



9º Congresso de Pós-Graduação

DIFICULDADES DE PROFESSORES INICIANTES DE QUÍMICA: UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA À LUZ DA FORMAÇÃO

Autor(es)

THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA

Orientador(es)

ROSELI PACHECO SCHNETZLER

1. Introdução

Os anos iniciais como professor podem evidenciar inúmeras necessidades formativas e apontar a fragilidade das grades curriculares dos cursos de licenciatura. É a partir desta visão que as experiências e os relatos de professores, em especial de iniciantes, se tornam o cerne desta dissertação e objeto de investigação que pode contribuir para a melhor compreensão da complexidade do trabalho docente. Na literatura são várias as expressões utilizadas para referir-se à fase de iniciação profissional docente. Entre elas, podemos citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino” (MARCELO, 1998). No entanto, a expressão mais comum tem sido “choque de realidade”, termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1988) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão.

Atualmente, vários estudos podem ser encontrados que abordam o desenvolvimento profissional, em particular acerca do ciclo vital dos professores, no entanto uma referência básica, tanto na literatura internacional como nacional, são os trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador suíço Michael Huberman. A partir de sua investigação, Huberman (2000) desenvolveu um percurso para entender o ciclo vital dos professores, no qual, identifica etapas/fases que compõem esse ciclo. A primeira fase é o início ou entrada na carreira – fase que compreende os três primeiros anos de docência. Huberman caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”. Sendo importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, já que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência (SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002).

Para este autor, o período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Em seus estudos, essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar.

Outros trabalhos podem ser encontrados que abordam o ciclo de vida e carreira docente, como as produções de Silkes (1985). Em oposição aos trabalhos de Huberman, que descrevem os ciclos de vida fundamentando-se em tempo de magistério, esta autora toma como referência a idade dos professores, subdividindo-os em cinco fases. Assim como Huberman, Silkes afirma que é na fase inicial que ocorre o “choque com a realidade”.

Entres os diversos autores que investigam sobre o ciclo profissional docente, não há um consenso sobre a duração desta primeira fase da carreira, podendo ser menos para uns e mais extensa para outros. Nos trabalhos de Huberman (1989; 2000), por exemplo, esse período varia de 1 a 3 anos, enquanto na pesquisa de Gonçalves (2000) essa fase se estende até o 4º ano, sendo considerado experiente o professor que possui mais de 5 anos de magistério.

Vale ressaltar que para a realização deste trabalho, adotaremos a proposta de Huberman que compreende o início da docência nos três primeiros anos de carreira.

Segundo Cavaco (1991), a iniciação à docência se configura como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e de redefinição de crenças. Trata-se de um período de tensões, desequilíbrios e reorganizações freqüentes, de ajustamentos progressivos de expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes, podemos citar a insegurança frente ao domínio do conteúdo a ser ensinado (CASTRO, 1995) e a solidão da carreira (HUBERMAN, 2000). Estudos como o de Guarniere (1996) apontam, também, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos como dificuldades vivenciadas por estes professores.

O início da docência é marcado por um momento de grandes transformações e dificuldades, de tal forma que irá marcar a carreira docente, bem como determinará as características apresentadas pelo professor ao longo do seu percurso profissional. Nesta fase inicial contribuem as experiências vivenciadas durante a passagem na escola, a formação oferecida no curso de licenciatura, as experiências adquiridas nos primeiros anos de docência e a formação continuada. (SOUZA, 2009; LIMA, 2006).

Frente à relevância dessa etapa da carreira no desenvolvimento profissional e na constituição docente, notamos que a literatura nacional em Educação Química não apresenta nenhum trabalho nesta linha de investigação, constatação que nos motivou, ainda mais, a desenvolvê-lo.

2. Objetivos

Este trabalho tem por objetivo evidenciar as dificuldades acometidas por professores iniciantes de Química e discutir de que maneira os cursos de formação inicial podem contribuir para superar esses reveses nessa fase da carreira.

3. Desenvolvimento

Para o desenvolvimento desta investigação foram selecionados dois cursos de Química – Licenciatura no intuito de promover a análise de suas grades curriculares, um de universidade pública e outro de universidade privada, ambos do Estado de São Paulo.

Objetivamos entrevistar quatro ex-alunos de cada curso que estejam atuando na rede pública de ensino com menos de três anos de magistério. Os resultados preliminares discutidos a seguir fundamentam-se em três entrevistas com professores iniciantes já realizadas.

Estes foram entrevistados a partir de um roteiro semi-estruturado e as entrevistas audiogravadas e transcritas na íntegra para a análise de conteúdo dos depoimentos obtidos.

De cada grupo pretendesse escolher dois representantes para a observação de suas práticas.

4. Resultado e Discussão

De acordo com Huberman (1998), a iniciação à docência pode ser fácil ou difícil. Para os professores que fazem referência a essa etapa como fácil, estes mantêm boa relação com os alunos e possuem domínio do conteúdo, permanecendo na fase de entusiasmo inicial. Para o referido autor, os professores que consideram essa etapa difícil, relacionam as situações problemáticas, ou as dificuldades, à ansiedade, ao isolamento na escola, ao sentimento de que estão sendo vigiados pelos professores mais experientes, bem como às dificuldades com os alunos e à carga horária excessiva.

Dentre as dificuldades acometidas por professores iniciantes podemos citar a indisciplina, o desinteresse dos alunos pela matéria e o isolamento, podendo-se perceber a complexidade do trabalho docente.

No início da carreira, é comum serem atribuídas as salas consideradas problemáticas aos professores inexperientes. O controle destas os classifica como bons ou maus professores, sendo de pouca importância o domínio do conteúdo a ser ensinado.

