

Ana Luiza de Quadros<sup>1</sup>  
Abda Florência da Silva Gomes<sup>2</sup>  
Adriana Michele Duarte de Almeida<sup>3</sup>  
Helga Gabriela Aleme<sup>4</sup>  
Mariele Teixeira Fonseca<sup>5</sup>  
Rodrigo Ângelo Figueiredo<sup>6</sup>  
Valeria Alves da Silveira<sup>7</sup>

## **PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA: RELATO DE CONFLITOS VIVENCIADOS**

**RESUMO:** Este trabalho evidencia alguns aspectos que envolvem os primeiros anos dos professores na sala de aula e alguns conflitos vividos por eles. Usamos entrevistas gravadas com professores cujo desempenho na sala de aula não excede três anos para identificar os conflitos vividos e que podem ter interferido na formação dos mesmos. Nós consideramos como conflito aquelas situações que os professores não esperavam encontrar ou aquelas que estavam em contradição com suas próprias crenças e expectativas do que era ser professor. Identificamos várias situações de conflito e percebemos, com esta pesquisa, que o mundo de trabalho é um espaço importante de formação e de subjetivação e um tempo/espaço em que sentimentos de solidão e de isolamento estão presentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores iniciantes; Formação de professores.

**SUMMARY:** This work emphasize some aspects that involve the first years of teachers in classroom and some conflicts experienced by them. We used recorded interviews with teachers whose performance in classroom does not exceed three years and that they have also lived conflicts that, in a way, have interfered in their formation. We conceive as conflict those situations that the teachers did not expect to find or that were in contradiction with their own beliefs and expectations about to be teacher. We identified many conflicts and perceived, with this research, that the world of works is an important space of formation and subjectivation and a time/space where isolation and solitude feelings are presents.

**KEYWORDS:** Beginning teachers; Formation of teachers

Data de recebimento: 29/04/07. Data de aceite para publicação: 02/08/07.

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências. Professora Assistente no Departamento de Química. Campus Pampulha, Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço eletrônico: ana.quadros@uol.com.br.

<sup>2</sup> Licenciada em Química. Professora do Ensino Médio. Escola Est. Madre Carmelita, Belo Horizonte, MG.

<sup>3</sup> Licencianda em Química. Departamento de Química, UFMG, Belo Horizonte, MG.

<sup>4</sup> Licenciada em Química. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Química Analítica, UFMG, Belo Horizonte, MG.

<sup>5</sup> Licenciada em Química. Departamento de Química, UFMG, Belo Horizonte, MG.

<sup>6</sup> Licenciado em Química. Professor de Ensino Médio. Escola Est. José Issa, São José da Lapa, MG.

<sup>7</sup> Licenciada em Química. Professora de Ensino Médio. Escola Est. Reparata Dias de Oliveira, Belo Horizonte, MG.

## 1. INTRODUÇÃO

Durante os cursos de Licenciatura em Química, os estudantes convivem com várias propostas para mudança na forma de ensinar e com teorias contemporâneas sobre ensinar e aprender, visando a uma maior qualidade no ensino, principalmente aquele realizado na educação básica, campo de trabalho desses futuros profissionais. Estão constantemente cercados de inúmeras possibilidades para fazer um ensino melhor do que o que tiveram. Isso se deve, talvez, ao fato de que, na esfera da universidade, o professor-aluno, além de estar envolto em estudos e discussões de teorias contemporâneas desenvolvidas pelos pensadores em educação, participa de aulas, debates e discussões com esses próprios pensadores.

Ao analisar tais propostas ou teorias, discutem como o aprendizado deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente e criticamente da sociedade em que estão inseridos, de modo a melhorar a qualidade de vida e desenvolver um senso crítico sobre determinadas situações.

A convivência com propostas de ensino e com teorias de aprendizagem geralmente proporciona vislumbrar um trabalho promissor enquanto professores de Química do Ensino Médio. Porém, ao aluno da licenciatura, pode parecer simples chegar na sala de aula e envolver os próprios alunos naquilo que tanto gosta: a Química.

Segundo relatos de alguns colegas, ou através da nossa própria experiência na iniciação à carreira docente, vários obstáculos contradizem o imaginário formado até então sobre a escola, sobre o papel do professor e do aluno e, inclusive, sobre o conteúdo. Dentre esses obstáculos, destacamos: alunos indisciplinados, professores desmotivados, violência, salário baixo e condições de trabalho precárias.

