

**A permanência de professores doutores em Ciências da Natureza na Educação Básica da rede estadual de Goiás**

*The permanence of doctors in Natural Sciences in Basic Education in the state of Goiás*

Grazielly Katarinni Gomes Lemos  
Wender Faleiro  
**Universidade Federal de Catalão (UFCAT)**  
Catalão, Goiás, Brasil

**Resumo**

A presente pesquisa objetiva refletir sobre os aspectos que sustentam a permanência do professor doutor em Ciência da Natureza, em sala de aula, na Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás. Essa pesquisa tem teor qualitativo e a análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva. Ao refletir sobre os aspectos que sustentam a permanência do professor doutor em Ciência da Natureza, em sala de aula, tem-se um misto de opiniões onde alguns defendem a permanência devido ao fato de terem predestinação para a profissão com influência familiar ou ainda por ter necessidade de ter estabilidade ou ainda de estarem na Educação Básica de forma transitória até conseguirem migrar para a pesquisa ou para o Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Educação Básica; Permanência.

**Abstract**

The present research aims to reflect on the aspects that support the permanence of the PhD teacher in Natural Science, in the classroom, in the Basic Education of the State Education Network of Goiás. This research has a qualitative content and the data analysis was carried out from the Discursive Textual Analysis. When reflecting on the aspects that support the permanence of the PhD professor in Natural Science in the classroom, there is a mix of opinions where some defend the permanence due to the fact that they have a predestination for the profession with family influence or even because they have need to have stability or even to be in Basic Education in a transitory way until they manage to migrate to research or higher education.

**Keywords:** Continuing Education; Basic education; Permanence.

## 1.Introdução

O conceito de permanência ademais do que traz o Novíssimo Dicionário Latino-Português (SARAIVA, 2006) de que a etimologia de permanecer e permanência têm como referente latino o termo *permanere* que significa ficar até o fim, persistir, perseverar, durar. O prefixo *per* que significa por completo (como em perplexo e perseverança) e o verbo *manere* significa ficar, continuar. Para além do conceito de permanência no sentido de apenas subjetivar o verbo permanecer, Santos (2009) defende que a persistência corresponde ao modo como algo dura no tempo e observa que se delinea aqui uma associação entre permanência e persistência por um lado, e uma relação direta entre permanência e tempo, por outro.

O filósofo Kant (2001) também discorre sobre esse conceito relacionando-o a *duração*, e ele traz o tempo de três modos: permanência, sucessão e simultaneidade e para, além disso, correlacionam o tempo e as existências de fenômenos. Santos (2009) reflete sobre a concepção de permanência, fundamentada por Kant, a partir da ideia de tempo (duração/cronológica) e transformação, delinea, outra, que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e transformação de todos e de cada um.

A partir da correlação desses conceitos, a permanência dos doutores na Educação Básica é, não só o ato de durar em um determinado tempo e espaço, mas de refletir sobre eles, buscando compreendê-los e modificá-los com trocas de experiências e transformação, não só de si, mas de outrem.

Sendo o tema do estudo “A permanência dos professores doutores, em Ciência da Natureza, em sala de aula, na Educação Básica da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás” faz-se necessário aprofundarmos ainda mais sobre o que está por traz do termo *permanência*, e lançarmo-nos para além de suas fronteiras do permanecer e discutir e associar tal termo/situação a outro bastante discutido aqui que é a condição de *persistir*, pois a resistência social é um importante processo de questionamento de valores, pois a resistência social é carregada de ideologia e a partir do momento que ela se torna um movimento, em que ocorre a concretização das ideias em fatos, as ações modificam a face do mundo. Ao estudar esse processo, o sujeito torna-se capaz de mudar as estruturas sociais. O processo dá-se quando: ocorre uma resistência social, o ser aceita a sua existência, entende a sua motivação e se permite ter alteridade (capacidade de se colocar

no lugar do outro). Cria-se um pensamento crítico da situação e gera a aptidão de refletir e materializar discursos no dever do profissional de ser um agente com compromisso social.

Quando se reflete a expressão, *pensar é resistir*, é possível absorver a essência de parte do trabalho do filósofo francês Michel Foucault (2003). Suas obras são permeadas pelo elemento *resistir* tornando-o potencial natural do ato de pensar. Em Foucault a experiência do pensamento em é um *lócus* privilegiado de resistência, que correlaciona às relações interpessoais e intrapessoais.

Foucault estabelece uma distinção entre o trabalho do pensamento e o trabalho do conhecimento, onde esse último é notado nas práticas educacionais modernas, resumindo-se à transmissão de verdades científicas, presas em um dogmatismo que não conduzem às condições de humanização e liberdade do sujeito. Já o trabalho do pensamento, o qual é valorizado por Foucault (2003), conduz ao pensamento reflexivo que questiona as formas das relações sociais e possivelmente possibilita suas mudanças.

Ao observarmos os movimentos de resistência social para além dos parâmetros acadêmicos em diversos contextos, o se lançar ao novo e ao diferente nos impõe a uma abertura no ângulo de observar o mundo e, portanto, de acordo com Gadamer (2008, p. 425), “adquirir novos horizontes”.

Essa pesquisa objetiva conhecer a percepção dos professores doutores em Ciências da Natureza sobre a sua permanência em sala de aula na Rede Estadual de Educação do estado de Goiás na Educação Básica.

