

**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Tamiris Divina Clemente Urata; Hélder Eterno da Silveira**

**Condicionantes da prática docente: relatos de uma  
professora de química da rede pública estatal**  
**Determinants of teaching practice: reports of a state public  
school teacher**

## **Resumo**

Este trabalho investigou a prática de uma professora de química de uma escola pública estatal de Araguari-MG, a fim de verificar quais são os fatores que influenciam e condicionam a prática docente e que por diversas vezes impedem uma educação através da química. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados desta investigação o memorial descritivo e entrevista semi estruturada de caráter autobiográfico, através dos quais visamos conhecer as concepções da professora desde sua formação inicial até sua constituição como profissional da educação. Após a coleta de dados analisamos fatores como a infra estrutura da instituição, o conteúdo químico, os recursos e materiais didáticos, os processos seletivos para ingresso no ensino superior e desvalorização da profissão, e a influencia destes na prática docente.

**Palavras-chave:** professora de química, prática didático-pedagógica, condicionantes.

## **Abstract**

This study investigated the practice of a chemistry teacher at a public school state Araguari-MG in order to ascertain what are the factors that influence and affect the teaching practice and that several times by preventing a chemical education. To this end, we used as an instrument for collecting data in this research, the descriptive text and semi-structured autobiographical character, through which we aim to meet the conceptions of teacher training since its establishment as to his professional education. After collecting the data we analyze factors such as the infrastructure of the institution, the chemical content, resources and materials, the selection processes for entry into higher education and devaluation of the profession, and the influence of the teaching practice.

**Key words:** Chemistry teacher, practice didactic-pedagogic, conditions.

## **Introdução**

O ensino de química no Brasil há tempos tem se apresentado falho e inconsistente, visto que boa parte dos alunos que terminam o ensino médio pouco se ou nada se lembram do que estudaram no ensino médio. Como discute Trevisan e Martins (2006) “Na área de Química, historicamente, muitos alunos demonstram dificuldades em aprender. Na maioria das vezes, não percebem o significado ou a validade do que estudam” (p. 2).

Com base neste fato percebe-se que o ensino de química não tem cumprido sua função social que, de acordo com o artigo 22 da LDB 9.394/96 é formar cidadãos capazes de pensar e agir criticamente na sociedade em que vive, analisando e compreendendo o mundo através da linguagem química, agindo assim, de forma pensada e crítica às transformações provocadas no mundo moderno. De acordo com Chassot (1990) “A Química é também uma linguagem. Assim, o ensino da Química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se Química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo” (p. 30).

No entanto, há algum tempo, a química presente no ensino médio tem se apresentado desvinculada do cotidiano dos alunos, tendo como finalidade única o ingresso dos estudantes nas instituições de ensino superior. Esta prática pedagógica favorece a uma minoria da sociedade, já que poucos alunos que terminam o ensino básico ingressam em uma universidade.

Neste sentido prática docente é de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina ocorra com eficiência, pois, é o professor que tem a função de desmistificar a química para os alunos e apresentá-la em suas múltiplas formas em nosso cotidiano. Em concordância com Chassot (1993)

É preciso, de uma maneira sempre continuada, fazer a desmistificação da Química, que se apresenta vinculada a todos os momentos da vida, e encontrar alternativas para uma maior divulgação desta e de sua importância social no mundo atual. (CHASSOT, 1993, p. 50)

Para que o professor consiga estabelecer as relações necessárias da química em nosso cotidiano é preciso que este tenha consciência da importância de sua prática para a formação dos alunos como cidadãos e construa uma formação inicial e continuada que o possibilite ações e reflexões críticas de sua prática docente. Conforme apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

A necessidade de o professor pensar autonomamente, de organizar seus saberes e de poder conduzir seu trabalho tem muito a ver com a formação que tem e com a postura pedagógica que adote, uma vez que ele é o agente principal de seu próprio fazer pedagógico (BRASIL, 2006, p. 46).

Neste sentido, de acordo com Astolfi e Develay (1995) “a profissão de professor é antes de tudo uma profissão de tomada de decisão em sistemas complexos onde interagem inúmeras variáveis das quais o professor faz parte” (p. 122).