Ao vivenciar este tipo de situação, observamos que alguns acabam desistindo e abandonando a profissão. Já outros, que permanecem na escola, acabam seguindo modelos diferentes daqueles discutidos no curso de licenciatura, ou seja, acabam fazendo aquilo que, enquanto alunos de licenciatura, criticavam em seus professores.

Considerando que o imaginário sobre as relações em sala de aula, que envolvem professor, aluno e conteúdo, criado durante a licenciatura entra em conflito com a realidade escolar, quando o aluno assume a função de professor, algumas questões se fazem importantes: Como se dá a iniciação do professor recém-formado na escola? Quais as

principais dificuldades que os iniciantes enfrentam ao se depararem com a realidade escolar? Que tipo de apoio e/ou crítica o professor iniciante vem recebendo da escola? O curso de formação inicial prepara-o para enfrentar adequadamente a escola?

Buscamos, então, alguns autores/pesquisadores que já tenham investigado os rituais de iniciação do professor, com a intenção de identificar as percepções deles sobre as práticas dos professores em início de carreira e, após realizar entrevistas com professores em início de carreira, discutimos e analisamos os dados obtidos.

## **2. UM OLHAR PARA AS PESQUISAS SOBRE OS RITUAIS DE INICIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Para esta breve análise, selecionamos cinco pesquisas que discutem, de alguma forma, esse início de atividade como professor.

Em um trabalho singular e subjetivo, Fontana (2000) acompanhou o tempo de iniciação de uma professora, ao longo de seu primeiro ano de vivência no ensino fundamental. Nele, a autora analisa os dramas vivenciados pela professora, as formas como ela resolveu esses dramas e a necessidade de apoio própria de quem entra num mundo falado, porém ainda não experimentado. Ao considerar a subjetividade do trabalho da professora, a autora cita:

Para nos acercarmos das relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas, mostram-se insuficientes as observações e análises objetivas que excluem as situações pontuais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos envolvidos em nossas indagações (FONTANA, 2000, p. 3).

Baseada no cotidiano da escola e no contexto social em que ela se insere, a autora identificou conflitos oriundos de variados fatores que, quando relacionados, revelam o enorme confronto que há entre as diversas concepções de educação existentes nos diferentes indivíduos que trabalham na escola. Em um primeiro momento, direcionando o olhar para a prática profissional da professora e evidenciando-a como ser humano, a autora, baseada nas divergências encontradas entre esses dois aspectos, revela que a professora não está pronta em nós quando começamos a trabalhar. Pensando bem,

não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais (FONTANA, 2000, p. 5).

Enquanto no trabalho artesanal, o mestre de ofício capacita-se e ensina seus aprendizes, na escola o professor precisa encontrar a si mesmo, desenvolver seus próprios princípios e se utiliza de seus próprios meios. Esse processo, entretanto, provém de experiências e de relações que envolvem sentimentos diversos. Entre eles, estão a solidão, a frustração, a ansiedade e o isolamento. O professor em desenvolvimento passa por dificuldades encontradas dentro e fora da escola que, em muitos casos, são decisivos no seu processo de formação. Alguns acontecimentos inseridos na dinâmica das relações sociais em que vivemos podem ser tão traumáticos que deixam marcas profundas, como cita Fontana:

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos a observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam mais que explicação, requerem compreensão (FONTANA, 2000, p. 3).

O aprendizado pelo trabalho caracterizou-se, então, nesse caso, por um sentimento de drama em que as marcas apresentadas pela professora foram se tornando um problema constante e de difícil solução. A falta de apoio e a indiferença da coordenação pedagógica trouxeram a sensação de fracasso profissional. Sobre isso, a autora questiona com quem compartilhar as dificuldades encontradas dentro da escola, quando um sentimento de fracasso profissional vai se tornando público pelas interferências, pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica (FONTANA, 2000, p. 8). As frustrações e ansiedades decorrentes das dificuldades encontradas no processo de iniciação da professora foram, então, para Fontana, algo que revelou a singularidade e a difícil consolidação do ser profissional.

Bejarano e Carvalho têm pesquisado os professores em início de carreira e, para isso, investigam alunos de prática de ensino ou estágio curricular do curso de Licenciatura em Física. Os relatos no diário do aluno/professor e entrevistas foram os instrumentos de coleta de dados.

