e cerceá-lo em seus contextos de exercício da profissão, a própria sala de aula.

Essas ações se estruturam a partir da publicação da Medida Provisória 476 (BRASIL, 2016) que, dentre outras imposições, retira do currículo a possibilidade de se discutir temas voltados às questões sociais e filosóficas e prevê um retorno ao ensino de caráter profissional para a etapa do Ensino Médio, assim como foi na década de 1970. Nesses dois aspectos citados, nota-se a preocupação do atual governo com uma proposta pedagógica que imprima uma característica de escola livre de discussão política e que

reconfigure a oferta de ensino perspectiva de uma educação profissional que poderá legitimar situações em que, pela falta de docentes com formação específica, como física e química, os sistemas de ensino ofereçam itinerários formativos que podem se diferenciar por itinerários para escola de trabalhadores e itinerários para escolas de alunos para prosseguirem estudos na universidade.

Nesse contexto de insegurança e falta de direcionamento de políticas para resolução de problemas estruturais e salariais e com foco no engessamento do exercício do magistério na educação básica, as escolhas pela docência nessa etapa de ensino ficam cada vez mais escassas revelando-se um cenário de caos para os próximos anos. Reforçando a questão da influência da remuneração e das condições de trabalho como fatores preponderantes na escolha da profissão, relacionamos a fala de Saviani (2009) ao recorte da formação continuada quando o referido autor afirma que:

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados (SAVIANI, 2009, p. 153).

Os dados apresentados e discutidos nesse trabalho se referem ao estado de Goiás e especificamente aos licenciados em Química. No entanto, é perfeitamente aceitável inferir que o mesmo acontece em outros estados da federação e em outras áreas do conhecimento, em regiões que contam com programas de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento.

Enfim, é importante salientar que as discussões apresentadas não têm o objetivo de culpabilizar o profissional professor. Os dados mostram que os gestores públicos devem estar atentos a esta realidade, considerando-se que as perspectivas de melhoria da educação, principalmente em nível básico, estão claramente relacionadas a um salário compatível com a importância da função docente para o engrandecimento do país. Não obstante, é evidente, que o afastamento do professor da carreira de nível básico estadual, também se relaciona com condições mínimas de trabalho, que não tornem a docência um fardo semanal, mas um espaço de discussão de conceitos que pressupõe tempo para o aluno e, principalmente, para o professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar a formação continuada de professores de química da rede estadual de ensino com sua permanência na rede pública, identificou-se que a maioria desses professores que conclui sua formação continuada não permanece como docente no ensino básico estadual, pois buscam outras instituições para exercerem suas atividades profissionais. Tal perspectiva precisa ser considerada pelos gestores na contradição que existe, pois se a SEE-GO, por um lado, estabelece que a formação continuada é fator importante para possibilitar a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem e libera seus docentes para cursar mestrado e doutorado com pagamento de bolsas, por outro, desconsidera que esses professores bem formados reivindicam seus direitos de salários adequados e boas condições de trabalho. O que não parece estar sendo oferecido, tendo em vista os resultados dessa pesquisa.

Como, no geral, não houve migração para outra profissão e sim para instituições de ensino de esferas diferentes, inclusive no mesmo nível de ensino, concluímos que há uma relação direta entre a valorização da carreira em termos não somente salariais, mas também, estruturais, no que se refere a condições de trabalho, tempo de planejamento de aulas. O que o professor talvez almeje é uma relação equilibrada entre quantidade e qualidade do trabalho docente e, nesse sentido, as atuais propostas políticas caminham na contramão do anseio dos professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, v. 23, p. 155-173, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>, último acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social**. 2014. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br>> Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 29/11/2016.

BRITO, A. G. C.; QUONIAM, L.; MENA-CHALCO, J. P. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. **TransInformação**, v. 28, n. 1, p. 77-86, jan./abr., 2016.

DAMASCENO, D.; GODINHO, M. S.; SOARES, M. H. F. B.; OLIVEIRA, A. E. A formação dos docentes de química: uma perspectiva multivariada aplicada à rede pública de ensino de Goiás. **Química Nova**, v.34, n. 9, p. 1666-1671, set. 2011.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n.1, p. 90-102, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/institucional/>>

Instituto de Química, UFG. Disponível em: <<http://www.quimica.ufg.br/pages/3480-historico>>. Último acesso em: 18 fev. 2015.

Instituto Federal de Goiás, IFG. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/home/>>. Último acesso em: 21 fev. 2015.

Instituto Federal Goiano, IF Goiano. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/home/>>. Último acesso em: 21 fev. 2015.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

LIMA, M. E. C. Formação continuada de Professores de química. **Química Nova na Escola**, n. 4, p. 12-17, nov. 1996.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M., OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atividade, seleção e formação docente no Brasil. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALDANER, O. A. A pós-graduação e a formação do educador químico: tendências e perspectivas. In: ROSA, M. I. P. e ROSSI, A. V. (orgs). **Educação Química no Brasil**: memórias, políticas e tendências. Campinas: Editora Átomo, 2008, p. 269-288.

MUGNAINE, R.; LEITE, P.; LETA, J. Fontes de informação para análise de internacionalização da produção científica brasileira. **PontodeAcesso**, v.5, n.3, p. 87-102, ago 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHNETZLER, R. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, n.16, p. 15-20, nov. 2002.

Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Disponível em: <<http://educacao.go.gov.br/institucional>>. Último acesso em: 06 mar. 2015.

SHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SOARES, A. S. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 1-10, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.