## **2. Discussão Teórica**

Analisar a permanência do (a) professor (a) doutor (a) na Educação Básica implica refletir sobre a formação que se caracteriza como um dos critérios da profissionalização, um movimento de busca, como salienta Cachapuz (2002, p. 130) que vem se configurando numa “progressiva tomada de consciência” por “oportunidades de formação pedagógica”. É imperioso compreender que o (a) professor (a) está num contínuo processo formativo que faz parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo de sua atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando sua atuação.

E, de acordo com Nóvoa (1995, p. 27) “As práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a

consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

A capacidade de criar e recriar que o ser humano possui deve ser entendida como uma fonte inesgotável de busca e construção de utopias que acenderão nos (as) professores (as), a necessidade de aprimoramento, e conforme afirma Saviani (1994, p. 148), “É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. praticamente coincide com a própria existência humana”.

Porém, nem sempre o (a) professor (a) fez opção por essa carreira, segundo Gatti, Tarturce, Nunes e Almeida (2009, p. 13), o processo de escolha pela profissão docente, muitas vezes, surge “[...] como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento”. Fato esse relacionado à baixa valorização dessa profissão que não percebe uma remuneração condizente a importância desse profissional para a sociedade.

Para Marques e Abud (2008, p. 51), “entende-se por remuneração o conjunto de prestações recebidas pelo empregado em razão da prestação de serviços, em dinheiro ou utilidades, proveniente dos empregadores ou de terceiros”. O valor da remuneração revela o nível de reconhecimento do serviço prestado, mas, “quando se fala em valorização salarial, contudo, há que se ter claro, de que a medida não é, necessariamente, um valor muito acima, mas, simples e tão somente, o que já é pago por outras profissões” (PINTO, 2009, p. 60).

Conforme afirma Nosella e Buffa (2005, p. 15), embora os professores sejam indispensáveis, eles são “transformados sempre em vilões, incompetentes e culpados [...]”. Em suma, os profissionais da linha de frente do processo educativo real ocupam o último degrau na hierarquia do processo educativo”.

Alves e Pinto (2011, p. 622-623) discorrem que:

a educação numa sociedade capitalista é o elemento chave da qualificação para o trabalho (ou o pré-requisito para as ocupações com maior prestígio) e a renda é consequência, ou seja, formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo (ALVES; PINTO, 2011, p. 622-623)

### 3. Metodologia

A presente pesquisa foi realizada na Rede Estadual de Educação de Goiás com professores doutores em Ciências da Natureza que atuaram na sala de aula no ano letivo de 2020. De acordo com o Censo 2016 da plataforma Lattes/CNPq, o Brasil apresentava 130.140 doutores e o estado de Goiás contava com 3.312 doutores. Considerando-se que a meta 14 do Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014 propõe elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-Graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Já em 2019, espera-se, que o número de doutores no Brasil e no estado de Goiás tenha crescido bastante, porém quando se analisa a Rede Estadual de Educação de Goiás, observa-se que ela conta com apenas 46 doutores, isto é, na Educação Básica, de um total 23.796 de professores, e desses, 23 estão na área de Ciências da Natureza, público alvo dessa pesquisa. Ressalta-se que os dados foram coletados a partir do site da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUC (Goiás360<sup>1</sup>) no que tange ao levantamento dos dados dos professores doutores dessa rede, e ainda, com o uso de entrevistas semiestruturadas que de acordo com Triviños (2010) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. Tais entrevistas foram aplicadas via *WhatsApp* para construção do documento de análise.

Dessarte os resultados das entrevistas – a transcrição – dar-se-ão através de narrativas uma vez que o problema gira em torno da subjetividade do sujeito da pesquisa, ou seja, a permanência do doutor na Educação Básica é fundamental para lançar mão de métodos, técnicas e abordagens que reflitam a verdadeira motivação do professor para permanecer na sala de aula da Rede Estadual de Educação de Goiás, ministrando aulas de Ciências da Natureza. E, sobretudo, ressalta-se que as narrativas são numerosas e estão por todas as partes.

Para chegar às essas narrativas, a pesquisa percorreu o seguinte caminho: a) levantamento do número de doutores, que estão ministrando aulas na Rede Estadual de Educação, através do site da Secretaria de Estado de Educação/Goiás360; b) filtragem para selecionar os doutores que têm formação na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química e/ou Física); c) coleta de dados desses professores (unidade educacional em que atuam, cidade, e-mail e telefone) a partir do acesso ao site goias360.

De posse desses dados, partiu-se para a próxima fase, que foi a preparação do guia de tópicos para as entrevistas individuais, delineamento da estratégia de seleção dos entrevistados – e, nesse momento, foi importante pensar que a entrevista qualitativa tem finalidade não de contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, como afirma Bauer e Gaskell (2008), contato com os professores para solicitação de autorização e assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e acordo sobre os contatos via *WhatsApp*, realização das entrevistas.

Devido a pandemia da Covid-19, optou-se na primeira etapa, por aplicar um questionário via *Google Forms*, e, após o preenchimento do questionário, foram convidados a participar (livremente) de uma entrevista via *WhatsApp*. A entrevista semiestruturada foi aplicada nessa pesquisa, pois dá ao pesquisador a possibilidade de alterar as questões ao longo do caminho, em busca de um depoimento sincero e carregado de significados. Ademais, a entrevista realizada *on line* possibilita ao entrevistado responder no seu tempo, o que se fez extremamente importante no caso dessa pesquisa que fora realizada com os professores durante o período de aulas remotas.

