



As expectativas dos formandos da licenciatura em Química e os impactos causados pela pandemia em sua formação

The expectations of graduate students in a Chemistry course and the effects caused by the pandemic on their education

Ingrid Domene Eugenio, Gustavo Bizarria Gibin, Amanda Carolina Gimenes Carvalho Gomes

Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
ingrid.d.eugenio@unesp.br

Resumo

A licenciatura em Química enfrenta nos últimos anos dificuldades em sua atratividade e permanência dos alunos. Esse estudo elencou as expectativas de futuros professores da Educação Básica e analisou como o estágio supervisionado e outros aspectos da licenciatura impactaram em sua formação e interesse na docência durante a pandemia. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e os dados coletados foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin. O estágio supervisionado é um marco importante; devido à pandemia, todos os licenciandos concordaram que realizá-lo de maneira on-line (ou parcialmente) não contribuiu para a formação profissional. Ainda, eles reclamam quanto a falta de informações técnicas da profissão, como salário e plano de carreira, deixadas de lado em prol de disciplinas específicas. É necessário tornar os Cursos de Licenciatura em Química atrativos, proporcionar a permanência, valorizar as disciplinas pedagógicas e estabelecer diálogos entre o estágio supervisionado e as teorias aprendidas de forma efetiva.

Palavras chave: Formação de professores, Ensino de Química, Estágio Supervisionado.

Abstract

Chemistry degree courses have faced difficulties in their attractiveness and the permanence of students. This study listed the expectations of future teachers of secondary education and analyzed how the internship and graduation impacted their academic education and interest in teaching during the pandemic. Semi-structured interviews were conducted and the data that was collected were analyzed through Bardin's content analysis. The supervised internship is an important milestone; due to the pandemic, all students agreed that doing it online (or partially) did not contribute to their professional training. Still, they complain about the lack of technical information about the profession, such as salary and career plan, left aside in favor of specific subjects. It is necessary to make Chemistry courses attractive, provide permanence, value the pedagogical disciplines and effectively dialogue the supervised internship with the theory learned in graduation.



Key words: Teacher training course, Chemistry education, Supervised internship.

Introdução

Em 1997, a Comissão de Especialistas de Ensino de Química elaborou um documento sobre os Padrões, Critérios e Indicadores de qualidade para a avaliação dos cursos de graduação em Química no país. Segundo o documento, o curso de licenciatura destina-se à formação de professores no Ensino Fundamental e Ensino Médio através de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptados às necessidades e interesses institucionais e regionais (BRASIL, 1997). Ainda, são apresentados dados referentes ao intervalo de 1993 e 1994 sobre a relação de vagas e formandos dos cursos de Química em todo o território nacional. Eram 4.726 vagas em 1994 - envolvendo todas as 5 regiões do país - e 1.359 formandos em 1993, em uma relação final de 3,47 entre esses dois valores (BRASIL, 1997). Essa taxa é baixíssima e por ser uma referência antiga, supõe-se uma desatualização dos dados. Contudo, passados quase 30 anos, atualmente os cursos de Licenciatura em Química enfrentam justamente dois graves problemas que esses números antigos evidenciam: há uma diminuição na quantidade de ingressantes e a taxa de desistência é extremamente alta segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022).

Desde 2011, nos cursos de Licenciatura, há um decréscimo nos ingressantes dos cursos presenciais, contrastando com os cursos de bacharelado e de bacharelado tecnológico, que apresentam crescimento (BRASIL, 2020). Nas matrículas de graduação presenciais, observa-se uma queda de 16% para 12% entre 2011 e 2020. Somado a essa porcentagem, há uma queda de 731.682 para 695.790 no número de ingressantes de graduação de 2019 para 2020 (BRASIL, 2020).

A “Taxa de Desistência Acumulada” (percentual do número de estudantes que desistiram versus o número de ingressantes) é mais um dado preocupante pois nos cursos de Química, que é uma das mais altas, com 66%. Ainda há um contraste com os 31% da ‘Taxa de Conclusão Acumulada’ (percentual do número de estudantes que se formaram no curso em relação ao número de ingressantes). Usando 100 estudantes ingressantes como base, 66 destes desistem e de 100 estudantes que deveriam formar-se, apenas 31 concluem o curso. De forma complementar, os estudos mostram que os estudantes acabam desistindo do seu curso, nos anos iniciais, até o final do 3º ano (BRASIL, 2022). Essa situação agravou-se ainda mais devido a pandemia da COVID-19 que forçou as Instituições de Ensino Superior (IES) a modificarem sua forma regular de ensino e empregarem o ensino remoto emergencial em todo o Brasil.