Num desses trabalhos, Bejarano e Carvalho (2003) descrevem os conflitos de uma professora, chamada por eles de *Ani*, nos seus primeiros anos numa escola de Ensino Médio. Segundo esses pesquisadores, *Ani* demonstrou que suas crenças sobre o papel do

professor se contrapunham aos contextos encontrados por ela nas escolas em que ela trabalhava e que dentro daquelas realidades das escolas que começou a trabalhar, quando de fato começou a estabelecer relações mais estáveis e duradouras com os alunos, seu papel como professora começou a ser severamente checado, por ela mesma. (BEJARANO e CARVALHO, 2003 p. 8),

O antagonismo entre a postura do professor austero, tradicional e que coloca o conteúdo da matéria como tendo um valor supremo e a do professor reflexivo que se preocupa com os alunos, com seus conhecimentos prévios e contextos de vida, com suas dificuldades em aprender de maneira satisfatória, foram vivenciados pela pesquisada. Apesar de trazer como crença uma imagem de professor reflexivo, ela se viu, algumas vezes, assumindo o papel de professor tradicional, o qual ela condenava.

Neste trabalho, os autores destacam dois conflitos principais vivenciados pela professora. O primeiro deles refere-se à sua dificuldade em se relacionar com os alunos. A professora oscilava entre tratar os alunos de maneira mais afetiva e colocar o conhecimento do conteúdo da matéria acima da relação professor-aluno. Essa oscilação fez com que a professora se percebesse, algumas vezes, como opressora frente a seus alunos. O outro conflito pessoal da professora iniciante estava relacionado aos outros professores que não estavam satisfeitos com a profissão. Ela percebia, no discurso dos professores mais antigos da escola, uma insatisfação com a situação que vivenciavam, que pode ser traduzida por baixos salários, indisciplina dos alunos, condições precárias de trabalho, etc. Essa insatisfação causava uma espécie de acomodação e de resistência ao novo. E essa acomodação e resistência não estavam presentes na prática da professora pesquisada.

Noutro trabalho, Bejarano e Carvalho (2004) narram a experiência de Eli, nome fictício dado a outro professor pesquisado. Eles argumentam que um contexto hostil ou desfavorável no ambiente escolar, aliados aos padrões de crença dos professores, desencoraja muitos dos novatos, levando-os à desistência da profissão.

Mais especificamente sobre o pesquisado Eli, o contexto que o mesmo descreve da escola, no momento em que inicia o seu trabalho, é resumido como aspectos relacionados à falta total de interesse dos alunos, à falta de apoio da direção/coordenação da escola e a dificuldades no relacionamento pessoal com os alunos. Mas um fator que foi considerado importante neste trabalho refere-se à crença que o pesquisado demonstrou sobre o papel do professor enquanto “autoridade” e, como consequência, a visão que o mesmo teve de seus

alunos como desrespeitosos, por não se encaixarem no perfil que o pesquisado já havia construído sobre os mesmos.

Como “saída” para os próprios conflitos, o pesquisado Eli constrói algumas alternativas, que se resumem numa fala apresentada pelo mesmo: “somos filhos desse sistema, mudar é muito difícil!” (BEJARANO; CARVALHO, 2004, p. 172).

Provavelmente, a saída encontrada por Eli põe em evidência a formação em serviço e a pouca influência dos cursos de licenciatura na formação de um professor mais seguro e mais convicto. Apesar de estudar teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem, o professor acaba, algumas vezes, assumindo uma postura mais próxima a que ele condenava enquanto aluno.

Loguercio e Del Pino (2003), ao analisarem “Os discursos produtores da identidade docente”, enfatizam alguns aspectos da vida docente, bem como a dificuldade enfrentada pelos novos professores em sua chegada à escola e questionam se somos gerados ou se geramos uma cultura que nos constitui. No trabalho, os autores relatam o sentimento dos novatos quando se encontram com a escola e sua dinâmica. Eles citam:

Não me recordo de ouvir, na minha vivência, sequer um professor “novato” se sentir bem nas salas dos professores e nos primeiros conselhos de classe. O ambiente assustador tumultuado dos intervalos e recreios e as aproximações e perguntas dos professores antigos põem de manifesto as diferenças primeiras e básicas entre o real e o sonhado. [...] É difícil para os novos professores se permitirem pensar a escola como os antigos professores a pensam e é praticamente inconcebível para os antigos professores pensar a escola diferente (LOGUERCIO; DEL PINO, 2003, p. 23).

Os antigos têm o poder de dizer o que “deve ser” e o “que é” normal frente àqueles que são, de certa forma, diferentes. Os novos professores algumas vezes trazem novas perspectivas e o novo é assustador, segundo os autores, por sua qualidade desestabilizadora.