A análise do *corpus* da entrevista foi tratada de maneira que os resultados se tornassem significativos e válidos posto que as pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Ainda de acordo com Groulx (2008), a perspectiva qualitativa contribui para construir análises que se aproximam dos contextos das situações investigadas. Essa pesquisa tem teor qualitativo e a análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva.

A pesquisa debruçou-se sobre as respostas dos questionários e entrevistas, de forma a constituir um enredo que estabelecesse histórias que narrassem às percepções dos professores doutores em Ciências da Natureza em suas práticas na Educação Básica, de forma que se construíssem unidades de significado acerca da visão desses docentes sobre a permanência na sala de aula. A análise desses textos se deu de forma dialética, buscando direcionar os resultados para respostas à questão que é foco dessa pesquisa.

Em todo processo de execução da pesquisa, houve momentos de construção e reconstrução, a partir de um discurso analítico, donde houve a impregnação de teorias que referenciavam um discurso dialógico. E, para tanto, é sumário que o pesquisador esteja aberto a (des) construir e ideias de forma que os textos se modifiquem no compasso do

processo. Ao pesquisador se impõe “abandonar posturas menos adequadas ou desnecessárias ao tempo atual” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 191).

Decidimos em não utilizar códigos na apresentação dos resultados e análise, ou seja, estes serão suprimidos e, ao suscitarmos as falas dos professores e professoras, traremos nomes fictícios, os professores licenciados em Ciências Biológicas receberam denominações relacionadas às árvores do cerrado (Ipê, Embauba, Aroeira, Copaiba e Emburana). Os professores licenciados em Química receberam codinomes relacionados às substâncias químicas (Oxigênio, Nitrogênio, Platina e Prata). Já os docentes licenciados em Física receberam denominações relacionadas à respectiva disciplina (Dinamômetro e Dinâmica).

Os sentidos e significados construídos pelos professores doutores sobre a percepção que eles têm de sua permanência na Rede em sala de aula mesmo com doutorado possibilitou que emergissem as categorias de análise com a proposta de responder o problema suscitado nessa pesquisa. Sendo assim, a construção de tais categorias nota-se um processo cíclico em que se estabelece ao agrupar elementos similares que recebem posterior denominação e definição que delimitam as categorias.

Os professores participantes da pesquisa receberam codinomes, a fim de manter seu anonimato. Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte do Projeto *Formação Interdisciplinar de Professores do Campo em Ciências da Natureza* e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFG sob nº 4.304.458, e registrado na PROPEAQ/UFCAT sob nº 24769819.1.0000.8409.

#### **4. Resultados e Discussão**

A partir do levantamento realizado no site Goias360, tem-se 23 doutores da área de Ciência da Natureza em sala de aula na Rede Estadual de Educação de Goiás, destes 11 aceitaram em participaram da primeira etapa da pesquisa respondendo ao questionário do *Google Forms*, e oito (72,72 %) deles participaram da segunda etapa, que foi uma entrevista via *WhatsApp*.

Traremos, aqui, um pouco do que os onze professores Doutores em Ciências da Natureza da Rede Estadual de Educação de Goiás, que participaram da primeira etapa da pesquisa, realizada a partir da aplicação de um questionário via *Google Forms*, pensam, a respeito dos motivos e motivações que os levaram ao doutorado e sobre a sua permanência na Educação Básica, assunto que será aprofundado a partir da análise textual

*A permanência de professores doutores em Ciências da Natureza na Educação Básica da rede estadual de Goiás*

discursiva das entrevistas dos oito sujeitos que participaram da segunda etapa desta pesquisa.

Apesar de a Rede Estadual de Goiás dizer que os professores com Pós-Graduação devam estar em sala de aula, dos 55 doutores, 16 (29,1%) estão fora da regência, um (1,82%) está no grupo gestor e 38 (69,08%) estão na regência. Desses 38 regentes da Educação Básica, 17 (44,73%) são habilitados em Ciência da Natureza, foco dessa pesquisa. Sendo subdivididos por formações, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição dos Professores Doutores e regentes em Ciências da Natureza da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), 2020.

Ciências Biológicas	Física	Química
08 (47%)	02 (11,8%)	07 (41,2%)

**Fonte:** Construído para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Finalmente, retoma-se a relação de formação docente com a promoção do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a qualidade *na educação* que envolve valores e experiências pessoais, cultura e tantos outros fatores subjetivos podem conferir significados distintos a essa. Para tanto, é cognoscível a necessidade de uma profunda imersão na análise das influências que o doutorado exerce sobre o fazer pedagógico do professor.

Desses 17 docentes (tabela 1), 11 (64,7%) concordaram em participar da primeira etapa da pesquisa. Desses, sete (63,6%) são do sexo feminino e quatro (36,4%) são do sexo masculino. Quanto à cor, quatro (36,4%) se autodenominam pardos e sete (63,6%), brancos. A maioria (N=6; 54,6%) participante possui mais de 36 anos de idade, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição dos Professores Doutores e regentes em Ciências da Natureza da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), 2020, por faixa etária de idade.