Em dados do Ministério da Educação (MEC) de 2017, 2,4% estão matriculados na formação de professores de Química do número total de alunos matriculados em cursos de graduação em Licenciatura (BRASIL, 2018). De acordo com Santos, Antunes e Bernardes (2008), percebe-se que a carreira docente não é objeto de interesse dos estudantes que finalizam o Ensino Médio e há uma carência de professores para o ensino na Educação Básica, em particular da área das Ciências Naturais. Além disso, os autores explicitam que existe o receio de trabalhar na Educação Básica conhecendo as condições de trabalho, as interações estabelecidas com os colegas de profissão e os alunos, os salários, as perspectivas profissionais e as qualificações. Gatti e Barreto (2009) expõem que a carreira de professor não se mostra compensatória e conseqüentemente, há um desestímulo muito grande em dar continuidade à carreira.

Em concordância com as autoras citadas anteriormente, é comum os formandos de Licenciatura em Química escutarem de docentes que já trabalham na Educação Básica que a carreira de professor não é compensatória e/ou satisfatória. Deste modo, é inevitável compreender as expectativas dos futuros professores de Química porque muitos destes idealizam os próximos anos sem conhecer a



fundo a carreira docente e os desafios que irão enfrentar. A expectativa dos professores pode ser muito diferente da realidade profissional, como afirmam Pozzobon, Rodrigues e Grützmann (2022, p. 77) “Alguns professores chegam a pensar em desistir da carreira e outros abandonam, pelo ‘choque de realidade’, quando iniciam na carreira docente”.

O estágio supervisionado é a primeira oportunidade dos licenciandos vivenciarem a realidade escolar. A consequência, de acordo com Reis, Oliveira e Kiouranis (2013) pode ser a ratificação do desejo e da vocação de alguns estagiários para trilharem o caminho do Ensino de Química. Contudo, ainda há esse desejo de seguir na carreira docente mesmo com a pandemia e estágio exclusivamente ou parcialmente on-line? Porventura, as expectativas e idealizações dos formandos acompanham a realidade muitas vezes retratada como desanimadora, desmotivadora e ainda mais desafiadora? Em relação às políticas públicas, no Estado de São Paulo foi instituído o Novo Plano de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio na Lei Complementar nº. 1.374/2022 (SÃO PAULO, 2022). Os licenciandos possuem o conhecimento desta lei? O(s) curso(s) de licenciatura(s) os preparam em relação à parte técnica e burocrática da profissão? Quais as percepções dos licenciandos sobre esses tópicos?

Neste sentido, este estudo teve o objetivo de investigar as expectativas dos formandos na graduação de Licenciatura em Química de 2022 de uma universidade pública estadual do interior do estado de São Paulo e analisar os impactos do ensino remoto emergencial em sua formação docente (especialmente no estágio).

Metodologia

Devido aos objetos de análise estarem atrelados a investigação dos significados interligados nas motivações dos sujeitos de pesquisa, a abordagem presente neste estudo é qualitativa. O objetivo deste enfoque é a tradução, abertura e expressão das possibilidades de estudo dos sentidos dos fenômenos do mundo social que envolvem os indivíduos estudados e suas relações sociais nos diversos ambientes em que são estabelecidas (MINAYO, 2012).

Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa propicia uma melhor visão e compreensão do contexto do problema que é melhorada se a análise for realizada numa perspectiva integrada ao contexto em que ocorre e do qual faz parte. Nessa abordagem “[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes [...]”. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (GODOY, 1995, p. 21). Nessa pesquisa optou-se pela utilização das entrevistas semiestruturadas.

A utilização destes instrumentos de coleta de dados teve como objetivo analisar sobre as expectativas dos discentes de Licenciatura em Química em relação a Educação Básica e o que eles compreendem de alguns temas pertinentes à pesquisa. Os formandos da graduação no ano de 2022 tiveram, devido a pandemia, contato com uma sala de aula de forma totalmente on-line ou inicialmente on-line e brevemente presencial.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. O objetivo principal é a obtenção de respostas válidas e informações pertinentes do entrevistado sobre um assunto ou problema. Nesta pesquisa utilizou-se especificamente a entrevista semiestruturada (conjunto de questões previamente esquematizadas com iniciativas do pesquisador ao longo da entrevista) (MARCONI; LAKATOS, 2003).