Os professores novatos, apesar de trazerem conhecimentos teóricos contemporâneos, acabam, pela vivência com outros professores e pelo descomprometimento dos alunos com o que eles consideram importante, negando o conhecimento que trazem e adotando posturas que os aproximam mais do modelo tradicional.

Mariano (1999) elaborou um estudo sobre os trabalhos apresentados na ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - e no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática

e Prática de Ensino - referentes ao processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira. Esse estudo objetivou discutir como se configura o início da docência, quais as características deste período da profissão e como se coloca a discussão sobre o professor como um profissional reflexivo neste momento da carreira.

Neste estudo, Mariano reafirma, baseado nos trabalhos encontrados, que a solidão e o isolamento são sentimentos que tomam conta do professor iniciante. Isso se deve, principalmente, pela ausência de um trabalho coletivo nas escolas e pela inexperiência e insegurança do professor ao iniciar a profissão.

Os conflitos enfrentados pelo professor num início de carreira também são destacados por Mariano, envolvendo tanto as crenças como a postura do professor em sala de aula. O autor cita que o professor não consegue conciliar o ser bonzinho e o ser rigoroso, idealiza o ser construtivista, mas em sua prática vê-se como um professor “tradicional”, com uma conotação negativa do termo (MARIANO, 1999, p. 01). Esse conflito dos professores em início de carreira, percebidos nessas pesquisas, associado com o fato de muitos alunos de licenciatura que, supostamente, seriam bons professores, acabarem desistindo da profissão ou migrando para áreas mais “duras” do conhecimento, levamos a refletir mais seriamente sobre o início de carreira docente.

Para ter uma idéia mais clara sobre estas questões é que direcionamos nosso olhar para as falas do professor em início de carreira. Assim, com o objetivo de analisar o que esses professores relatam como situações inusitadas por eles vivenciadas na escola e na sala de aula quando iniciam sua docência, desenvolvemos este trabalho. Para tal, organizamos três questões principais, de caráter aberto, no sentido de caracterizar uma entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram gravadas apenas com som, o que se mostrou suficiente diante dos objetivos que tínhamos.

### **3. IDENTIFICANDO E ANALISANDO OS CONFLITOS DOS NOVATOS**

Entrevistamos oito professores escolhidos aleatoriamente, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos iniciaram as atividades de professor em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Destes, sete são professores de Química e um leciona a disciplina de Física, todos no Ensino Médio.

Como queríamos identificar conflitos vivenciados no início de carreira e com a intenção de que houvesse um prazo razoável para que essas situações fossem vivenciadas, escolhemos entrevistar professores cujo tempo de magistério estivesse na faixa de 1 a 2,5 anos de carreira. Na data da entrevista, três deles estavam completando trinta meses de trabalho como professor; um deles vinte e quatro meses, três outros 18 meses e o que possuía menos tempo de serviço estava com 14 meses de trabalho.

As entrevistas foram transcritas e a análise e uso dos dados autorizada por cada um dos entrevistados. As questões inicialmente elaboradas versavam sobre o ingresso do professor no mundo de trabalho, ou seja, as experiências que ele havia vivenciado e que considerou serem significativas, se houve alguma situação que ele considerou muito boa/ruim/constrangedora e como ele conviveu com essa situação. A partir daí tornava-se necessário entender porque uma determinada situação era citada pelo professor e outras questões eram necessárias.

Ao iniciarem sua carreira de professor e, portanto, terem vivenciado as experiências aqui relatadas, esses professores se depararam com alguns fatos que representaram conflitos. A maior parte dos conflitos relatados se repete na experiência de vários professores e outros são mais específicos. Optamos por descrever aqueles conflitos que nos pareceram mais significativos e que melhor responderiam às questões que propomos como problema da pesquisa.

O primeiro conflito que julgamos importante refere-se a situações não corriqueiras vivenciadas por estes professores. Dos oito professores entrevistados, cinco deles citaram fatos ocorridos os quais nós classificamos como não comuns e se referiam a alunos que, pelo imaginário que os pesquisados tinham de aluno, não se adequavam ao ambiente de sala de aula, criando, nos professores, situações de desconforto<sup>8</sup>. Há relatos de ameaças sofridas por dois dos professores entrevistados e de enfrentamentos ao professor em sala de aula. Noutro relato, a preocupação da professora era com uma aluna que se retirava das aulas após ligação de celular. Ao tentar entender o fato, soube que a aluna se ausentava devido a suposto envolvimento com prostituição. Um outro professor relatou a presença de alunos possivelmente drogados em sala de aula. Em todos os casos, os professores novatos não tinham idéia sobre que atitudes deveriam tomar e nem mesmo se deveriam tomar alguma atitude.