Faixa etária	N	%
26 a 30 anos	02	18,2%
31 a 35 anos	03	27,3%
36 a 40 anos	04	36,3%
41 a 45 anos	02	18,2%
Total	11	100%

**Fonte:** Dados da presente pesquisa via respostas dadas pelo *Google Forms*.

Sobre a formação dos professores doutores que responderam ao questionário tem-se cinco (45,5%) licenciados em Ciências Biológicas, quatro (36,3%) licenciados em Química e dois (18,2%) licenciados em Física, mais detalhes na tabela 3. Cabe ressaltar que:



Para que um país esteja em condições de atender às necessidades fundamentais de sua população, o ensino de ciências e tecnologia é um imperativo estratégico [...]. Hoje, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os sectores da sociedade (DECLARAÇÃO DE BUDAPESTE, 1999).

**Tabela 3** - Formação dos Professores Doutores da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, participantes da primeira etapa da pesquisa; **em destaque** os que participaram das duas etapas da pesquisa. 2020.

Participante	Graduação	Mestrado	Doutorado
<b>Aroeira</b>	Ciências Biológicas	Ecologia	Botânica
<b>Copaíba</b>	Ciências Biológicas	Genética e Biologia Molecular	Genética e Biologia Molecular
<b>Emburana</b>	Ciências Biológicas	Biologia	Biologia
<b>Embaúba</b>	Ciências Biológicas	Ecologia e Evolução	Ciências Florestais
<b>Ipê</b>	Ciências Biológicas	Genética e Bioquímica	Genética e Bioquímica
<b>Dinâmica</b>	Física	Ensino de Ciências e Matemática	Educação
<b>Dinamômetro</b>	Física	Física de Semicondutores	Física Computacional
Nitrogênio	Química	Físico-Química	Química Computacional
<b>Oxigênio</b>	Química	Química Orgânica	Química
Platina	Química	Química Analítica	Química Analítica
Prata	Química	Ciências Moleculares	Química

**Fonte:** Dados da presente pesquisa via respostas dadas pelo *Google Forms*.

Quanto ao tempo de atuação na docência constatou-se que 36,4% dos participantes (N=4) possui mais de 16 anos de experiência, conforme demonstrado na Tabela 4.

Discutir a permanência no magistério é algo extremamente relevante nesses tempos de mudança profissional, posto que, ao docente, é exigido a autorregulação e a autonomia de forma que a educação seja uma arena de lutas políticas. É axiomática a precarização em que vive o docente em sua atividade de trabalho, o que tem gerado adoecimento e contribuído para o crescente absenteísmo e evasão de professores das escolas.

**Tabela 4** – Distribuição dos Professores Doutores e regentes em Ciências da Natureza da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), 2020, por tempo de docência.

Intervalo de Experiência Docente	N	%
01 a 03 anos	03	27,3%
04 a 10anos	03	27,3%
11 a 15 anos	01	9,1%
16 a 20 anos	04	36,3%
Total	11	100%

**Fonte:** Dados da presente pesquisa via respostas dadas pelo *Google Forms*.

Analisando a tabela 4 quanto ao tempo de docência dos professores doutores em Ciências da Natureza, foi possível perceber que não há uma correlação entre o tempo de serviço e a formação continuada, sendo que houve relatos de professores que já entraram na docência com o título de doutores, quantos professores que investiram na qualificação durante o período em que exerciam a profissão.

Percebe-se que a preocupação com a formação dos/as professores/as se insere no movimento de valorização da atividade docente, profissionalização e de sua identidade que vem crescendo, sobretudo nesta última década em vários países. E na rede Estadual de Educação de Goiás isso não é diferente, pois fica evidente que, mesmo de forma tímida, os educadores vêm investindo na sua formação continuada de forma que tal movimento reverbera no incremento do processo de ensino-aprendizagem. Masetto (2000) afirma que:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 2000, p.11).

E, para além do que Masetto diz sobre os professores universitários, constatamos que a Educação Básica conta com professores realmente preocupados em buscar uma formação robusta e melhorar seu fazer pedagógico.

Compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Trata-se de um processo que permite ao professor(a) construir a sua identidade profissional, encarnar-se, fazer-se professor (a) e construir um conhecimento profissional e caracterizando a formação como critério profissionalizante que reflete numa conscientização da necessidade contínua de realizar formação (re)pensando a práxis.

##### **5. Educação Básica, permanecer ou não permanecer? Eis a questão!**

A Educação Básica no Brasil ganhou diversos contornos a partir da Constituição Federal de 1988 e vem sofrendo alterações a partir de então. A função dessa etapa de ensino é a formação cidadã dos jovens brasileiros. Para tanto, esta se divide em fases com

objetivos específicos. Essas categorias também se organizam de formas diferentes, possuindo características e metodologias próprias. A Educação Básica é formada por três grandes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Educação Básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Tratar da permanência ou não do professor doutor na Educação Básica traz a necessidade de se analisar fatores relacionados à perspectiva de atuação em outra área, baixa perspectiva financeira, falta de valoração social entre outros aspectos foco de inúmeros estudos (ALVES MAZZOTTI, 2007; ENS; EYNG; GISI, 2012; SOUZA, 2012; MIRANDA, 2014), sendo, portanto difícil imaginar que um profissional deseje se manter ou ingressar nessa profissão, principalmente após investir tanto em formação, como é o caso dos doutores participantes dessa pesquisa. Como traz a professora Emburana:

*Cogitei a possibilidade (de deixar a Educação Básica) se eu tivesse conseguido algo que fosse efetivo (estável) com um concurso, com certeza se eu tivesse essa oportunidade eu teria deixado a Educação Básica. (Dra. Emburana, Bióloga).*

Ao ser questionada sobre a possibilidade de deixar a Educação Básica, a professora Platina revela que:

*Em um primeiro momento pensei sim, no entanto, eu tinha o compromisso com o Estado que havia fomentado a minha formação. Após 3 anos de retorno à Educação Básica, esta possibilidade deixou de existir. A licença concedida pelo Estado foi muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho. Fiz Doutorado Sanduíche e fiquei 1 ano em Barcelona. Foi uma experiência excepcional em todas as áreas de minha vida. O que motivou a minha permanência na Educação Básica, em um primeiro momento foi cumprir o tempo de licença que o Estado me concedeu. (Dra. Platina, Química)*

A professora cita o compromisso de repor o tempo que a Secretaria de Estado de Educação de Goiás fomentou com bolsa de licença para aprimoramento, conforme exposto na Lei nº 13.909, de 21 de setembro de 2001.

O professor Ipê defende a necessidade de o professor doutor estar na Educação Básica:

A permanência de professores doutores em Ciências da Natureza na Educação Básica da rede estadual de Goiás

*Embora muitos que obtêm um doutorado almejem o Ensino Superior, não coadunam estritamente com essa visão. Penso que a Educação Básica é muito negligenciada. Como o próprio termo expressa, ela é a base. (Dr. Ipê, Biólogo).*

Dessa óptica Dr. Ipê ressalta a necessidade de as práticas formativas estarem atreladas às dimensões coletivas com objetivo de fortalecer o profissional em educação tornando-o instituidor de seus saberes e valores. E o professor Ipê continua:

*Embora já tenha ministrado aulas no ensino superior, percebi que muitos estudantes carecem de leitura do conteúdo de Ciências da Natureza, pois eles muitas vezes apenas “estudam” para passar no vestibular e não para aprender e interpretar criticamente os conteúdos. Isso foi o que me motivou, também, a permanecer na Educação Básica. (Dr. Ipê, Biólogo).*

Placco e Souza (2010) afirmam que existe uma tensão entre os atos de atribuição e o sentimento de pertença no movimento de constituição da docência:

a denominação professor pelos outros se constitui como um equivalente a um reconhecimento social e atribuição de papel. Participam da constituição da identidade profissional todas as representações constituídas na vida e na formação do professor, todas as ações e interações que envolvem a profissão docente, em um processo de tensão entre o que é e o que dizem que é (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 121).

Sendo assim, Aroeira e Dinâmica afirmam que:

*Uma das coisas que também me motiva a continuar por enquanto é que gosto de me manter em constante atualização e tenho aprendido muito com a docência (tanto em relação a conteúdo quanto à prática docente) e vejo isso como uma preparação para futuros concursos que irei prestar. (Dra. Aroeira, Bióloga).*

*Eu acho que os fatores que influenciam é justamente poder auxiliar os alunos, poder incentivá-los, poder mostrar para eles que se a gente não desiste a gente consegue alcançar. Eu acredito que o que me influencia positivamente a ficar na Educação Básica é proporcionar um melhor aprendizado na área de física. (Dra. Dinâmica, Física).*

A maneira como o professor se envolve com a profissão é um elemento condicionante da sua identidade como docente o que é confirmado com as falas dos professores Ipê e Dinâmica:

*O que ainda me motiva é acreditar na transformação do indivíduo que só é possível através da aquisição de conhecimentos vários; conseqüentemente, através da Educação: pública e de qualidade. (Dr. Ipê, Biólogo).*

*Eu acredito que os aspectos que podem permitir que o doutor fique na Educação Básica vai em relação ao ambiente de trabalho, ao salário, pois eu percebo que muitos professores doutores não querem permanecer na Educação Básica devido as condições de trabalho e a questão dos 10% só que aumenta no salário quando você se torna doutor, eu fico feliz que já tenha aumentado, mas eu acredito que muitos queriam que aumentasse mais porque o estudo que a gente faz no doutorado e o tempo que a gente gasta e nosso investimento é muito maior. (Dra. Dinâmica, Física).*

É importante atentar para a importância do papel do professor enquanto formador de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis por um futuro mais digno e justo. Vale lembrar que as instituições educacionais, apesar de serem lócus de conhecimento são notadamente permeadas de contradições, principalmente no que tange às lutas de resistência social, política entre outras.