No contato inicial houve uma explicação da finalidade da pesquisa, o objetivo, relevância e necessidade da colaboração dos entrevistados além do compromisso da manutenção do anonimato durante todo o processo. Realizaram-se 10 entrevistas com licenciandos que possivelmente iriam formar-se no final do ano de 2022 para elucidar os questionamentos prévios apresentados e ampliar a pesquisa sobre os professores e o ensino de Química. Desses 10 entrevistados, 8 formaram-se. Ainda, 14 alunos representam a quantidade total de formandos no ano de 2022. Com as respostas obtidas, a análise de dados foi baseada na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2016) e corroborando com a finalidade desta pesquisa, a Análise de Conteúdo tem por objetivo tratar o material classificado como qualitativo quando envolve a análise de entrevistas de inquérito. Ainda de acordo com a autora citada, a análise de conteúdo segue uma ordem cronológica de três fases contendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização. Sua divisão consiste em três etapas essenciais definidas como a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e por fim, a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final. Há ainda uma leitura inicial “flutuante” (superficial), formulam-se diferentes hipóteses e objetivos, elaboram-se e organizam-se os dados em indicadores, e é feita a preparação do material (no caso das entrevistas semiestruturadas da pesquisa, a preparação configurou-se pela transcrição de cada uma delas) (BARDIN, 2016).

Na fase de exploração do material, deve ser feita uma administração sistemática das decisões tomadas, que Bardin (2016) define como operações de codificação ou enumeração devido a regras previamente formuladas. A última fase consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos de maneira que sejam tratados de forma significativa e válida. O analista pode propor conclusões, deduções e implicações além de adiantar interpretações a propósito dos (BARDIN, 2016).

A codificação apresentada na segunda fase, é correspondente a uma transformação nos dados brutos dos resultados de estudo que possibilita a representação do conteúdo e esclarecimento das características do texto, que viabiliza a criação de índices. Já na terceira fase com a categorização, é feita uma classificação com os critérios previamente definidos de elementos de uma conjunto (diferenciação seguido pela analogia). O objetivo é fornecer uma representação condensada dos dados brutos (BARDIN, 2016).

Análises e construção dos resultados

Os resultados discorrem sobre as expectativas dos formandos em relação às vivências da sala de aula, detalhando-as, assim como seus propósitos para o futuro e as dificuldades esperadas ao iniciar como professor na Educação Básica.

Inicialmente analisou-se quais os planos dos 10 entrevistados após o término da graduação com a finalidade de verificar o interesse em lecionar na Educação Básica, já que esta carece de professores qualificados. Como mostra a Figura 1, 4 almejam lecionar imediatamente e desses, 2 pretendem ingressar em algum programa da pós-graduação o conciliando com a docência. Somando à esses 2 licenciandos, 4 outros se interessam somente pela pós-graduação e do total, 2 deles seguem em dúvida.