No entanto, por vezes, a consciência e a competência do profissional da educação constituída em sua formação inicial não se concretizam no trabalho em sala de aula por diversos fatores externos ao professor, mas, que de certa forma condicionam sua prática. Este fato limita a função social do Ensino de Química a uma educação com foco na transmissão e memorização de conteúdos, no que concerne Trevisan e Martins (2006) discutem que as práticas dos professores de química “em sua maioria, priorizam a reprodução do conhecimento, a cópia, a memorização, acentuando a dicotomia teoria-prática presente no ensino” (p. 2).

Neste sentido, objetivando verificar quais são os fatores que influenciam e condicionam a prática docente, investigamos as concepções de uma professora de química de

uma escola pública estatal de Araguari-MG por meio de entrevista semi estruturada e memorial descritivo, através dos quais esta nos relatava como são suas ações em sala de aula, bem como os fatores que desestimulam uma prática preocupada com a aprendizagem significativa dos alunos.

A professora entrevistada tem dezoito anos de profissão, no entanto, apenas há sete atua como licenciada em química. Ao fim de sua graduação foi aprovada no concurso público para professores efetivos da rede estadual de ensino e desde então trabalha na escola estadual referência<sup>1</sup> da cidade de Araguari-MG. Para preservar a identidade do sujeito de pesquisa, atribuímos o nome fictício Cleide à professora participante desta investigação.

## Metodologia

A coleta de dados desta investigação foi realizada no primeiro semestre de 2011 e os instrumentos metodológicos utilizados foram: entrevista semi-estruturada com caráter autobiográfico e análise documental com ênfase no memorial.

Em um primeiro momento foi explicado à professora o objetivo desta investigação e solicitado que discorresse de forma livre sobre sua vida profissional, abordando desde o ingresso no curso de licenciatura em química, sua formação, sua constituição como profissional da educação e sobre sua atuação atual, compondo assim, o memorial descritivo.

O uso deste instrumento visa conhecer as concepções, imagens e crenças que os educadores carregam de suas vivências ao longo da vida profissional e verificar quais são as influências destas para a atuação do docente. A análise deste memorial também propiciou uma re-elaboração do roteiro de entrevista, a fim de preencher as lacunas não respondidas e/ou questões levantadas.

As entrevistas foram do tipo semi estruturadas, ou seja, um roteiro foi preparado e utilizado como norteador e teve caráter autobiográfico, pois, faz um resgate à história de vida da professora em relação ao processo de formação, o início da docência até sua constituição como profissional.

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de estudo de caso. De acordo com (PIZZO, 2004) as pesquisas qualitativas buscam compreender o significados que os eventos do cotidiano educacional têm para aqueles que participam dele e se caracterizam por seguirem uma visão mais compreensiva e interpretativa dos fatos. Segundo LUDKE E ANDRÉ (1986), a pesquisa com abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados discutidos para análise por meio da interação do pesquisador com o contexto de estudo, enfatizando-se mais o processo que os resultados e se preocupa em retratar as perspectivas dos entrevistados.

O estudo de caso surge como metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970, e segundo ANDRÉ (2005a), é escolhido quando há interesse em conhecer o que se passa em uma situação específica, “(...) busca-se conhecer, em profundidade, o particular” (p. 24). É um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, que nos permite conhecer e focalizar o processo e, se caracteriza pelo tipo de conhecimento que se obtém e não somente pelo método específico.

---

<sup>1</sup> Escolas-Referência: Esse é o ideal de escola pública de excelência que alimenta o Projeto Escolas-Referência da Rede Estadual de Minas Gerais, o qual pretende fazer de cada escola, que já se aproximou, o que está mais próxima desse ideal, um ponto de irradiação da mudança no sistema de ensino.

Portanto este estudo se caracteriza pela pesquisa de um caso em particular, os fatores que influenciam e condicionam as práticas didático pedagógicas de uma professora de química da rede pública estatal de ensino, e possui caráter qualitativo, pois, nos interessa mais o processo que o próprio resultado final.

## Resultados e Discussão

Uma boa prática docente pode proporcionar uma relação de ensino aprendizagem mais eficaz, visto que, de acordo com Almeida; Santos; Silva (2010)

[...] Bom professor não é o que ensina muitas coisas, mas sim aquele cujo ensino decorre efetivamente em aprendizagem. Essa conquista da aprendizagem passa também pela necessária utilidade dos conhecimentos científicos para a nossa vida cotidiana, ou melhor, pelo necessário “saber fazer do professor” cuja prática é capaz trazer os conhecimentos dos compêndios científicos da biblioteca para a vida cotidiano do aluno [...] (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2010, p. 2).