---

<sup>8</sup> Foram citadas palavras como “ex-presidiários”, “marginais”, “supostamente traficantes”, entre outros.

Como reclamação geral, destacamos a falta de respeito dos alunos para com os professores. Essa parece ter sido uma percepção de todos os entrevistados. A imagem que a sociedade tem de um professor como detentor de saberes pode ter criado, nos iniciantes, uma expectativa de admiração e/ou respeito. Porém, ser detentor de um saber pode não ser mais suficiente para lidar adequadamente com a sala de aula e com os sujeitos nela envolvidos. Um dos fatores que levaram a repensar as diretrizes gerais e os parâmetros que orientam o ensino deve-se ao novo papel do professor na sala de aula, evidenciado, principalmente, pelo avanço das tecnologias de comunicação. Nos PCNEM (BRASIL, 1999), destaca-se que:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação de novas tecnologias (BRASIL, 1999, p. 13-14).

O professor que era, há apenas poucas décadas, talvez a única fonte de informação para um grande número de alunos hoje está noutra posição. As informações estão presentes nos mais diversos livros, revistas, jornais, na televisão e, agora, nas tecnologias de comunicação, principalmente a Internet, que propiciou não só o acesso à informação, mas também a troca de informações e conhecimentos. O papel do professor é, certamente, mais amplo. O professor como transmissor de informações já não representa uma figura a ser admirada. Ele deve incentivar o aluno a buscar informações, para que este possa “aprender a aprender”, ensinar a selecionar informações pertinentes, enfim, ampliar o seu papel em sala de aula a fim de formar um cidadão mais pleno. E isso pode estar sendo difícil, pois representa mudanças numa prática tradicional.

Por outro lado, a confiança dos alunos no professor parece ser essencial à aprendizagem. A sala de aula é, naturalmente, um encontro de estranhos. Esse encontro de estranhos deve representar uma oportunidade de avanço em termos de relações entre os indivíduos. E uma relação necessária é a confiança mútua. O professor deve conquistar essa confiança.

O professor é, notoriamente, uma figura de autoridade em sala de aula. Mas não deve exercer essa autoridade como sinônimo de poder e sim como instrumento que desenvolva a confiança. E, assim,

preocupa-nos entender até que ponto esse conflito constitui uma decepção em relação à ilusão que se tem do que é formar-se professor.

Um segundo conflito apresentado refere-se ao desinteresse geral dos alunos para com a disciplina e/ou conteúdo. Os professores em início de carreira chegam à escola cheios de entusiasmo e de vontade de fazer um bom trabalho. A sensação de que os alunos não estão interessados naquilo que o professor considera importante acaba frustrando o iniciante.

Os pesquisados mostraram não entender porque o aluno não se interessa em aprender, em discutir sobre assuntos importantes, em participar. Talvez falte a eles argumentos que convençam o aluno da necessidade daquele conhecimento. Ou falta à escola uma sensibilidade de identificar o que o aluno busca nela, em termos de conhecimento, e de ser capaz de abrir um processo de negociação entre o interesse do aluno e as suas necessidades formativas. Parece-nos óbvio que falta ao aluno perspectiva de futuro, mesmo tendo a formação básica.

Percebemos a incapacidade do professor de convencer o aluno de que os saberes presentes na sua disciplina são importantes e que, com esses saberes, pode-se entender melhor o mundo de vida e, portanto, viver melhor nele. A isso ainda está associada a incapacidade da escola de entender melhor o universo do aluno e de criar uma ambiência de re-estruturação tanto de disciplinas quanto de saberes nelas presentes, de forma a atender melhor a demanda que nela existe. Esse dois fatores certamente acabam criando essas situações.

Além disso, o aluno, ao se formar no Ensino Médio, não tem perspectiva de melhorar a sua qualidade de vida, já que não há empregos disponíveis em quantidade suficiente para atender à demanda de alunos que terminam a educação básica. Provavelmente, muitos deles continuarão em seus sub-empregos e não entrarão para a universidade. Terminar a educação básica acaba sendo uma obrigação ou uma ocupação como outra qualquer. Isso não lhes garante uma vida melhor, por mais que nós, professores, tentemos convencê-los disso.

