

Os Professores de Química Relatando Problemas Enfrentados na Profissão

Ana Luiza de Quadros
Ana Paula Lima Cerqueira
Camilla Gonçalves Bof Silva
Flavia Fernandes da Cruz
Veridiane Dias da Silva

Resumo

A percepção de que muitos professores, hoje, estão insatisfeitos com a própria profissão ou estão constantemente relatando fatos e/ou situações que têm causado um certo desconforto no seu trabalho, nos fez desenvolver esta pesquisa. Visamos a identificar que aspectos profissionais ou fatos são entendidos como problema e que estratégias desenvolvem para conviver com o que chamam de problema. Constatamos que muitos dos fatores/fatos/situações relatados têm causas que são externas ao professor e entendemos que tomar consciência de que, enquanto professores, temos limitações, pode ser importante para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Professores. Experiências escolares. Problemas vivenciados.

THE TEACHERS OF CHEMISTRY SPEAKING ABOUT PROBLEMS IN THE PROFESSION

Abstract

The present research was motivated by the usual perception that nowadays many teachers are unsatisfied with their own profession or, at least, it seems that the teachers are constantly describing facts and/or situations about certain worrying at

work. The major aim of this work is to know which professional aspects, or facts, are usually understood as problems for the teachers and also to identify which strategies might be developed to allow coexistence with these disturbing factors.

We have perceived that many of the problematic factors/facts/situations which were reported by the teachers are almost always related to the students or related to external class environment. We can conclude that the teachers might be aware about the needed conscience about their own limitations and that this adquired new mentality can be the first step for the improvement of education and learning processes.

Keywords: Teacher dissatisfaction. School experiences. Problematic factors.

Na década de 70 do século 20 um dos grandes problemas educacionais brasileiros referia-se à demanda por vagas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Associada a esse fator estava a necessidade de reduzir o índice de analfabetismo e as altas taxas de evasão e repetência. Cunha (1980) aponta para as precárias condições físicas da escola, a baixa qualidade dos materiais pedagógicos e a formação deficitária dos professores como causas da evasão e repetências, aliados às baixas condições socioeconômicas dos alunos. Barreto et al (1979), ao analisarem os números relativos à evasão, repetência e escolaridade dos jovens brasileiros, também relacionam o fracasso dos alunos à pobreza, afirmando que a escola é altamente seletiva, mas que teria plenas condições de reverter essa situação ao repensar os currículos e programas, além do seu funcionamento de maneira geral.

Já nos anos 80, segundo estudo de Fletcher e Castro (1986), a demanda por vagas ainda é um problema nacional: alunos continuam não tendo acesso à escola e a evasão e repetência seguem apresentando números alarmantes. Os autores afirmam que a escola continua não conseguindo trabalhar a aprendizagem do aluno de maneira eficiente. A década de 90, por sua vez, foi marcada por ações públicas no sentido de permitir e de promover o acesso ao maior número possível de crianças e jovens à escola e, também, de mantê-los nela. A construção e ampliação de escolas, a otimização do uso do espaço escolar – com estabelecimentos funcionando em três turnos – e a conseqüente abertura de novas vagas tornam-se uma realidade.

No Ensino Médio, mais especificamente, a demanda por vagas cresceu significativamente na segunda metade da década de 80 e na década de 90. A LDB de 1996 procurou regulamentar uma realidade já presente: havia uma procura pelo Ensino Médio, mesmo não objetivando o curso superior. A partir dela, o Ensino Médio passa a fazer parte da educação básica. Então, se o ensino médio congrega conhecimentos aos quais todo cidadão tem direito, a escola tem de ser capaz de repensar suas ações no sentido de oferecer um ensino que promova a permanência do jovem na escola e sua inserção na sociedade de forma mais completa. E, nesse sentido, várias ações governamentais foram iniciadas.