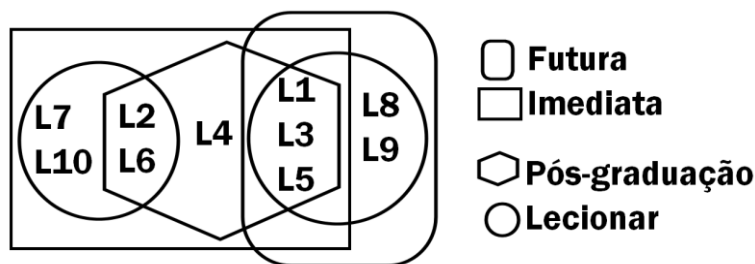


Figura 1 - Pretensão dos 10 entrevistados após o término da graduação

Um ponto interessante é que dos alunos que pretendem somente fazer a pós-graduação, ao serem questionados sobre seus objetivos futuros caso essa possibilidade não seja alcançada, a grande maioria não descarta o ingresso na Educação Básica mesmo a docência não sendo a opção inicial. A argumentação do porquê ocorreu principalmente em torno da questão de ser uma fonte de renda imediata devido a carência de professores. O licenciando L1 cita que caso não consiga uma bolsa em um programa de pós-graduação, dar aula é uma possibilidade pois necessita de uma forma de sustento. Por outro lado, L4 ao ser questionado, porque não pretende lecionar, expõe que *‘Eu não tenho vocação, não me chama atenção [...] se nada der certo, aí sim que eu vou para a escola para dar aula mesmo.’* Dar aula é tratado como segundo plano, transforma-se em uma obrigação que pode ser perigosa, pois “se o professor não sabe ensinar, o aluno poderá ter sérias dificuldades para aprender” (BRAUER, 2015, p. 1). Assim como na afirmação de Burgarelli e Carmo (2017), existem profissionais que mesmo com sua formação não consideram-se aptos para dar aulas e lidar com alunos.

A formação recebida em uma instituição de ensino, por melhor que seja, talvez não garanta que todos os alunos saiam formados, mesmo portando um título, ou mesmo que sejam efetivamente considerados competentes em suas áreas por terem passado por um curso reconhecidamente primoroso. [...] há um aparato velado, desconhecido pelo sujeito que busca sustentar o discurso que o forma, implicado nos processos reconhecidos como capazes de formar um profissional e de levá-lo a nomear-se como tal. (BURGARELLI; CARMO, 2017, p. 893)

Além disso, mesmo formados em um curso de Licenciatura, apenas L6 pretende especializar-se na área da educação dos 6 licenciandos com pretensão imediata à pós-graduação. Conforme Reis, Oliveira e Kiouranis (2013), esses estudantes que dão continuidade aos estudos em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) provavelmente optaram por esse caminho devido às condições de trabalho ofertadas, em uma busca de outras alternativas de ingressar no mercado de trabalho. Ao explicarem a escolha da pós-graduação, L1 e L3 explicam que esse é o caminho da docência do ensino superior, L4 justifica não haver conexão com a profissão e L5 cita a desvalorização da carreira docente na educação básica.

As experiências na Educação Básica podem fazer com que os estudantes mudem sua visão pois o contato com a escola e os alunos é um importante caminho entre a realidade e a formação universitária. O estágio (meio que torna esse contato possível), pode ter influências tanto positivas quanto negativas, aproximando ou afastando os futuros professores da docência. Como confirmado pelo licenciando L3 que descreve como estágio presencial o afetou negativamente *“Na verdade, de começo, minha ideia era já começar a lecionar. Só que, no estágio, nós conseguimos ver como a situação não é fácil. Então sim, isso auxiliou a eu pensar em fazer o mestrado logo agora”*. Contrastando a essa fala, L5 expõe que *‘Eu não sou a pessoa da área da educação [...] mas as experiências dos estágios vão mudando um pouco o que você pensa. Então, acho que nem as aulas em si que nós temos na graduação, é o estágio mesmo’*. A diferença desta etapa na formação dos



professores é algo inegável.

A fala anterior evidencia, além do impacto do estágio, o distanciamento entre as disciplinas da graduação e a realidade vivenciada pelos professores. Os autores Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 40), ao argumentarem sobre as mudanças na maneira de formar professores, afirmam que deve-se também dar importância a “[...] ensiná-los a ensinar, para o que se faz imprescindível superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas”. A problemática encontra-se na separação do estágio e do trabalho teórico, como se fossem duas coisas independentes que supervalorizam respectivamente os conhecimentos teóricos e a prática e o fazer pedagógico. Os estágios são disciplinas aparentemente desarticuladas com as teorias e o resto das disciplinas do curso de formação (RAMOS; ROSA, 2013). Com a pandemia, instituiu-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que devido a circunstâncias de crise, muda-se temporariamente as formas de ensino para um modo alternativo através do uso de soluções de ensino totalmente remotas (que retornarão ao formato presencial assim que tiver diminuído a crise ou emergência) (PAIVA, 2020). Um dos licenciandos cita o ensino a distância (EaD) em suas respostas, mas o ERE não configura um EaD e o sentido da fala refere-se ao período de ensino utilizado na pandemia.

Os entrevistados nessa pesquisa sofreram por acontecimentos externos que modificaram suas percepções sobre as escolas e a sala de aula. Todos tiveram um período de estágio on-line (completamente ou parcialmente). Os anos de 2020 a 2022, marcados pela pandemia do COVID-19 fez com que 3 dos entrevistados realizassem seus estágios de forma 100% remota enquanto o restante realizou metade do estágio de forma on-line e a outra metade de forma presencial. L8 é enfático ao afirmar que o *‘EAD foi horrível. Acho que não contribuiu em nada o EAD’*. Entre os outros entrevistados essa ideia persiste, a experiência on-line não contribuiu para a decisão de seguir na docência.

L2, L4 e L9, que realizaram seus estágios de maneira totalmente remota, confirmam que suas percepções poderiam ser diferentes caso essa fase da graduação fosse realizada de maneira presencial. L9 ainda questiona sua vivência no estágio: *‘Porque não consegui ter contato nenhum com os alunos, não sei como está. Nós vemos, um professor fala isso, que está desse jeito, mas e eu? Como eu fiquei de experiência?’*. De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 45), a práxis docente (atividade de transformação da realidade) dá-se “[...] no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade [...] o estágio curricular é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade [...]”. A instrumentação da prática docente deveria ocorrer pelo estágio e pelo espaço virtual, L5 afirmam que *‘[...] nós não tivemos uma vivência, nós só estávamos reproduzindo e vendo o que estava sendo passado para esses alunos’* e L6 *‘Então nós não tivemos contato com nenhum aluno, com nenhum professor, coordenador ou diretor’*. Sem esse contato, é possível afirmar que o estágio remoto não reflete a realidade de uma escola e muito menos de uma sala de aula, pois não ocorreram as interações e as vivências propriamente, tornando-se apenas uma mera formalidade acadêmica.

Expectativas sobre os alunos da Educação Básica

As respostas dos entrevistados foram codificadas e categorizadas segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e, ao elencar as expectativas dos licenciandos (unidade de contexto), obteve-se três unidades principais de registro: Alunos, Salário e Plano de carreira. As categorias referentes a essas unidades estão expostas nos Quadros 1 e 2 juntamente aos Licenciandos que pertencem a essas categorias.



Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categoria	Licenciandos
Expectativa	Alunos	Desrespeito	L3, L2, L9, L10
		Desinteresse	L1, L2, L3, L4, L6
		Ensino	L1, L2, L5, L7, L10
		Pais	L1, L10

Quadro 1: Codificação e categorização em relação às expectativas perante os alunos

Grande parte da apreensão com a profissão docente concentra-se nas categorias Desinteresse e Ensino. Não surpreendente, essas suas categorias podem estar interligadas, pois no processo de ensino e aprendizagem, muito fala-se da motivação em aprender. Ou seja, um aluno motivado em aprender tem uma maior chance de compreender o conteúdo trabalhado e para isso, o ambiente escolar deve ser motivador (TONCHE, 2014). Deste modo, entende-se que o professor precisa saber ensinar e o aluno querer aprender. O desinteresse em aprender é uma extrema preocupação dos licenciandos. Após dois anos enclausurados, torna-se ainda mais difícil driblar o desinteresse do aluno, pois há um conjunto de fatores que contribuem negativamente para a motivação. A resposta de L6 cita um desses fatores: *‘[...] principalmente agora pós pandemia, muitos alunos sem perspectiva de futuro, o que acarreta o desejo deles não aprenderem. Eu cheguei na rede privada e vi que lá está a mesma coisa. Pós pandemia, pessoal sem perspectiva.’* Além disso, L4 afirma que os alunos não têm o mínimo de interesse em qualquer matéria e pior, de estar dentro da sala de aula. Já L7 acredita que a maior dificuldade é um atendimento generalizado, de incluir todos os alunos, pois existem diferentes níveis de dificuldade e L3 pontua que a Química é uma disciplina de menor interesse devido a uma barreira que os alunos criaram. Todas essas falas mostram uma frustração e talvez desmotivação dos futuros professores, que consequentemente interfere no ensino.

É recorrente a fala sobre a falta de experiência evidenciada por L1, L2, L5 e L10. A maior preocupação de L5 concentra-se em não conseguir passar o conteúdo, essa incógnita sobre a efetividade de sua aula ligada à falta de experiência. Segundo Tonche (2014), os licenciandos enfrentam uma soma de dificuldades no início da trajetória docente porque não têm experiência, estão inseguros, a Química é visualizada com maus olhos e os alunos não mostram vontade de aprender. Seria um compromisso dos professores constantemente motivarem-se, pois isso é refletido nos alunos, que talvez entendam o conteúdo, realizem a construção do conhecimento e finalmente aprendam o que lhes foi ensinado.