O terceiro conflito que destacamos nos professores entrevistados refere-se ao trabalho da direção e coordenações e ao pouco apoio que dão aos professores em início de carreira. Uma das entrevistadas relatou sobre o seu primeiro contato com os formulários da escola, ou seja, diários de classe, planos de curso, planos de aula, etc. O modelo usado pela escola não lhe era comum. Mesmo assim, segundo ela, a escola não deu qualquer instrução e ela teve que buscar nos colegas

as informações e essas eram desconhecidas de um colega para outro. Outro entrevistado disse que as turmas melhores eram destinadas aos professores mais antigos. Aos novos, como ele, sobravam as turmas classificadas com mais problemáticas.

Outra reclamação comum nesse conflito é o de que algumas direções não tomavam providência quanto aos problemas encontrados. Num caso de ameaça sofrida pelo professor, ao relatar o caso à direção, foi aconselhado a procurar a polícia. O professor, neste caso, esperava que a direção chamasse o aluno e/ou resolvesse o problema. Mas, ao ser aconselhado a chamar a polícia, o professor se sentiu “sozinho” e “inseguro”. O professor questiona: *“O que aconteceria se eu desse queixa do aluno? Meu risco não seria ainda maior?”*

Uma das entrevistadas afirma que, por dar uma ênfase grande ao conteúdo, procurando manter os alunos sempre ocupados, foi chamada pela direção, que comparou o seu trabalho ao trabalho de um professor antigo. Segundo a entrevistada, a conversa não foi no sentido de orientá-la, mas de mostrar o quanto ela estava equivocada. A professora, mesmo reconhecendo que sua prática não era condizente com aquilo a que havia se proposto, sentiu-se desamparada.

Uma situação que chamou a atenção pelo constrangimento criado diz respeito a uma aula de Física preparada para acontecer no pátio da escola. A professora em início de carreira esperava que seus alunos gostassem e participassem, já que se tratava de uma aula experimental e fora da sala de aula. Mas, para frustração da professora, os alunos não entenderam o significado da aula e não colaboraram. Para agravar a situação, a professora foi chamada pela direção da escola e aconselhada a exercer o domínio da turma não deixando situações como aquela acontecerem. A professora afirmou que (...) *após isso eu fui chamada pela direção, que me repreendeu e isso me constrangeu muito e nunca mais quis voltar a fazer qualquer tipo de experiência com eles.*

O abandono do poder público para com a maioria das instituições de educação básica acaba causando um excesso de preocupação também às direções, que ficam responsáveis pela manutenção de um espaço físico usado por um grande número de alunos, mesmo com verbas restritas e que, talvez por isso, não estejam dando a devida atenção aos que nela trabalham. Um professor em início de carreira que desvincula-se do curso de formação inicial e que não entrou ainda num programa de formação continuada também não recebe o devido apoio das direções/supervisões das escolas.

Ao citar que *“nunca mais quis voltar a fazer qualquer tipo de experimento com eles”*, a professora está demonstrando que, de certa

forma, desistiu de alguns pressupostos que, provavelmente, dentro do imaginário que ela tinha de um professor fariam parte das suas atividades. E isso, infelizmente, tem acontecido em vários níveis. Comumente ouvimos professores relatarem que não trabalham mais com texto porque os seus alunos não são capazes de entender o texto que lêem. Mas desistir é o melhor caminho? Não deveríamos insistir na leitura exatamente para ensiná-los a entender um texto? Não deveríamos nos preocupar em usar técnicas de leitura que facilitassem o entendimento? Não deveríamos insistir no experimento exatamente para mostrar o quanto um experimento simples pode produzir em termos de aprendizagem?

O quarto conflito refere-se às condições físicas da escola. Um dos entrevistados afirma ter se assustado com a aparência interna da escola. Segundo ele, essa estava muito degradada. Outros três queixaram-se de não encontrar o que julgavam ser o mínimo necessário para o trabalho: não havia laboratório, nem vídeo, retro-projetor, etc. Um deles afirmou que precisou comprar apagador, já que a escola não dispunha deste material.

Já há alguns anos o poder público vem falando da necessidade de disponibilizar computadores e laboratórios de informática para que os alunos tenham acesso às mais diversas informações e possam “aprender a aprender” e várias ações já foram tomadas nesse sentido, provendo as escolas de laboratórios de informática e de computadores. Diante dessa preocupação, é pouco compreensível que os materiais mínimos, como um apagador, não estejam disponíveis.