Desta feita, é importante que o professor resista e persista na Educação Básica a fim de fortalecê-la indo contra o senso comum como nos elucida a professora Dinâmica:

*E quanto a permanecer na Educação Básica, muitos me questionam: “você vai continuar professora?” e eu digo que enquanto me permitir sim. Então, assim muitos acham que por eu ser doutora eu tenho que dar aula apenas em Universidades. (Dra. Dinâmica, Física).*

Percebe-se também os diversos fatores da não permanência dos professores doutores na Educação Básica, que se baseiam na falta de valorização profissional e salarial, haja vista que as Universidades, normalmente, oferecem melhores condições salariais e de trabalho, além de oportunizar a pesquisa, de acordo com Izabel Lima Pessoa<sup>ii</sup>, diretora da Capes em 2012 e a pesquisadora ainda complementa “além disso, criou-se a cultura de que mestres e doutores são formados para atuar na graduação e na pós.” E assim, muitos doutores vão permanecendo na Educação Básica enquanto não encontram oportunidade para migrarem para o Ensino Superior, como é o caso do professor Nitrogênio:

*Cursei doutorado sem a intenção de ficar na educação básica. Vim parar como professor de ensino médio devido às baixíssimas oportunidades de ser professor de ensino superior. Estou diariamente de olho nas oportunidades de migrar para a universidade, enquanto isso continuo como professor da rede básica para me prover financeiramente (Dr. Nitrogênio, Químico).*

A professora Copaíba faz alusão à estudiosa Izabel Lima Pessoa afirma quando afirma:

A permanência de professores doutores em Ciências da Natureza na Educação Básica da rede estadual de Goiás

*Pelo pessoal da Universidade em si, eles vêem (a Educação Básica) como se fosse um trampolim para eu posteriormente ir para universidades. Por que quando as pessoas se formam num doutorado elas não têm o intuito de permanecer na Educação Básica, por isso que eu acho que a educação básica é até defasada (Dra. Copalba, Bióloga).*

Seguindo essa mesma linha de pensamento de abandonar a Educação Básica em busca de melhores oportunidades e principalmente da possibilidade do trabalho direto com a pesquisa em âmbito restrito ou ainda de trabalhar no Ensino Superior, temos a fala da professora Emburana:

*Eu tenho planos logicamente de ingressar na pesquisa ou mesmo para dar aula no ensino superior num instituto federal ou numa universidade estadual ou federal, enfim que tenha a estabilidade do concurso e tento outros concursos na área de biólogo mesmo que é a minha formação, mas por enquanto ainda não foi possível (Dra. Emburana, Bióloga).*

É importante pensar, porém, na diferença entre pesquisa acadêmica (a qual os professores referenciam) e a pesquisa relacionada à própria prática que poderia ser realizada no âmbito da Educação Básica:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (GARCIA, 2009, p. 177).

São substanciais as falas dos doutores em Ciências da Natureza que se referem ao desejo de deixar a Educação Básica para se lançar no mundo da pesquisa e da Educação Superior, como é o caso revelado pela professora Emburana:

*Eu tenho planos logicamente de ingressar na pesquisa ou mesmo para dar aula no ensino superior num instituto federal ou numa universidade estadual ou federal, enfim que tenha a estabilidade do concurso e tento outros concursos na área de biólogo mesmo que é a minha formação, mas por enquanto ainda não foi possível...*

*Cogitei a possibilidade (de deixar a Educação Básica) se tivesse conseguido, como eu falei anteriormente também se eu tivesse conseguido algo que fosse efetivo (estável) com um concurso, com certeza se eu tivesse essa oportunidade eu teria deixado a Educação Básica.” (Dra. Emburana, Bióloga).*

Sobre as condições de trabalho questionadas por professores, como é o caso da professora Aroeira, Arroyo (2011) destaca:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais (ARROYO, 2011, p. 64).

Aroeira afirma que a solução de algumas questões trabalhistas seria essencial para garantir a permanência do professor doutor na Educação Básica:

*Dessa forma, sinto que se pelo menos essas questões fossem resolvidas (carga horária menos exaustiva e mais condições materiais), eu teria um desempenho bem melhor como professora, e poderia me sentir motivada a continuar atuando na educação básica. (Dra. Aroeira, Bióloga).*

A relação entre trabalho e educação, é inerente à vivência humana, e Ponce (1988) explica esse fato:

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 1988, p. 36).

*Nesse quesito, além das desigualdades sociais; o que mais causa dissabor é o projeto político neoliberal, nefasto, de deterioração da Educação Básica; ao transformar o conhecimento em capital e o indivíduo em “ativos”, desprezando a característica humanista do conhecimento tornando o sujeito mera mercadoria para consumo. (Dr. Ipê, Biólogo).*

A relação entre remuneração e desempenho profissional impacta a autoestima e o valor social do professor (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009), mas nem sempre só isso interfere na permanência do professor doutor na Educação Básica, como é o caso do professor Nitrogênio:

*A falta de valorização do professor (interfere na permanência na Educação Básica), mas honestamente esse não é o motivo principal, pois mesmo que houvesse essa valorização eu possivelmente ainda estaria tentando sair da carreira, pois meu interesse é na pesquisa científica e não na docência. (Dr. Nitrogênio, Químico).*

No contexto educacional contemporâneo, tornar-se e permanecer professor é extremamente desafiador para não dizer ser um ato de resistência, haja vista as condições adversas de trabalho, excessiva carga cognitiva e emocional envolvidas no processo ensino-aprendizagem e aliado a tudo isso, ressalta-se a desvalorização social e econômica da profissão. Com isso, há uma progressiva redução do índice de jovens que pretendem seguir a carreira na docência (BRANDÃO; PARDO, 2016), havendo ainda aqueles(as) que optam pela carreira docente como algo provisório ou por ser a única oportunidade naquele momento. O fato da transitoriedade dá força à desvalorização docente através da prerrogativa de ser uma atividade acessível, de complementação da renda.

Igualmente, não são raros os casos de profissionais que são professores, mas não se reconhecem como tais. Fazem parte do grupo com forte possibilidade de evasão, sobretudo, quando se deparam com os desafios inerentes ao ato de professorar haja vista a subjetividade implícita no ato de ensinar, de acordo o modo como cada sujeito reage ao contexto de forma particular. Não é possível estabelecer “fórmulas” nem “receitas” que direcionem a forma de lidar com exatidão com as situações diversas que permeiam a atividade docente, pois o que acontece na sala de aula é imprevisível e multidimensional.

A condução desse processo e o papel do professor significam caminhar por um terreno delicado. Para quem ingressa na docência, as dificuldades se agigantam, sobretudo porque os professores iniciantes, em geral, são encaminhados para as piores escolas; “disputam” por direitos e horários com os professores mais antigos; há falta de organização da escola para a troca de conhecimento e experiências entre professores, o que dificulta o sentimento de pertencimento ao grupo profissional (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014). Somado a isso, o professor também acaba por desempenhar outros papéis dentro da escola, de ordem social, familiar, psicológica etc. Formosinho (2009) adverte que essas novas atribuições da função docente acabaram produzindo um discurso de professor ideal, o denominado “super professor”, que pressupõe um docente indiferenciado, que pode desempenhar qualquer papel na escola, o que resulta em sobrecarga e tende a assustar e gerar muita insegurança no professor iniciante.

O pensamento dos doutores participantes da pesquisa retrata que o empoderamento discursivo se torna uma força social que possibilita a redução do fenômeno da exclusão, que, no dizer de Foucault, insinua-se como “o lugar mais fundo da



sujeição” (BRUNI, 2006, p. 35). Como fenômeno sociocultural, a exclusão habita as entrelinhas das práticas discursivas, sendo o silêncio sua maior evidência: “o silêncio dos sujeitos, silêncio que é a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito aquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada” (BRUNI, 2006, p. 35), e de calarem-se esses professores não podem ser acusados, pois eles persistem de forma gloriosa na Educação Básica.

#### **6. Os Prazeres e Dissabores de ser Doutor na Educação Básica...**

De acordo com Cury et al. (2002), a Educação Básica brasileira tem percorrido caminhos extremamente complexos desde à Constituição Federal de 1988, sendo que de lá para cá é possível observar, a partir, por exemplo, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca reflexos importantes haja vista o interesse do Estado relacionado à Educação Básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PINTO, 2002).

A passagem do século XX para o XXI gerou importantes mudanças no eixo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico para a sociedade pós-moderna. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), essas mudanças são causadas pela tríplice crise: do capital, política e teórica.

No âmbito da Educação, as perspectivas de melhoria na qualidade estão vinculadas à valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores. No Brasil, a valorização profissional é proposta pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Porém, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para tal valorização.

Ao falar sobre melhoria da Educação Básica, é importante se refletir sobre a formação inicial e continuada dos docentes. De acordo com o relatório de 1996, sobre educação para o século XXI, conhecido como relatório Jacques Delors (UNESCO, 2001), no que se refere à formação inicial:

A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham frequentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário (UNESCO, 1996, p.159).

Ainda sobre a formação inicial, Francisco Imbernón (2011) discorre sobre seu formato e suas características:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Já no que se refere à formação continuada, esta é uma etapa de aperfeiçoamento docente que refletirá diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Tal formação também é chamada de permanente por Imbernón (2011, p.61):

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

O relatório da UNESCO (2001, p. 162) considera que:

O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social.

Ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal ou, mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (SOUTO, 2005). Ou seja, o exercício da docência é um trabalho regulamentado pelo Estado. Sendo assim, é previsível ouvir falas como a da professora Dinâmica que fala sobre a valorização do professor com doutorado na Educação Básica:

*Com todos os colegas que eu converso eles dizem que terminando o doutorado irão fazer um concurso para entrar num Instituto Federal, numa Universidade Federal ou mesmo dar aula numa Universidade Particular para receber melhor, ser valorizado. Porque às vezes eu tenho a impressão que você ter doutorado na Educação Básica, você tem uma valorização muito pequena próxima a de ser mestre. Então, assim, eu não cogito sair da Educação Básica, mas eu acredito que a gente poderia ser um pouco mais valorizado em relação a isso. (Dra. Dinâmica, Física).*

Esse desabafo da professora Dinâmica vem carregado da indignação com a falta de valorização do professor enquanto profissional da educação que investiu na sua profissionalização e que não percebe uma remuneração condizente ao título que tem e muito menos equiparada a outros profissionais com doutorado.

Ainda sobre a valorização salarial, a professora Emburana reforça a visão da falta de valorização que a Rede Estadual de Educação de Goiás dá ao (à) professor (a) que tem o título de doutorado:

*Outra coisa que eu sempre falo: não compensa fazer doutorado para aumentar 10% do salário: é muito pouco. Doutorado dá muito trabalho, exige muito de você! Então se você pensa em fazer doutorado só pensando na gratificação da formação avançada: não faça! Não precisa... Até que o mestrado ajuda 40% é até interessante. Mas fazer doutorado pensando em aumentar o salário, eu acho que fazer um doutorado meramente por fazer não é algo bom. (Dra. Emburana, Bióloga).*

Existem muitos indícios de descontentamento sobre a valorização da profissão docente, o que contrapõe à imprescindibilidade desses personagens para construção de uma educação equânime e totalitária que edifica o cidadão.

*Eu acho que todo mundo que faz doutorado tem sonho de dar aula em universidade também, mas eu não gostaria de deixar a Educação Básica, não é isso. Eu acho que quando você faz o doutorado você também espera receber por ele e eu acho que na Educação Básica o valor que a gente recebe pelo doutorado é muito pequeno, diante do tamanho do estudo que a gente realizou, da dedicação que a gente empenhou. (Dra. Dinâmica, Física).*

Sobre os pontos levantados, é sumário correlacionar formação e remuneração. É notório que a educação abre portas para que um cidadão se trone um profissional respeitado e valorizado, porém o mesmo professor que catapulta esses cidadãos não tem acesso a uma renda que reflita toda sua importância.

## **7. Considerações finais**

Ao refletirmos sobre os aspectos que sustentam a permanência do professor doutor em Ciência da Natureza, em sala de aula, na Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás, tem-se um misto de opiniões onde alguns defendem a permanência devido ao fato de terem predestinação para a profissão com influência familiar ou ainda

por ter necessidade de ter estabilidade ou ainda de estarem na Educação Básica de forma transitória até conseguirem migrar para a pesquisa ou para o Ensino Superior.

Diante do exposto, deve-se admitir que o professor é protagonista da sua própria profissão. De fato, a formação de professores é algo pessoal e individual que no que se refere à aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento para tanto isso requer que se estabeleça equilíbrio entre os saberes do conteúdo e dos saberes pedagógicos cuidadosamente respeitados. E uma das funções e obrigações recentes da formação *Stricto sensu* em suas políticas e ações tem sido contribuir para a garantia da qualidade na Educação Básica, via formação dos professores da Educação Básica.

Vale observar que, concernente à formação, o professor não pode criar vãs ilusões, pensando que a simples participação em atividades de formação continuada solucionaria todos os seus problemas profissionais de um dia para o outro. Mas, em contrapartida, deve-se admitir que a formação continuada propiciasse melhorias consideráveis em sua prática docente e, por consequência, em sua atividade profissional.

Afinal, a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno ao qual se constrói a formação. Sendo assim, a prática da educacional define o espaço de toda reflexão teórica. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de possíveis mudanças quando se repensa o fazer pedagógico sendo necessário, pois, é impossível fazer uma referência explícita ao modo como esse professor desenha sua trajetória.

Portanto a *Permanência de Professores Doutores em Ciências da Natureza na Educação Básica da Rede Estadual de Goiás* é permeada por inúmeras nuances, cenários e ensejos que irão fulgurar a mente, os corações e as almas de todos os professores.

### **Referências**

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Denise Freitas; PARDO, Maria Benedita Lima. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, 313-329, 2016.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPg) 2005-2010**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (Proposta Inicial dos procedimentos a serem seguidos). Brasília, p. 15, 1997.

BRUNI, Adriano Leal. **A contabilidade empresarial: Série Desvendando as Finanças**. São Paulo: Atlas, v. 3, 2006.

CACHAPUZ, António Francisco. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.115-139.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser Professor e Formar Professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (orgs.). **Ser Professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, p. 79-100, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder, saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOIÁS. **Lei nº 13.909**, de 21 de setembro de 2001. Dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos e vencimentos do pessoal do magistério. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-13909-2001-goias-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-e-vencimentos-do-pessoal-do-magisterio>>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

GIOVANNI, Maria Luciana; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reformada formação de professores: distância, ambiguidade e tensões. In: GIOVANNI, M. L.; MARIN, A. J. (orgs.). **Professores iniciantes:**

diferentes necessidades em diferentes contextos. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 33-44.

GROULX, L. Analyse des mouvements sociaux et urbains: questions de méthode. **Serviçt: Social**, v. 36, n. 2-3, p. 300-308, 1985.

HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?lang=pt>> Acesso em: 30 dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e. Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MARQUES, Fabiola; ABUD, Claudia José. **Direito do Trabalho**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciandos em Química sobre “Ser Professor”**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António (org.). Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, abr./ mai. 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Introdução. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (org.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2005. p. 13-20.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola/ CNTE**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, Vera Maria

Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 22-23.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214f. **Tese** (doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia.

SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Garnier, 2006.

SOUTO, Rosiley Teixeira. **Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública paulista (1892 – 1933)** – Um estudo das tecnologias de Estado. 2005. 258f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) – Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Carla Alves. **A Identidade de Licenciandos em Física: em busca de uma caracterização**. São Paulo. 2012. 285f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa Interunidades de Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p.445-477, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

## Notas

---

<sup>i</sup> <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

<sup>ii</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/1857/professores-doutores-eles-sao-a-excecao>

## Sobre os autores

### Grazielly Katarinni Gomes Lemos

Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências

e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: [grazielly.lemos@seduc.go.gov.br](mailto:grazielly.lemos@seduc.go.gov.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5534-5634>

**Wender Faleiro**

Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: [wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Recebido em: 12/04/2022

Aceito para publicação em: 23/01/2023