Neste sentido, é importante nos preocuparmos com a prática dos professores de química do ensino médio, pois, é a partir destas que pode ocorrer ou não a desmistificação da disciplina, o gosto e interesse dos alunos para a química. Para que as ações docentes proporcionem o aprendizado dos alunos, este profissional deve ter uma formação inicial e continuada que proporcione práticas e reflexões de suas ações para um aperfeiçoamento contínuo. Entretanto, além de uma boa formação e comprometimento com a profissão, outros fatores podem influenciar as ações docentes.

Dentre os fatores que podem influenciar e condicionar a prática docente, discutiremos a formação inicial e continuada, a química como um conteúdo escolar, as condições estruturais da instituição, os recursos e materiais didáticos utilizados, o foco nos processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior e a desvalorização social e financeira do professor.

A formação inicial dos futuros professores é um fator relevante para que os licenciandos conheçam a função social do ensino de química e aprendam novas metodologias e estratégias didáticas inovadoras para abordar os conteúdos de formas diferenciadas que atraem a atenção dos alunos proporcionando assim uma aprendizagem significativa.

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (BRASIL, 2005)

No entanto, o “aprender a fazer” na teoria, aprendida durante a graduação, muitas vezes é diferente do que podemos colocar em prática em nossas ações diárias, pois, em uma situação real de aula, vários fatores devem ser levados em consideração. Segundo a docente entrevistada,

Prof.<sup>a</sup> Cleide: *O que é falho nos cursos de graduação é que o discurso teórico não condiz com a prática [...] Uma coisa é você falar, faça assim, é desse jeito que funciona, na prática como eu dava aula eu sabia que muita coisa que eu escutava ali eu sabia que não funcionava [...] principalmente a parte didática, algumas coisas você leva em conta mas a maioria, eu era muito descrente nessa parte, achava que era só discurso [...] Muita coisa é muito bonita no papel, mas na prática...*

A partir deste relato, devemos considerar que existe certo distanciamento entre a teoria e a prática em sala de aula, como abordam Evangelista; Chaves (2010)

Mas, ainda, em pleno século XXI há educadores de química que declaram não utilizar, ou utilizar às vezes, as estratégias que consideram mais adequadas, os mesmos alegam como motivo a falta de recursos, de espaço físico adequado e ainda as dificuldades relacionadas à falta de interesse dos alunos [...] em uma situação de mal estar docente e de condições adversas de trabalho, existe a possibilidade dessas condições, incluindo a jornada excessiva, interferirem na prática pedagógica de tais profissionais. (EVANGELISTA; CHAVES, 2010, p. 4)

Neste sentido, devemos observar que a formação inicial dos futuros professores é importante para apresentar-lhes novas metodologias e estratégias de ensino, entretanto, o fato de os futuros docentes conhecerem formas diferenciadas de ensinar não garante que irão atuar de acordo com as necessidades do ensino, pois, como a professora Cleide nos relatou, o discurso teórico é bem diferente da prática de sala de aula e, por vezes, os cursos de formação apenas nos apresentam a teoria desvinculada da prática.

Outro fator que devemos levar em consideração nesta investigação, são os conteúdos químicos que, na maioria das vezes, são abstratos e complexos e uma má abordagem destes em sala de aula irá gerar nos alunos apenas o desinteresse e a ideia de que a química é difícil, concepção esta que muitos estudantes já trazem consigo antes mesmo de estudá-la. Assim, para que o professor consiga trabalhar de forma eficaz, é necessário que ele desmistifique as impressões primárias dos alunos, para que estes tenham um olhar diferenciado ao conteúdo trabalhado.