Uma das professoras citou que, ao entrar na sala de aula, percebeu que não havia carteiras suficientes para os alunos sentarem. Assustou-se mais quando soube que os alunos vinham convivendo com esta situação há algum tempo e que sentavam em carteiras quebradas e, uma vez, até mesmo no chão. Ao solicitar cópias xérox de um teste que a professora havia elaborado e queria distribuir aos alunos, a mesma foi informada que deveria pedir folhas aos alunos ou, caso contrário, a secretaria da escola não teria como fazer as cópias.

Certamente são situações que desestimulam um professor em início de carreira, assim como um experiente. As condições mínimas para que o trabalho possa se desenvolver devem existir. E elas não são responsabilidade do professor. São questões administrativas que precisam ser, no mínimo, discutidas nos coletivo, para que uma solução conjunta possa ser tomada. Transferir essa responsabilidade para o professor certamente dificultará e desmotivará o trabalho.

Como quinto conflito, descrevemos a preocupação do professor com a própria formação. Ao se deparar com situações que não

esperavam, os professores se sentiam despreparados. Segundo eles, pedagogicamente não tinham idéia do que fosse o melhor a fazer. Quanto ao conteúdo específico que eles haviam estudado no curso de formação inicial, também havia dúvidas sobre o que fazer com ele. Faltava-lhes, pelo que entendemos, a capacidade de problematizar os conteúdos.

Entendemos que, ao selecionar um determinado conteúdo para trabalhar em sala de aula, o professor deveria estar preparado para pensá-lo em termos de construção histórica, de mudanças sociais que este conhecimento pode ter trazido, de possibilidades ou artefatos tecnológicos que o conhecimento em questão nos propicia hoje, etc. Mas, ao que parece, nossos professores recém-formados não estão preparados para isso.

A insegurança do professor recém formado foi percebida quando ele se refere ao conteúdo a ser desenvolvido com os seus alunos, afirmando que “Eu não sabia o que ensinar. Peguei um livro como referência. Acabou que eu fiquei mais presa ao livro. Fazia um resumo e passava no quadro, já que a escola não adotava livro por serem muito caros e os alunos não terem condições de comprar.”

Chassot (1993) fala que os professores, em vez de adotarem livros, são adotados pelos mesmos. E esse é um problema claro de formação. Por que, depois de formado, o professor sente-se tão inseguro ao selecionar conteúdos? Por que o livro didático acaba ditando o conteúdo ao professor? Por que o papel do professor fica tão restrito a transmitir informações do livro para o caderno do aluno?

Alguns dos entrevistados afirmaram que, ao chegar na escola, tinham a concepção de que ensinar era uma tarefa fácil e que a eles cabia transmitir aquilo que sabiam. O tempo necessário para preparar uma aula, o pensar em estratégias para prender a atenção dos alunos e a percepção de que alguns alunos têm dificuldade em aprender fez com que alguns deles passassem a considerar a tarefa de ensinar como extremamente árdua.

Possivelmente formados dentro da racionalidade técnica, que concebe que para ensinar basta saber sobre o conteúdo específico, ao se depararem com tantas dificuldades no processo de ensinar para produzir aprendizagens, esses professores passaram a ver a atividade de professor como mais complexa do que concebiam.

Como último conflito que julgamos importante descrever, está o vivenciado por uma única professora. Ela relata o seu entendimento sobre o papel do professor, quando chegou na escola: o de transmitir conhecimento. Ao vivenciar a capacidade dos alunos de se distraírem

e de não prestarem atenção, a sua prática de focalizar o conteúdo foi reforçada. Por reclamação dos alunos, a professora foi chamada pela direção e aconselhada a “aprender” com o professor mais antigo da sua disciplina. O conflito deu-se então. Para ela, os alunos gostavam do professor mais “experiente”, porque ele não tinha qualquer preocupação com o conteúdo, era extremamente liberal com seus horários de aula e distribuía boas notas. E o que deveria ela fazer, então? Tornar-se, nas suas próprias palavras, “irresponsável como o outro professor” ou enfrentar a situação? É com fatos assim que percebemos o quanto a formação se dá, também, na prática. Somente ao vivenciar esse conflito é que a professora poderia buscar um equilíbrio entre uma prática considerada “conteudista” com uma prática visivelmente “liberal”.

#### **4. E AGORA PROFESSOR?**

De acordo com os conflitos que julgamos importantes, podemos perceber que esses professores enfrentaram e enfrentam um ambiente de trabalho para o qual, decididamente, não estavam preparados. E essa vivência conflituosa se deu nesses primeiros anos de trabalho, quando, infelizmente, eles não tinham ainda o apoio dos colegas de trabalho, por tratarem-se de novatos e não tinham mais o apoio da instituição formadora, na situação de egresso.