O domínio da disciplina é um dos aspectos fundamentais para o sucesso de um professor. Carrascosa (1990) destaca que o domínio da matéria pelo docente é uma condição essencial para o controle de uma sala dentro do ponto de vista didático, e um aspecto minuciosamente sensível aos próprios alunos, que conseguem diagnosticar no professor o domínio pela disciplina ou a falta deste.

A preocupação em manter o controle da classe, o que é explicitamente cobrado, passa a controlar o fazer na escola, neutralizando inquietações perante os fins das relações de ensino e os modos de aprender e de ensinar (FONTANA, 2000).

O professor, para manter a disciplina, se utiliza de métodos tradicionais que contrariam referenciais teóricos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, os quais foram ensinados nos cursos de licenciatura, podendo ocasionar sentimentos de negação da formação inicial, não valorizando as teorias apreendidas. O professor iniciante pode se sentir desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. (JESUS & SANTOS, 2004).

É de fundamental importância que o professor, na qualidade de mediador do conhecimento químico para o aluno, valorize o saber discente e se integre no processo de construção de conhecimentos. O professor aprende com os alunos, contudo, deve ter clareza do seu lugar social na relação assimétrica do processo de ensino-aprendizagem. Fontana (2001:34) reforça que a fala professoral é uma “fala pública”, investida de autoridade, de saber legitimado na medida em que se dirige a um grupo bem definido [os alunos] que ocupa um lugar social hierarquicamente submetido ao do professor. Essa posição hierárquica dá à fala do docente a possibilidade de que seja levada em conta pelos interlocutores, isto é, pelos alunos.

Nem todos os professores iniciantes se sentem à vontade frente a uma sala de aula, e o primeiro contato pode gerar tanto um impacto positivo como negativo na profissão, levando até a desistência profissional, porém, a experiência adquirida no passar dos anos revela um saber docente desenvolvido na prática que garante a manutenção dos professores na carreira. Saberes estes que não são ensinados na formação inicial, mas que emergem do conflito na prática.

Geralmente, a dificuldade de compreensão dos licenciandos sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar é gerada pelo distanciamento da realidade apresentada nos cursos de formação docente. Nas palavras de Davis (1989), as interações sociais só podem ser compreendidas no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, num determinado ambiente.

Outro aspecto marcante dos cursos de formação de professores é a dicotomia teoria-prática das disciplinas [específicas e pedagógicas] que não buscam estabelecer um diálogo entre teorias e modelos pedagógicos com os conteúdos científicos que os futuros professores de Química deverão ministrar. Na medida em que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura tratam de um aluno ideal, de uma escola ideal, abordando teorias pedagógicas dissociadas de conteúdos químicos, torna-se compreensível que os professores critiquem a formação recebida (SCHNETZLER, 2000: 22).

É de fundamental importância que os cursos de formação de professores promovam o contato licenciando-escola afim de que este conheça a realidade das salas de aula, suas condições e os personagens que ali figuram. O estágio supervisionado traz grandes possibilidades de promoção deste contato, sendo um valioso espaço na formação inicial para o licenciando conhecer e identificar aspectos da escola, no entanto, pode restringi-lo para a percepção de problemas intrínsecos à prática docente, caso não seja o atuante da mesma. Do mesmo modo, cabe ao formador trabalhar os conteúdos químicos e a reelaboração conceitual destes, além de, conduzir o licenciando a observar o ato pedagógico não mais como aluno e sim como docente, afim de que este inicie ainda na graduação o exercício da reflexão crítica e continua de sua prática. Como assinala Freire (1991), a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

5. Considerações Finais

Segundo Schulman (1986), o conhecimento pedagógico do conteúdo é que difere o professor dos demais profissionais. No entanto, ter em sua formação conhecimentos pedagógicos simplesmente, não garantem um bom ensino e a efetividade deste.

Em regra as disciplinas pedagógicas trabalham com teorias desvinculadas do conhecimento químico, o que não gera contribuição alguma para a carreira de professor. A necessidade de reelaborar o conceito científico/químico para uma linguagem que o alunado compreenda é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática deveria ser privilegiada nos cursos de licenciatura em Química, nos quais prezam o ensino dos conteúdos específicos.

Com esta proposta de investigação objetivamos discutir a formação inicial de professores de Química no sentido de propor modificações significativas e de lutarmos por melhores condições do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

CASTRO, M. A. C. D. O professor iniciante: acertos e desacertos. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1991.

CARRASCOSA, J. FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. e OROZCO, A. “La visión de los alumnos sobre lo que El profesorado de ciencias ha de saber y saber hacer”. Investigación en la Escuela. No prelo, 1990.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. Cad. Pesq. São Paulo (71): 49-54, novembro, 1989.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. Presença Pedagógica. v.7, n 39, pp. 31-37, 2001.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição da professora. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, 50, p. 103-119. Abr., 2000.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALES, J. T. O. Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de Matemática da UFPa. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GUARNIERE, M. R. Tornando-se professor: o início de carreira docente e a consolidação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. p. 153, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 39-58, jan.-abr. 2004.

LIMA, E. F.; CORSI, A. F. Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação: ANPED*, n. 9, p. 51-75, 1998.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. Novos professores: primeiros anos de profissão. *Quadrante*, Portugal. V. 11, n. 2, p. 53-73, 2002.

SILKES, P. J. The life cycle of teacher. In: _____. *Teachers' lives and careers*. Cidade, Editora, p. 27-60, 1985.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico*, n. 8. Dezembro, 2009.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: *Education Research*. nº 2, vol. 15, p.4-14, 1986.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) *Perpectivas y problemas de la función docente*. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.