Uma vez superada a questão das vagas, o poder público promove a construção, publicação e disseminação de documentos visando a dar um novo formato ao Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aparecem, em 1999, como a consolidação de uma discussão realizada por especialistas e educadores de todo o país (Brasil, 1999, p. 9). Um novo documento, intitulado Orientações aos PCNEM surge em 2002, apresentando algumas orientações mais específicas às diferentes áreas e disciplinas. Outros se seguiram posteriormente.

Mesmo assim, algumas das condições a partir das quais seria possível prever-se a democratização do saber não acompanham esse processo. As formas de avaliação da aprendizagem não são inovadas e, apesar do acesso à escola, os alunos continuam sendo reprovados e excluídos do processo, por não apresentarem aprendizagens que os capacite à promoção a um nível/série posterior. As discussões sobre currículo e sobre saberes a serem trabalhados nas escolas não avançam de maneira significativa, o que cria conflitos entre as expectativas dos alunos com a escola e aquilo que a escola defende como saberes necessários.

Novos problemas passam a fazer parte do cotidiano dos professores. Segundo Basso (1998), a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, que tratam da formação do professor, e as condições objetivas, que englobam as condições efetivas de trabalho, desde a organização prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula – até a remuneração do professor.

Ao comparar o trabalho fabril com o trabalho do professor, Basso destaca o diferencial de autonomia nas atividades deste último, à medida em que este continua escolhendo metodologias, selecionando conteúdos e atividades que julgar mais adequadas, entre outras. Segundo ele, “essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado, etc., com pretensão de controle de seu trabalho” (1998, p. 4). Provavelmente, contudo, este não é o único fator a dificultar a implementação de diretrizes ao Ensino

Médio, presentes nos documentos oficiais. Quando a formação de professores, enquanto fator subjetivo, sofre críticas consideráveis e as condições de trabalho não acompanham a necessidade de melhoria da qualidade de ensino, enquanto fator objetivo, o professor pode não ver perspectivas de melhoras e entrar num processo que o autor chama de “alienação”. Ao questionar-se sobre o que incita ou motiva o professor a realizar o seu trabalho, Basso responde:

Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças, etc), mas está relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário, etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não se desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (Marx, 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação (Basso, 1998, p. 7).

Marin (1998), ao analisar fatores que contribuíram para a produção do fracasso escolar e da baixa qualidade de ensino, afirma que alguns problemas vivenciados pelos professores representam entraves à realização dos ideais propostos para a escola, principalmente para a escola pública. A autora lista uma série de problemas já presentes em muitas outras pesquisas educacionais e, entre eles:

Indisciplina em sala de aula, as precárias condições de trabalho do professor – que assumem também a forma de despreparo profissional para a organização do conteúdo escolar e dos procedimentos didáticos – o baixo status profissional, a baixa remuneração do serviço prestado e as dificuldades para enfrentar eficazmente as características apresentadas pelo corpo discente (Marin, 1998, p. 2).

Ao analisar a atividade docente na rede estadual de Minas Gerais (REE/MG), Augusto (2005), considerando as reformas governamentais adotadas para esse setor e comparando-as às condições de trabalho dos professores, afirma que

O trabalho docente na REE/MG é precário, tanto dos professores efetivos como dos designados.(...) As condições de trabalho do contexto escolar estão distanciadas do que se deveria esperar e que seriam desejáveis, para realizar um bom trabalho pedagógico. Os professores são submetidos a situações de extrema dificuldade, tendo que se submeter a outros trabalhos para ampliar rendimentos. Os poucos salários, situações de violência, restrições de oportunidade de desenvolvimento profissional, a flexibilização de direitos e vantagens, assinalam a precariedade das condições de trabalho (Augusto, 2005, p. 13).

Freqüentemente temos ouvido várias reclamações, por parte dos professores, das situações por eles vivenciadas e que os tornam desmotivados com a própria profissão e com o trabalho que realizam. São comuns, não só entre os professores como na mídia e em muitas pesquisas já realizadas, críticas a respeito de baixos salários, de indisciplina e de desinteresse dos alunos. Também há comentários sobre a violência que circunda e se infiltra nas escolas e até mesmo nas salas de aula, sobre a falta de investimentos públicos na educação em geral, entre outras, que, ao que nos parece, tornam a profissão “professor” desvalorizada e tem diminuído sensivelmente o *status* da profissão.

Diante dessa realidade e da vivência que temos com a formação de professores – tanto como alunos em formação quanto como professores formadores de professores – procuramos identificar o que os professores consideram como fator que os incomoda e que dificulta o trabalho que realizam, o que eles entendem como causa daquele problema e como eles têm convivido com esses problemas.

Com o objetivo de identificar o que os professores de Química consideram como problemático no desempenho de suas funções, elaboramos um instrumento de coleta de dados no qual listamos os principais problemas que

encontramos relatados em alguns artigos analisados e solicitamos aos professores que os enumerassem por ordem decrescente de importância. Também solicitamos que justificassem a escolha e que descrevessem como conviviam com os mesmos.

Os Problemas Encontrados

Entregamos aos professores um instrumento de coleta de dados no qual estava listada uma série de possíveis problemas na escola e no trabalho do professor. Eles deveriam marcar os possíveis problemas em ordem decrescente de importância. A pesquisa foi realizada com 21 professores de Química do Ensino Médio, tanto do interior do Estado de Minas Gerais quanto da grande Belo Horizonte.

Pela análise dos dados de identificação solicitados no início do instrumento, verificamos que a grande maioria trabalha em dois turnos em escolas e alguns deles chegam a trabalhar em até três turnos. Foi solicitado aos professores a classificação da região em que se encontra a sua escola. Elas foram caracterizadas como carentes (13,6%), médias (68,2%) e desenvolvidas (18,2%). Para caracterizarmos o tempo de serviço dos professores, na intenção de dividi-los em iniciantes e experientes, escolhemos o tempo de 5 anos como limite. Para tanto, usamos dados de outras pesquisas envolvendo professores iniciantes (Lima, 2006; Corsi, 2006; Bejarano; Carvalho, 2003, 2004; Fontana, 2000). A partir dessa divisão, 7 foram classificados como iniciantes e outros 14 como experientes. Os problemas que os professores receberam para enumerar em ordem decrescente de importância estão na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Possíveis problemas vivenciados nas escolas

Relacionado a professores	Relacionado aos alunos	Externo a professores e alunos
I – Forma inadequada de trabalhar os conteúdos	VI – (In)disciplina	XI – Grande nº de alunos em sala de aula
II – Professor com falta de domínio de conteúdo	VII – Desinteresse	XII – Material didático inadequado
		XIII – Salário baixo
III – Carga horária alta do professor	VIII – Falta de domínio do conteúdo anterior	XIV – Violência no espaço escolar
		XV – Desvalorização da profissão de professor
IV – Desmotivação geral dos professores	IX – Baixo rendimento escolar	XVI – Pouca oportunidade de desenvolvimento profissional
V – Dificuldade em selecionar conteúdos relevantes	X – Frequência ou ausência	XVII – Inexistência de trabalhos coletivos na escola
		XVIII – Pouco apoio pedagógico
		XIX – Falta de infra-estrutura
		XX – Carga horária baixa da disciplina
		XXI – Gestão escolar inadequada
		XXII – Ausência de investimento na capacitação de professores

Fonte: Dados de pesquisa das autoras

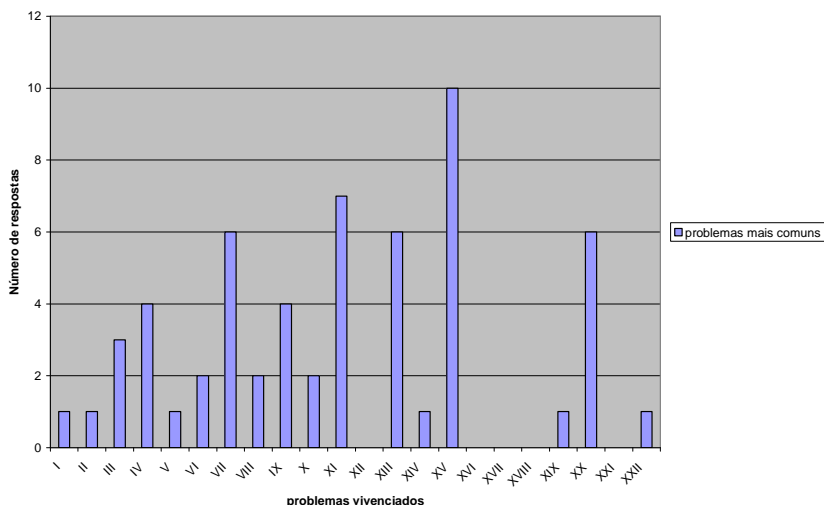
Os fatores escolhidos pelos professores como sendo I, II e III, ou seja, os três mais importantes, estão no gráfico adiante e indicam algumas preocupações. Num primeiro olhar sobre os resultados, observamos que 53,4% dos professores descrevem problemas no seu trabalho relacionados a fatores externos à sala de aula, ou seja, não envolvem nem aluno nem professor. Outros 27,6% vêem como maior problema fatores relacionados aos alunos. Apenas 19% do que foi considerado problema está relacionado ao professor.

Num segundo olhar, entre professores que chamamos de iniciantes e aqueles que classificamos como mais experientes, percebemos diferença em apenas dois dos problemas destacados: grande número de alunos em sala de aula e a desmotivação geral dos professores. Os professores iniciantes, pela menor experiência, provavelmente sentem mais dificuldade em trabalhar com turmas grandes. Os experientes, certamente, já aprenderam como lidar com isso, mesmo que não tenham optado pelas tendências contemporâneas de ensino. Quanto à desmotivação geral dos professores, por ter sido um fator indicado por muitos iniciantes, leva-nos a pensar que são estes que percebem, motivados pela formação recente, o desânimo dos mais experientes em relação à própria profissão. Os iniciantes alegam que os professores mais antigos não só não se envolvem em discussões pertinentes sobre ensinar e aprender como, também, desmotivam os iniciantes.

A análise dos resultados da pesquisa nos leva a concluir que, de maneira geral, os professores não se percebem como problema. Praticamente 80% do que classificaram como mais problemático ou como o que mais afeta o trabalho são externos a eles. E isso ficou mais visível quando analisamos o que os professores julgam como menos problemático. Entre os problemas que não foram apontados entre os três principais por nenhum dos pesquisados estão materiais inadequados, pouca oportunidade de desenvolvimento profissional e a inexistência de trabalhos coletivos na escola. O fato de esses problemas terem sido desconsiderados pode dar uma idéia de que professor já se sinta suficientemente preparado para a função que exerce. Afora como o conteúdo é trabalhado, a falta de domínio de conteúdo e a dificuldade em selecionar conteúdos foram apontados pouquíssimas vezes e nunca como o principal problema.

O gráfico a seguir, no qual os principais fatores escolhidos pelos professores aparecem, é cortado por uma linha escura que distingue aqueles problemas que consideramos para a nossa análise, por terem sido os selecionados.

Problemas vivenciados nas escolas, segundo professores



Fonte: Instrumento de coleta de dados aplicado aos professores de Química do Ensino Médio

Selecionamos os 7 problemas mais citados que a seguir são comentados:

a) Desvalorização da profissão de professor (XV):

O item ao qual os professores mais se referiram como problema e que dificulta o trabalho foi a desvalorização da classe. Há algumas décadas, o professor era sinônimo de respeito e admiração. Hoje, porém, ele não é mais visto assim. O que mudou? Será que tantas greves e o fato de os salários baixos terem se tornado explícitos diante da comunidade colaboraram para esta desvalorização? Outras profissões passaram a ser mais valorizadas? Certamente é um conjunto de fatores que provocaram a desvalorização da função de professor.

Estamos numa sociedade que, infelizmente, confunde o “ser” com o “ter”. E o professor, pelo achatamento salarial, não consegue ter, na maioria dos casos, um carro moderno ou renda que lhe permita viver em bairros e/ou

casas luxuosas. Estão postas as dificuldades financeiras porque passa, não coerentes com os anos de estudo necessários para a sua profissionalização e nem com a constante necessidade de atualização.

Além disso, o trabalho do professor é visto como uma atividade simples, tanto que, por falta de um profissional com formação adequada, abre-se espaço para que profissionais de outras áreas assumam essa função. A tarefa de ensinar, nestes casos, é vista como uma simples transferência de conhecimentos.

Quando foram perguntados sobre como convivem com este problema os professores apontavam a estabilidade da profissão como um fator importante. Esta estabilidade funcional, apesar de não vir acompanhada de uma segurança financeira, parece dar confiança ao professor. A oportunidade de participar da formação de sujeitos no espaço escolar é motivo de orgulho dos professores. Segundo eles, os alunos acabam por reconhecer o seu trabalho, e esta é uma satisfação única, incomparável.

b) Grande número de alunos em sala de aula (XI)

Ao discutirmos a necessidade de aulas mais dialógicas, nas quais se identifica a forma como os alunos organizam suas idéias e se tem a possibilidade de fazê-los evoluir nas suas formas de pensar, o número de alunos sempre aparece como uma barreira. Professores reclamam que, numa sala de aula muito numerosa, ocorre dispersão de atenção, e o aluno disperso é visto como desinteressado. E, provavelmente, o professor não conseguirá atingir os seus objetivos com o número de aulas programadas para tal. Eles alegam que, com muitos alunos, fica prejudicada a atenção individualizada e um diagnóstico mais qualitativo de cada um dos aprendizes. Também vêem dificultadas as atividades diversificadas, como a experimentação, por exemplo.

Para resolver esse problema o professor acaba adotando formas de controle há muito criticadas. Ser conteudista é uma opção, posto que mantém os alunos ocupados. Ser mais autoritário, no sentido de manter a disciplina, é outro artifício do qual o professor acaba fazendo uso. Com o tempo e a experiência, os professores parecem lidar melhor com isso. Abrem-se mais para o diálogo e ouvem ou sentem mais as dificuldades dos alunos.

c) Salário baixo (XIII)

Este item parece referir-se a um problema que é extremamente óbvio e conhecido. O professor, por receber um salário não condizente, acaba assumindo mais cargos ou mais aulas, no objetivo de melhorar seus proventos. Isso pode estar reforçando um ciclo de problemas na educação, ou seja, o professor recebe pouco e assume mais aulas. Ao sobrecarregar-se de trabalho, acaba prejudicando a qualidade.

O professor com dedicação exclusiva em uma única escola, que reserva uma certa carga horária para discutir com seus pares soluções para os problemas de aprendizagem, que se torna um pesquisador de sua própria prática, refletindo sobre o que faz e re-construindo sua prática por meio dessa reflexão, é um sonho que precisamos ver tornar-se realidade em todos os níveis de ensino. E a isso está associado um salário condizente.

d) Desinteresse dos alunos (VII)

A pouca participação dos alunos e a desmotivação/desinteresse dos mesmos para com a Química é considerada, pelos professores, como um problema. Afinal, nós, professores, gostamos tanto de Química! Então, por que os nossos alunos não gostam?

Segundo os professores, os alunos estão desmotivados em função de uma falta de perspectiva de vida. Muitos deles sabem que não terão emprego melhor por estarem cursando o Ensino Médio. Sabem que a educação, apesar de importante, não vai lhes garantir um emprego com salário melhor. E esse seria, segundo os professores, a principal causa dessa desmotivação.

Os pesquisados não fazem uma associação de possíveis interesses dos alunos com aquilo que a escola oferece a eles. Temos tão presente uma listagem de conteúdos construída na lógica de um professor, que dificilmente a questionamos. Será, todavia, que ao aluno atrai esta nossa lógica? Será que são essas as aprendizagens que ele busca na escola? Será que o conteúdo que ensinamos é capaz de auxiliá-lo a entender melhor o mundo e a viver melhor nele?

Os professores relatam o planejamento e a realização de atividades diversificadas, mas, mesmo com elas, não são capazes de motivar. Outros procuram fazer um trabalho que ultrapasse as “fronteiras” da Química, mostrando aos alunos que, se o estudo não é capaz de garantir uma vida melhor, é uma necessidade. Sem ele, tende-se a ficar excluído da sociedade e a se submeter a trabalhos reconhecidamente menos importantes. Mesmo assim, percebem que o aluno continua desinteressado.

e) Carga horária baixa da disciplina (XX)

A baixa carga horária parece interferir, também, no relacionamento do professor com seus alunos. Eles alegam que o pouco contato dificulta o entrosamento. Alguns argumentam que a baixa carga horária é um motivo para a não-realização de atividades experimentais que, segundo eles, consumiria muito tempo das aulas.

O comentário mais comum, referente a esse problema, é sobre a impossibilidade de desenvolver todo o conteúdo “exigido”. Exigido por quem? Provavelmente referem-se às listagens de conteúdos presentes nos programas de vestibular. As instituições de ensino superior costumam fazer uma grande listagem para não correrem o risco de elaborar questões que estejam além do que foi relacionado e se verem alvos diante de processos de anulação de questões. Diante de uma carga horária baixa e de uma grande relação de conteúdos, os professores planejam desenvolver conteúdos que não condiz com o tempo disponível. Segundo eles, acabam por desenvolver suas aulas de forma mais superficial ou jogando certos assuntos para que o aluno faça o que têm chamado de “pesquisa”. Os livros didáticos também são responsáveis por criar um imaginário de quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade ou da priorização, dentro de uma carga horária disponível.

f) Desmotivação geral dos professores (IV)

O item que aparece como o sexto mais citado é a desmotivação geral dos professores. É evidente que ela é uma conseqüência dos problemas anteriores: salário baixo, grande número de alunos, etc., mas ela é mais referida

como problema pelos professores iniciantes. Eles afirmam chegar à escola, motivados pela formação recente, com propostas de trabalhos interdisciplinares, contextualizados, e se deparam com colegas cujos sonhos já foram quase desfeitos pela realidade com a qual têm convivido há vários anos. De acordo com os professores iniciantes, os mais experientes não participam de qualquer trabalho que vá além daquilo que costumam fazer e, inclusive, chegam a criticar os novatos com frases do tipo “...*daqui uns dias vocês também desistem*”. Os mais antigos estão, segundo nos parece, mais desmotivados.

g) Baixo rendimento escolar dos alunos (IX)

Alguns professores selecionaram, como problema principal, o baixo rendimento dos alunos. Eles parecem não entender o motivo pelo qual seus alunos não aprendem aquilo que, para eles, é tão simples. É, ao que parece, um trabalho construído na lógica de pensar do professor e não na lógica do aluno. O professor, ao selecionar determinado conteúdo, provavelmente o considera importante. E, algumas vezes, o desenvolve sem a devida preocupação em contextualizá-lo, em mostrar possíveis desenvolvimentos sociais originados por aquele conhecimento e nem as potencialidades do mesmo. Esses fatores poderiam despertar o interesse do aluno, mas, ao apresentá-lo como um conhecimento necessário, sem explicitar essa necessidade, o aluno pode não se interessar e, como consequência, mostrar pouca aprendizagem.

Nossa Percepção Sobre Esses Dilemas

Percebemos, com esta pesquisa, que os problemas relatados na bibliografia que consultamos não se diferenciam muito daqueles encontrados por nós, salvo algumas exceções. Entre elas está a violência escolar. Também ouvíamos, durante o curso de graduação, histórias relativas à violência escolar, oriundas da própria violência presente em nossa sociedade. Notamos, contudo, que esse problema não está entre os mais relacionados pelos professores pesquisados. Acreditamos que os casos de violência ocorridos têm uma repercussão muito grande e que, por isso mesmo, tornam-se conhecidos e comenta-

dos, mas isso não significa que a violência se manifeste em todas as escolas. Tanto que os professores pesquisados deram pouca ênfase a esse aspecto. Provavelmente os casos que ocorrem marcam sensivelmente, mas não fazem parte do dia a dia dos professores e das escolas.

Os problemas escolhidos não são recentes. Há bem mais de uma década eles vêm sendo denunciados. E por que, então, ainda persistem? Certamente são problemas provenientes da pouca valorização da educação como possibilidade de construir sujeitos críticos, mais participativos e em melhores condições intelectuais. Essa escassa valorização, acreditamos, não está tão associada à falta de vontade política, mas à incompetência de muitas administrações que este país já teve.

Ao compararmos os iniciantes com os professores que chamamos de mais experientes, estes últimos parecem estar acostumados a certas situações e, por isso, elas não os perturbam tanto quanto aos primeiros. Certamente os mais experientes têm estratégias que lhes permitem lidar melhor com certas situações, principalmente de relacionamento com os discentes. Em alguns casos, entretanto, parece que já desistiram de algumas metodologias que, enquanto novatos, consideravam viáveis. E, em alguns poucos casos, os experientes parecem ter desistido dos sonhos de, enquanto educadores, melhorarem o mundo em que vivem.

Acreditamos que uma formação mais sólida poderia diminuir a insegurança de um novato e fortalecer a concepção de que é possível produzir mais aprendizagem por intermédio do ensino. Isso não depende só da Licenciatura, mas do que motivou cada um dos professores durante toda a sua vida.

É importante que os administradores do país dirijam suas ações para a melhoria das condições de trabalho dentro das escolas e para a melhoria salarial e do conseqüente *status* da profissão. Também é necessário que o professor se conscientize do seu papel. Percebemos a tendência de o professor buscar um culpado no “outro”. E o trabalho desse professor? Será que atende às expectativas dos discentes? Será que o professor é co-responsável pela baixa aprendizagem? A escola poderia, mediante um apoio pedagógico, conscientizar o professor de que nem tudo o que ele faz é o ideal.

A formação continuada, tanto no interior das escolas quanto nas instituições formadoras de professores, deveria focar alguns problemas mais pontuais envolvendo situações reais de sala de aula e, entre eles, a convivência entre “estranhos”. Como já mencionado por Basso (1998), as questões subjetivas e objetivas se cruzam. Provavelmente não bastará resolver as questões objetivas (salário do professor, *status* da profissão, condições de trabalho, etc.) para que a aprendizagem melhore. É necessário entender melhor como elas podem se complementar.

Enquanto pesquisadores – professor e alunos de Licenciatura – observamos que os docentes não se sentem responsáveis pela baixa qualidade do ensino. Por outro lado, nos questionamos: será que os administradores do país se sentem responsáveis? Quem se sente? Provavelmente ninguém... Entendemos que tomar consciência das nossas próprias limitações não é suficiente para que a melhoria da educação ocorra, mas é condição necessária para que busquemos essas melhorias.

Referências

- AUGUSTO, M. H. O. G. *As reformas educacionais e o “choque de gestão”*: a precarização do trabalho docente. [2005]. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rtf>>. Acesso em: 11 set. 2006.
- BARRETO, E. S. S. et al. Ensino de primeiro e segundo graus: intenção e realidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 30, 1979. p. 21-40.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas, *Caderno Cedes*, v. 19, n. 44, abr. 1998.
- 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/MEC *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio* (Bases Legais e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEF, 1999.

CORSI, A. M. *Professores iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt0866int.rtf>>. Acesso em: 11 set. 2006.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, n. 1, vol. 11, p. 35-42, jan./jun. 1986.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Campinas: *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 50. p. 107-119, abr. 2000.

LIMA, A. C. R. E. *Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt081283int.rtf>>. Acesso em: 11 set. 2006.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. Campinas: *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, abr. 1998.

Recebido em: 28/5/2007

Aceito em: 10/6/2007