No entanto, devemos nos atentar à forma como abordamos os conteúdos químicos, pois, ao trabalhar conceitos abstratos, os professores recorrem ao uso de analogias e representações na tentativa de facilitar a compreensão por parte dos alunos, como revela a professora Cleide

Prof.<sup>a</sup> Cleide: *Busco alternativas para explicar os conteúdos, com uma linguagem mais próxima dos alunos, com uma coisa que faz sentido para eles [...] Faço analogias, eu fujo da linguagem, uso exemplos que assim, não tem a ver com a química... é analogia. Eu me coloco no lugar de uma pessoa que está escutando aquilo ali que não entende nada de química e está escutando aquilo ali pela primeira vez, é onde eu tento explicar. Eu acho que nessa parte eu sou feliz, porque assim, pelo menos já me falaram que os meninos entendem que a linguagem é fácil. Então eu jogo a linguagem fácil, dou os termos corretos, e aí o eu mal é esse, de vez em quando eles "mandam lá" alguma coisa que eu falo, e eu ainda falo, não vai escrever isso numa prova, isso é só para você entender, você vai bater o olho e entender que é assim, mas aí vai, ainda e escreveu na prova. [grifo nosso].*

Sobre as analogias, Francisco Junior (2009) afirma

É indubitável a importância e a utilização das analogias no decorrer do desenvolvimento humano, seja tanto na compreensão quanto na explicação de fatos e de fenômenos. As analogias estão inseridas em diversas situações do dia-a-dia e, geralmente, configuram-se numa comparação entre dois eventos: um que se pretende explicar e, portanto, desconhecido, e o já conhecido e que servirá de referência. (FRANCISCO JUNIOR, 2009, p. 122)

Muitas figuras encontradas para representar a química e as analogias feitas pelos professores são mais atrativas aos alunos que os conceitos científicos que, por vezes, são abstratos, por isso, quando trabalhamos com analogias e representações precisamos nos atentar para não formar nos alunos concepções alternativas ou até errôneas que os afastam mais do conhecimento científico.

Trabalhar de forma contextualizada, utilizando as abordagens CTS como discutido por Pierson et al. (2007), é uma forma de atrair a atenção dos alunos para os conceitos químicos que estão presentes em seu cotidiano. Porém, para elaborar e ministrar aulas contextualizadas o docente precisa ter um extenso conhecimento químico e pedagógico, além de conhecer diversas estratégias de ensino e para isto, sua formação inicial e continuada é muito importante. A esse respeito, aponta Almeida, Santos, Silva (2010)

Submeter o aluno a situações estimuladoras, para que desperte o interesse em aprender a disciplina, bem como atrelar essas situações ao cotidiano, para que o estudante perceba a validade e aplicabilidade dos conceitos de química, são estratégias que fazem parte do “saber-fazer” do professor. Esse saber-fazer inclui, portanto o organizar as condições próprias de aprendizagem para que os alunos de fato aprendam. (ALMEIDA; SANTOS; SILVA, 2010, p. 5)

Sobre o aspecto da contextualização do ensino de química, a professora nos relatou que tenta trabalhar aproximando o conteúdo do cotidiano nos alunos, citando exemplos e aplicações da química em nosso dia a dia. No entanto, a mera citação de exemplos não é o suficiente para dizermos que a aula é contextualizada, além de que, muitas vezes as aplicações da química citadas em aula não estão presentes no cotidiano.

Os materiais didáticos da instituição também são muito importantes para a prática docente, pois, atualmente sabemos que muitos professores utilizam os livros didáticos como guias metodológicos, sem se importar se o conteúdo destes é adequado, se possui erros conceituais, obstáculos epistemológicos, experimentos, dentre outros, fato que o torna um professor informador. O professor formador é aquele que se preocupa com a formação crítica dos estudantes e não apenas em “jogar” algumas informações a estes. Neste sentido, Chassot (1993) discute:

O professor informador está sendo superado pela fantástica aceleração da moderna tecnologia, que ajuda a Educação a sair de sua artesanaria. Mas o professor formador é insuperável, mesmo pelo mais sofisticado arsenal tecnológico (CHASSOT, 1993, p. 45).

Quando questionei à professora Cleide sobre o livro didático adotado em sua instituição, ela disse

*Prof.<sup>a</sup> Cleide: Nessa última leva nossa para escolha de livro foi uma negação, eu não uso o livro de lá, eu nem abro ele [...] O livro não tem relação com o cotidiano, é só conteúdo, e mesmo assim ainda faltam alguns, não tem tudo naquilo lá não, ele passa batido, a química orgânica então, fria. O conteúdo do primeiro ano é legal, a parte de separação de misturas, bem assim sabe legal, eu me lembro de usar. Mais para terceiro ano eu nem peço pra levar, nossa a parte de orgânica ele não faz nem questão de apresentar as funções, ele só cita, não fala mais nada, não dá exemplos, não apresenta aplicação. Exercícios até que tem, mais dessa parte específica não.*

E, quando questionada sobre a forma como são escolhidos os livros didáticos, a professora riu, e disse é por consenso. As editoras mandam os livros para a escola, os professores da área se reúnem, dão uma folheada e o livro mais votado é adotado pela instituição. Quando questionei sobre critérios específicos para a escolha, como discutido por Loguercio; Samrsla; Pino (2001), a professora não soube apontar os critérios específicos para a escolha, apenas reafirmou que era por consenso.

Recursos didáticos como retroprojeto e data show, se bem utilizados, muitas vezes podem auxiliar a prática docente para elucidar alguns conceitos e conteúdos abstratos da química. Outra maneira de elucidação é através da experimentação, que coloca os alunos frente ao acontecimento prático de determinada teoria. Quando trabalhados de forma integrada, experimentação, contextualização e teoria, a química pode se aproximar da realidade do aluno, tornando o conteúdo mais interessante e a aprendizagem significativa. Quando a professora Cleide foi questionada sobre quais recursos ela gostaria que tivesse em sua instituição para complementar sua prática ela nos relatou

*Prof.<sup>a</sup> Cleide: Falta, por exemplo, a gente poderia trabalhar com data show, só que lá onde eu estou sem chance, porque lá não tem nem sala para data show, você tem que ficar agendando, essas coisas, eu acho que poderia sim, ter assim, vídeo aula, porque ficar só ali na explicação, quadro só falação, eu acho complicado, eu não tenho muita paciência não, até entendo muito os meninos sabe, porque tem hora que eles olham assim pra gente com uma cara, eu dou razão... ah não, não dá não, você tinha que ter uma aula diferenciada, tinha que ir para o laboratório, precisava, mais eu acho que vai morrer desse jeito, por enquanto nada feito [...] É... por exemplo, mais isso ai é meio utópico também, ter uma biblioteca boa que coubesse a turma inteira, por eles ali pra pesquisar alguma coisa, eu acho que seria interessante isso, a gente ter o acesso assim direto a um data show, não toda aula porque também não tem paciência de ficar preparando aula no Power point, nem teria tempo. A questão não é nem ficar dando aula no data show não, seria mais trazer um vídeo, mais para fazer uma introdução ao assunto, mais é muito complicado, no estado eu não uso mais lá é você que tem que levar, tem que montar dá o maior “boró”, sabe aquela coisa que você tem que montar e desmontar? Parece que o “trem” nunca funciona na hora que você precisa, eu já desisti.*

O relato da professora leva-nos ao encontro dos questionamentos sobre a infra estrutura da escola, como já discutido por Pierson et al. (2007). Este autor defende que, se a escola é o local para preparar o aluno para ser atuante e crítico em sua sociedade, é necessário que a escola se reorganize para propiciar um ambiente adequado a esta aprendizagem. Todavia pelo que pudemos observar no relato da professora, no tocante à infra estrutura e recursos didáticos, a instituição deixa a desejar levando a um desestímulo da prática docente diferenciada.

Além disso, nem todas as escolas de educação básica possuem laboratório com vidrarias e reagentes para a execução de aulas experimentais. E nas que possuem eles nem sempre são utilizados, pois, a elaboração e execução de uma aula prática exigem do professor um conhecimento químico aprofundado e uma maleabilidade para trabalhar em um espaço e de forma diferenciados. Neste sentido, Pierson et. al. (2007)

Defendem que, preparar o indivíduo para portar-se de maneira atuante e crítica na sociedade, requer da escola que reorganize o seu espaço e o seu modo de ensino para propiciar um ambiente de aprendizagem de tais competências (PIERSON et al., 2007, p. 2)

Neste sentido, a professora Cleide, relata sobre o laboratório de sua instituição quando questionada sobre o mesmo

*Prof.<sup>a</sup> Cleide: Tem laboratório, mas não podemos usar, o laboratório que tem na escola é da biologia, eles não usam o laboratório um dia na semana entendeu, e assim, não vou viver por conta disso, não vou mesmo. Então quando eu tenho que fazer experimentos, eu faço na sala de aula mesmo, prática demonstrativa. Então primeira coisa não tem (disponível). Se tivesse laboratório eu seria uma das primeiras utilizá-lo, mas não tem.*

A professora realiza experimentos demonstrativos em sala de aula pela falta da disponibilidade do laboratório que, de acordo com a professora, possui vidrarias e reagentes, mas que pode ser utilizado apenas pelos professores da disciplina de ciências e biologia. Por este e outros motivos, a infra estrutura da escola pode ser um fator condicionante da prática docente como podemos observar na fala da professora

*Prof.<sup>a</sup> Cleide: Deus que já me ajudou muito, porque a gente aquece tal, eu já queimei muita mesa de escola assim. Você esta aquecendo, eu improviso, eu levo lamparina para a sala de aula, eu faço destilação em sala de aula. Eu levo lamparina, estou sozinha, não confio naqueles meninos para me ajudar, cai neles pega fogo onde que eu vou parar, graças a Deus, que me ajudou ate hoje que nunca aconteceu nada, no meu susto para não deixar nada pegar fogo eu já derrubei lamparina, já caiu na mesa. Tem uma mesa em uma sala que tem um buraco.*

O fato de a professora levar os aparatos para a sala de aula e, por vezes, se arriscar e pôr em risco a integridade física dos alunos, pode ser uma fator de desestímulo às atividades práticas realizadas pela professora, e por isso, uma infra estrutura inadequada da instituição de ensino, influencia e condiciona a prática docente. Como relatado pela professora

Prof.<sup>a</sup> Cleide: *já fui muito de fazer experimento, hoje em dia eu não estou assim mais não, não sei por quê... Estou desestimulada, muito assim sabe muito assim sem.... não sei, perdeu sabe, a gente faz, faz, faz, e não é reconhecido nada, você que da aula de um jeito, e outra pessoa que dá aula mau, mau dá na mesma.*

Outro fator que também interfere nas metodologias e práticas docentes são os processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior, que podem levar o professor a práticas conteudistas, com foco na transmissão de conhecimentos e memorização. No que concerne a este fato, Cleide afirma que é conteudista, se preocupa muito com o ingresso de seus alunos na universidade pelos vestibulares, pois, diz que esta é a “lei do mercado” e seus alunos precisam ingressar no ensino superior. No entanto, parece que ela se esquece de que apenas uma pequena parcela dos estudantes do ensino médio ingressa em uma universidade.

Para os docentes que já se formaram a muito tempo seria interessante que participassem de cursos de formação continuada para que relembassem os princípios da educação básica, e modificassem sua prática, lembrando que o ensino médio é um processo que termina em si, e não é um preparatório para o Ensino Superior, valorizando assim, também os alunos que não ingressarem em uma universidade. Sobre este tema, quando questionada se já havia participado de cursos de formação continuada, Cleide nos relata

Prof.<sup>a</sup> Cleide: *Tinha muito, uma vez eu fui para Belo Horizonte, em 2004/2005 não me lembro bem, por conta do estado, lá na UFMG um mês, quatro semanas certinho fazendo o curso. Vou te falar, tem coisa que não adianta nada, mas você sempre aprende alguma coisa, é sempre bom, o estado não oferece isso mais, antigamente era cheio de “reciclagem”, o pessoal nem gostava de tanto, depois virou formação continuada, vinha muito, até da UFU vinha, isso era bem no começo, quando eu estava começando a dar aula, a gente foi para lá, o pessoal vinha. Eu mesma peguei uma época que o pessoal vinha, escola por escola, era interessante sabe. Mas acabou o estado não está nem ai não, o estado quer que o menino passe. Até uns 15 anos atrás tinha muita reciclagem, sempre tinha, uma ou duas vezes por ano, agora não tem mais.*

O excerto nos faz refletir que, além da professora Cleide, os professores da rede estatal não participam de cursos de formação continuada há algum tempo e de certa forma este fato pode prejudicar a prática docente, pois, é através destes cursos que os professores conhecem as novas metodologias e formas diferenciadas de ver e de trabalhar o ensino. De acordo com Bernardo (2003) a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Outros fatores também contribuem para este desestímulo da profissão, como a desvalorização social e financeira da docência. De acordo com Oliveira (2006)

Proletarizados, se perderam em magnitude de auto-estima, muitos tem vergonha de declarar a profissão ou de falar do seu trabalho. Fogem do ideal de realização do sucesso, exigido pela modernidade [...] Mal remunerados,

não podem comprar tudo que a “roda da fortuna”, constituída pela ilusão fetichista do objeto na sociedade capitalista [...] Cansados do trabalho exaustivo, não tem disposição para fruir de todas as delícias que a sociedade lhes oferece. (OLIVEIRA, 2006, p.12)

Além de todos estes fatores, muitas vezes os professores são julgados como os culpados pela má qualidade da educação, mas

Como implementar os parâmetros Curriculares Nacionais se os professores têm que resolver problemas sociais, restando pouco tempo para conteúdos educacionais previstos naquela proposta? Qual a finalidade do SAEB se já sabemos que não existe na escola espaço para o desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos nas formas como são propostos? Como formar um superprofissional da educação, capaz de lidar com problemas tão complexos, se a carreira do magistério é tão pouco atrativa do ponto de vista salarial e profissional? (SANTOS, 2002, p. 365).

Por estes e outros fatores, a cada ano, muitos professores se sentem desestimulados e muitos até desistem da profissão. No entanto, muitos docentes tem gosto por este trabalho, o ato de ensinar é sublime e exige do profissional sensibilidade e paciência. A satisfação do professor quando os alunos apreendem e gostam da química é o que leva muitos docentes a enfrentar os obstáculos e seguir na profissão.

## **Palavras Finais**

Com este trabalho foi possível perceber que vários são os fatores que influenciam e condicionam a prática docente como: a formação inicial e continuada de professores, a infra estrutura da instituição, bem como a disponibilidade dos recursos didáticos, os processos seletivos para ingresso no ensino superior e a desvalorização da profissão docente.

Como discutido, estes fatores interferem na prática docente. Por vezes, os professores têm consciência das diferenças de um ensino tradicional e um ensino diferenciado, seja com aulas contextualizadas, com atividades experimentais, quando possível utilizando recursos como data show para fornecer aos alunos um conteúdo que seja significativo e que esteja presente em seu cotidiano.

Por isso, é importante conhecermos quais são os fatores que influenciam a prática docente, pois, ao que podemos perceber, os professores são condicionados por um sistema, muitas vezes sem ter consciência deste fato, e acabam por prejudicar a formação dos alunos, que entendem a química como uma disciplina difícil, abstrata e distante de sua realidade. Esta desmistificação depende do professor e conseqüentemente de seu conhecimento, interesse e disposição para trabalhá-la adequadamente.

## **Referências**

ALMEIDA, A. R. S.; SANTOS, F. P. L.; SILVA, J. S.; O ensino e aprendizagem de química na percepção dos estudantes do ensino médio. Bahia. p. 1-6. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005a. 68 p. (Série Pesquisa, v.13).

ASTOLFI, J.-P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.132 p.

BRASIL. LDB. Lei Nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEB/DEP/COPFOR. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais*. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>> (Acesso em: 30 junho 2011)

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BERNADO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino de ciclo(s). Rio de Janeiro. 2003.

CHASSOT, A. I. A Educação no Ensino de Química. Ijuí, UNIJUÍ. 1990. 117 p.

CHASSOT, A. I. Catalisando Transformações na Educação. UNIJUI, 1993. 178 p.

EVANGELISTA, Y. S. P.; CHAVES, E. V. Ensino de Química: Metodologias utilizadas e abordagem de temas transversais. Manaus. 2010. p. 1-8.

JUNIOR, W. E. F. Analogias em livros didáticos de química: um estudo das obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio 2007. Ciências e Cognição. V. 14. p. 121-143. Março de 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciência e Cognição. Rio de Janeiro. V. 07. p. 27-41. Março de 2006.

PIERSON, A. H. C.; KASSEBOEHMER, A. C.; DINIZ, A. A.; FREITAS, D. Abordagem CTS na perspectiva de licenciados em química. Ciência & Ensino. v. 1. n. especial. p. 1-10. Novembro de 2007.

PIZZO, Silvia Vilhena. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professores em final de carreira. 2004. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). Ver. Educ. & Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367. Setembro de 2002.

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O.; A prática pedagógica do professor de química: possibilidades e limites. *UNirevista*, Paraná, v. 1, nº 2, p. 1-12, abril 2006.