Além disso, há uma demonização dos alunos, especialmente por conversas e troca de experiências com outros professores e colegas. A categoria Desrespeito mostra que os licenciandos têm receio da docência, confirmado por L1 que ainda acrescenta: *‘Ainda mais de um ensino fundamental, porque tem aquele estigma da turma bagunceira, que não quer nada com nada, fica aquele caos que nós acabamos escutando’*. Outro licenciando (L9) ainda expressa medo em lecionar em escolas públicas *‘Que não tem mais respeito com o professor, responde o professor e eu tenho medo de chegar na sala de aula.’* Essa agressividade no ambiente escolar distancia bons professores das escolas e o afastamento é ainda maior quando os formandos presenciam situações desrespeitosas nos estágios, como L3 conta sobre alunos que xingaram o professor somente em um mês de estágio presencial: *‘[...] Xingar na cara mesmo. Então é um pouco preocupante. Nós sempre escutamos sobre a educação pública, mas não, eu imaginava menos.’*

Essas visões contrastam com quem vivenciou outro cenário, como L5 demonstra sua mudança na percepção da escola pública: *‘Eu não vejo mais a escola pública como baderna, desrespeito. [...] Eu quero esse olhar mais humano e falar: é o meu aluno, está ali e eu quero passar o que eu posso passar para ele, para mudar a vida dele.’* Essa constatação de como um professor influencia



positivamente a vida dos alunos está ligada a perspectiva de que a educação que temos não é suficiente para formar cidadãos “competentes” para atender às urgências da nossa sociedade. Nesse caso, o professor encontra-se no papel de herói e portanto cresce o discurso de uma formação de professores de maneira eficaz em que estes devem investir em sua própria formação objetivando-se a solução dos problemas educacionais (BURGARELLI, CARMO, 2017). Na visão de Ficher e Baladeli (2017) esse discurso é problemático pois carece de uma problematização a fim de evitar a “[...] naturalização de professores heróis em meio a instituições problemáticas, carentes de perspectivas, desprovidas de inovação e compostas por alunos estigmatizados e com dificuldades de aprendizagem”.

Os pais dos alunos são outra categoria que mostra ainda mais inseguranças por parte dos licenciandos. Quando envolve-se a ausência da família, há no aluno o sentimento de abandono, carência, desinteresse e conseqüentemente uma dificuldade na aprendizagem (TONCHE, 2014). O licenciando L10 ainda menciona o tratamento nas escolas particulares, em que o pagamento da mensalidade lhes confere o direito de opinar e comandar o trabalho do professor. Tudo isso afeta diretamente os professores, principalmente quando os pais visualizam a escola como a responsável por exercer funções deles próprios.

Expectativas sobre o salário e plano de carreira

A Lei Complementar nº1.374/2022 instituiu os Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2022). Na seção referente ao salário (tratado pela palavra subsídio), os professores de licenciatura plena que iniciam a carreira docente dando aulas no Ensino Fundamental e Médio e ingressam na categoria “O”, têm como subsídio inicial o valor de R\$5.000,00 com a carga horária completa (desconsiderando qualquer desconto na folha de pagamento).

Os entrevistados foram questionados sobre a base salarial caso trabalhassem como professor contratado (Categoria O) exclusivamente em uma escola pública da Educação Básica com a carga horária completa (40 horas). Suas respostas estão expostas no Quadro 2 a seguir, assim como o conhecimento da Lei Estadual citada anteriormente.

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categoria	Licenciandos
Expectativa	Salário (R\$)	1000 - 2000	L1, L2, L4
		2000 - 3000	L8
		3000 - 4000	L3, L9
		Acima de 4000	L5, L6, L7, L10
	Plano de carreira	Conhece	L3, L6, L7, L8, L10
		Desconhece	L1, L2, L4, L5, L9

Quadro 2: Codificação e categorização em relação ao salário e plano de carreira

Na categoria salário é possível perceber que os licenciandos indicaram quatro intervalos de valores quanto ao recebimento mensal. De forma surpreendente, 6 licenciandos apontaram valores menores ao valor correto, com 3 deles indicando valores até 80% menores que o determinado pela lei. Isso mostra que além do desconhecimento, esses futuros professores têm uma expectativa bem baixa, evidenciando a desvalorização da carreira docente. Além disso, a grande maioria que desconhece o salário também desconhecem o novo plano de carreira. Isso corrobora com o explicado por Ferreira (2004), em que nos próprios cursos de formação de professores a carreira docente não é recomendável e que os alunos, mesmo críticos à remuneração e à carreira docente, não conhecem



ou conhecem muito pouco dos aspectos técnicos e burocráticos da profissão.

Essa questão foi analisada na categoria Plano de Carreira para verificar a ciência dos entrevistados ao novo plano aprovado através da Lei Complementar nº1.374 e qual a importância dessas questões serem agregadas na graduação. Nesse ponto, 50% dos licenciandos que conhecem o novo plano de carreira informaram-se sobre ele por outras formas, como pelo estágio através das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs). Além disso, o conhecimento que possuem é superficial e raso. Esse déficit do curso de Licenciatura é visto como uma falha pelos licenciandos, L2 expressa que *“Acho que essa é uma das maiores falhas do curso, porque nós fazemos licenciatura e pouco vemos da nossa carreira, realmente.”*. Outros licenciandos como L4, L8, L9 e L5 reforçam essa afirmação sendo que este último cita uma valorização do curso de Licenciatura ao Bacharelado tendo em vista que, nos primeiros anos, há muitas matérias específicas que retêm os estudantes e a maioria das disciplinas pedagógicas é aplicada da metade do curso pra frente.

Segundo Ramos e Rosa (2013), durante o período em que estão cursando a graduação, os estudantes podem ter experiências onde as disciplinas específicas são vistas como mais importantes que as disciplinas pedagógicas, que são tratadas dessa forma não só pelos colegas mas até mesmo pelos professores.

[...] a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP – (PARECER CNE/CP 9/2001) [...] buscou-se implementar currículos de formação de professores que possibilitassem uma maior vivência em seu campo de trabalho, com o aumento da carga horária dos estágios supervisionados e a superação de um visão fragmentada de ensino, através da superação da dualidade entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas [...]” (RAMOS; ROSA, 2013, p. 9).

Pela fala dos licenciandos, a dualidade entre as disciplinas não foi superada. Ou seja, ao invés da integração, ainda existe um paralelismo entre pedagógico e específico. As licenciaturas formam especialistas por área de conhecimento e historicamente os currículos dão uma ênfase maior a conteúdos específicos. Os conteúdos que serão desenvolvidos na educação básica acabam deixados em segundo plano (RAMOS; ROSA, 2013). Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 82) há “[...] a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica[...]”. No entendimento das autoras, esses fatores podem mascarar a real intenção da necessidade da formação dos estudantes de modo superficial, que é simplesmente pela ampliação de postos de trabalho.

Devido a esse contraste, a abordagem desses tópicos mais burocráticos e técnicos na graduação é vista de forma positiva. Os licenciandos acreditam que apresentar o plano de carreira e a base salarial dos professores da categoria “O” é um conhecimento da realidade. Um dos entrevistados acredita que sair da graduação sem esses conhecimentos é uma forma de sentir-se perdido e incerto: *“[...] tem muita gente que sai da graduação, vai direto lecionar e não sabe quais benefícios que um professor tem, o que deve fazer, o que não deve fazer, o que é descontado do salário, o que é levado em consideração para contabilizar o salário total [...]”*. No entanto, dois dos licenciandos acreditam que mesmo sendo um tópico importante, há de ter cuidado em como as informações são compartilhadas. Isso pode desincentivar os alunos, especialmente porque muitos veem a remuneração como baixa e não reflete todo o trabalho do professor.

Considerações finais

Ao entrevistar 10 formandos do ano de 2022 nota-se que suas expectativas estão abaixo do esperado,



com uma visão problemática dos alunos, com medo de ensinar pela falta de experiência, além do desconhecimento de questões básicas do trabalho de professor, como o salário. Esses resultados evidenciaram que a expectativa não corresponde à realidade e o medo exacerbado de alguns licenciandos preocupa no caso de um dia ministrarem aulas na Educação Básica.

O estágio presencial é um grande diferencial para os estudantes, que acreditam que essa etapa prática contribui para sua formação docente de maneira mais efetiva que no estágio online. Este por sinal não é visto como experiência pelos que o realizaram de maneira inteiramente remota. Contudo, independente de suas experiências, ocorre uma desconexão entre a teoria aprendida nas disciplinas da graduação e o estágio em si. Muitos dos licenciandos acreditam que o curso não os prepara para a sala de aula, o que acarreta o medo e receio expostos nas entrevistas.

A vontade não imediata de seguir a carreira docente mostra a desvalorização e desinteresse na própria profissão. Um professor desmotivado não consegue tornar o ambiente motivador, o conteúdo não alcança o aluno, que por já não estar motivado, não dará a devida atenção e não terá vontade de aprender. O desinteresse na carreira é tamanho que muitos licenciandos seguem perdidos quanto a parte burocrática e técnica. Dito isso, a maioria dos entrevistados admite a importância desses tópicos serem trabalhados na graduação para incentivar os colegas a buscar a docência.

À vista disso, formar professores é uma interligação da prática, teoria e realidade e as disciplinas pedagógicas da graduação necessitam conectar-se de maneira efetiva com a prática realizada no estágio. Esse que, mesmo sendo a fonte principal do compartilhamento de informações técnicas sobre a profissão, não deve ser o único responsável.

Ser professor pode não ser a primeira opção da maioria dos entrevistados, mas, formados em Licenciatura, não devem temer uma sala de aula. Todos optaram pela Química pois gostam e/ou tem facilidade com a disciplina, somente precisam encontrar o que os motivam e se permitir experimentar o caminho da docência livre de preconceitos e medos.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**. V. 35, n. 78, 2019, p. 187-206.

BRASIL. Port. 640 e 641. **Padrões, critérios e indicadores de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em química**. Brasília, jun. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/quimica.pdf>. Acesso em: 24. Out. 2022

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Superior 2020: Divulgação dos Principais Resultados**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 23 Mai 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Responsabilidade Social e Inovação: O papel das estatísticas e da avaliação no monitoramento das políticas e da qualidade na Educação Superior**. Brasília, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/carlos_moreno06112018.pdf. Acesso em: 23 jun 2022.

BURGARELLI, C. G.; CARMO, D. S. do.. Formação e desejo de ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 11, n. 3, 2017, p. 890-899.

BRAUER, M.. O que motiva o professor não é o dinheiro. **Revista Aproximando**. V. 1, n. 2, 2015, p. 1-7.



- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: 27ª Reunião da Anped. **Anais**. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022
- FICHER, C. L.; BALADELI, A. P. D. O PROFESSOR NO CINEMA: reflexões sobre a imagem do professor herói no filme o triunfo. **Revista Travessias**. V. 11, n. 2, 2017, p. 259-273.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, V. 35, n. 3, 1995, p. 20-29.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012, p. 621-626.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- PAIVA, V. L. M. de O. e P.. ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**. V. 37, n. 1, 2020, p. 58-70.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Saberes Pedagógicos).
- POZZOBON, M. C.; RODRIGUES, G. C.; GRÜTZMANN, T. P.. Das Pesquisas às Considerações do Professor Iniciante que Ensina Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. V. 15, n. 1, 2022, p. 71-79.
- RAMOS, T. A.; ROSA, M. I. P.. Entre Disciplinas Pedagógicas e Disciplinas Específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **Olh@Res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, 2013, p. 207-238.
- REIS, J. M. C. dos; OLIVEIRA, B. R. M.; KIOURANIS, N. M. M. Perspectivas em relação à docência na formação inicial de licenciatura em química de uma universidade pública. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, SP. **Anais [...]** Águas de Lindóia, 2013.
- SANTOS, B. S. Dos; ANTUNES D. D.; BERNARDI J.. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, V. 31, n. 1, 2008, p. 46-53.
- SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1.374 de 30 de março de 2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. **São Paulo**: Assembleia Legislativa, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- TONCHE, Josiane Cipriano da Silva. **O Desinteresse Dos Alunos Das Séries Iniciais Do Ensino Fundamental Pela Educação Escolar: causas e possíveis intervenções**. 2014. 20 f. Monografia (Especialização) - Curso de Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,



2014.