No trabalho de Mariano (1999), já havia uma referência à solidão e ao isolamento como sentimentos que fazem parte do trabalho do professor. Não há, na maioria das instituições de educação básica, um trabalho coletivo de estudo, de discussão de problemas comuns e/ou de troca de experiências. Nos relatos dos professores, esses sentimentos, apesar de nem sempre declarados, estavam presentes.

Um dos professores, ao relatar o seu ingresso na sala de aula e algumas situações por ele vivenciadas, usou a expressão “Você é você!”, para se referir ao trabalho do professor e à falta de apoio ou mesmo de incentivo.

Um fato que já vem sendo discutido no meio educacional refere-se à postura do professor em sala de aula. Apesar de estudar e discutir teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem, ele acaba assumindo posturas mais tradicionais em seu ambiente de trabalho. Segundo Lima (2005), não basta o professor ser apresentado a novas teorias pedagógicas ou ser introduzido no exercício da crítica. É necessário que ele se aproprie de um outro modo de ensinar, que ele

tenha algo mais significativo do que aquilo que ensina, para pôr no lugar do que sabe e acredita funcionar. Ao trabalhar com um grupo de professores num programa de formação continuada, a autora conclui que ninguém deixa de fazer o que sabe para se aventurar no que não sabe. Ao adentrar num mundo para o qual não estava devidamente preparado, as práticas dos professores ditos “mais experientes” acaba sendo o melhor referencial que eles têm. E ser transmissor de muita informação acaba sendo uma maneira encontrada de “ocupar” os alunos quando não se está preparado para lidar com tantos “estranhos” ao mesmo tempo.

Ao buscarem soluções para os seus conflitos, os professores acabam direcionando o próprio trabalho para uma abordagem mais tradicional do conteúdo. Alguns deles declaradamente desistiram de alguns princípios que, até então, julgavam importantes e optaram pelas práticas mais tradicionais. Em Loguercio e Del Pino (2003) essa tendência já havia sido destacada.

Percebemos que, apesar de a sociedade estar mudando e de os alunos terem acesso ao conhecimento de variadas formas, a escola não evoluiu da mesma maneira. Oferecemos aos alunos um currículo cujos conhecimentos produzidos no campo científico são recontextualizados para o campo escolar. Neste currículo, estão disciplinas, saberes, conteúdos e outros que nós, professores e pensadores em educação, entendemos como necessários. Mas e o nosso aluno? Não seria ele um sujeito de desejos e de necessidades próprios? Qual é o espaço desse sujeito nos currículos? Será que são os saberes por nós definidos que todo o aluno espera ver discutidos em sala de aula?

Parece-nos, agora, que os problemas disciplinares e a falta de interesse não serão resolvidos enquanto a escola não repensar suas práticas e que os professores não saberão lidar melhor com isso, se os cursos de formação não os prepararem melhor para tal. Vivemos, dentro das licenciaturas, situações já há muito criticadas e que estão, ao que nos parece, longe de serem resolvidas.

Enquanto as disciplinas mais ligadas ao ensinar e aprender têm, algumas vezes, dificuldade em conciliar o seu próprio discurso com a prática, os docentes das áreas ditas “mais duras” não vêm valor nesse trabalho e conduzem suas aulas segundo modelos “positivistas”, atuando como meros transmissores de informações. Persistindo essa situação, os cursos de formação de professores tendem a continuar formando um professor inseguro e pouco convicto em relação às teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem.

## 5. REFERÊNCIAS

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos”. **Ciência & Educação**, Bauru: v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. “A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira”. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. V.26, n. 2, p. 165 - 178, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 1999.

CHASSOT, Atico Inácio. **Catalisando Transformações na Educação**. Ijuí : UNIJUÍ, 1993.

FONTANA, Roseli Cação. “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”. **Cadernos CEDES**, Campinas, V. 20, nº 50. p. 107-119, abril de 2000.

LIMA, Maria Emilia. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

LOGUERCIO. Rochele de Quadros; DEL PINO, José Cláudio. “Os discursos produtores de identidade docente”. **Ciência & Educação**, V.9, n. 1, p. 17-26, 2003.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. 1999. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt0872int.rtf](http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt0872int.rtf). Acesso em: 10 maio 2006.

**V A R I A**  
**S C I E N T I A**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

REVISTA VARIA SCIENTIA

Versão eletrônica disponível na internet:

[www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber)