



Prêmio
CTCH

**Professor, ensino médio e juventude:
entre a didática relacional e a
construção de sentidos**

Silvana Soares de Araujo Mesquita

EDITORA
PUC
RIO

**nu
ma**
EDITORA

Professor, ensino médio e juventude:
entre a didática relacional e a construção de sentidos



Reitor

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

Vice-Reitor

Pe. Álvaro Mendonça Pimentel SJ

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Prof. Sergio Bruni

Decanos

Prof. Júlio Cesar Valladão Diniz (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBS)

Silvana Soares de Araujo Mesquita

Professor, ensino médio e juventude:
entre a didática relacional e a construção de sentidos



Editora PUC-Rio
Rua Marquês de S. Vicente, 225
22451-900 Rio de Janeiro, RJ
Tel.: (21)3527-1760/1838
edpucrio@puc-rio.br
www.puc-rio.br/editorapucrio

Conselho Gestor da Editora PUC-Rio
Augusto Sampaio, Danilo Marcondes, Felipe Gomberg, Hilton Augusto Koch, José Ricardo Bergmann, Júlio Diniz, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto Cunha, Miguel Pereira e Sergio Bruni.

Projeto gráfico: Design de Atelier
Capa: Design de Atelier/Fernanda Soares

Numa Editora e Produções Artísticas Ltda
Av das Américas, 700/ 306 Rio de Janeiro Cep: 22640-100
Fone: 5521 2527-3906 | 55 21 98131-8461
www.numaeditora.com

Foram respeitadas, nesta edição, as regras do novo
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Todos os direitos em língua portuguesa reservados à Numa Editora
www.numaeditora.com

Mesquita, Silvana Soares de Araujo

Professor, ensino médio e juventude : entre a didática relacional e a
construção de sentidos / Silvana Soares de Araujo Mesquita.
– Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Numa Editora, 2018.
1 recurso eletrônico (232 p.) : il. color.

Originalmente apresentado como tese da autora (doutorado
-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação)
Inclui bibliografia
ISBN Numa Editora (e-book): 978-85-67477-29-9



Criado em 2017 pelo Decanato do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, o Prêmio CTCH de Teses tem como objetivo laurear e dar reconhecimento e visibilidade para as melhores teses de Doutorado defendidas em 2015/2016 nos Programas de Pós-graduação em Design, Educação, Estudos da Linguagem, Filosofia, Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Psicologia Clínica e Teologia, e para a melhor dissertação de Mestrado em Arquitetura.

Os critérios de premiação consideraram a originalidade dos trabalhos e sua relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, social e de inovação. Os Programas de Pós-graduação selecionaram internamente os trabalhos premiados, verificando a adequação das pesquisas ao patamar elevado de qualidade exigido.

A publicação deste livro é resultado da parceria entre o Decanato do CTCH, os Departamentos do Centro, a Editora PUC-Rio e a Numa Editora, com apoio da Vice-Reitoria Acadêmica.

Rio de Janeiro, setembro 2018

Júlio Diniz
Decano do CTCH

Monah Winograd
Vice-decana de Pós-graduação e Pesquisa do CTCH



Decanato do
CTCH

Apresentação

A chegada do livro *Professor, Ensino Médio e Juventude: Entre a Didática relacional e a construção de sentidos* de Silvana Soares de Araujo Mesquita veio para ficar. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em escola do ensino médio, localizada em zona da periferia do Rio de Janeiro, envolvendo questões que estão na ordem do dia, como a efetividade do ensino médio e a identidade deste nível de ensino. Estudos recentes vêm apontando para a reflexão sobre a qualidade de ensino, uma vez que os jovens aprendem muito aquém do desejável, estando o domínio da leitura e da escrita abaixo dos padrões aceitáveis. E mais, os alunos cada vez mais manifestam o desejo de “não querer aprender!”, apontam os estudos da autora. Nesse contexto, Silvana Mesquita traz uma questão central para pensar o protagonismo do professor: é possível conceituar o que seria “bom professor”? Quem são hoje os professores que se mantiveram no exercício da docência em quadro de extrema intensificação, crise e falência da educação do Estado do Rio de Janeiro? São “bons professores”? De que se revestiria o “bom professor”? Com essas perguntas, o que se coloca é a necessidade de refletir sobre os desafios e dilemas que se apresentam aos professores, como também, pensar novas referências que possam contribuir para o exercício da docência quando os jovens parecem estar à procura de *novos sentidos* em termos de processo de escolarização. É nesse quadro, que Silvana nos oferece um mapa de referenciais extremamente rico do ponto de vista teórico-metodológico, fugindo de clichês acadêmicos e de falsas soluções. Ao se municiar de determinados autores que ajudam a compreender as falas dos professores, sem menosprezar as inferências embutidas nas informações colhidas nas entrevistas, Silvana seleciona professores de diferentes disciplinas, com pelo menos dez anos de prática, opção que parece ser adequada porque permite apreender uma cultura professoral fora de uma ação indutiva e previsível. Os anos de experiência em sala de aula são um critério importante para evitar evidências falsas e apressadas.

Através de rica trajetória profissional e acadêmica construída por Silvana, somos convidados a refletir sobre o que seria a “polissemia conceitual”, termo trazido pela autora, que pode permitir a articulação entre desempenho, competência e eficácia docente. A clarificação conceitual nos termos apresentados neste livro permite integrar dois eixos, “concepção e ação”, ou seja, as concepções sobre educação dos professores do ensino médio funcionam como lógicas norteadoras das suas ações considerando a especificidade da docência neste segmento de ensino. Evitando qualquer juízo de valor, ou “padrão do que

seja um bom professor”, a adoção da expressão “bom professor” sugere, para a autora, o que se espera desse profissional, as competências exigidas para o exercício da profissão e os saberes de que devem ser portadores, sem resvalar para falsa idealização das atitudes e comportamentos desse agente. É interessante destacar que a expressão “bom professor” nessa pesquisa não foi definida pela pesquisadora ou pelos professores investigados e nem pelo gestor pedagógico. A expressão nasceu dos alunos, a partir daqueles docentes que lhes pareciam se destacar no ofício de ensinar-aprender.

Mas, o coração deste trabalho e talvez sua maior contribuição tenha sido a de pensar a Didática em novos termos, recorrendo às ações e ao discurso dos atores envolvidos na pesquisa – alunos, professores, gestores e equipe pedagógica – em interlocução com os referenciais teóricos selecionados ao longo da pesquisa, como François Dubet e sua concepção de uma sociologia da experiência, Maurice Tardif e Claude Lessard com uma reflexão vigorosa sobre os saberes docentes e a epistemologia da prática, Antonio Nóvoa com a crítica à formação e profissão dos professores, Vera Maria Ferrão Candau e os desafios trazidos pelo multiculturalismo e Phillipe Perrenoud e a noção de competência para ensinar. Mais do que um *checklist* de atividades consideradas eficientes, esse trabalho constata que “há docentes desempenhando práticas bem sucedidas, sendo reconhecidas na instituição na qual trabalham e principalmente por seus alunos, como professores que fazem a diferença”, pois para autora “Constroem formas peculiares de lidar com as classes populares a partir de diferentes concepções e estilos de ensinar”. E que formas são essas?

Entre os bons professores assim assinalados pelos alunos o que aparece é a importância das relações. Trata-se de valorizar os modos de relacionamento de professores e alunos na sala de aula, o que vai implicar deste docente um papel motivacional muito diferente. Nesse sentido, não são mais as competências técnicas, acadêmicas que ditarão como deve agir o professor. O sociólogo François Dubet chega a dizer que novas funções serão exigidas desse profissional (assistente social, psicólogo) muito diversas do passado quando o professor era um transmissor de conhecimentos *tout court*. Para Silvana Mesquita, o papel motivador do professor inclui a exploração de situações engraçadas, a variabilidade na linguagem usada, o recurso à criatividade e as estratégias inovadoras, que requer dos docentes atitudes mais proativas e evidencia um dado expressivo: os professores “gostam do que fazem” e não são constrangidos a seguir um modelo de atividade.

Para a autora, trata-se de lidar com a complexidade da escola, devendo a Didática estar articulada ao currículo, aos objetivos de ensino e a práticas pe-

dagógicas. Quando Perrenoud afirma que o professor “age na urgência e decide na incerteza”, está chamando a atenção para a importância na definição de conhecimentos contextualizados e não improvisados. Longe de desautorizar o docente, esta Didática o recoloca no centro do processo de ensino como um construtor de sentidos para o aluno (Canário,2006; Nóvoa, 2009), o que vai lhe exigir uma profissionalização sempre renovada.

Por todas as razões aqui trazidas, posso afirmar que o livro de Silvana Soares de Araujo Mesquita é indispensável aos professores porque traz perguntas novas para pensar a Didática sendo capaz de interrogar práticas velhas e engessadas. Pela qualidade da argumentação tecida, pela consistência da pesquisa empírica, pela seleção das referências teórico-metodológicas, o livro “Professor, Ensino Médio e Juventude: Entre a Didática Relacional e a Construção de Sentidos” torna-se referência obrigatória ao apresentar alternativas fecundas à problemática da Didática na sala de aula.

No ano de 2017, este trabalho recebeu dois prêmios, um regional e outro nacional, de melhor tese de doutorado em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio e da CAPES / MEC.

Fevereiro de 2018

Isabel Lelis

Este livro é dedicado a todos os professores de Ensino Médio que fazem a diferença na educação dos jovens das periferias deste país.

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou).

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica.

Ninguém nasce feito!

Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire

Sumário

1 Introdução	17
2 Identificando referenciais sobre o “bom professor”	29
3 A escola de ensino médio: um caso em particular	55
4 Quem são os professores de ensino médio?	89
5 O ‘bom professor’ de ensino médio nas representações dos alunos	113
6 O exercício da docência no ensino médio e a ação dos ‘bons professores’	151
7 Ser professor de ensino médio: desafios e dilemas enfrentados	185
8 Conclusão	213
9 Referências bibliográficas	225

1

Introdução

O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam – segundo políticas públicas e práticas profissionais – os distintos grupos sociais. (ENGUIITA, 2014, p.10–11)

A complexidade do ensino em qualquer fase de desenvolvimento é sempre um dos maiores desafios para o trabalho dos professores. Cada segmento de ensino possui um conjunto de especificidades que direcionam o fazer docente e suas concepções sobre a própria profissão e o ensino. Este livro aborda exatamente essa relação, apresentando “o exercício da docência na escola de ensino médio regular que atende setores populares”. Parte-se da ideia de que os professores fazem a diferença na construção de uma escola média mais efetiva. Os eixos norteadores são as especificidades do ensino médio e o desempenho dos professores.

Para apresentar os caminhos que nortearam o estudo que consolidou as análises deste livro, são apresentadas algumas questões com o intuito de contextualizar o campo (ensino médio) e seus sujeitos (jovens e professores). Na segunda parte desta introdução, são descritos os objetivos e às questões de investigação que nortearam a pesquisa. Faz-se, também, a descrição da estrutura do livro apresentando os capítulos associados à trajetória da investigação, aos eixos de análise e as principais conclusões.

O ensino médio público no Brasil vem ganhando destaque nas políticas educacionais desde sua expansão em consequência da universalização¹ do ensino fundamental. Trata-se da etapa final da educação básica brasileira, com duração de três anos, instituída pela atual LDB 9394/1996, destinada aos jovens, e que segundo a lei, é a responsável pela sua formação integral, abrangendo as funções de preparação para o trabalho, garantia de continuidade dos estudos e formação como cidadão. Recentemente, através da emenda constitucional nº 59/2009 e da lei 12.796/2013, o ensino médio passou a ter a indicação de obrigatoriedade e gratuidade, devendo ser implementado progressivamente,

¹ Ver *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*, Romualdo Portela de Oliveira (2007).

até 2016, nos termos do atual Plano Nacional de Educação² (2014–2024), com apoio técnico e financeiro da União.

Porém, os problemas neste segmento de ensino são muitos, tanto em relação a sua abrangência quanto à qualidade do ensino. As taxas brutas de matrículas³ do ensino médio, 2015, indicam que o sistema educacional só tem capacidade para atender 84,3 % da população entre 15 e 17 anos. Constata-se, desde 2004 (Gráfico 1), uma estagnação no crescimento do número de matrículas, associada à forte evasão, repetência e baixo rendimento dos concluintes.

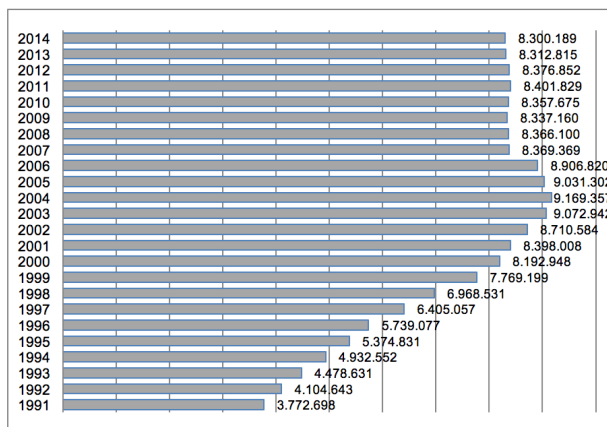
Observa-se, em 2016, que são as redes de escolas públicas estaduais as responsáveis por cerca de 85% das matrículas do ensino médio apresentando-se como principal objeto para pesquisa e investigação (tabela 1). Com 6,9 milhões de matrículas, concentra 96,9% das matrículas da rede pública.

Estudos recentes (KRAWCZYK, 2009, 2011, 2014; KUENZER, 2009, 2011) constata que nas escolas públicas de ensino médio, crescentes por todo o país, os jovens pouco aprendem ou se interessam por esta escola, o domínio de leitura e interpretação é bem abaixo dos padrões desejados. Há, ainda, um conflito de identidade quanto à função do ensino médio, principalmente para as classes mais populares, em relação à ausência de preparação para o trabalho e às chances desiguais de acesso à universidade. Somam-se também as queixas da sociedade civil no que diz respeito à precária formação dos jovens que entram no mercado de trabalho após concluírem o ensino médio regular. Algumas análises históricas (CURY, 1998; CUNHA, 1998) reforçam esta ideia de uma educação secundária seletiva e excludente, mostrando que, desde a sua origem, se pensou em dois modelos de escola média: um elitista, destinado a uma pequena parcela da população, que precisava se preparar para o acesso ao ensino superior e a ocupação de cargos políticos e gerenciais do país, e outro, bem mais instrumental – e até de contenção –, destinado às classes menos favorecidas.

2 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência de 10 (dez) anos.(BRASIL, 2014b)

3 A Taxa de Matrícula Bruta (TMB) tem por objetivo ser um indicador que permite quantificar a capacidade potencial de atendimento do sistema educacional, informando se a oferta de vagas para determinado nível educacional contempla a totalidade da população que se encontra na faixa etária recomendada para cursar cada um dos níveis. No caso do ensino médio, a taxa é obtida dividindo-se o total de matrículas neste segmento pela população com idade prevista para cursar o nível (15 a 17 anos). O indicador é calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e no censo escolar (SARAIVA et al., 2010).

Gráfico 1:
Variações do total de Matrículas no Ensino Médio*. Brasil – 1991 a 2014.



Fonte: MEC/INEP *Ensino Médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Evidencia-se que o nosso ensino médio não é eficaz, pois não garante maior equidade através da superação das desigualdades sociais (BROOKE E SOARES, 2008). Como afirma Dubet (2004), uma escola para ser justa precisa oferecer uma igualdade distributiva de oportunidades, fornecendo aos menos favorecidos elementos para minimizar as desigualdades culturais e sociais.

Tabela 1–
Matrículas no Ensino Médio* por dependência administrativa em 2016
(MEC/INEP)

Federal	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL
171.566	6.897.145	49.715	1.014.614	8.133.040
2%	85%	1%	13%	

Fonte: MEC/INEP
 *Ensino Médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério

Mas, por que nosso ensino médio não é eficaz? Diante dos resultados de avaliações externas e das constatações de pesquisas quantitativas e quali-

tativos, um conjunto de fatores foram identificados como responsáveis, a fim de justificar esta baixa efetividade. Inicialmente, os estudos sobre juventude (SPOSITO, 1997, 2005; DAYRREL, 2007; DAYRREL, et al. 2014; MARTUCELLI, 2016; BRENNER e CARRANO, 2016) apontam para a entrada de um novo público nas escolas públicas de ensino médio, com a ampliação do número de vagas e maior progressão dos estudos. Este novo grupo de jovens passou a questionar as próprias bases do ensino recebido, acusando-o de enciclopédico e descontextualizado com suas realidades. Análises sociológicas contemporâneas (BURKE, 2012; ORTIZ, 2006; SENNETT, 1999) também reforçam a ideia de mudanças nas concepções da sociedade, nas formas de trabalho e nas relações, nos levando a questionar a validade dos conhecimentos priorizados pela escola média.

De forma mais pontual, levantamentos são construídos evidenciando problemas estruturais graves nas escolas públicas de ensino médio, como ausência de bibliotecas, laboratórios de informática e ciências, quadras de esportes e acesso à internet, que poderiam favorecer reais oportunidades de formação integral de qualidade e eficácia (OLIVEIRA E COSTA, 2011; COSTA, G. 2013). Constatam-se baixos investimentos e pouca clareza nas formas de financiamento deste segmento de ensino (PINTO et al., 2011), além da escassez de professores, principalmente especialistas em algumas áreas (IBANEZ, 2007; GATTI, 2009; OBSERVATÓRIO PNE, 2013). Estudos denunciam, ainda, inconsistências quanto aos aspectos pedagógicos ligados às novas diretrizes curriculares (RAMOS 2011; MOEHLECKE, 2012; MOREIRA, 2012), à pouca clareza dos objetivos escolares e aos conflitos entre as próprias políticas educacionais implementadas (MELO E DUARTE, 2011; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2011; NEUBAUER, 2011; FERREIRA, 2011).

Como resultado novas políticas foram sendo traçadas, algumas bem antenadas com as pesquisas acadêmicas – inclusive internacionais –, outras nem tanto, com intuito de minimizar parte destes fatores e melhorar a qualidade e o acesso ao ensino médio no Brasil. Destaque para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); o Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Promed (BRASIL, 2007); o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLDEM (BRASIL, 2003); a reimplementação do Ensino Médio Integrado (decreto 5.154/2004), com a ampliação dos Institutos Federais de Tecnologia (lei 11.892/2008); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2011); o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009). Em 2014, inicia-se a adesão dos estados ao Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL,

2013b), que visa oferecer formação continuada aos educadores de todas as disciplinas, além do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, como uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação–PNE (BRASIL, 2014b) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

E, mais recentemente, em 2017, diante das mudanças políticas atravessadas pelo país na esfera federal, é instituída uma nova reforma do ensino médio (Lei 13.415/17). Tal reforma aponta para uma mudança estrutural nos currículos e na organização das escolas de ensino médio em todo país. Trata-se de um campo em disputa e com a necessidade de construção de indicadores que forneça elementos para sua compreensão e melhor efetividade.

A partir dos anos de 1990, diante das políticas de expansão do ensino médio, o mesmo passou a integrar a realidade de grande parte dos jovens de classes populares que não tinham acesso a este segmento de ensino.

Pôde-se perceber que a escola pública estadual de ensino médio regular que antes atendia a uma pequena parcela da população, cresceu consideravelmente em número de matrículas e expandiu-se por diversos os municípios da periferia do país. Por outro lado, as escolas técnicas e profissionalizantes, mesmo com o decreto 5.154/2004,⁴ e as políticas em defesa do ensino médio integrado (OLIVEIRA, 2009; BRASIL, 2006), não mostraram expressivo crescimento na região, mantendo uma lógica seletiva e elitista nas formas de recrutamento dos estudantes, baseada no mérito.

No entanto, os baixos resultados do ensino médio, as críticas a sua eficácia e o desinteresse dos jovens parecem se intensificar na realidade das classes populares. Uma das hipóteses para justificar este desencanto relaciona-se ao descompasso entre os objetivos desta escola de ensino médio regular e as necessidades e interesses dos jovens atendidos.

Apropriando-se das ideias de Formosinho (2009) sobre a expansão da educação secundária em Portugal, identifica-se esta “nova” escola de ensino médio como uma escola de massas, pois, inicialmente, há uma frequência intensiva de jovens, atraídos pela promessa de mobilidade social, e por ser, socialmente, obrigatória para certos estratos sociais ascendentes. É possível reconhecer nesta escola média de massa outras características apontadas por Formosinho (2009): grande heterogeneidade discente e contextual, heterogeneidade dos professores, complexidade organizacional. Porém, apesar dessas

4 O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto 2208/97, permitindo a integração da educação profissional com o ensino médio, na modalidade integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2004).

características, o modelo adotado pelos sistemas de ensino estaduais reafirmam as mesmas bases da antiga escola média destinada às elites: uniformidade curricular e organizacional, fragmentação disciplinar e controle central.

Finalmente, não se pode falar de educação, de eficácia de ensino, de busca por qualidade e melhor desempenho dos alunos, sem pensar num dos elementos mais centrais deste processo: os professores. Assim, nesta obra são os docentes, suas concepções e desempenho, os principais interlocutores com vistas a compreender melhor o ensino médio e refletir sobre a sua efetividade.

Identificam-se poucos estudos recentes específicos sobre a docência no ensino médio regular (OLIVEIRA E COSTA, 2011, COSTA, G. 2013; KUENZER, 2011, GATTI E BARRETO, 2009). Seja sobre o nome de profissão, trabalho, ofício ou exercício docente, poucas pesquisas se detiveram em analisar as especificidades desta categoria e sua relação com as dificuldades do ensino médio. É verdade que muitas análises sobre o professor do ensino fundamental abrangem também aspectos comuns à realidade dos docentes do ensino médio, como os temas da construção da profissionalidade, desprestígio da profissão, resistências à avaliação de desempenho, efeito–professor, mal–estar docente, entre outros.

De acordo com relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), a vasta pesquisa que tem sido efetuada sobre os fatores determinantes da aprendizagem permite concluir “que embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconômica e das aptidões dos alunos, o fator mais importante é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores”.

Em relação aos professores, a atual escola de massas de ensino médio público brasileiro institui uma demanda por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que possam dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares e atender as demandas de acesso à universidade, mas também lidar com a diversidade cultural dos jovens que chegam a esta escola hoje. Mas o que se constata é a carência de docentes para diversas disciplinas, associada à pouca atratividade para a carreira, marcada pela desvalorização da profissão. Além disso, os cursos de licenciatura parecem não dar conta de uma formação docente que atenda às novas demandas do ensino médio (GATTI, 2010; KUENZER, 2011, 2013). Por outro lado, a questão da falta de identidade do ensino médio dificulta a orientação de políticas para a formação deste novo profissional.

A lógica de uma nova profissionalidade para os docentes contemporâneos que atuam neste segmento passa pela investigação da realidade dos profes-

sores em seu contexto de trabalho, a fim de identificar as alternativas por eles encontradas para lidar com a escola de massas, com os jovens que a integram, com as demandas da sociedade. Essa lógica pode permitir também reconhecer as formas de resistência desenvolvidas, as regulações sofridas e a reelaboração no contexto da prática das políticas implementadas.

A docência no ensino médio se desenvolve hoje sobre uma série de especificidades que justificam um estudo pontual e específico. No Brasil, de acordo com a análise dos microdados do censo escolar,⁵ em 2016 já se contabilizava cerca de 519,6 mil professores atuando no ensino médio, o que corresponde a 23,6% do total de professores da educação básica, sendo grande parte na rede estadual. Destes, 93,3% possuem formação em nível superior, específica em determinada área disciplinar, porém menos da metade têm formação compatível com a disciplina que lecionam (cerca de 48%). A fragmentação e isolamento do trabalho se caracterizam por lecionarem em diversas turmas, com carga horária semanal pequena em cada uma, mas com multiplicidade de tempos em diferentes escolas.

Observa-se que a maioria desses dados é obtida através de documentos oficiais como o Censo Escolar/MEC e a PNAD/IBGE. Com intuito de dialogar com tais estatísticas, este livro apresenta uma série de informações, partindo da observação do cotidiano de uma escola de ensino médio na qual um grupo de professores é acompanhado no exercício de sua docência e da sua relação com os alunos na sala de aula. Dentro de uma interpretação sociológica do trabalho docente, procura-se identificar as ações bem sucedidas, assim como as dificuldades e os entraves que caracterizam as especificidades do trabalho dos professores de ensino médio na escola pública estadual.

Este livro se caracteriza por apresentar as interpretações de uma pesquisa desenvolvida no cotidiano de uma escola pública estadual de ensino médio, localizada na Baixada Fluminense (RJ), em atendimento aos jovens de setores populares e considerada de prestígio na região. A pesquisa debate a centralidade do papel do professor no ensino médio. O objetivo geral é compreender as especificidades do trabalho dos professores de ensino médio em suas competências e habilidades, características, funções e ações enquanto profissional responsável por formar jovens diferentes, heterogêneos, diversos para um mundo plural e complexo. Os eixos norteadores são as perspectivas dos alunos sobre o ensino e a escola, a partir da indicação dos seus “bons professores”, em diálogo com as ações e concepções dos próprios docentes, identificadas no cotidiano escolar.

⁵ Dados publicados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ E MONTEIRO, 2014).

Os dados foram produzidos a partir da aplicação de questionários aos professores e alunos de ensino médio da escola, observação das aulas e entrevistas com os gestores e equipe pedagógica, além dos docentes indicados pelos alunos.

As análises e interpretações foram construídas com base na observação das ações e do discurso dos atores envolvidos – alunos, professores, gestores e equipe pedagógica, em interlocução com os referenciais teóricos selecionados ao longo da investigação. A base teórica que favoreceu as análises estruturou-se nos estudos sociológicos de Dubet (1994, 2002, 2004, 2011); nos estudos sobre formação e profissão docente de Formosinho (2009, 2010), Tardif, (2005, 2013), Lessard et al. (2010), Nóvoa, (1992, 2009); nos estudos de Didática de Candau (1983, 2009, 2012) e sobre competências para ensinar de Perrenoud (2000, 2001, 2002).

Além desses referenciais, o levantamento de dados quantitativos e dos indicadores de desempenho docente produzidos pelas pesquisas de larga escala sobre eficácia escolar e efeito-professor (BRESSOUX, 2003; OCDE, 2005; BROOKE E SOARES, 2008; BRUNS E LUQUE, 2014) também contribuíram na construção dos referenciais e no diálogo com a prática docente observada.

Ao longo da investigação, pôde-se constatar que há docentes desempenhando práticas bem sucedidas nas escolas de ensino médio e sendo reconhecidos pela instituição na qual trabalham e, principalmente, por seus alunos, como professores que fazem a diferença. São docentes que constroem suas próprias formas de lidar com a realidade da escola de ensino médio destinada às classes populares. Porém, possuem diferentes concepções sobre o ensino e a profissão, norteando o exercício da docência nessas escolas.

Assim, durante as análises dos dados empíricos produzidos sobre a prática dos professores do ensino médio, procurou-se integrar dois eixos, concepção e ação, compreendendo que as suas concepções sobre a educação no ensino médio funcionam como lógicas norteadoras das suas ações como professor deste segmento de ensino. As perspectivas foram analisadas comparando as ações entre a maioria dos professores de uma escola estadual pública bem conceituada e um grupo de docentes indicados pelos alunos como “bons professores”. O grande desafio ao longo das interpretações foi superar uma visão romantizada da profissão, ou uma ideia de que o professor deve superar todas as adversidades de forma apolítica e resignada, e adotar uma análise sociológica sólida, compreensiva e otimista. Procurou-se compreender o que constitui um trabalho pedagógico eficaz em um segmento de ensino com tantas dificuldades

e acusações de ineficácia. Por outro lado, também foram elencados os desafios, as tensões e os impasses que se evidenciaram durante a investigação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o uso do termo “bom professor” se evidenciou como uma categoria nativa, trazida pelos alunos investigados ao indicarem os docentes que “faziam a diferença” no dia a dia da escola. A opção por adotar a expressão “bom professor”, emergente da prática e do senso comum dos atores investigados, possibilitou o distanciamento da racionalização do fazer dos docentes e da superação de uma visão performática do trabalho, que às vezes se associam às pesquisas sobre desempenho docente. O diferencial desta obra é justamente procurar a efetividade do trabalho docente, reconhecendo os aspectos objetivos e subjetivos das ações dos “bons professores” indicados por seus próprios alunos.

O uso do adjetivo “bom” não busca fazer um juízo de valor, ou identificar um modelo ideal de professor ou um padrão do superprofessor.⁶ O adjetivo “bom”, procura delimitar um conjunto de estudos e ideias sobre as formas de se desempenhar a docência, a fim de contribuir com a aprendizagem real dos alunos no contexto atual. Qual o principal papel desempenhado pelo professor no ensino médio? O que se espera de um professor neste segmento de ensino? Qual o conjunto de competências exigidas pela profissão? Quais os saberes necessários? Quais as características de um professor eficaz ou do “bom professor”?

O presente livro se estrutura em oito capítulos, partindo desta introdução que apresenta as justificativas da pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras, compondo o primeiro capítulo.

O capítulo dois apresenta os “Referenciais teóricos sobre “bom professor”. Articulam-se os estudos de pesquisas quantitativas de eficácia escolar e efeito-professor, além dos dados dos relatórios da OCDE e Banco Mundial, de pesquisas de larga escola, com estudos da área da didática e da profissão e formação docente. A partir desta articulação teórica constrói-se um conjunto de referências sobre o desempenho dos professores, com base em cinco dimensões do trabalho docente: dimensão do conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional, que norteiam as análises durante a investigação.

O capítulo três, “A escola de ensino médio – um caso particular”, estrutura-se apresentando o contexto territorial na qual a escola de ensino médio

⁶ Este discurso, predominante na escola de massas, enaltece um professor que pode, apenas pela condição docente e com a vontade inerente a seu espírito de missão, desenvolver uma série cada vez mais alargada de trabalhos que extravasam a sala de aula e pode desempenhar múltiplas funções na escola (FORMOSINHO, 2009).

pesquisada se insere para a compreensão do lócus de origem dos alunos e professores. Descreve-se também os critérios de seleção da instituição a ser investigada – chamada, nesta pesquisa de escola Einstein –, assim como as suas características estruturais, organizacionais e humanas. O capítulo se encerra com a descrição dos instrumentos metodológicos e o processo de elaboração dos mesmos, assim como os fatores que acompanharam a aplicação de cada um deles.

O capítulo quatro, “Quem são os professores de ensino médio?”, inicia-se com um conjunto de informações sobre o quadro nacional desta categoria profissional até apresentar os dados sobre o número de professores que atuam na escola investigada. O perfil dos professores atuantes na escola Einstein é construído com base nas áreas disciplinares de atuação de cada docente, na jornada de trabalho e nos grupos heterogêneos que se estruturam a partir das diferenças de gênero e de tempo de serviço na escola. A formação inicial e continuada dos professores também recebe destaque por conferir especificidades aos professores de ensino médio e influenciar suas representações.

O capítulo cinco, “O ‘bom professor’ de ensino médio nas representações dos alunos”, aponta os professores que serão acompanhados na segunda fase da pesquisa, a partir das indicações dos alunos. No entanto, foi necessário estruturar o capítulo com uma série de itens introdutórios, a fim de esclarecer por que se optou pela indicação dos alunos para se chegar aos professores. A partir dessa explicação são apresentadas as condições sociais, econômicas e culturais dos jovens, assim como suas relações com o saber e a escola. Parte-se da ideia de que é a partir do sentido que os alunos dão ao ensino que eles escolhem seus “bons professores”. Por fim, são apresentadas as principais dimensões do trabalho docente identificadas pelos alunos nos seus “bons professores” e o perfil traçado pelos alunos em relação aos docentes indicados.

O capítulo seis, “O exercício da docência no ensino médio e a ação dos bons professores”, adentra a sala de aula dos professores indicados, comparando suas práticas pedagógicas com as da maioria dos demais docentes. São identificados e debatidos cinco aspectos que se destacaram na ação docente no ensino médio, associados às práticas bem-sucedidas. São eles: a didática em sala de aula marcada pelas relações; o papel motivador do professor de ensino médio; as formas de seleção dos conteúdos e contextualização da aprendizagem; o tempo como lógica reguladora do trabalho docente e os diferentes estilos de ensinar desenvolvidos pelos professores indicados.

O capítulo sete, “Ser professor de ensino médio: desafios e dilemas enfrentados”, apresenta as ideias/concepções identificadas como norteadoras das

práticas pedagógicas dos professores. A partir das falas dos docentes apresenta-se como os mesmos se posicionam diante dos objetivos do ensino médio, da sua autonomia e da satisfação profissional. Os dilemas dos professores em relação aos alunos que não querem aprender são também debatidos. E, por fim, identifica-se um “jogo” de concepções entre professores de ensino médio, que influenciam suas ações e escolhas metodológicas.

Na conclusão, são retomados os objetivos iniciais da pesquisa, a fim de evidenciar as principais respostas apontadas ao longo da interpretação dos dados analisados. Constatou-se que as dimensões que mais se destacam no exercício da docência do ensino médio com jovens da periferia são as motivacionais e relacionais, o que confere aos professores deste segmento de ensino o papel de construtores de sentido e de um profissional das relações, capaz de interagir com os jovens, mobilizá-los para aprender, permitindo sua participação e envolvimento. Ao conceber como característica central da docência o trabalho interativo, tanto o saber da experiência quanto a subjetividade docente e a formação continuada no contexto de trabalho apresentam-se como estratégias de desenvolvimento profissional rumo à construção de uma nova profissionalidade.

2

Identificando referenciais sobre o “bom professor”

Este capítulo tem como objetivo mapear os referenciais teóricos que contribuem na análise sobre o bom desempenho docente e o seu papel na formação dos jovens. Parte-se de uma revisão de literatura sobre bom professor, desempenho de professores, profissão e formação docente, com destaque para o cenário do ensino médio na esfera nacional e internacional.

Uma série de características é identificada envolvendo a ação dos professores no desempenho da docência a partir de diferentes concepções de qualidade de ensino. Procurou-se, ao longo deste capítulo, apresentar tais características, articulando as ideias comuns entre os referenciais e identificando as principais dimensões da docência no ensino médio.

A exigência da profissionalização e da busca por valorização do trabalho dos professores de ensino médio, ou dos docentes como um todo, passa a exigir a definição de um conjunto de conhecimentos/características básico(a)s necessário(a)s para um desempenho docente de qualidade ou eficaz.

A primeira questão a ser respondida parece ser a seguinte: o que se considera uma atuação docente eficaz?

Não se pode negar que o princípio norteador da ação docente é propiciar a aprendizagem dos alunos via desenvolvimento do processo de ensino que se dá nas salas de aula, mas uma segunda questão também precisa ser respondida: o que se considera uma atuação docente eficaz no ensino médio?

Tal resposta está atrelada com os objetivos deste segmento de ensino que, como apontado na introdução, tem multiplicidade de funções e abordagens dentro das próprias redes de ensino e das classes sociais a que atende. Ao se optar por um ensino médio propedêutico, acionado com mais frequência pelas elites do país, com vistas ao acesso ao ensino superior, o desempenho do “bom professor”⁷ se associa ao domínio de um conjunto de conteúdos específicos para este fim e as formas de transmiti-lo de modo a favorecer os melhores resultados nos processos seletivos. O papel motivador do professor é importante, mas não essencial, uma vez que a busca pelo ensino superior é o grande mobilizador desses alunos para a aprendizagem.

Por outro lado, caso se opte por um ensino médio profissionalizante, com vistas a uma formação profissional específica e instrumental, o desem-

⁷ Bom professor – categoria nativa que se refere ao que se espera do desempenho de professor de ensino médio que favoreça o processo de ensino-aprendizagem

penho do “bom professor” se associa a sua proximidade com a prática, com a contextualização dos conteúdos e com as exigências da profissão. Novamente, o papel motivador do professor se desloca para o fim da modalidade de ensino: preparar para o trabalho, garantindo a formação de um modelo de profissional exigido pelo mercado e possibilitar a conquista de empregos.

Por fim, se a função do ensino médio for a formação integral e única dos jovens, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, intelectual, também focada no trabalho, mas sem ser profissionalizante, como prevista na LDB 9394/96, o desempenho do “bom professor” se associa ao fato dele lidar com a diversidade e com a desigualdade na busca da seleção de conteúdos e estratégias que possam integrar os objetivos do ensino médio, considerando, ainda, os múltiplos interesses dos jovens. Neste quadro, o papel mobilizador do professor é um dos grandes desafios, uma vez que a subjetividade da função formativa distancia, muitas vezes, os jovens dos sentidos da escola e do saber.

Outro aspecto refere-se à integração que o próprio professor precisa construir em sua prática pedagógica, associando domínio do conteúdo, conhecimento do contexto social dos alunos, adaptabilidade e envolvimento como seu público específico.

Sobre a relação entre os objetivos da escola/alunos e o “bom professor”, Dubet (1994) constata que o mundo escolar é um ambiente sujeito a diferentes interesses sociais, o que gera fortes tensões entre as lógicas de ação dos seus atores. Para o autor, se o interesse dos alunos é por altos resultados, geram-se competições que marcam tanto o ofício dos mesmos, quanto o dos professores. Neste cenário, o bom professor é aquele que ensina com eficácia, adaptando o seu ensino às provas, a fim de permitir o controle dos resultados competitivos. Os alunos querem rigor, exercícios e explicações para que tenham elementos “justos” durante a competição.

Por outro lado, Dubet (op.cit.) também identifica que pode haver jovens que não buscam a competição, mas sim a participação em um grupo, valorizando as interações, afinidades, confidências. Esses jovens não valorizam os estudos e rejeitam os “nerds”. Para esses, a “escola contribui para formar a personalidade nas fendas da organização escolar”. Neste cenário, o bom professor favorece o convívio sem, todavia, intervir nele com demais familiaridade. É o profissional que encontra o equilíbrio entre o excesso de autoritarismo e a permissividade absoluta.

Diante das variações de concepções e objetivos elencados acima, este capítulo apresenta um conjunto de referenciais que pode ajudar a análise sobre

o desempenho dos professores de ensino médio e permitir dialogar com os dados empíricos desta pesquisa.

Não precisamos de um retrato do “bom professor” no singular, mas retratos de “bons professores” no plural e do “bom ensino” no sentido coletivo. Precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas em um futuro educacional que almejamos como diferente do passado. (CONNELL, 2010, p. 179)

Que papel se esperava do docente ao longo dos diferentes períodos históricos?

Não se pode negar que o trabalho docente, independentemente do nível de ensino, tem competências comuns atreladas ao papel da educação como um todo. São elas garantir o desenvolvimento humano, a socialização e a ampliação do conhecimento do mundo. Além disso, o trabalho docente é influenciado pelos diferentes interesses do mundo social e por indicadores de qualidade de educação, ambos em constantes mudanças em função do tempo histórico e da territorialidade. Nas perspectivas historiográficas de Nóvoa (1991), a profissionalização da atividade docente não se produz apenas de forma endógena, pois concorrem para a profissionalização as mediações exercidas pelo Estado.

Segundo levantamento internacional de Connell (2010, p.166):

Os conceitos sobre o que constitui um “bom professor” variam ao longo do tempo, de cultura para cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura. Em um estudo admirável intitulado *The Good Teacher*, Moore (2004) destaca três discursos em coexistência na Inglaterra contemporânea: o modelo do “artesão competente”, o predileto do governo; o modelo do “profissional reflexivo”, disseminado nas universidades; e o modelo do “professor carismático”, que circula na cultura popular, em filmes de Hollywood etc.

No caso brasileiro, fica claro que o conceito de “bom professor” tem mudado ao longo da história.

Essa forma de conceber o papel da educação e, no seu interior, a construção do conceito de “bom professor”, mesmo que considerado no âmbito da escola monocultural e meritocrática, varia e tem variado com o contexto histórico ideológico em que tem lugar. [...] é importante salientar que, até mesmo numa mesma época esse conceito se altera, assumindo características diferentes, por exemplo, consoante o nível do sistema educativo que se está a considerar (CORTESÃO, 2000, p.37).

Historicamente, o professor do ensino médio ou secundário,⁸ surge no Brasil nos anos de 1930. Segundo pesquisa de Dias (2012), neste período se es-

8 Em 1931, com a reforma Francisco Campos, o ensino secundário compreendia os cursos seriados fundamental (5 anos) e complementar (2 anos). No entanto, em 1942, com a reforma Gustavo Capanema, houve a divisão entre o curso ginasial (4 anos) e os cursos paralelos do segundo ciclo (3 anos) que podiam ser o clássico ou o científico.

truturam, via Estado, as primeiras instituições superiores de formação de professores para o secundário e a criação do Registro de Professores, a fim de nortear o conjunto de saberes e técnicas, assim como, normas e valores sobre esta profissão. Desta forma, via forte regulamentação pelo Estado, se inicia a construção do estatuto profissional do professor deste segmento de ensino.

A primeira instituição formadora de professores do secundário, Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, foi regulamentada em 1939 e o seu modelo de formação vigorou até 1968. Os cursos tinham duas fases, bacharelado, com a duração de 3 anos dedicados aos conhecimentos científicos de cada área, e licenciatura, com duração de um ano, que compreendia o curso de didática, seguindo o conhecido esquema “3+1” que repercutiu até hoje. Tal modelo refletia forte dicotomia entre a teoria e a prática, privilegiando uma formação conteudista e enciclopédica, sendo o curso de didática apenas complementar, mas de natureza elaborada, pronta, acabada e aplicável. A tutela desta faculdade de formação de professores cabia ao Estado Federal, mas o controle doutrinário era da igreja católica, o que conferiu um modelo de professor de ensino secundário missionário, com idoneidade moral e civismo, nomeado por Dias (2012) como “apostolado cívico”.

Dias (op.cit.) argumenta que a visão do magistério secundário como um ofício exercido com amor e devotamento cívico foi acompanhada por uma crescente participação do Estado, através de prescrições sobre a organização escolar e pedagógica a serem observadas no exercício da atividade docente no interior das escolas. O Estado intervinha desde a definição dos currículos, das disciplinas e tempos, até nos materiais didáticos disponibilizados para as atividades escolares. Passou a regulamentar ainda os contratos de trabalho do magistério da rede privada e o registro na carteira profissional de acordo com a legislação trabalhista.

Neste contexto, Dias (op.cit.) constata que os professores do secundário, paralelamente ao “apostolado cívico”, passam a ser reconhecidos também como “trabalhadores de ensino”, principalmente em função da expansão do ensino secundário, pós-1930, sobretudo no ensino privado, semelhante à visão “funcionarizada dos professores”, que passa a prevalecer em Portugal durante o Estado Novo, segundo estudos de Nóvoa (1991).

Com isso, pode-se antever que a concepção de “bom professor” de ensino secundário iniciou-se associada a dois eixos: um caráter missionário e de apostolado, mais próximo do sacerdócio do que do exercício de uma profis-

são, e outro imposto pelo Estado, que buscava organizar os trabalhadores do ensino e conduzir o ofício de ensinar como um ato cívico, associado a insuficientes salários e poucos investimentos do setor público.

Por via deste breve contexto histórico e político narrado por Dias (2012) é possível exemplificar as influências dessas concepções no conjunto de habilidades e conhecimentos exigidos do “bom professor”. Do professor moralista e disciplinador ao professor erudito, do professor patriótico ao técnico, do professor político ao reflexivo. São perfis que, além de terem marcado uma época, continuam a marcar os diferentes estilos de ensinar de muitos professores na contemporaneidade.

Que referenciais de “bom professor” predominam nos dias de hoje? Quais as tensões existentes entre os interesses sociais atuais que marcam as exigências para o exercício do magistério no ensino médio?

Polissemia conceitual entre desempenho, competência e eficácia

O processo de revisão bibliográfica e as dificuldades no recorte preciso do tema conduzem à constatação de que há grande polissemia conceitual em relação às pesquisas sobre desempenho docente e que a escolha de determinada expressão ou nomenclatura pode nos inscrever em estudos com diretrizes epistemológicas distintas. Segundo Fernandes (2008), pesquisador português sobre o tema do desempenho docente, o uso de uma terminologia se associa a um conjunto de conceitos e concepções nos estudos sobre professor. Assim, a adoção dos termos competência, desempenho e eficácia dos professores pertencem a categorias conceituais distintas. Para o autor, a categoria competência enfatiza a qualidade dos professores, “o que pode fazer” e o conjunto de competências a serem desenvolvidas para ensinar. Já o conceito de desempenho analisa a qualidade do ensino, “o que o professor faz” no seu contexto de trabalho, e a eficácia parte dos resultados dos alunos e do efeito que o trabalho docente exerce sobre o desempenho dos alunos.

Assim, define-se que o termo “bom professor”, que surgiu como categoria nativa nesta pesquisa, é adotado no intuito de integrar esta polissemia conceitual que envolve os estudos sobre desempenho docente. Por fim, mesmo não sendo possível construir limites bem definidos entre os estudos, optou-se por identificar linhas de pesquisas dentre os referenciais acadêmicos e os levantamentos estatísticos de organismos internacionais sobre o que se espera de um “bom professor” e que são apresentados a seguir.

Estudos de efeito – escola e eficácia escola – o professor eficaz

Segundo Nóvoa (2009), assistimos, nos últimos anos, a um “regresso dos professores à ribalta educativa”, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. Segundo o autor, desde o final do século XX até a primeira década do século XXI, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema da aprendizagem. O relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* –, por exemplo, inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

De acordo com dados levantados neste relatório, os alunos que têm os professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores do que os dos alunos cujos professores são os menos eficazes. Além disso, os estudos dos quais o relatório lança mão indicam que esses resultados são cumulativos ao longo do tempo. O fato de ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir sensivelmente a distância média dos resultados entre os alunos de origem social baixa e os alunos filhos de família de classe média ou alta (OCDE, 2005 apud MAUÉS, 2011).

A partir de então, uma série de dados comparados e indicadores estatísticos são produzidos por redes internacionais (OCDE, União Europeia, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF), a fim de legitimar a introdução de novas políticas educacionais, baseadas na racionalização técnica, na regulação dos processos e nos resultados de desempenho dos alunos em testes padronizados. Apesar da heterogeneidade dos resultados e das críticas sobre as formas de apropriação política dos resultados, tais levantamentos criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas sobre o que seria um bom desempenho docente, mesmo que com pouco domínio teórico de uma área científica ou profissional (NÓVOA E LAWN, 2002). Mesmo com as limitações apontadas por tais estudos, não se pode negar a existência desse conjunto de referenciais produzidos sobre o perfil dos “bons professores”.

Segundo Bressoux (2003), as pesquisas sobre efeito–professor se desenvolveram paralelamente aos estudos sobre efeito–escola, por diferenças metodológicas e por objetivos de origens diferentes, a partir dos anos de 1960 e 1970, inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Enquanto, as pesquisas sobre efeito–professor buscavam colocar em evidência quais eram as práticas de ensino mais eficazes para aumentar as aquisições dos alunos, as de efeito–escola se desenvolveram, inicialmente, dentro do contexto do debate sobre igualdade de oportunidades. Com o avanço dos métodos e a ampliação dos

debates, ambas se caracterizam como pesquisas empíricas com análises quantitativas de larga escala, que oportunizam dados para debates sobre a eficácia do ensino nas escolas e salas de aula.

Mesmo com o distanciamento entre as duas vertentes, Bressoux (2003) afirma que as escolas eficazes parecem, então, casadas com os professores eficazes, pois pesquisas apontam (TEDDLIE et al., 1990, VIRGILIO et al., 1991 apud BRESSOUX, 2003) que existem diferenças sistemáticas entre o comportamento dos professores caso eles estejam em uma escola eficaz ou em uma pouco eficaz. Os professores das escolas eficazes mostram mais comportamentos eficazes e mais similares entre si. Será que uma escola é mais eficaz por que tem professores eficazes? Ou é a eficácia da escola que desenvolve características eficazes nos professores?

Dois levantamentos bibliográficos procuram expor a complexidade destes estudos. O primeiro de Bressoux (2003) e o segundo de Brooke e Soares (2008) que apresentam textos de diferentes períodos para descrever as origens, as trajetórias, os resultados e as polêmicas que caracterizam a pesquisa em eficácia escolar e efeito professor. Devido às limitações deste capítulo, apresenta-se apenas um recorte das conclusões dos autores citados acima sobre as principais estratégias comuns identificadas em “professores eficazes” e no ensino que administram.

- Atividade estruturada, bem planejada e objetivos claros (Professores eficazes ensinam em pequenas etapas);
- Clareza e sequência lógica dos conteúdos apresentados;
- Fornecimento de feedback sobre o desempenho de cada aluno;
- Favorecimento da autonomia do aluno;
- Manter os alunos envolvidos na tarefa, possibilitando maior tempo efetivo de aprendizagem;
- Desenvolvimento de uma disciplina clara e justa;
- Incentivo aos alunos na busca pela resposta certa, disponibilizando tempo para isso;
- Interação com o aluno, chamada de tempo interativo, mantendo trocas de olhares, sorrisos, tratamento individual, muitas perguntas;
- Reconhecimento dos esforços individuais dos alunos, contribuindo para aumentar sua autoestima;
- Envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos;
- Desenvolvimento de altas expectativas em relação aos alunos e seu desempenho.

Todos os fatores (características) apresentados nos professores eficazes nas pesquisas citadas não devem ser considerados regras ou modos certos de assegurar o sucesso escolar, pois múltiplos fatores interferem no processo de aprendizagem. O contexto escolar, social e econômico traz ainda variáveis complexas e de forte interferência nos resultados dos alunos. Além disso, nenhum desses fatores isoladamente pode aparecer como fundamental para condicionar aprendizagens. As características evidenciadas em um ensino eficaz precisam estar interligadas e combinadas.

Para Fontanive et al. (2012), nas pesquisas sobre efeito–professor, a qualidade docente pode ser estudada a partir da relação com os resultados dos alunos. Nessas pesquisas, a efetividade docente é definida como a contribuição demonstrável para o crescimento da aprendizagem do aluno por ser este o objetivo central do estudo realizado com os professores. Entretanto, os autores alertam que seria inadequado deixar de apontar o caráter não consensual do conceito de efetividade docente, pois bons professores acrescentam também outros valores, tais como: motivação e engajamento dos estudantes para adquirir novos conhecimentos, habilidades e espírito de colaboração com os colegas.

Portanto, a aprendizagem dos alunos pode e deve ser avaliada de diferentes maneiras e não apenas por seus resultados nos testes e exames de final de curso. Independentemente dos instrumentos usados como medida, a maioria dos educadores e gestores educacionais concorda que há efetividade docente quando a aprendizagem dos estudantes aumenta. Focalizando a efetividade docente em termos dos resultados dos estudantes, importa saber quais são os professores que estão obtendo resultados e por que os estão obtendo (FONTANIVE et al., 2012).

É comum, em meio aos dados dos relatórios de pesquisa das redes internacionais (OCDE, 2005; BRUNS E LUQUE, 2014), deparar-se com referenciais de estudos na linha do efeito–professor e eficácia escolar. A citação a seguir, por exemplo, encontra-se no relatório da pesquisa *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* (Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe), publicado pelo Banco Mundial.

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais (BRUNS E LUQUE, 2014, p.6).

Este relatório, em particular, argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade dos professores. Ele foi desenvolvido com base em dados comparáveis sobre a observação da prática docente na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), em sete países da América Latina e do Caribe, entre 2009 e 2013, em mais de 3.000 escolas, envolvendo a sala de aula de mais de 15.000 professores de escolas públicas. Associam-se a estas observações os dados das avaliações do PISA e estatísticas dos censos escolares sobre o fluxo e o número de matrículas.

A partir de uma série de dados recolhidos nas observações das aulas dos professores da América Latina, em comparação com os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações de larga escala, o relatório direciona uma série de ações para a formação de “professores excelentes”. São elas:

- Elaborar e executar um currículo diário bem definido;
- Apresentar domínio do conteúdo das matérias ensinadas;
- Utilizar de forma eficaz os manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula;
- Apresentar alta capacidade para usar variadas estratégias/equipamentos;
- Dominar a gestão da sala de aula por meio da elaboração de planejamento das aulas, uso eficiente do tempo, estratégias para manter os alunos envolvidos e técnicas de ensino mais eficazes;
- Receber feedback positivo dos alunos e colegas;
- Buscar a colaboração de colegas, observando e aprendendo com a prática uns dos outros. Dessa forma, sente-se responsável pelos resultados de seus alunos;
- Despertar o interesse dos alunos e mantê-los interessados;
- Apresentar-se motivado e com satisfação profissional, o que gera uma relação custo-benefício favorável, isto é, a garantia de um grande número de alunos que aprendem em relação ao tempo;
- Garantir a aprendizagem medida pelos resultados dos alunos em testes padronizados, fazendo com que sejam exibidos padrões de comportamentos e competências capazes de serem medidos nos sistemas de avaliação de desempenho docente.

Em que pese a contribuição desses estudos, pode-se correr o risco da adoção de uma visão positivista e instrumental sobre a prática docente.

A colaboração entre a pesquisa e a ação governamental fez aflorar uma série de questionamentos sobre os limites de evidência científica, o papel do pesquisador e até

mesmo a própria validade do modelo de pesquisa sobre escola eficaz.(...) há evidência de um uso desavisado e até ingênuo da pesquisa em eficácia escolar para propósitos políticos. (...) O importante é reconhecer que a pesquisa é incapaz de fornecer receitas prontas. (BROOKE e SOARES, 2008, p. 331)

A tendência mundial de “regresso” dos professores ao centro das atenções em relação à qualidade do ensino trouxe para o debate sobre bons professores a ótica do desempenho no que tange à necessidade de acompanhamento e avaliação dos docentes, a fim de garantir melhores resultados na aprendizagem dos alunos. A maioria dos estudos produzidos pelos organismos internacionais e multilaterais vincula a qualidade do ensino com a medição, o rendimento e a necessidade da escola passar por programas de avaliação da aprendizagem. Além disso, tais estudos relacionam insumos (input) com resultados, dando ênfase à descentralização e apontando a importância de dotar a escola com recursos tecnológicos, ampliar a capacitação docente e melhorar a infraestrutura. De forma bem diretiva, alguns destes estudos (OCDE, 2005; BRUNS E LUQUE, 2014) propõem que para tornar os professores mais eficazes ainda e garantir motivação e bons resultados é preciso recompensar os profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho, além de pressão por responsabilidade e incentivos financeiros.

Com isso, as políticas educacionais de vários países e, em especial, dos estados e municípios do Brasil passaram a se apropriar destas diretrizes, adotando como princípio básico para o desenvolvimento profissional dos docentes as políticas de bonificação e responsabilização, associadas aos resultados dos alunos nas avaliações padronizadas.

Dentre a literatura acadêmica é possível localizar um conjunto de críticas quanto à adoção desses referenciais associados a políticas de responsabilização e bonificação e às próprias concepções de educação que movimentam tais políticas e os interesses econômicos das redes internacionais (MAUES, 2011; NOGUEIRA et al., 2013; LESSARD, 2006; LELIS, 2012). Outras críticas apontam ainda que essas pesquisas sobre desempenho docente poucas vezes se mostraram aliadas à condição do professor e ao seu desenvolvimento profissional.

Connell (2010), ao analisar a situação dos professores na Austrália, identifica a consolidação de programas de certificação e regulamentação do magistério por influência dos estudos da OCDE e do Banco Mundial e aponta que nesses casos a lógica dos “bons professores” pode cair em um terreno perigoso.

Desse modo, o significado de “bom professor” tornou-se uma importante questão de ordem prática. Conceitualmente, isso também é importante, pois os conceitos sobre

o que constitui um “ensino de qualidade” são incorporados aos projetos de instituições educacionais e estão por trás de nossas conversas sobre currículos, tecnologia educacional e reforma escolar. (CONNELL, 2010, p.166)

Na verdade, os estudos de efeito–professor e eficácia escolar acabam por se tornar, dentro das atuais políticas educacionais, manuais de práticas bem sucedidas a serem seguidos pelos docentes como fórmulas mágicas para se alcançar a excelência dos resultados sem maiores investimentos.

Percebe-se que tanto os organismos multilaterais internacionais quanto os princípios norteadores de tais políticas educacionais locais partem da concepção de que a educação permite a formação de capital humano, contribuindo diretamente para o desenvolvimento econômico de um país. Trata-se de um conceito de qualidade de ensino dentro de uma ideia estritamente utilitária da educação. Com isso, um dos riscos deste modelo de acompanhamento e de regulação do ensino, com vistas à racionalização dos resultados enquadrados de uma forma única, é permitir a institucionalização de uma educação com forte tendência à mera “reprodução” da sociedade atual. O principal papel da educação como transformadora social acaba ficando encoberto pelo pouco espaço para as diferenças contextuais que as políticas contemporâneas de acompanhamento do trabalho docente e responsabilização do ensino parecem desconsiderar.

No entanto, não se pode negar que, mesmo com a ausência de aportes teóricos mais aprofundados, os usos/abusos por parte das instâncias políticas com base nos resultados dos alunos em testes padronizados, os levantamentos e dados quantitativos produzidos a partir das relações de causa e efeito do trabalho dos professores e da escola sobre o desempenho dos alunos trazem elementos concretos e reais sobre a realidade da educação no mundo e no Brasil. Talvez se possa integrar estes resultados a debates mais amplos sobre o acompanhamento do desempenho docente e bons professores, sem a necessidade de descartá-los.

Estudos de abordagem sociológica sobre desempenho docente e desenvolvimento profissional

Formosinho et al. (2010) e Fernandes (2008) são autores que defendem a necessidade de ampliação do modelo de avaliação do desempenho dos professores para que este acompanhamento possa ser associado ao desenvolvimento profissional e contribua na busca por práticas pedagógicas de qualidade e por melhores condições de trabalho. Formosinho et al. (2010) defendem que os bons

professores são os que conquistam controle sobre o próprio trabalho, ou seja, adquirem autonomia profissional e não têm seu fazer regido por órgãos externos. Isso não significa isolamento ou solidão pedagógica, pois o bom desempenho docente tem como princípio a interdisciplinaridade, adotando como lógicas de ação a integração e a cultura colaborativa. O desempenho “eficaz” do professor e a efetividade do ensino valorizam os saberes especializados voltados para a prática pedagógica e para realidade das escolas de massa, portanto o bom professor adere à formação continuada como forma de desenvolvimento profissional. Por fim, o “bom professor” vai além do docente burocrático, funcionário e missionário, tornando-se um professor profissional.

Lessard et al. (2010) também se apropriam dos dados da OCDE (2005) e de outras pesquisas quantitativas realizadas nos EUA e Canadá para identificar o aumento da complexidade da profissão docente, com destaque para o trabalho no ensino médio. Os autores promovem um debate sobre o desempenho docente, associando as pesquisas sobre satisfação profissional e mal-estar na profissão. Com isso, afirmam que, se por um lado há uma lista de novas competências para serem incorporadas ao novo professor, por outro este, em seu estado atual, sofre com estresse, esgotamento, e abandono da profissão.

Nos estudos sobre professores e sua satisfação profissional (MAROY, 2002; KING E PEART, 1992 apud TARDIF E LESSARD, 1999) é possível identificar uma lista de fatores intrínsecos e extrínsecos favoráveis ao bom desempenho na profissão. Dentre os fatores intrínsecos o que mais se destaca é a relação com os alunos, em primeiro lugar, e depois com gestores e colegas. Dentre os fatores extrínsecos destacam-se os salários, as condições de trabalho e o reconhecimento público. O aumento da carga de trabalho, a perda de autonomia profissional e a indisciplina dos alunos aparecem como fatores desfavoráveis.

Por conseguinte, as pesquisas evidenciam que existem

(...) indicações relativamente claras de que o desempenho no trabalho dos educadores é influenciado não apenas por um fator, mas por vários, dentre os quais a qualidade nas relações sociais (com os alunos, a direção e os colegas) se mostra muito importante e até mais do que as “condições materiais” ou de emprego (LESSARD, et al., 2010,p. 84).

O grande peso dos aspectos relacionais levaram Tardif e Lessard (1999) a categorizar em três dimensões o trabalho educacional: atividade, status e experiência. A atividade compreende o que o professor faz em sua sala de aula, na escola e na comunidade; o status envolve a posição que o docente ocupa na escola, o prestígio ou não de seu trabalho e a experiência está ligada ao sentido

que o educador constrói para si. A questão da experiência, segundo os autores, poderia ainda ser tratada como satisfação, vivência profissional, engajamento, motivação ou desempenho no trabalho. Assim, o termo desempenho ganha um novo sentido, de relação subjetiva no trabalho, relação entre o trabalhador e sua atividade, referindo-se mais à relação entre um sujeito e um objeto e sua qualidade (CHARLOT, 1992 apud LESSARD et al., 2010).

Lessard et al. (2010), afirmam que a natureza subjetiva do desempenho docente limita sua avaliação e quantificação, mas não a impossibilita. Fatores como condições de trabalho, relações sociais e carga de trabalho influenciam consideravelmente no desempenho do bom professor.

Reunindo as referências deste grupo de autores – Lessard et al. (2010), Formosinho et al. (2010), Fernandes (2008) – sobre desempenho docente, são identificados alguns fatores que o favorecem, associados ao desenvolvimento profissional. São eles: práticas pedagógicas de qualidade; saberes pedagógicos especializados; boa relação com os alunos, em primeiro lugar e depois com gestores e colegas; engajamento; trabalho colaborativo; conhecimento da realidade da escola de massas; apresentar satisfação profissional; ter o reconhecimento público, boas condições de trabalho com carga de trabalho adequada e autonomia profissional.

Estudos sobre competências para ensinar e saberes docentes

Além desse debate sobre avaliação do desempenho docente, eficácia de ensino e efeito–professor como forma de conceber os bons professores, encontram-se estudos que se voltam para o tema das competências, saberes e disposições para o desenvolvimento de bons professores. Não são abordagens antagônicas, mas privilegiam outros aspectos da atuação docente e do olhar sobre os bons professores.

A ênfase na definição de competências para caracterizar uma profissão começa a ganhar força nos meios políticos e pedagógicos por volta dos anos de 1970. O termo competência (do latim *competentia*, proporção, justa relação) significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Porém, este termo adquiriu várias abrangências conceituais de acordo com os objetivos do campo no qual se deu sua apropriação. Passando muitas vezes de herói a vilão, o conceito de competência recebe críticas quando surge associado à qualificação profissional e à perspectiva empresarial, pois a ênfase em uma lista de competências para o exercício eficaz de uma profissão

pode favorecer uma lógica reducionista, privilegiando os princípios meramente instrumentais de treinamento e execução de tarefas, o que conduziria a um processo de racionalização técnica do fazer docente. Para Connell (2010) deve-se estar atento ao modelo do professor competente caso este esteja inserido em um contexto associado à expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado.

Lelis (2012), com apoio das análises de Lessard (2006), chama a atenção de que os referenciais de competência que estão no cerne das políticas de profissionalização dos docentes compõem-se com diferentes epistemologias da prática, diferentes concepções da aprendizagem e do ensino, sejam do tipo aplicacionista ou socioconstrutivista. Esses referenciais contribuem para construir “padrões” de desempenho possíveis de serem mensurados em avaliação do desempenho dos docentes em exercício. O importante não é optar por uma dessas orientações, mas colocá-las em tensão, tentando conciliar eficácia com reflexividade.

Talvez o cerne da questão esteja não na formação para a eficiência, mas o desenvolvimento de competências para o professor compreender o que o torna eficiente, dentro de tal situação, com tal ou qual grupo de alunos (LESSARD, 2006 apud LELIS, 2012 p. 218).

Feito esse alerta, reconhece-se a possibilidade de encontrar outros caminhos para analisar as “competências para ensinar” dos bons professores sem se deixar dominar pelo racionalismo técnico ou pela lógica empresarial. Trata-se de adotar uma perspectiva multidimensional para compreender a ênfase das competências no ensino, envolvendo também os aspectos culturais, humanos e político-sociais, a fim de evitar o afastamento dos múltiplos contextos em que se dá a ação docente.

Perrenoud (2001) compreende competência como a “capacidade de mobilizar vários saberes, eruditos ou não, decorrentes de tudo que se aprende e/ou vivencia como hábitos, crenças, opiniões, informações e gestos”.

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o perfil dos professores. (PERRENOUD E THURLER, 2002, p.12)

Novamente, recai-se na questão das finalidades do sistema educacional para refletir sobre as competências dos professores. Assim, para Perrenoud e Thurler (2002) as competências defendidas para os professores do século XXI se integram à necessidade de uma escola que desenvolva a autonomia, a aber-

tura ao mundo, a tolerância por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação e a solidariedade. Em contrapartida, não interessa mais uma escola baseada no conformismo, no nacionalismo, no desprezo cultural, na busca por certezas, no dogmatismo, na competição e no individualismo.

Ainda sobre as competências necessárias para ensinar, compreende-se que na escola de massas com a qual se depara hoje a prática docente é fundamental para o professor ser capaz de mobilizar os recursos de conhecimentos adquiridos no campo teórico, a fim de garantir maior eficácia no ensino. Entende-se que desenvolver competências é um processo posterior à aquisição de conhecimentos e estratégias didáticas, compreendidas como um conjunto de repertórios que o professor poderá articular em sua ação. As competências são as formas de mobilização destes repertórios para enfrentar as situações complexas da escola de massas, é um “saber mobilizar”.

Não existe a ideia de que há uma competência específica para cada situação, mas uma mesma competência permite enfrentar um número indefinido de situações semelhantes. Perrenoud e Thurler (2002) identificam “famílias” de competências, algumas mais amplas e outras mais específicas, algumas mais imediatas e outras mais reflexivas a serem acionadas pelos professores nas situações cotidianas do seu trabalho. De forma bem simplificada, as dez grandes famílias de competências para ensinar, segundo os autores são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; utilizar novas tecnologias; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; trabalhar em equipe; informar e envolver os pais; participar da administração da escola; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação contínua (PERRENOUD E THURLER, op.cit.).

Não cabe neste espaço de construção de um quadro de referenciais definir a abrangência de cada uma delas, pois Perrenoud já o fez em suas obras (2000, 2001, 2002). No entanto, observa-se a ampliação das ações docentes e uma série de novos desafios: do trabalho solitário na classe ao envolvimento com os pares, famílias e gestão da escola; do ‘apóstolo vocacionado’ ao posicionamento político e ético da profissão; da homogeneidade da classe ao reconhecimento das diferenças; da legitimidade da escola pré-concebida nos alunos à necessidade de reconquistá-la envolvendo os alunos na aprendizagem; da responsabilização dos alunos por seus méritos ao acompanhamento progressivo do aprender de cada um e, por fim, o desenvolvimento profissional conquistado pela formação contínua.

Nóvoa (2009) também identifica novas realidades que se impõem como temas obrigatórios de reflexão sobre as competências docentes, com destaque para a diversidade e as novas tecnologias. O autor afirma que as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe, definitivamente, em causa a ideia de um modelo escolar único e universalizado.

Além disso, expõe Nóvoa (op.cit.), os desafios colocados pelas novas tecnologias têm vindo para revolucionar o dia a dia das sociedades e das escolas. Entretanto, o autor não deixa de colocar os professores no centro de uma “nova pedagogia” na qual o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento.

Não há dúvidas de que o ensino e a aprendizagem precisam de professores que saibam se ajustar às características de cada estudante, mas cientes de que é sua tarefa selecionar recursos informativos, motivar e gerar clima na aula e na escola que contribuam para orientar os alunos sobre a importância do aprender. Com isso, nesse campo teórico, identifica-se que o “bom professor” pode ser entendido como o professor competente, capaz de mobilizar todo seu repertório de recursos para lidar com a sala de aula e obter bons resultados na aprendizagem de seus alunos.

Saberes docentes

Construir competências não é dar as costas para os saberes, nem é apenas mobilizar saberes práticos do senso comum, não é possível ser competente sem conhecimentos. A noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Para isso é preciso mobilizar uma série de saberes. O que são saberes? Quais os principais saberes necessários ao bom professor?

Segundo Tardif (2005), no ofício docente é exigido uma série de saberes. Há os saberes eruditos ligados aos conhecimentos científicos que constam nas disciplinas universitárias e que precisam de transposição para os currículos escolares; os saberes técnicos, de ação, de habilidades; os saberes subjetivos, que marcam as interações humanas, que se caracterizam como um trabalho como o outro e são inerentes também à prática docente.

As formas de aquisição desses saberes transitam entre a formação teórica e as experiências adquiridas ao longo do trabalho e da própria vida

pessoal. Alguns saberes são estritamente racionais e outros se apoiam em crenças, valores e na própria subjetividade de cada professor. O uso do termo “saber” por Tardif (2005) refere-se ao âmbito dos ofícios e das profissões, relacionando-se aos contextos de trabalho. O “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (Ibid, p.11). Não se trata de conhecimentos desvinculados da realidade social.

O saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2005, p.11),

Tal abrangência reconhecida pelo autor aos saberes docentes impossibilita restringi-los a uma lista de conhecimentos/saberes teóricos necessários para a boa ação docente. Como afirma Tardif (2005), os saberes dos professores são sociais, adquiridos no contexto de uma socialização profissional, onde são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de sua carreira, “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Por conta destas análises, conclui-se que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, materializados tanto pelo social, quanto pela formação teórica e subjetivação. Estes saberes, segundo o autor, são oriundos da formação profissional (saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem a campos específicos de conhecimento); curriculares (que constam nos programas escolares) e experienciais (adquiridos no trabalho cotidiano da atividade docente). Assim, Tardif (op.cit) aposta na mobilização destes quatro tipos de saberes para orientar a constituição e atuação docente.

A questão temporal tem fortes implicações na tese de Tardif, pois é ao longo do tempo que os saberes se desenvolvem, levando ao domínio progressivo do trabalho. Assim, pode-se concluir que os bons professores se constituem ao longo do tempo, quando lhes é permitido viver suas experiências em integração com os demais saberes, a fim de alcançar as competências necessárias a uma boa prática. Então todos os docentes alcançam os saberes necessários a uma boa prática? Todos se tornam bons professores ao longo da carreira?

O próprio Tardif (2005) afirma que não, pois há professores que atuam em situações precárias, vivendo uma série de conflitos e desenvolvendo sua experiência relativa à aprendizagem da profissão de forma mais complexa e mais difícil. O que seriam estas situações precárias? A instabilidade em relação ao local de trabalho, as mudanças nas esferas organizacionais e gestoras, as cons-

tantes variações entre as turmas, séries, escolas e público, a precarização das condições de trabalho. Todas estas são situações que impossibilitam a busca de um bem-estar profissional e o estabelecimento de relações constantes com os pares. Diante das inúmeras mudanças e da instabilidade profissional provocada, denota-se entre estes professores um sentimento de frustração e desencanto, contrários ao desenvolvimento de saberes e satisfação profissional.

Conclui-se que, na perspectiva dos saberes docentes, os bons professores precisam integrar uma sólida formação teórica, disciplinar e pedagógica com experiências enriquecedoras de sua prática e de sua própria subjetivação. Carreiras construídas em situações precárias e marcadas por experiências negativas enquanto alunos, mesmo com formação profissional de qualidade, podem não encontrar bases para o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992) afirma que as práticas de formação contínua individuais, organizadas em torno dos professores, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. As práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Assim, Nóvoa (2009) reconhece ainda que o bom professor produz saberes e não os recebe prontos dentro de uma lista de ações que se espera dele.

[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental (NÓVOA, 2009, p. 29).

O autor (op.cit.) argumenta que seu entendimento atual sobre bom professor quer ir além do debate sobre competências, por isso detém o olhar, preferencialmente, para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Não se trata de descartar o debate sobre o professor competente, mas inserir elementos que contribuam para interpretar a prática docente em sua essência social e pedagógica. Por fim, o autor apresenta cinco “disposições” do bom professor: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social que juntos corroboram para a construção de uma identidade profissional.

O “bom professor” e a especificidade do ensino médio

A maioria dos referenciais sobre o desempenho dos professores levantados na primeira parte deste capítulo refere-se aos docentes da educação básica como um todo, no entanto, cada segmento do ensino tem suas especificidades.

No caso do ensino médio, a expansão nas matrículas e as propostas políticas de melhoria desta etapa de ensino criaram um novo cenário para o trabalho docente. A atual escola de massas de ensino médio público brasileiro instituiu uma demanda por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que possam dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares, atender às demandas de acesso à universidade e à vida profissional e também lidar com a diversidade cultural dos jovens. Porém, evidencia-se que os professores de ensino médio se mostraram uma categoria profissional silenciada diante do número reduzido de estudos produzidos.

As lacunas apontam que o processo de acompanhamento de desempenho docente no ensino secundário não se consolida nas escolas. Os poucos estudos sobre competências para ensinar nesta fase de ensino centram-se nas pesquisas sobre juventude ou no ensino de determinada disciplina. Não se localizam estudos sobre os saberes específicos desta categoria profissional ou relatórios de pesquisas de larga escala com o recorte específico do ensino médio.

Em lócus, na escola de ensino médio, percebe-se que predomina uma cultura de não avaliação do trabalho dos professores, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos ensinados. Há um silêncio de pesquisas sobre o tema, que impede de direcionar as formações continuadas em serviço e até os programas de formação de professores. Por outro lado, as políticas de acompanhamento do trabalho docente neste segmento, impostas pelas redes estaduais e privadas (NOGUEIRA et al., 2013), ocupam espaço e passam a ditar um modelo de professor que atenda aos seus interesses políticos e econômicos. Na maioria das vezes se restringem a controles burocráticos e, mais recentemente, aos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações internas e externas para traçar um perfil do bom professor.

Com vistas a ampliar e identificar referências específicas sobre o professor de ensino médio, identifica-se estudos sobre os princípios norteadores dos cursos de formação inicial de professores para o ensino médio, as licenciaturas. Parte-se da ideia de que estes estudos podem se consolidar como fontes importantes de referenciais do perfil de um bom professor deste segmento. No entanto, Gatti (2010), ao pesquisar as bases curriculares de alguns cursos de licenciaturas,

sinaliza um cenário preocupante para a área, marcado pelas ambiguidades das normatizações vigentes, da fragmentação da formação entre e intracurso e da parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente.

De acordo com Gatti (2010), mesmo com os ajustes parciais em razão das novas diretrizes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, verifica-se nas licenciaturas a prevalência do foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Na prática, as orientações das leis para currículos mais integradores quanto à relação “formação disciplinar–formação para a docência” não ocorreu.

A escolha da docência para os alunos de licenciatura funciona, segundo a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, levantando questões sobre a satisfação e motivação profissional durante os anos iniciais de entrada na docência.

Gatti (2010) verifica que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando com uma base comum formativa, integrando todas as especialidades, com estudos de Didática e as reflexões e teorias a ela associadas. A partir da análises dos currículos e ementas curriculares de cursos de formação inicial de professores em três licenciaturas – Letras, Matemática e Ciências Biológicas (GATTI E NUNES, 2008; 2009), as autoras verificam a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e a heterogeneidade de conteúdos trabalhados nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). Ainda assim, é reduzido o número de disciplinas teóricas da área da Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) com espaço pequeno nas matrizes curriculares e pouca interlocução com a prática. Presume-se com isso a pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.

Constata-se clara fragmentação formativa quanto ao perfil de docente que se espera formar para atuar, inclusive, no ensino médio. Não há, por conseguinte, um consenso sobre o que seria um bom professor e, no caso do ensino médio, os licenciados se formam marcados mais pelas suas áreas disciplinares.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p.1370).

Articulação entre os referenciais: as cinco dimensões do trabalho docente

Diante das lacunas observadas no que diz respeito a um referencial único e exclusivo para refletir sobre o trabalho dos professores de ensino médio, a proposta para conclusão deste capítulo é identificar as aproximações possíveis entres os referenciais selecionados, articulando-as às concepções de “bom professor” e construindo categorias para a interpretação dos dados empíricos.

Uma vez que a base de dados empíricos, apresentadas nos próximos capítulos, é constituída pelas concepções de “bom professor” apontadas por alunos e pelos próprios professores, entende-se que a abrangência das categorias teóricas possa contribuir com uma diversidade de elementos para análises mais próximas do real.

Não há dúvida de que há divergências filosóficas e sociológicas entre os referenciais trazidos ao longo deste capítulo. Com isso, diante de suas diferentes origens, interesses sociais e concepções divergentes de qualidade de ensino, o desempenho dos docentes em relação a sua prática é adjetivado de formas distintas. Identificam-se as características do “professor eficaz”, do “professor competente”, do “professor expertise” e do “bom professor”, associadas às múltiplas práticas pedagógicas reconhecidas como bem sucedidas, à aposta em diferentes formas de regulação burocrática do trabalho docente, a maior ou menor ênfase dos saberes experienciais e relacionais da docência, assim como aos aspectos relacionados com a formação inicial e continuada dos professores.

O desafio de combinar ideais, no entanto, não se trata de uma missão impossível. Pode-se identificar aproximações entre os referenciais em relação a uma série de características preteridas nos “bons professores”, principalmente no que tange às questões do domínio dos conteúdos, da necessidade de multiplicidade de estratégias inovadoras, da importância da gestão de classe e do envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, há fatores apontados em alguns referenciais que associam o bom desempenho docente a uma lista de fazeres excessivamente prescritiva, técnica e reguladora, contribuindo para a diminuição da autonomia docente e impossibilitando o desenvolvimento de um processo de profissionalização. Percebe-se que tais fatores, como “utilizar de forma eficaz os manuais de professores, planos de aula, livros para leitura em sala de aula” ou “garantir a aprendizagem medida pelos resultados dos alunos em testes padronizados” (BRUNS E LUQUE, 2014), precisam ser problematizados, pois partem do controle sobre as decisões educativas e inserem o trabalho docente em uma lógica

da performatividade (BALL, 2002; 2005). Não há dúvidas de que lógicas como estas facilitam a ação regulatória por parte do Estado e permitem que ele direcione a ação docente sem, no entanto, considerar as diversidades de cada escola, alunos e professores. Segundo Ball (2002), o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente modificados dentro dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (BALL, 2002, p.19).

A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor (MOREIRA, 2012, p.27).

Assim, uma vez que as lógicas que fundamentam as ideias expostas neste livro buscam a valorização do professor, via consolidação de seu processo de profissionalização, e a crença na construção de sua profissionalidade, baseada na autonomia docente e na produção de saberes por parte dos mesmos, alguns dos referenciais de “bom professor” apresentados acima não se sustentam.

Os nossos bons professores são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas, o conceito de bom professor certamente também o será (CUNHA, 1996, p.150).

Após comparar as indicações dos diferentes conjuntos de referências sobre o desempenho docente, alguns fatores foram descartados, pois seguiam interesses contrários aos defendidos até aqui. No entanto, outras contribuições foram identificadas, trazidas tanto pelas pesquisas de larga escala, quanto pelas reflexões dos intelectuais da área. Buscando aproximá-las, são apontadas cinco categorias, a fim de identificar dimensões comuns que caracterizem a atuação docente eficaz.

É importante esclarecer que tal categorização dos referenciais sobre o desempenho do “bom professor” objetiva servir como orientadora das análises e interpretações dos dados empíricos sobre a ação docente na escola de ensino médio descritas nos próximos capítulos. Em alguns momentos foi difícil estabelecer os limites entre as categorias, pois no campo pedagógico algumas características da prática do professor se sobrepõem e se completam. Não se trata de estratificar o fazer e os saberes dos bons professores em partes, mas de construir ferramentas que confirmam densidade e coesão às análises.

Assim, são identificadas cinco dimensões que podem contribuir para o bom desempenho dos professores no exercício da docência envolvendo os conhecimentos necessários, as estratégias pedagógicas, os aspectos relacionais, motivacionais e profissionais da docência.

a) Dimensão do Conhecimento

A dimensão do conhecimento compreende os saberes específicos necessários à atuação dos docentes. Destacam-se três conjuntos de conhecimentos: os científicos, os curriculares e os pedagógicos. Entende-se que não basta ao bom professor dominar os conteúdos específicos de seu campo disciplinar – Biologia, Matemática, Física, História, entre outros. Tanto os aspectos curriculares, que envolvem a transposição didática e a seleção dos conteúdos escolares, quanto os saberes pedagógicos, oriundos da articulação das ciências da educação, contribuem igualmente para a boa prática docente.

b) Dimensão Estratégica

Na dimensão estratégica reuniram-se as características técnicas norteadoras do trabalho docente, como o domínio das diversas estratégias e equipamentos das disciplinas que ensina; a seleção e utilização de recursos de aprendizagem desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; a adoção de métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e a autonomia do aluno.

Esta dimensão compreende também a adoção de estratégias que garantam a gestão de classe, a otimização do tempo para as atividades e o monitoramento/avaliação constante do processo ensino-aprendizagem.

c) Dimensão Relacional

Esta dimensão considera que “o trabalho docente é um trabalho de interações humanas” (Tardif e Lessard, 2005), portanto é fundamental ao professor o desenvolvimento de uma competência relacional. É necessário o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional do próprio docente como condição elementar para o sucesso do processo escolar baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.

A abrangência da relação professor-aluno pode ser dada pelo reconhecimento por parte do docente das características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contextos em que vivem, articuladas a como esses fatores afetam sua aprendizagem. O professor precisa reconhecer e administrar a diversidade cultural, adequando o fazer pedagógico e favorecendo a troca de experiências.

Além disso, na relação com os seus pares é solicitado aos docentes que trabalhem cada vez mais em equipe com os demais profissionais, permitindo aprender com a prática uns dos outros e trocar saberes experienciais.

d) Dimensão Motivacional

A dimensão motivacional abrange as indicações ligadas à subjetivação dos professores. São indicadores de natureza intrínseca que funcionam como elementos motivacionais para o seu empenhamento e bom desenvolvimento profissionais. Compreende a satisfação profissional, o envolvimento dos professores com a profissão, a motivação para ensinar, a crença na educação escolar e suas experiências pessoais.

Esta dimensão é reconhecida quando o docente se sente responsável pelos resultados de seus alunos; apresenta-se motivado e com satisfação profissional; mantém os alunos envolvidos e interessados nas atividades propostas; demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos.

Em relação ao aluno, na dimensão motivacional do trabalho, o professor manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos; desperta o interesse dos alunos e o mantém; compreende a avaliação do desempenho docente como forma de alcançar o desenvolvimento profissional e reflete criticamente sobre suas experiências, provenientes da história de vida e da socialização primária e secundária.

e) Dimensão Profissional

A categoria profissional recebe este nome por incorporar elementos burocráticos, formativos e as condições de trabalho em relação ao exercício da profissão. Envolve ainda o compromisso dos professores diante da cultura profissional, da sua autonomia e da prática reflexiva.

O termo profissional, neste contexto, não se refere exclusivamente aos elementos necessários à profissionalização docente, uma vez que se reconhece que todas as demais dimensões também contribuem no processo.

Na dimensão profissional pode-se destacar a valorização da formação contínua acionada pela busca por atualizações dos saberes científicos, curriculares e pedagógicos por parte dos docentes, associada à busca da autonomia profissional, da postura crítica diante dos deveres e dos dilemas éticos da profissão, mostrando-se atualizado com as novas demandas e o compromisso social de sua profissão.

Dentre as características burocráticas, o professor como profissional participa da administração da escola, envolvendo-se com seus projetos e pro-

posta pedagógica. Além disso, mostra-se assíduo nas aulas, comprometido com os prazos e com suas responsabilidades burocráticas. No entanto, precisa encontrar condições de trabalho, físicas e relacionais, favoráveis para desenvolver seu fazer, como carga de trabalho e salários adequados à valorização da profissão.

Clarificação conceitual

Os termos, bom professor, professor eficaz, desempenho do professor poderão interagir nesta obra de forma colaborativa, a fim de constituir uma análise densa, sem pré-conceitos, discriminação de ideias ou descarte de conhecimentos.

Retomando a questão da polissemia conceitual constatada e com intuito de minimizar seus efeitos, apresenta-se a delimitação de alguns conceitos que serão norteadores desta pesquisa.

Competência é a capacidade de mobilizar vários saberes, eruditos ou não, decorrentes de tudo que se aprende e/ou vivencia: hábitos, crenças, opiniões, informações e gestos (PERRENOUD, 2001; ROPE E TANGUY, 1997).

Concepção do professor é a forma como o professor patenteia determinados conceitos. Está implícita em suas ações e linguagem. Na maioria dos casos só pode ser entendida por meio de indicadores como o modelo de formação inicial e continuada e pelas experiências vividas pelo professor. É mediada ainda pelos valores e a personalidade de cada um (FORMOSINHO, 2009).

Efetividade refere-se à garantia de acesso dos diferentes grupos sociais à educação em quantidade e qualidade, definidos em cada momento histórico, a partir de interesses conflitantes, no âmbito de cada sociedade, num processo que construa uma experiência subjetiva inclusiva para todos os sujeitos. Abrange as dimensões de acesso, permanência e o sucesso escolar (GOUVEIA, 2010).

Exercício da docência refere-se ao exercício das atividades do magistério, envolvendo os aspectos ligados ao ensino, mas também o trabalho interativo e reflexivo (TARDIF, 2005).

Experiência social é compreendida como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade. A experiência social é capaz de dar sentido às práticas sociais e de designar as condutas dos indivíduos ou de uma coletividade dominada pela heterogeneidade de seus

princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade (DUBET, 1994).

Lógica de ação é definida como a existência de racionalidades próprias dos atores que orientam e dão sentido (subjetivo e objetivo) as suas escolhas e as suas práticas no contexto de uma ação individual ou coletiva (BARROSO, 2006).

Profissionalidade é compreendida como o conjunto de características de uma profissão que articula a racionalização dos conhecimentos e as habilidades necessárias ao exercício profissional. É o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surge do próprio ato do trabalho e se adapta a um contexto em movimento (GATTI, 2010; LUDKE E BOING, 2010).

Trabalho sobre o outro se define como um conjunto de atividades profissionais (professores, enfermeiros, assistentes sociais) que participam da socialização dos indivíduos, pois possuem o objetivo explícito de atuar sobre os outros, transformando-os (DUBET, 2002).

3

A escola de ensino médio: um caso em particular

Desde a introdução, a escola de ensino médio e a atuação dos professores foram apresentadas e justificadas como objeto de estudo desta investigação. Faz-se necessário, no entanto, delimitar o campo, territorial e social, no qual se insere a pesquisa.

O levantamento de dados e a análise do campo no qual se desenvolve uma pesquisa permitem caracterizar, de forma inicial, o contexto no qual a ação dos atores e o desenvolvimento de sua experiência social se inserem. Tanto os dados quantitativos quanto os aspectos de natureza social, econômica, política e até histórica servirão como alicerce de interpretação dos achados sobre a prática pedagógica e o desempenho dos professores de ensino médio e sua centralidade na formação dos jovens desde campo territorial escolhido.

Segundo Candau (2012), a preocupação com a contextualização da prática pedagógica deve ser uma constante. Toda ação pedagógica se inscreve em um contexto social/territorial no qual seus autores estão inseridos.

A competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. A dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político social que a oriente. Isto exige partir da problemática educacional concreta (CANDAU, 2012, p.15).

Em Ciências Sociais, o território é mais do que a noção de um espaço habitado e delimitado fisicamente. Compreende-se por território uma porção de espaço na qual os homens se apropriam por meio de suas atividades e de seu imaginário. O território adquire ao longo do tempo uma “personalidade” que o distingue dos demais. Segundo Roger Brunet (apud DORTIER, 2010), território “é para o espaço o que a consciência é para a classe”. Mesmo que nos dias de hoje já se debata sobre a “multiterritorialidade”, devido à quebra das fronteiras dos territórios com o movimento das redes de comunicação, cada região ainda mantém suas singularidades.

A pesquisa tem como campo de investigação uma escola pública estadual de ensino médio regular – formação geral destinada às classes populares. Primeiro, porque a maioria das matrículas de ensino médio se concentra na rede pública estadual, a partir de seu movimento de expansão (85% em 2016). Segundo, porque o ensino médio regular – formação geral é a modalidade de ensino predominante nestas matrículas, atingindo um total de 94% em 2016.⁹

⁹ As demais modalidades consideradas foram o ensino médio integrado à educação profissional (4,4%) e normal/magistério (1,2%). Dados do MEC/INEP/2014.

E terceiro, porque os jovens de classes populares se encontram predominantemente incluídos nesta modalidade e rede de ensino médio.

O lugar do ensino médio regular

O objeto desta pesquisa conduz à seleção de uma escola pública estadual que atenda ao ensino médio regular e predominantemente com alunos das classes populares. Faz, então, a opção pela rede estadual do Rio de Janeiro, que se configura como o quarto estado do Brasil com maior número de matrículas no ensino médio público regular. Além disso, juntamente com os estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Paraná são responsáveis por mais da metade (51,92%) das matrículas no ensino médio estadual de todo o país no ano de 2014.

No que tange ao atendimento da população na idade correta, de 15 a 17 anos, cursando o ensino médio no estado do Rio de Janeiro, com base na taxa líquida de matrícula¹⁰ do censo escolar 2013, constata-se um percentual de 59%. Distante da meta do Plano Nacional de Educação vigente, que prevê elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% em todo país. (BRASIL, 2014b).

Assim, como em todo país, a rede pública estadual do Rio de Janeiro demonstrou um processo de expansão a partir dos anos de 1999, mas que se estagnou a partir de 2004. No entanto, mesmo com o movimento de queda no número de novas matrículas no ensino médio, a rede estadual em 2014 concentrava 72% das matrículas neste segmento de ensino (gráfico 2). Desde sua expansão, a rede tem trazido para os bancos da escola de ensino médio um novo público, oriundo das camadas mais populares da população, que em tempos anteriores não tinham acesso a este nível de ensino. Estes mesmos problemas foram identificados nos estudos sobre ensino médio do país de SPOSITO (2005); KRAWCZYK (2009) e KUENZER (2009).

A desigualdade de oportunidades entre os estudantes de ensino médio no Rio de Janeiro fica evidente, se comparada ao desempenho dos alunos nas diferentes redes e os diferentes públicos e classes sociais que atendem. As escolas privadas destinam-se à classe média carioca e apresentam os melhores desem-

¹⁰ É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária. O indicador é calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e no censo escolar (SARAIVA et al., 2010).

penhos no Ideb¹¹ (tabela 2) e Enem¹², desenvolvendo currículos centrados na preparação para o exame e assumindo preocupação singular com a garantia de acesso dos jovens ao curso superior. Tanto em relação ao fluxo quanto ao aprendizado, o desempenho dos estudantes nas escolas privadas do Rio de Janeiro e do Brasil apresenta fortes diferenças em relação à rede estadual. Na verdade, a rede privada participa de uma efetiva competição por melhores colocações no ranking do Enem, como estratégia para atrair sua clientela. Além disso, enquanto a distorção idade–série no ensino médio na rede pública estadual é de 39% na rede privada não passa de 12%.

Tabela 2 :

Ideb do ensino médio e Taxa de aprovação – Estado do Rio de Janeiro/Brasil, 2007 a 2013

	2007		2009		2011		2013	
	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas	Escolas estaduais	Escolas privadas
Ideb-Brasil	3,2	5,6	3,4	5,6	3,4	5,7	3,4	5,4
Ideb- RJ	2,8	5,4	2,8	5,7	3,2	5,5	3,6	4,8
Fluxo*- Brasil	0,76	0,94	0,78	0,93	0,73	0,94	0,82	0,93
Fluxo - RJ	0,69	0,91	0,68	0,90	0,67	0,90	0,79	0,85
Desempenho** Brasil	4,18	5,90	4,34	5,96	4,32	6,05	4,19	5,79
Desempenho RJ	3,97	5,98	4,11	6,37	4,37	6,12	4,46	5,61

Fonte: Dados do IDEB/INEP (2013). QEdU.org.br. /Organizado por Meritt

*Quanto maior o valor, maior a aprovação; **Quanto maior a nota, maior o aprendizado

A rede federal do Rio de Janeiro, responsável por apenas 3% das matrículas no ensino médio no estado, traz resultados semelhantes ao da rede privada, pois devido ao processo seletivo de entrada, acaba por “escolher” os jovens que tiveram uma trajetória escolar de qualidade, muitas vezes em redes privadas de ensino, e que migram para as escolas federais, atendendo também parte da classe média carioca.

11 O Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) combina o resultado do desempenho dos estudantes em avaliações (Prova Brasil/Saeb) com a taxa de aprovação. No caso do ensino médio, a prova do Saeb/Aneb é aplicada para uma amostra de estudantes no ensino médio das redes públicas e privadas. Não tendo caráter censitário, apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas das unidades da federação.

12 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Contrariamente, para a grande massa da população jovem, oriundos das classes populares, só lhe é oportunizado o livre acesso às escolas da rede estadual de ensino, que apresentam uma heterogeneidade tanto de público quanto da qualidade do ensino oferecido.

Como alerta Romualdo Portela Oliveira (2007), no advento da expansão do acesso à escola pelas classes populares, é preciso perceber que a desigualdade passa a ser outra, pois paradoxalmente, mais educação gera demanda por mais educação. A busca por universalização de qualquer segmento de ensino traz uma demanda por qualidade. Para o autor,

a superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos (OLIVEIRA, R. P. 2007, p.686).

O ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro se estrutura também dentro de uma variedade de modalidades, que vão desde o Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial e semipresencial, até as Escolas Técnicas, Curso Normal, Dupla–escola¹³ e Ensino Médio Inovador.¹⁴ A Seeduc (Secretaria Estadual de Educação) é a responsável pela administração da maioria das escolas e modalidades de ensino médio estadual (97%). No entanto, 3% das matrículas do ensino médio estão sobre a administração da Faetec (Fundação de Apoio à Escola Técnica), vinculadas à Secretaria de Ciência e Tecnologia, que oferece ensino médio integrado à formação profissional, na modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Dentre as modalidades de ensino médio regular, isto é, excluindo-se a EJA e o profissionalizante, oferecidos pela Seeduc, pode-se diferenciá-las pela carga horária. Assim, segundo dados da secretaria estadual (SEEDUC, 2014a), encontram-se na rede o ensino médio regular parcial e o ensino médio regular integral. Este último compreende o Ensino Normal, a Dupla–escola e o Ensino Médio Inovador, nomeados de 1ª geração. No entanto, pelos dados, pode-se estimar que cerca de 93% das matrículas de ensino médio regular são na modalidade parcial (SEEDUC, 2014a).

13 O Programa Dupla Escola oferece escola em tempo integral, estruturada nos eixos profissional, vocacional e intercultural. Tem como objetivo implantar escolas com caráter inovador e de excelência, por meio de parcerias público–privada (SEEDUC, 2014b).

14 Ensino Médio Inovador é um projeto do MEC, aderido pela Seeduc em 2009, visando à reestruturação da matriz curricular e à oferta em horário integral, com carga horária de 5.520 horas (BRASIL, 2009c).

Dentre estas modalidades de ensino médio oferecidas pelo estado, há duas formas de ingresso: livre acesso por inscrições on-line ou processo seletivo com aplicação de exame teórico (prova). Mais uma vez, agora dentro de uma mesma rede, é possível observar processos de seleção e recrutamento dos jovens baseados no mérito, o que limita a oportunidade de acesso daqueles jovens oriundos das camadas mais populares que cursaram escolas de ensino fundamental de baixa qualidade.

Na prática, a competição do mérito não impede que as desigualdades sociais comprometam os destinos individuais, nem preserva os que não obtiveram êxito de uma humilhação que é ainda maior quando eles são persuadidos de sua mediocridade (DUBET, 2004).

Pode-se refletir que sempre que uma escola seleciona o público que entra, seja por meio de provas ou até mesmo análise de históricos escolares e obtém bons resultados finais na aprendizagem dos alunos, não pode ser comparada com escolas em que o acesso de novos alunos é livre e aleatório. Além disso, a escola de ensino médio tem um período de formação curto, de apenas três anos, e em sua maioria de horário parcial, quando comparada com os nove anos de formação no ensino fundamental. Muitos destes jovens chegam ao ensino médio com fortes deficiências no processo de leitura e interpretação, com raciocínio lógico-matemático pouco desenvolvido e com capital cultural limitado a sua área de convivência, o que pode permitir as reflexões sobre os objetivos desta escola de ensino médio regular e os conflitos de papéis que lhe são atribuídos. Como fase conclusiva da educação básica, não se pode esperar que a escola de ensino médio resolva todas as lacunas deixadas pelo ensino fundamental, mas também não podemos transformá-la em meros cursos preparatórios para exames de acesso ao ensino superior. A escola de ensino médio precisa ser uma escola de oportunidades para os jovens de classes populares que conquistaram o direito de integrá-la.

É preciso, portanto, desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura (DUBET, 2004, p.12).

Identifica-se que esta escola de ensino médio regular da rede pública estadual tem um grande desafio, “ensinar a tudo a todos”. Isto é, atender uma heterogeneidade de jovens oriundos não só de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, mas também de uma multiplicidade de escolas de ensino fundamental. Estas compreendem desde redes municipais diversas, quanto

redes privadas de diferentes níveis de qualidade e métodos e inclui também a própria rede estadual, que em diversos municípios do estado ainda é responsável por parcela significativa do ensino fundamental.

Com isso, outra questão que chama a atenção nos números do Estado do Rio de Janeiro é a abrangência da rede estadual da Seeduc em relação aos segmentos de ensino que atende. O estado mantém a dupla função de priorizar o ensino médio e ao mesmo tempo assegurar o ensino fundamental (tabela 3), ainda pouco abrangente em alguns municípios. Constata-se que 65,6% de todas as matrículas da rede estadual de ensino do RJ correspondem ao ensino médio (regular e EJA), porém 33,71% ainda se destinam ao ensino fundamental, principalmente no segundo segmento (regular e EJA).

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei. (LDB 9394/1996 com redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009).

Diante do distanciamento da meta do atual Plano Nacional de Educação 2014–2024 (BRASIL, 2014b) de ampliar o acesso ao ensino médio a 85% dos jovens entre 15 e 17 anos, uma das estratégias passa pelo incremento da municipalização das matrículas de ensino fundamental I e II, ficando a cargo da rede estadual a ampliação das vagas de ensino médio. Porém, esta é apenas uma das medidas, uma vez que os problemas de acesso ao ensino médio para a totalidade de jovens envolvem outras questões, como a retenção nas séries do ensino fundamental, a forte evasão, a infraestrutura deficitária das escolas e o conflito entre os objetivos da educação secundária e os interesses dos jovens.

Tabela 3:
Número de matrículas por segmento de ensino – SEEDUC – 2014

Matrículas Totais	Ensino Fundamental Em 9 anos			Ensino Médio	Educação Especial	Educação Profissional	EJA
	Total	Anos iniciais	Anos finais				
780.253	235.457	2.920	232.537	431.172	326	5.079	108.219
100%	30,18%	0,38%	29,80%	55,26%	0,04%	0,65%	13,87%

Fonte: MEC/INEP/SEEDUC – Censo Escolar 2014

Quanto à administração, a rede estadual de educação organiza-se em três instâncias, com funções e atribuições determinadas e em consonância com os objetivos educacionais a serem atingidos. São elas: a sede, as diretorias regionais¹⁵ e as unidades escolares (SEEDUC, 2014a). Em 2014, as escolas de ensino médio regular na rede estadual atenderam a 431.172 alunos, distribuídos em 14 diretorias regionais.

Para efeito deste estudo, verifica-se que, com o objetivo de melhorar os resultados da rede, foi implantada uma série de ações que impactou diretamente as escolas de ensino médio regular. No planejamento estratégico da Seeduc constam medidas que vão desde a unificação dos currículos (Currículo Mínimo), até a implantação do sistema estadual de avaliações externas (Saerjinho e Saerj), com a criação de indicadores de desempenho (Iderj), associados a políticas de bonificações das escolas mais eficazes, acompanhamento das gestões escolares (Gide), investimentos em formação continuada para os professores em parceria com a Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e a criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Escola Seeduc), além do sistema digital “Conexão Educação” (gerenciamento das matrículas, turmas, quadro de horário, lançamento de notas bimestrais) e a adesão ao Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.

O estado do Rio de Janeiro, apesar de sua pequena extensão territorial em comparação com a maioria dos estados brasileiros, apresenta muita diversidade regional. Assim, identificam-se desde escolas rurais até escolas quilombolas e indígenas. Há escolas em grandes centros urbanos, como a capital, mas também escolas de periferia na região metropolitana. Qual destes territórios delimitar para esta investigação?

Como o objetivo principal é compreender a lógica de ação de professores que trabalham em escolas públicas estaduais de ensino médio regular destinadas às classes populares, a pesquisa se desenvolve em uma região conhecida como Baixada Fluminense. Trata-se de uma região identificada como “periferia da periferia” (SOUZA, 2002) da cidade do Rio de Janeiro devido à fragilidade no seu processo de urbanização, frente ao grande crescimento populacional desordenado. Caracteriza-se por constituir uma área carente do estado, com uma série de problemas de infraestrutura quanto ao saneamento

15 Diretorias regionais são unidades subordinadas à Seeduc, responsáveis por atender as necessidades pedagógicas e administrativas da educação em áreas geográficas específicas do estado. Estão distribuídas entre a Região Metropolitana (sete) e municípios do interior (sete).

básico, fornecimento de água e condições de moradia. Indicadores socioeconômicos, segundo o Tribunal de Contas do Estado (TCE–RJ, 2014) e os estudos de Souza (2002) e Pierre Costa (2013), demonstram que a população da Baixada Fluminense necessita de melhorias em suas condições de vida, como na educação e na distribuição de renda, para que possa alcançar padrões mais elevados de sobrevivência.

Historicamente, as cidades desta região cresceram às margens dos trilhos da antiga estrada de ferro da Central do Brasil, sendo a estação ferroviária a principal referência geográfica. A Baixada Fluminense começou a receber obras de drenagem no início do século XX, de forma a habilitá-la para receber a grande leva de migrantes vindos de outros cantos do país em busca de melhores condições de vida, na então capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, bem como diminuir os problemas de saúde, tais como os surtos de malária que assolavam a região. Na segunda metade deste mesmo século, ficou consolidada sua imagem como uma região de grandes problemas sociais e de violência urbana, que perdura até hoje. Das regiões em que costuma ser dividido o Estado do Rio de Janeiro, é a segunda mais populosa, com mais de três milhões de habitantes, só sendo superada pela capital (COSTA, P. 2013).

Quanto aos municípios que a compõem, há unanimidade com relação a Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos ao norte da cidade do Rio de Janeiro. Porém, alguns estudiosos também incluem Magé e Guapimirim (a leste), Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí (a oeste e noroeste). No entanto, para fim deste estudo, serão considerados os sete municípios da primeira opção (mapa 1).

Mapa 1:
Municípios da Baixada Fluminense em destaque



Fonte: www.pt.wikipedia.org

Em relação ao ensino médio na região, este corresponde a 19% do total de matrículas na Baixada em 2014. A ausência de pesquisas empíricas no campo educacional nesta região limita os estudos comparativos e longitudinais. Pode-se, no entanto, reconhecer esta constatação como um dado de que se trata de uma região, na maioria das vezes, esquecida e silenciada no cenário acadêmico, político e econômico do estado.

Uma escola de prestígio, a escola Einstein

Finalizado o exercício de construir inicialmente uma abordagem macro com as apresentações dos números do ensino médio no Brasil e no Rio de Janeiro, as ações da rede estadual de ensino até o contexto social e econômico da região da Baixada Fluminense, chega-se ao micro campo e locus desta investigação: a escola de ensino médio e seus atores.

Mesmo dentro da singularidade da modalidade ensino médio regular parcial da Seeduc, há muita diversidade entre cada unidade escolar. Há escolas que atendem tanto ao ensino médio quanto ao ensino fundamental II, nas quais os professores transitam entre os dois segmentos. Outras em que o ensino médio ocorre apenas no horário noturno, pois são escolas compartilhadas com o município. Há ainda, escolas que oferecem cursos técnicos concomitantes com o ensino médio e outras na modalidade pós-médio.

Diante desta heterogeneidade, como escolher uma escola que pudesse contribuir com os objetivos desta pesquisa de identificar as concepções e ações dos professores de ensino médio e o seu papel central no exercício da docência?

Refletiu-se, primeiramente, que a escola precisava ser exclusivamente de ensino médio, a fim de que os professores se constituíssem, pelo menos nesta escola, como profissionais deste segmento de ensino. Além disso, desde a gestão até o projeto pedagógico da escola precisavam estar focados exclusivamente no ensino médio. Segundo, precisava ser uma escola de grande porte, a fim de ter um número significativo de turmas e professores possibilitando comparações entre as ações e concepções dentro de realidades semelhantes. E, por fim, a opção pela escola diurna se deu, pois o público de interesse eram os jovens, de preferência na faixa etária destinada ao ensino médio (15 a 17 anos).

Reunindo todas estas características, um detalhe que não poderia ser deixado de lado era a necessidade de se escolher uma escola de qualidade, que tivesse prestígio na sua região como locus de boa formação para os jovens que atendessem.

Porém, a seleção de escolas de ensino médio a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas apresenta alguns limites, uma vez que a prova do SAEB não é aplicada a todos os alunos do ensino médio e, portanto, não há cálculo de Ideb por escola. Além disso, o Enem, que poderia ser um instrumento para seleção de escola, não representa o desempenho da totalidade dos alunos, pois, principalmente nas escolas da Baixada Fluminense, é realizado por menos de 50% dos alunos concluintes.¹⁶ Há, no entanto, a opção dos dados do Iderj, desenvolvidos pela Seeduc e obtidos de forma censitária pelas escolas da rede.

Mas, uma escola de qualidade pode ser medida apenas por indicadores externos? Seriam as provas aplicadas em múltiplas situações na rede e com caráter tão recente, únicos indicadores de boas escolas de ensino médio regular da Baixada Fluminense? Quais outros elementos poderão ser combinados nesta escolha?

Costa (2008) e Costa & Koslinski (2012) adotam o conceito de escolas de prestígio para se referir a um conjunto de instituições consideradas boas escolas pela comunidade, pais, professores e diretores, principalmente no que se refere a sua organização, disciplina e segurança. Costa (2008) tem a intenção de conhecer a realidade das escolas que podem ser consideradas bem-sucedidas junto a seus alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Costa (2008) reconhece que o prestígio escolar, apesar de menos passível de mensuração que os resultados das avaliações externas de desempenho escolar, deve estar em forte medida associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado. Porém, alerta que deve-se ter cuidado em tomar esses dois elementos como equivalentes. Reconhece que a reputação de uma escola é algo construído ao longo de um tempo não curto e sujeito a outros elementos constitutivos que não apenas o score em avaliações de grande escala. Ressalta, em contrapartida, que esta seja talvez sua maior relevância, pois não é apenas aprendizado escolar o que uma escola promove.

Assim, identifica-se que mesmo com a grande variação nos critérios de qualidade adotados no sistema de hierarquização da escola baseada no prestígio, este poderia ser útil nesta pesquisa para a seleção da escola a ser investigada. Então, optou-se pela associação dos seguintes critérios:

- Geográfico – Selecionar, dentre os municípios da Baixada Fluminense, as escolas com melhores taxas de aprovação no ensino médio e melhor desempenho nas avaliações promovidas pela Seeduc (Iderj).

¹⁶ Debate sobre este tema consta no final deste capítulo.

- Prestígio – Selecionar escola com alta demanda por vagas e com referência de boa escola pela comunidade, pais, professores e Seeduc.
- Enem – Selecionar escolas em que mais de 50% dos alunos concluintes fizeram Enem e com os melhores resultados da região.

Após mapeamento e comparação dos indicadores selecionados chega-se à escola Einstein. E, não foi à toa que se escolheu este nome fictício. Logo nas primeiras visitas e conversas informais com alunos, professores, coordenadores e gestores foi possível perceber como a teoria da relatividade de Einstein, conteúdo de Física presente em muitas escolas de ensino médio, mostrou-se distante da realidade dos jovens daquela escola de ensino médio. Mesmo sem fazer um juízo de valor e debater se este conhecimento é ou não válido na formação de jovens deste segmento de ensino, é certo que há vertentes curriculares divergentes quanto às formas de inserção deste e de outros conteúdos científicos nas aulas do ensino médio e até nos exames de acesso ao ensino superior. Reconheci, ao mesmo tempo, como os professores deste segmento são centrais na aproximação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano do aluno.

o meu bom professor é aquele que me faz gostar desta matéria e me mostra sua importância (fala de um aluno do 3º ano do ensino médio)

Com isso, está posto um dos grandes desafios destes professores que trabalham com jovens de classes populares: fazê-los valorizar o conhecimento, o que em outras classes sociais parece que já vem dado com a legitimidade da escola e o que se espera dela.

Definido o campo, surge a escola Einstein, exclusivamente destinada ao ensino médio e localizada no município Roda Viva (nome fictício), atendendo a 2.655 alunos no ano de 2015,¹⁷ distribuídos em 56 turmas de ensino médio regular e 7 turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) também de ensino médio. A equipe gestora e pedagógica da escola optam por uma distribuição particular das séries por turno, pois concentra todas as turmas de segundo ano no horário da manhã e de terceiro ano à tarde. A justificativa é favorecer o contato entre os professores da mesma série dentro do mesmo turno, permitindo o desenvolvimento de trabalhos integrados, além de favorecer o acompanhamento da coordenação pedagógica. Os gestores afirmam também que esta distribuição das turmas permite manter o aluno no mesmo turno de entrada na escola – desde que seja aprovado – ao longo dos três anos de duração do ensino médio. Assim, no ano seguinte, as quinze turmas de segundo ano do turno da

¹⁷ O trabalho de campo se iniciou no ano de 2015.

manhã se tornarão o terceiro ano e as doze de primeiro ano da tarde se tornarão o segundo ano.

O contexto socioeconômico em que a escola se localiza confere com os aspectos descritos como característicos da região da Baixada Fluminense. De acordo com o último censo demográfico (2010), o município Roda Viva apresenta a maior densidade demográfica do país, 13.024,8 habitantes por km², contra 2.221,8 habitantes por km² da região metropolitana do RJ, sendo apelidado de “formigueiro das Américas”. A sua taxa de urbanização corresponde a 100% da população.

Segundo dados socioeconômicos do TCE/RJ (2014), o IDH do município é considerado alto. Porém, a região é marcada por fortes desigualdades sociais caracterizadas pelas diferentes rendas das famílias e precariedade de serviços básicos em alguns bairros. Há áreas com precárias condições de abastecimento de água, formas inadequadas e rudimentares de descarte de esgoto sanitário e de lixo doméstico. Alguns bairros não contam com asfalto e os problemas ligados à violência urbana são um agravante. Em relação aos 91 outros municípios do Rio de Janeiro, Roda Viva ocupa a 34ª posição, ou seja, 33 (35,87%) municípios estão em situação melhor e 59 (64,13%) municípios estão em situação pior ou igual.

A principal atividade econômica é o comércio, porém o município é considerado cidade “dormitório”, pois a maioria da população trabalha na cidade do Rio de Janeiro, por conta da escassez de indústrias e outras ofertas de emprego no município. Há ainda predominância de forte comércio popular, representado pelos vendedores ambulantes, devido aos altos índices de desemprego na região e a não qualificação da mão de obra disponível. O serviço de telefonia, em especial o acesso à internet, é precário na região, assim como o sistema de transporte.

São poucas as opções de lazer, sem contar com nenhuma área verde, hortos ou parques. As atividades culturais se restringem a visitas ao shopping center da cidade, onde se localizam as únicas salas de cinemas disponíveis. Quanto ao acesso ao teatro, a unidade do Sesc (Serviço Social do Comércio) do município oferece algumas opções, porém restritas a uma pequena parcela da população, devido ao número reduzido de lugares no teatro e a prioridade de atendimento aos associados (comerciários). Há grande proliferação de igrejas protestantes, além das comunidades católicas, que se configuram como pontos de encontro de uma parcela de jovens e suas famílias. Os bailes de pagode e funk, comuns nos galpões disponíveis no município, são atrativos para uma parcela da juventude local.

As escolas de ensino médio estadual da Seeduc do município Roda Viva são administradas pela Coordenadoria Regional VII e contam com 33 unidades escolares, que atendem principalmente às classes populares C e D da região. As matrículas neste segmento também apresentam um panorama de queda nos últimos anos no município. Há também 22 escolas privadas responsáveis por 17% do total de matrículas no ensino médio, destinadas aos jovens das famílias com maior poder econômico da região.

O nível de escolarização, como em todo o estado, vem se desenvolvendo, principalmente com o processo de universalização do ensino fundamental e a ampliação das matrículas no ensino médio nos últimos 20 anos (tabela 4). No entanto, são os números positivos de ampliação da educação infantil que mais elevam os índices. A distorção idade-série ainda é alta e a taxa de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo não ultrapassa os 40,87%.

Tabela 4:
Níveis de escolarização – município Roda Viva

Educação	1991	2000	2010
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	54,39	76,42	87,78
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	35,79	58,80	84,12
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	35,79	58,80	84,12
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	37,11	46,48	61,42
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	13,93	24,70	40,87

Fonte: TCE-RJ/2014 2000 2010

É nesse contexto socioeconômico que a escola Einstein se insere, fundada desde os anos de 1960, fisicamente estruturada com dois grandes prédios em um dos bairros do segundo distrito do município Roda Viva.

Referências históricas e culturais da escola Einstein

Mesmo que esta pesquisa não se estruture como um estudo sobre escola, considero necessário apresentar a instituição, pois parto do pressuposto de que o efeito institucional tem mostrado influência na constituição das identidades

profissionais e nas ações de seus atores, principalmente os professores (NÓVOA, 1992b; CANÁRIO, 1996; VAN ZANTEN, 2008; BROOKE E SOARES, 2008).

Segundo Van Zanten (2008), mesmo diante do caráter solitário da experiência profissional do professor e da autonomia reduzida de que dispõem as organizações escolares, é possível reconhecer a influência do local de exercício na socialização profissional,¹⁸ pois diversas pesquisas apontam as diferenças de funcionamento entre os estabelecimentos escolares.

Assim, compreender um pouco da história da escola Einstein, sua filosofia, seu prestígio, sua relação com a comunidade local e as percepções de seus atores sobre a mesma podem ser elementos relevantes na interpretação das ações/concepções de seus professores de ensino médio. A construção dos dados para estas análises se deu a partir das visitas à escola e registro nos diários de campo, conversas informais com a comunidade local, referências da própria Seeduc durante o processo de autorização e análise das entrevistas com gestores e professores, além dos questionários dos alunos.

Identifica-se que a escola é destaque na região, inicialmente devido ao porte e ao grande número de alunos da comunidade que absorve. A escola não surgiu destinada ao ensino médio, como se caracteriza atualmente, mas se consolidou como um dos primeiros e principais ginásios públicos dos anos de 1960.

A escola conquistou grande prestígio diante de toda a comunidade municipal e até mesmo estadual, principalmente a partir do ano de 1985, quando desenvolveu uma série de projetos visando aproximar os jovens da instituição. Desde projetos de profissionalização básica até a ênfase nas práticas culturais, como teatro, fotografia e dança, permitiram à escola integrar conteúdos e ampliar a participação dos alunos. (Diretora adjunta Raquel).

O projeto “leu, escreveu, dançou” trouxe grande visibilidade para a escola através de reportagens na mídia escrita e televisiva, além da satisfação e valorização dos alunos pela escola. Com suas expectativas ampliadas e novas perspectivas para o futuro, os alunos passaram a conquistar melhores resultados na própria escola, em concursos externos até maior empregabilidade (Diretora adjunta Raquel).

Em reportagem publicada na *Revista Appai Educar* (SANCHES, 2013), a coordenadora do projeto “leu, escreveu, dançou” e diretora adjunta dá detalhes do projeto:

A proposta é preencher uma lacuna da educação, pois poucos alunos sabem ler e interpretar. A ideia é despertar o interesse pela leitura e fazer com que eles possam observar

18 Van Zanten (2009) define socialização profissional dentro de uma visão interacionista, como a interiorização problemática – compreendendo resistências, adaptações e recomposições identitárias – não só de um conjunto de técnicas, mas também de valores, de representações e de modos de solidariedade associados ao exercício de uma perícia num quadro organizacional.

não só as letras, mas também as entrelinhas, as imagens, o mundo. A partir de um todo – pode ser uma poesia, uma peça de teatro –, se parte para as diversas disciplinas. Durante a realização do trabalho cada turma explora uma obra ou temática e se expressa de uma forma diferente (Diretora Raquel apud SANCHES, 2013).

Nos seis dias de mostra dos resultados do projeto não falta criatividade no desenvolvimento das tarefas (Coordenadora pedagógica Sandra apud SANCHES, 2013).

Para o aluno do 3º ano, a experiência foi uma oportunidade única de fazer descobertas com os amigos:

Conhecíamos pouco sobre a África além dos estereótipos. A mídia mostra o continente como um lugar miserável e exótico. Até então sabíamos muito pouco sobre sua história como precursora da escrita e da Matemática e seu potencial. Fiquei encantado com os deuses orixás. Além disso, descobri que posso superar minha timidez (apud SANCHES, 2013)

A busca por parcerias público–privadas nos projetos da escola culminou em maiores investimentos em sua infraestrutura e melhoria nas condições do trabalho. Não foram identificadas críticas, nem por parte dos professores, nem dos alunos questionados, às condições físicas da escola. Associada a esta aposta no protagonismo juvenil, a gestão da escola concentrou-se também em implementar uma série de normas e modelos organizacionais que qualificaram a escola diante de professores, da Seeduc e das famílias.

Segundo depoimentos, o processo para entrada de novos alunos na escola sempre foi marcado por alta demanda, que culminava em longas filas para a obtenção de vagas nos períodos de matrículas. Movimento inverso ao modelo de hoje, no qual os alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental de qualquer rede podem se inscrever online, no site Matrícula Fácil.¹⁹ No sistema disponibilizado pela Seeduc, os candidatos optam por até cinco escolas que gostariam de estudar em ordem de preferência. A distribuição de vagas é feita automaticamente pela ordem de inscrição efetuada na internet. Conforme as vagas de determinada escola são preenchidas, o acesso às mesmas torna-se indisponível no site (SEEDUC, 2013).

Esse sistema registra também grande demanda por vagas na escola Einstein, só que agora atraindo público de diversos bairros, mesmo os distantes da escola. A estratégia utilizada pelos alunos e indicada por alguns professores/equipe para obtenção de vagas é manter a escola Einstein como primeira opção no momento da inscrição e se inscrever logo nos primeiros dias.

¹⁹ www.matriculafacil.rj.gov.br

Com isso, percebe-se que a escola construiu, ao longo dos anos, referenciais de qualidade junto à comunidade que são acionados pelas famílias de forma bem consciente ao escolher a escola de ensino médio de seus filhos. Em diversos momentos no campo pude verificar falas e debates sobre o prestígio da escola e o lugar de destaque que ocupou e ocupa como referência de educação pública de qualidade no município.

Além disso, quando os alunos são questionados sobre o que mudariam em sua escola, a maioria afirma:

Não mudaria nada, a escola é boa e o ensino é excelente, bons professores (aluno A do 3º ano).

Ou ainda,

Eu mudaria para uma escola federal, pois acho que o ensino coincide com o daqui (aluno B do 3º ano).

Até os dias de hoje, o projeto “leu, escreveu, dançou” faz parte das atividades pedagógicas da escola, porém com constantes adaptações e reconfigurações. Isso porque, segundo a gestora, há expressivas mudanças no perfil das famílias que acessam a escola de ensino médio e grandes dificuldades em lidar com a desmotivação dos jovens em relação à escola e seus projetos.

A ênfase nas normas disciplinares é também referencial de qualidade, apontada, principalmente, por parte das famílias e professores. Uma parcela dos alunos reconhece a importância das regras e normas da escola, a fim de garantir mais disciplina. Porém, um outro grupo de alunos faz críticas ao excesso de regras e limitações. Este tema está problematizado no capítulo cinco que apresenta o perfil dos alunos e suas relações com o saber e a escola.

Com a escola da forma que está aprendemos a ter disciplina (aluno C do 3º ano).

Colocaria regras mais leves (aluno E do 3º ano).

Mudaria alguns tópicos do regulamento (aluno F do 3º ano).

A escola Einstein, a partir de 2011, tornou-se exclusivamente de ensino médio, porém este já era um processo iniciado anos atrás, com o fim gradativo das turmas de ensino fundamental I e II. A partir deste período, a estrutura escolar também passou por várias mudanças devido à formação da atual equipe gestora em 2010, ao corpo docente que se renovou com novos concursos e aposentadorias, aos novos alunos que ascenderam ao ensino médio e às novas demandas administrativas impostas pelas atuais políticas do governo, Seeduc.

Diante deste cenário, identifica-se que toda a escola se depara, hoje, com um processo de reconfiguração de suas ações, tanto pedagógicas quanto administrativas, trazidas pelas novas demandas sociais, culturais e políticas.

No entanto, em alguns momentos, há um sentimento de saudade dos tempos “áureos”, com críticas ao novo público que a escola atende hoje e à forma de acesso. Questiona-se também a ampliação do ensino médio, que trouxe a extinção do atendimento ao ensino fundamental I e II. Segundo alguns depoimentos, o aluno do passado tinha mais motivação/interesse pela escola Einstein, em particular, porque desenvolvia todo seu percurso escolar dentro dos modelos desta instituição, desde os anos iniciais.

Antes, quando a escola tinha turmas de fundamental, os alunos se desenvolviam aqui, eram cria da casa. Com isso, se envolviam mais, se adaptavam melhor às normas da escola. Hoje, os alunos entram aqui no primeiro ano. A gente já os recebe com a cabecinha formada e aí são três anos de briga, quando fica bom, eles vão embora (coordenadora pedagógica Ana).

Acho que é uma coisa para pensar sobre o ensino médio, é um processo de desenvolvimento para você dar conta em muito pouco tempo. Diferente da universidade, no ensino médio ainda é educação básica, o bom resultado vai depender das relações interpessoais. Então melhor seria investir em escolas de continuidade. A educação básica em uma só escola (coordenadora pedagógica Sandra).

Assim, percebe-se que este modelo de escola média que recebe alunos de diferentes redes para que em três anos a nova escola conclua sua formação básica é questionado e apontado como um dos grandes desafios. Tanto gestores quanto professores narram as dificuldades da escola em receber 22 turmas de alunos novos de primeiro ano no início de um ano letivo, com tão pouco tempo para conhecer as diferenças entre os mesmos, e ao mesmo tempo, trabalhar um modelo único de educação média.

Uma característica, bastante particular e marcante da escola, associada à qualidade por seus diversos atores e até pela comunidade, refere-se ao uniforme dos alunos. A escola opta por manter o modelo tradicional de uniforme das escolas públicas, semelhante aos adotados nos ginásios públicos dos anos de 1960, que se constitui de saia de tergal azul marinho para as meninas e calça do mesmo tecido para os meninos. Ambos os sexos vestem camisa branca de botões com o símbolo e o nome de escola impressos no bolso. As meninas utilizam meias três/quartos brancas com sapato boneca preto, enquanto os meninos utilizam sapatos ou tênis pretos.

No dia a dia, constatei que o uniforme é adotado integralmente pelos alunos, que os mantêm muito bem passados e limpos, as saias não são demasia-

damente curtas e os sapatos são mantidos devidamente engraxados. Pelo que percebi isso é motivo de orgulho para os alunos, vestir o uniforme pelas ruas do município, pois os distingue das demais escolas pública da região e os localiza em um grupo “elitizado” de estudantes da “melhor escola da região”.

Muito interessante reconhecer como um uniforme confere poder de pertencimento, de coletividade, servindo, inclusive, como referência de qualidade aos que chamam de “nossa escola”. Segundo os gestores, os alunos que iniciam na escola e vestem este uniforme já começam a se encaixar nos moldes/filosofia da escola.

Apesar da escola ser constituída por um público de diferentes bairros/municípios e com diferentes repertórios escolares, os problemas disciplinares não são percebidos como um problema grave na escola, o que é um grande ganho para uma escola de ensino médio com mais de dois mil alunos. Estudos sobre trabalho docente e juventude apontam a indisciplina como um fator limitador para maior efetividade do ensino (LELIS, 2012; GALVÃO e SPOSITO, 2004). Os próprios professores da escola Einstein relatam que em outras escolas de ensino médio onde lecionam a indisciplina é sempre um problema.

Em relação ao número de alunos por turma, a média no ensino médio regular fica em torno de 43, porém efetivamente este número apresenta variações, tendo turmas de 31 até 50 alunos. Quando questionados sobre a formação das turmas, os gestores afirmam que é o Sistema Conexão Educação da Seeduc que as montam, baseado no quantitativo de turmas previsto para o ano seguinte dentro de uma estimativa de aprovados com dados do 3º bimestre do ano vigente. No entanto, este procedimento pode, muitas vezes, não dar uma ideia real do número de alunos em cada série no ano seguinte, pois não considera transferências, maior ou menor número real de reprovados e evasões no final do ano letivo, conforme reconhecem os gestores.

Segundo os gestores, foi o que aconteceu com a distribuição de alunos nas turmas de terceiro ano de 2015, que ficaram com número maior que o esperado inicialmente (50 alunos). Por outro lado, há alunos que evadem ou se transferem por motivos de estágios ou empregos que surgem no início do ano, fazendo com que outras turmas fiquem com um número reduzido de alunos (31 alunos). No entanto, houve algumas tentativas da gestão de redistribuir os alunos durante o 1º bimestre, a fim de unificar melhorar a distribuição quantitativa de alunos por turma.

Quanto às condições físicas de trabalho, no que se refere à infraestrutura e aos equipamentos, podem ser consideradas boas. A área geográfica

ocupada pela escola é de meio quarteirão, com saída para três ruas diferentes. Porém, a fim de otimizar o controle dos porteiros, apenas um portão funciona diariamente. Os muros externos da escola, assim como as paredes internas dos prédios possuem poucas marcas de pichações.

A escola é constituída por três unidades: o prédio central, com dois andares, onde se localizam oito salas de aula de médio porte por pavimento, bem arejadas e iluminadas, climatizadas, com toldos na janela para reter o excesso de sol ou chuva, quadros brancos em bom estado de conservação, divididos com quadros de giz. No 1º andar, há duas salas de multimídias em funcionamento, equipadas com computador, sistema de som e data-show, além de um laboratório de ciências de pequeno porte. No térreo fica o auditório, equipado também com recursos de multimídias e capacidade para cerca de 150 pessoas, sala dos professores bem espaçosa, climatizada, com computador, sofás e mesas para trabalho, armários dos professores e uma pequena copa. Há ainda as salas das equipes gestora e, pedagógica, departamento de pessoal, orientação educacional, coordenação de turno, secretaria, rádio escolar, banheiros para os alunos e uma sala com cinco computadores para uso dos professores.

Externamente, há também duas unidades térreas, anexas ao prédio central. A primeira, onde se localiza a recepção, ao lado do portão principal, que faz o controle de entrada e saída de pessoas da unidade. Ao lado, encontra-se a cozinha e o refeitório, onde são fornecidas refeições diárias para os alunos nos três turnos de funcionamento da escola. Como o refeitório tem uma pequena capacidade, são realizados três horários de intervalo distintos por turno para garantir melhor atendimento a todos. A escola não possui cantina nem nenhum tipo de comércio de alimentos em seu interior.

Nessa mesma unidade encontra-se a biblioteca, bem ampla e climatizada com um acervo de 9.000 títulos de livros variados, entre literatura clássica e moderna, enciclopédias, livros didáticos, material de apoio das diferentes áreas disciplinares. A biblioteca funciona diariamente no período diurno, porém apenas em uma noite. Segundo o livro de registros, possui uma média de visitação entre 200 e 600 alunos mensal, com concentração nos meses referentes ao final dos bimestres. Segundo as professoras que atuam como agentes de leitura e coordenam o seu funcionamento, a maioria dos alunos procura a biblioteca para empréstimo de livros literários ou leituras individuais. A média de empréstimo chega a 400 livros por mês. Os títulos destes livros são adquiridos por indicações dos próprios alunos, que são estimulados a registrarem em murais seus comentários sobre as leituras, a fim de incentivar novos leitores. A busca por pesquisas acadêmicas nos acervos da biblioteca, segundo a agente de

leitura, tem se mostrado muito insipiente devido às facilidades oferecidas nos sistemas de buscas online. Porém, a biblioteca não disponibiliza pesquisas via internet, por falta de computadores e acesso à rede. Ao lado da biblioteca fica a sala de informática, com cerca de quinze computadores, mas com constantes problemas de funcionamento devido à falta de manutenção e recursos humanos especializados. No final deste prédio, há ainda uma recém-construída sala de dança, com espelhos e barras para as aulas práticas, principalmente ligadas ao projeto “leu, escreveu, dançou”.

No lado oposto do terreno, localiza-se a terceira unidade, na verdade correspondente à construção original da época de fundação da escola. Trata-se de uma construção térrea em forma de L com telhas de barro, tipo colonial, com cerca de dez salas de aulas voltadas para o pátio interno da escola. No final do corredor fica a sala de artes, também recém-inaugurada. Uma das salas desta unidade é uma sala de recursos destinada ao atendimento de alunos com necessidades especiais, mas esta se encontra desativada no momento por falta de professores e mudanças da Seeduc. Outras duas salas são dedicadas ao projeto de reforço escolar da Seeduc para alunos do ensino médio.

No centro do pátio, encontram-se duas quadras de esportes, uma coberta, com arquibancadas e vestiários e outra sem cobertura. Pelo pátio, se distribuem mesas de alvenarias e bancos próximos às árvores para os momentos de recreação dos alunos.

Todos esses espaços físicos se encontram em bom estado de conservação e limpeza. Não há graves problemas de depredação do espaço escolar e equipamentos. Segundo a diretora geral, sempre que surgem pichações são retiradas rapidamente para evitar que gerem “maus exemplos”. As mesas dos alunos nas salas de aula são todas novas, adequadas à idade dos mesmos e sem pichações, pois há um controle com acompanhamento junto às turmas e limpeza diária.

Em relação aos equipamentos, a escola conta ainda com um projetor móvel e laptop que são deslocados para as salas de aula de acordo com a necessidade e agendamento dos professores. Os serviços de impressão e cópias são feitos na própria escola, sobre o controle da coordenação de turno e destinam-se a documentos, materiais de uso administrativo e impressão das provas bimestrais. Testes, textos e exercícios que os professores necessitem utilizar nas aulas não são fornecidos pela escola, devido à carência de recursos para este fim, com isso alguns professores as viabilizam adotando estratégias adaptativas descritas ao longo dos capítulos a seguir.

No que se refere à segurança, a escola não apresenta problemas. Trata-se de uma instituição segura em relação ao seu espaço físico, com grades nas janelas

e muros altos que garantem a segurança dos alunos no interior da escola. Há um rígido controle de entrada das pessoas estranhas na escola, com sistema de identificação por crachá e registro em livro de cadastro, feito por funcionários que mantêm o portão de acionamento eletrônico sempre trancado. Há extintores de incêndio por vários pontos da escola e portões largos para facilitar a evacuação dos alunos em caso de incêndio. As salas que possuem equipamentos eletrônicos são mantidas trancadas, com controle feito pela direção da escola.

Geograficamente, a escola se localiza em uma área urbana central do município, sem graves ocorrências de violência no entorno, nem mesmo no interior da escola. A maioria dos professores e demais funcionários acessa a escola de carro ou por várias linhas de ônibus que passam na via principal, próxima à escola.

No que tange aos recursos humanos, a escola Einstein apresentava, em fevereiro de 2015, um quadro bem completo, contando com 118 professores²⁰ atuando nas 56 turmas de ensino médio regular e nas 7 de EJA, com carência para algumas turmas das disciplinas de Filosofia, Ensino Religioso, Sociologia e Espanhol. A equipe gestora é composta por uma diretora geral e três adjuntas, assessoradas diretamente pela equipe pedagógica, composta por duas coordenadoras pedagógicas, todas com carga horária de dedicação exclusiva de 40 horas, além de duas orientadoras educacionais.

O quadro técnico-administrativo é constituído por três coordenadores de turnos, um agente de pessoal, três agentes de leitura que atuam na biblioteca, uma secretária com três auxiliares e um assistente executivo que também atua na secretaria. Conta ainda com a equipe de apoio, que envolve auxiliares de serviços gerais, merendeiras e porteiros gerenciados por empresa terceirizada.

Em relação ao ensino médio, propriamente dito, a estrutura da escola demonstra ter o jovem como referência. Os murais não são infantilizados, ao contrário, trazem preocupação com temas ligados ao público que atendem, abordando a questão da sexualidade, do respeito à diversidade, da violência urbana e do cyberbullying. Há preocupação em valorizar as ações dos jovens com exposições de fotos dos eventos promovidos pelos mesmos e exposição de trabalhos. O mobiliário escolar se adéqua ao perfil da estrutura juvenil. Percebem-se esforços em ampliar os espaços culturais diante das deficiências oferecidas pela região. Os alunos possuem representação, através de eleição, e participação dos seus representantes em reuniões com a gestão, em conselhos de classe e na formação do grêmio estudantil.

²⁰ Quadro detalhado dos professores da escola Einstein no capítulo quatro.

Por fim, a conclusão parcial a que se chega com este navegar pelos muros externos e internos da escola Einstein, confirma a escolha deste campo de pesquisa como um locus adequado para a análise da efetividade do trabalho docente em busca de minimizar as influências dos fatores extra e intraescolares. Constata-se que a escola apresenta boas condições físicas, quadro de pessoal adequado, seguranças, problemas disciplinares minimizados, gestão comprometida, conjunto de normas bem definidas.

Mesmo marcada por um contexto social desfavorável, pelos baixos resultados estaduais do ensino médio e pelos impactos de diversas políticas educacionais da rede estadual, a escola Einstein se destaca como uma referência de qualidade de ensino. Qualidade esta baseada no prestígio da escola na comunidade, nos resultados das avaliações externas e nos depoimentos dos professores e gestores.

uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados, pedagógica, técnica e politicamente, no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdade socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. (DOURADO, 2007,p.9)

Esta pesquisa caminha no movimento contrário de alguns estudos dos anos de 1960 que afirmavam que os estabelecimentos de ensino pouco contribuíam sobre o desempenho acadêmico dos alunos e que, portanto, “as escolas não faziam nenhuma diferença” (COLEMAM, 1966 apud BROOKE E SOARES, 2008). Mesmo reconhecendo que os fatores extraescolares relacionados às diferenças socioeconômicas e culturais entre alunos possuem forte influência sobre o desempenho, esta pesquisa segue as perspectivas dos estudos sobre eficácia escolar dos últimos anos (RUTTER, 1979; BROOKOVER, 1979; MORTIMORE et al.,1988; REYNOLDS E TEDDLIE, 2000; SAMMONS, 1999 apud BROOKE E SOARES, 2008) de que a escola e seus professores podem fazer a diferença. Seria o que Bressoux (2003) chama de “abrir a caixa preta” da escola, a fim de examinar os seus processos que podem gerar diferenças de eficácia de uma escola para outra. E, com isso, poder observar as ações dos professores mais de perto, a fim de investigar a capacidade da escola de influenciar a aprendizagem e o progresso dos alunos.

O contexto traçado até aqui permitirá alicerçar as reflexões dos próximos capítulos, que envolvem os professores, suas concepções/ações com a participação dos alunos, gestores e dos próprios protagonistas desta pesquisa, os professores.

As escolhas metodológicas

As análises que compõem a segunda parte deste livro são baseadas nas interpretações de um conjunto de dados produzidos por uma pesquisa de natureza qualitativa. No caso, a proposta foi fazer uma integração de instrumentos de objetivação, produzindo o maior número de dados possível, alternando instrumentos mais objetivos, como os questionários e as fichas de observação das aulas que visam obter um número expressivo de professores participantes, com instrumentos mais subjetivos, como as observações do cotidiano, entrevistas semiestruturadas e recolhimento de depoimentos orais dos professores.

Os questionários

Os questionários são ferramentas de pesquisas sociais que permitem trabalhar com um maior número de atores e quantificar suas respostas, na maioria das vezes de forma amostral. Para a presente pesquisa, desenvolveram-se dois modelos de questionários, um destinado aos professores e outro aos alunos.

O questionário dos professores instrumento teve como objetivo traçar um quadro geral do grupo de docentes investigados: formação, carreira, carga horária e práticas pedagógicas em busca de identificar suas ações e concepções sobre o ensino médio e sobre os alunos. Este continha com 148 indagações, basicamente, constituído por questões fechadas. No entanto, dez delas permitiam que os docentes complementassem com sugestões ou insira outras opções de respostas. Não era necessário que o professor se identificasse no questionário.

As questões foram organizadas em sete blocos, identificação, formação, trabalho docente, o ensino médio, meu trabalho como professor de ensino médio, os jovens de ensino médio desta escola e minhas relações nesta escola.

No ano da pesquisa, a escola contava com um total de 85 professores em seu quadro funcional no ensino médio diurno, que receberam o questionário para responder. A maioria dos professores recebeu bem a pesquisa e a tarefa de preencher o questionário, apesar de muitos se queixarem da falta de tempo. Foi possível perceber a vontade de participar e como usavam seus tempos livres na escola, como recreio, intervalo na aplicação de provas, horário de chegada, para respondê-lo. Ao final, foi possível recolher 69 questionários preenchidos. Com isso, fez-se uma avaliação positiva da participação dos professores, que ficou em torno de 82%.

As primeiras análises foram feitas com auxílio de um programa de computador específico para tabulação e estatística, no qual registrou-se todas as

questões e as respectivas respostas dos 69 professores, construindo uma importante base de dados para a pesquisa.

A construção de gráficos, tabelas, cálculos de percentuais cumulativos, agrupamento de respostas, cruzamento de dados foram algumas das estratégias utilizadas para orientar as interpretações apresentadas ao longo dos demais capítulos.

Quanto ao questionário dos alunos, este contava com nove questões abertas, a fim de evitar indução de respostas – devido à pouca idade dos alunos – e permitir que eles registrassem abertamente suas opiniões. Além disso, não foi solicitada a identificação do aluno, apenas o registro do número da turma.

O principal objetivo deste questionário foi obter a indicação dos bons professores por parte dos alunos e seus critérios. No entanto, foi construído um percurso através das questões que favorecesse, inicialmente, as reflexões dos alunos sobre a própria escola e suas expectativas em relação ao ensino. Depois, foram exploradas as opiniões dos alunos sobre uma boa aula, o que esperavam de um professor e, ainda, suas principais dificuldades para aprender. Por fim, o aluno precisava enumerar as características de um bom professor e indicar quais de seus professores se encaixavam nelas.

Para evitar que os nomes dos professores fossem citados e gerasse algum tipo de constrangimento foi solicitado apenas o nome das disciplinas em que estes professores atuavam. Para a identificação dos professores procedeu-se à confrontação das indicações das turmas com o horário de aulas da escola onde estava alocado o professor de cada disciplina.

No que se refere à aplicação, optou-se por aplicar os questionários apenas nas turmas do terceiro ano do ensino médio. A escola contava com dez turmas de 3º ano no turno vespertino (423 alunos) e o questionário foi aplicado em todas estas turmas, aos alunos que se encontravam presentes em sala de aula no momento disponibilizado pelos professores. A aceitação de participação dos alunos foi sempre imediata, sem registro de nenhum caso de recusa. Em alguns casos, as questões provocaram debates entre pequenos grupos de alunos, com troca de ideias em busca de consensos. Obteve-se um total de 341 questionários respondidos e validados, totalizando um taxa de participação, em torno de 80%, o que conferiu um bom conjunto de dados para a concretização dos objetivos propostos.

A partir de então, foram feitos três movimentos para análise. O primeiro de registrar, por turma, qual (is) disciplina(s) tinha(m) seus docentes indicados como bom professor; depois foi construído um quadro com o nome de cada professor, por turma e por disciplina, a fim de identificar os profissionais mais

indicados. Todos os dados numéricos foram convertidos em percentual para favorecer as comparações e evitar que turmas com maior participação dos alunos criassem vantagem para algum professor (ver capítulo 5).

O segundo movimento foi reunir características indicadas pelos alunos em relação a um bom professor, a partir da leitura de todas as respostas dos questionários. Criou-se um esquema de tabulação por repetição de palavras e/ou expressões usadas pelos alunos. Este material identificou 115 palavras e/ou expressões que receberam um total de 1.831 indicações dos 341 alunos participantes, o que confere uma média de seis argumentações diferentes por aluno. Utilizando o aplicativo nuvem de palavra²¹ foi possível construir o diagrama (1) abaixo, no qual quanto maior o tamanho da letra da palavra/expressão, maior o número de referências da mesma no texto analisado (no caso as respostas dos alunos ao questionário).

O terceiro movimento foi identificar semelhanças e divergências nas respostas completas em relação à escola e às percepções dos alunos em relação ao conhecimento. As opiniões dos alunos foram consideradas como depoimentos e são resgatadas em diversas análises apresentadas ao longo deste livro.

Diagrama1:

Características de um “bom professor” de ensino médio indicadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

21 Uma nuvem de palavras é um recurso gráfico (usado principalmente na internet) para descrever os termos mais frequentes de um determinado texto. O tamanho da fonte em que a palavra é apresentada é uma função da frequência da palavra no texto: palavras mais frequentes são desenhadas em fontes de tamanho maior, palavras menos frequentes são desenhadas em fontes de tamanho menor. Disponível em <http://www.uff.br/cdme/lpp/lpp-html/lpp-d-br.html>. Acesso em 13 de julho de 2015.

As Entrevistas

Entrevistas são importantes instrumentos de levantamento de informações sobre os objetos de estudo, principalmente nas pesquisas qualitativas. Por suas características interativas, a entrevista possibilita tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados somente por questionários, explorando-os com maior profundidade (ALVES–MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2002).

Nesta pesquisa, o uso das entrevistas se adéqua ao objetivo de mapear práticas, concepções, crenças e valores dos bons professores indicados e da equipe gestora sobre os mesmos. As entrevistas visaram permitir aos atores da escola de ensino médio expressar suas opiniões, seus elementos norteadores e motivadores, seus próprios julgamentos sobre os alunos e saberes, permitindo, com isso, ir além do observável e das pré–concepções do próprio pesquisador sobre qualidade de ensino.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente com os atores sociais de dois grupos: os gestores, incluindo a equipe pedagógica, e os professores indicados pelos alunos e que tiveram suas aulas observadas. Adotou-se um modelo de entrevista semiestruturada, com temas e questões norteadoras, porém sem muita preocupação com uma ordem rigorosamente estabelecida para as perguntas, buscando assemelhar-se a uma conversa. Foi realizada áudio–gravação das entrevistas, que tiveram duração média entre 40 e 60 minutos, com termo de consentimento assinado pelos entrevistados.

O roteiro de entrevistas dos gestores e equipe pedagógica foi construído em três partes: a primeira introdutória, de identificação pessoal e descrição da trajetória profissional e informações sobre a escola, a segunda sobre as concepções em relação ao ensino médio e seus professores e o terceiro eixo, central e mais denso, envolveu questões sobre as dimensões profissional, didático–pedagógico e experiencial de um bom professor de ensino médio. Ao final, os diretores/coordenadores foram convidados a comentar as indicações dos alunos sobre bom professor. Foram realizadas cinco entrevistas com parte da equipe gestora da escola investigada, sendo uma com a diretora geral, duas com diretores adjuntos e duas com as coordenadoras pedagógicas do ensino médio diurno.

O roteiro das entrevistas com os professores indicados foi construído como instrumento complementar, a fim de dar conta de algumas questões que não ficaram bem claras após as primeiras análises dos questionários e observação das aulas. Foram oito questões abertas através das quais os docentes foram

convidados a narrar suas ideias sobre o ensino médio da escola investigada, sobre os alunos e sobre uma boa aula e um bom professor. A entrevista foi concluída com um jogo de palavras em que os professores precisam completar com o que “vem à cabeça” em relação aos temas. Foi realizado um total de quatro entrevistas com os professores mais indicados.

Assim iniciou-se o desafio, começando pela transcrição e leitura das nove entrevistas. A partir das entrevistas dos diretores e equipe construiu-se um quadro sinóptico, a fim de comparar as falas e identificar categorias. Além disso, pode-se estabelecer comparações com os achados dos questionários dos alunos e das observações do cotidiano escolar em busca de possíveis generalizações ou divergências.

Quanto às quatro entrevistas dos professores, a construção do quadro comparativo também foi uma estratégia viável, porém, indicou mais diferenças do que semelhanças. Com isso, passou-se a adotar categorias diferentes para compor a análise interpretativa das ações de cada um dos quatro professores que tiveram suas aulas acompanhadas. Os resultados destes quadros analíticos se dispõem por todos os demais capítulos. As referenciais feitas ao longo do texto as falas/ações dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos foram identificadas através de nomes fictícios, a fim de preservar a identidade destes interlocutores.

Observação

As observações, segundo Stake (1995), dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. Assim, são importantes instrumentos nas pesquisas qualitativas, pois permitem constatar situações que não foram evidenciadas nas informações das entrevistas ou dos questionários. Segundo Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (2002), as observações permitem identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir. Além disso, possibilita que estes registros sejam feitos dentro de seu contexto temporal e espacial.

Nesta pesquisa, as observações buscam atender exatamente a estes objetivos, captar o não dito e o não escrito pelos atores da escola investigada. Porém, como declara Peneff (2009), observar exige o distanciamento do pesquisador de suas ideias. “Olhar para saber e não olhar acreditando saber”. Exige que não se façam interpretações imediatas, sem reflexões. Trata-se de desenvolver a desnaturalização de situações do cotidiano. O ato de observar requer, ainda, que se tomem notas exaustivamente e de forma detalhista.

Para a pesquisa que originou neste livro, os relatórios de observação foram construídos dentro de dois modelos: não estruturados e estruturados. Em relação ao primeiro, construíram-se os diários de campo, compostos por notas livres, desenhos, croquis registrados no próprio tempo e espaço da pesquisadora em campo. Dentro do modelo estruturado, adotaram-se fichas pré-definidas (checklists) nas quais se registram a ausência ou presença de determinado comportamento/objeto durante o período observado. Associaram-se, ainda, a este modelo questões abertas sobre determinadas situações a serem observadas e descritas.

O objetivo foi articular os dois modelos de observação, permitindo ampliação e detalhamento (modelo não estruturado) e apoio das teorias e hipóteses (modelo estruturado), sem que excluíssem outras análises. Tais instrumentos foram utilizados tanto nas descrições do cotidiano escolar quanto nas observações das aulas, especificamente.

A observação do cotidiano escolar se deu desde a primeira visita à escola, até o último contato (sete meses), com base nos seguintes instrumentos:

- Anotação sistemática em diário de campo de todos os fatos reais pertinentes ao objeto de estudo durante os sete meses de trabalho de campo;
- Desenhos do espaço escolar, da arrumação das salas de aulas e das reuniões;
- Registro em diário de campo das reuniões pedagógicas, conselhos de classe, intervalos na sala dos professores;
- Preenchimento de ficha de infraestrutura da escola).

Como afirma Jackson (1998), em seu estudo sobre *La vida en las aulas*, observar o ambiente escolar requer um olhar de estranhamento para aspectos já naturalizados. Com base nas sugestões deste autor, neste trabalho procurou-se desenvolver uma observação sistemática da escola, inclusive das salas de aula. Observou-se desde a decoração das salas e suas formas de organização, até mesmo as cores, sons e odores que poderiam indicar variações nas percepções dos atores.

As pessoas tiveram seus comportamentos observados, suas expressões, sua aparência física, assim como as relações sociais dadas pela intimidade do convívio diário. O objetivo era captar aspectos do contexto social e econômico dos membros da escola, em especial alunos e professores. Cada comentário na sala dos professores, nos corredores, nas reuniões foram motivos de registros a fim de constituir, juntamente com os questionários e entrevistas, uma base de dados capaz de contribuir com as interpretações do real.

Dentro das mesmas lógicas de observação do cotidiano, a observação das aulas teve início após o processo de seleção dos professores indicados pelos alunos e gestores. Elegeram-se para observação os quatro professores mais bem indicados pelos alunos como bons professores que lecionavam no ensino médio. Após conversas com os mesmos sobre os objetivos da pesquisa, a aceitação foi imediata. Tratava-se de três professoras e um professor, sendo o professor e uma professora de Matemática (em turmas de 1º e 3º anos), uma professora de Língua Portuguesa (em turmas de 1ºano) e ainda uma de História (em turmas de 2º ano).

A observação das aulas tinha como objetivo identificar as principais estratégias adotadas pelos professores que conferiam sucesso/qualidade as suas aulas na opinião dos alunos. Tais estratégias compreendiam desde aspectos metodológicos, até as relações professor-aluno, as formas de seleção dos conteúdos, as técnicas didáticas utilizadas, o tom de voz adotado, entre outras. Além disso, procurava-se reconhecer as similaridades entre os professores observados e também diferenças, tanto nas práticas quanto nas concepções que pudessem estar por trás das mesmas.

Além disso, no intuito de ampliar as comparações e os detalhamentos das práticas, como diferenciais ou não, optou-se por observar mais três professores como número menor de indicações. Neste caso, a pesquisadora selecionou um professor de cada uma das três disciplinas lecionadas pelos professores indicados pelos alunos, na mesma série (1º ano – Matemática, 1º ano – Língua Portuguesa, 2º ano – História), e que também tivessem sido indicados pelos alunos, ainda que em menor número. A fim de evitar constrangimentos, em nenhum momento a pesquisadora divulgou tais indicações, percentuais ou processos de escolha, principalmente porque um dos objetivos da pesquisa era identificar concepções e ações dos professores do ensino médio como um todo, buscando interpretá-los e compreendê-los. Com isso, somaram-se às observações as aulas de mais três professores²² (Quadro1).

22 Não foi possível observar a aula de outro professor de Matemática do 3º ano, pois nenhum dos que lecionavam nesta série constavam nas indicações dos alunos, ou porque eram novos na escola, ou porque não lecionavam em turmas de 2º ano em 2014.

Quadro 1:
Comparativo entre as indicações de “bons professores” na concepção dos alunos – ano 2014

Professores (Nomes fictícios)	Disciplina	Nº turmas	Total de alunos	Nº indicações Recebidas	% indicações
Maria	MAT	3	68	45	66,1
Tânia	MAT	3	68	17	25,0
Ana	PORT	3	69	54	78,2
Diana	POR	3	64	24	37,5
Isabel	HIST	3	72	47	65,2
Carla	HIS	6	149	36	24,1
José	MAT	3	62	44	70,9

Fonte: Elaborado pelo autor

A fim de possibilitar a análise comparada entre as ações dos docentes, optou-se por dois movimentos. Primeiro, no âmbito geral, as comparações se mostravam viáveis, pois todos os professores selecionados para acompanhamento estavam inseridos no mesmo estabelecimento de ensino, sujeitos às mesmas regras e condições de trabalho, atendendo ao mesmo perfil de alunos. Segundo, para minimizar o efeito de possíveis intervenções na prática docente dadas por diferenças entre as disciplinas lecionadas e os conteúdos das séries, tomou-se o cuidado de acompanhar as aulas de professores que atuassem em situações bem próximas. Portanto, de acordo com as possibilidades do campo da escola Einstein, pode-se observar/comparar as aulas de dois professores de Matemática que lecionavam para a mesma série (1º ano), dois professores de Língua Portuguesa que também lecionavam para a mesma série (1º ano) e dois professores de História, ambos lecionando para o 1º e 2º anos. Na formação destas “duplas”, tomou-se o cuidado de escolher sempre um professor indicado pelos alunos e outro com poucas indicações (quadro 1). O objetivo de todos estes cuidados foi selecionar situações efetivamente comparáveis (quadro 2).

Quadro 2:

Dados comparativos das turmas observadas em 2015 – Escola Einstein

Professores	Disciplina	Turma	Turno	Matriculados	Presentes	Masculino	Feminino
Maria	MAT	1008	T	35	28	10	19
Maria	MAT	1002	M	36	29	12	17
Tânia	MAT	1016	T	44	37	16	21
Tânia	MAT	1001	M	37	35	13	22
Ana	PORT	1006	T	35	31	16	15
Ana	PORT	1006	T	35	33	17	16
Ana	PORT	1007	T	33	31	13	18
Diana	POR	1010	T	40	25	9	16
Diana	POR	1010	T	40	32	13	21
Diana	POR	1011	T	36	26	8	18
Isabel	HIST	2007	T	44	36	21	15
Isabel	HIST	1005	M	34	21	8	13
Isabel	HIST	1009	T	44	28	13	15
Carla	HIST	1017	T	44	36	18	18
Carla	HIST	2001	M	45	34	14	20
José	MAT**	3005	T	45	45	11	34

Fonte: Elaborado pelo autor

Observam-se similaridades entre o número de alunos matriculados nas turmas, entre 35–45, e predominância do turno da tarde nas aulas observadas. A média de frequência dos alunos se apresentou bem variada, mas não foi considerada como elemento de comparação, pois na maioria das vezes mostrou-se associada a fatores externos. Quanto às variações de gêneros, mantiveram-se em torno de 40% de meninos em relação às meninas, conferindo certo grau de semelhança aos diferentes grupos atendidos pelos docentes. Procurou-se, ainda, observar a atuação de cada professor em pelo menos duas turmas em que lecionavam, a fim de verificar a influência de grupos diferentes de alunos na sua ação docente.

Os instrumentos para observação das aulas foram:

- Ficha pré-definida de observação de aula construída a partir de referências do GERES23 com adaptações para o ensino médio e ainda com suporte dos referenciais teóricos expostos no início deste capítulo, sobre as competências/saberes para ensinar de um professor. A mesma funcionou como um checklist para orientar as observações;

23 Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar) é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar, desenvolvido de 2005 a 2008.

- Registro em diário de campo de situações, além das indicadas no checklist, incluindo falas dos alunos e dos professores durante as aulas.

Ao todo foram cerca de 50 horas/aula²⁴ observadas dentro do universo dos sete professores selecionados, com uma média de 6 horas/aulas por professores. Durante o processo de observação, foi possível assistir aulas de introdução de novos conteúdos, apresentadas por professores diferentes, aulas que procediam à execução de exercícios, aulas de revisão para prova e aulas com aplicação de instrumento avaliativo. Todas as aulas ocorreram na sala de aula dos alunos, com exceção de uma aula de Língua Portuguesa de revisão, ministrada na sala de vídeo da escola, para que a professora utilizasse o equipamento de datashow/computador disponível nesta sala.

Quanto às estratégias de análise, as fichas de observações tiveram as respostas das questões objetivas (checklist) catalogadas em um formulário em branco, a fim de possibilitar as comparações entre as ações dos professores durante as aulas. Procurou-se, através do número de situações observáveis via critérios pré-estabelecidos, identificar os pontos comuns entre docentes, as divergências e até as ausências. Foram elaborados quadros comparativos refletindo sobre as formas de início, desenvolvimento e encerramento das aulas, assim como os elementos pessoais/estratégicos/motivacionais/relacionais que mais se destacavam na prática de cada professor observado.

Neste processo de análise comparativa tomou-se o cuidado de considerar as diferenças entre as turmas, alunos e horários das aulas. O objetivo era reunir informações sobre a ação docente, desde suas relações com os alunos, com a escola e até com sistema (SEEDUC), além de suas estratégias pedagógicas para o ensino, formas de seleção do conteúdo e perfil pessoal do professor.

Dados documentais

De forma menos intensa que a observação, os questionários e as entrevistas, a pesquisadora se propôs também a levantar dados a partir da análise de documentos da escola investigada.

As atas finais dos conselhos de classe dos anos letivos anteriores foram consultadas, com o objetivo de verificar os números de aprovados e reprovados por cada disciplina e professor. O objetivo era verificar se dentre os professo-

²⁴ Cada hora/aula tem a duração de 50 minutos.

res indicados havia relações com os números de reprovações em suas respectivas turmas, além de conferir o nível médio de desempenho dos alunos nestas disciplinas.

A consulta aos indicadores oficiais sobre a escola produzidos pela Seeduc em relação às avaliações externas (Saerj e Saerjinho) foram também fontes de dados para posicionar a escola em relação às demais instituições da região. Os dados gerados pelas respostas dos alunos nos questionários socioeconômicos destas avaliações não foram disponibilizados por escola, apenas por região administrativa, mas serviram como fonte de justificativa para a seleção do município. Foram consultados ainda os microdados produzidos pelo Enem sobre a escola e o desempenho dos alunos, mesmo considerando as limitações de sua forma de aplicação não censitária. Em relação ao censo escolar, obtiveram-se dados sobre números de alunos, taxas de aprovação e evasão, além de importantes informações sobre o quadro de docentes da região investigada.

A secretaria da escola forneceu ainda informações sobre a trajetória acadêmica dos alunos e suas regiões de moradia, contribuindo na identificação do perfil socioeconômico dos mesmos.

Outros documentos foram utilizados de forma mais informal como a observação dos avisos formais entre professores e equipe de gestores, material produzido pelos professores para os alunos, modelos das avaliações bimestrais, diários de classes, planejamento anual das disciplinas, currículo mínimo, calendários e murais da escola.

A organização dos dados levantados se deu pelo estabelecimento de categorias e criação de índices, justificando ou contestando os demais instrumentos de objetivação apresentados.

As escolhas metodológicas apresentadas neste capítulo se encerram com a certeza de que é um grande desafio fazer pesquisa em escola, pois trata-se de um ambiente já naturalizado na vida da maioria dos sujeitos sociais. O rigor de uma pesquisa acadêmica vai muito além dos instrumentos selecionados e construídos, pois se inscreve na postura e no compromisso do pesquisador diante do seu objeto. Todo pesquisador traz consigo sua subjetividade em integração com suas lógicas de ação e formas de análise, no entanto, o exercício de estranhar e compreender o ponto de vista do outro deve ser uma busca constante.

4

Quem são os professores de ensino médio?

Os professores e sua centralidade no processo ensino-aprendizagem na formação de jovens da periferia do estado do Rio de Janeiro são o foco desta pesquisa. A delimitação do campo de pesquisa apresentada no capítulo anterior evidenciou o contexto social, econômico e político no qual a prática dos docentes de ensino médio é investigada com vistas a interpretações de suas lógicas de ação.

Estudar professor em qualquer segmento de ensino é sempre um desafio, principalmente devido à heterogeneidade de funções que são atribuídas à docência e à própria educação escolar na contemporaneidade. Da transmissão de conteúdos à formação integral dos indivíduos, do vocacionado ao profissional, do tecnicista ao integrador, do teórico ao contextualizador, o trabalho docente se reestrutura tanto a partir das novas políticas educacionais, quanto pelas mudanças da sociedade. Além disso, há as especificidades de cada segmento de ensino no qual o exercício da profissão se inscreve e do próprio território, trazendo variações de público e até de objetivos. São múltiplas e novas competências e novos saberes específicos que o contexto também exige da docência.

Esses saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2005).

Este capítulo, assim como o anterior, se estrutura em um “jogo de escalas”, pois parte de dados macro para o contexto micro da escola, onde se dá a investigação. Assim, inicialmente apresenta-se o perfil do professor de ensino médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro (macro), para depois chegar ao município Roda Viva e à escola Einstein (micro). Os professores da escola Einstein são apresentados a partir da combinação dos dados construídos com os múltiplos instrumentos descritos na metodologia: questionários, entrevistas, diários de campo. A busca por interpretações é o desafio deste capítulo, a fim de superar a simples descrição linear dos dados.

Da esfera nacional aos contextos estadual e municipal

A categoria de trabalho professor é uma das mais numerosas na esfera nacional. Além disso, dispõe de uma heterogeneidade de contratos de trabalho, planos de carreira, jornadas e salários, uma vez que os diferentes estados e municípios adotam formas de regulamentação próprias em relação ao trabalho dos docentes. Em esfera nacional é possível dispor de algumas bases de dados para caracterizar e identificar os professores do Brasil. No entanto, os dados dos quais um pesquisador dispõe para tais pesquisas podem ser controversos devido às variadas formas de registro do trabalho dos professores. Gatti e Barreto, em levantamento sobre os professores do Brasil, ressaltam estas dificuldades:

Os vários órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes (Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) até o momento de realização desta pesquisa o faziam segundo lógicas diversas, sendo que, a qualquer das fontes a que se recorra, não é possível chegar ao número preciso de professores no país, situação que está sendo alterada pelo Censo da Educação Básica, cujos microdados ainda não estão disponíveis. Essa imprecisão tem desdobramentos importantes para a formulação das políticas do setor, dificultando o estabelecimento de relações entre as características específicas dos docentes e suas escolhas no âmbito da formação, da carreira e do desempenho profissional (GATTI E BARRETO, 2009, p.16).

Segundo as autoras, um exemplo disso é que na RAIS, Relação Anual de Informações Sociais, base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, computa-se o número de vínculos formais de trabalho – empregos ou postos de trabalho – existentes em 31 de dezembro de cada ano em todos os estabelecimentos do país. Na RAIS é computado apenas um posto de trabalho por estabelecimento, embora um professor possa lecionar em mais de um nível ou modalidade de ensino na mesma escola.

Por outro lado, Gatti e Barreto (2009) apontam que no censo escolar do Ministério da Educação são registradas as funções docentes que um mesmo professor exerce em mais de uma etapa, nível ou modalidade de ensino em um estabelecimento. Se um professor dá aulas no ensino médio e fundamental em dado estabelecimento, serão contadas, portanto, duas funções docentes. E, se um professor leciona em dois níveis de ensino em dois estabelecimentos, serão computadas, no censo escolar, quatro funções docentes e, na RAIS, dois postos de trabalho. Perde-se, em ambas as fontes, o número de sujeitos.

Atualmente, existem estratégias metodológicas que permitem obter o número de professores especificamente a partir dos dados do Censo escolar, desde que se tenha clareza das formas de coleta e registro dos mesmos. Tais

estratégias permitem rigor e seriedade do pesquisador para evitar multiplicidade de análises.

Neste trabalho opta-se por utilizar informações do Censo escolar em associação com dados de pesquisas sobre o professor de ensino médio. Especificamente sobre esta categoria profissional em âmbito nacional, Gilvan Costa (2013) identifica que é inegável seu tamanho e que, considerando a ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009a), esta tende a se ampliar.

Costa e Oliveira (2011) e Gilvan Costa (2013), através de dados oficiais e da literatura desta última década, procuram identificar quem são os professores de ensino médio e quais as suas condições de trabalho. Os autores apontam que a expressiva ampliação nas matrículas de ensino médio gerou uma necessidade de aumento no número de professores para este segmento. A categoria sofre, então, uma rápida expansão, porém mostra-se fragmentada, heterogênea e diversificada.

Segundo dados do Censo escolar de 2009 a 2013 (tabela19), percebe-se, entre os docentes de ensino médio, um aumento na participação masculina, que chega a cerca de 38,5%, em comparação com o ensino fundamental, que fica em torno de 10% nas séries iniciais e 29% nas finais, no ano de 2013. Os dados apontam também que o número de professores de ensino médio vem aumentando desde 2008, mesmo com a queda no número de matrículas no ensino médio evidenciada neste mesmo período. Pode-se atribuir estes números aos programas de incentivo à docência²⁵ implantados nos últimos anos ou ao acréscimo de algumas disciplinas²⁶ à grade curricular deste segmento, que levou à necessidade de expandir o número de docentes.

25 O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como um dos objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

26 A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

**Tabela 19 –
Professores do ensino médio 2008–2013 – BRASIL (MEC\INEP)**

	2009	2010	2011	2012	2013
Total	461.542	477.273	488.528	497.797	509.403
Feminino	64%	63%	62%	62%	61%
Masculino	36%	37%	38%	38%	39%

Fonte: MEC/Inep

Em relação às condições de trabalho, Costa e Oliveira (2011) mostram que a infraestrutura das escolas de ensino médio é precária para desenvolver um ensino com base na integração entre ciência, tecnologia e trabalho, pois o acesso a bibliotecas, laboratórios e internet é restrito. Os salários são baixos, comparados com o de outros profissionais com a mesma exigência de nível de instrução, além de um grupo estar submetido a contratos de trabalho temporários, com variações negativas de salários, de acordo com a unidade federativa onde trabalha.

Os professores de ensino médio são identificados por trabalharem em mais de uma escola, com carga horária superior de 30 horas, exclusivamente na sala de aula, com pouco tempo para formação e planejamento. Possuem ainda várias turmas com média de 40 alunos cada, lidando com um número alto de alunos e tarefas.

Kuenzer (2011), pesquisadora da educação secundária no Brasil, recentemente escreveu sobre a formação de professores para o ensino médio, identificando velhos problemas, mas também novos desafios. Afirmo que as contradições nas políticas norteadoras deste segmento de ensino impactam diretamente o campo da formação dos professores, que se vê diante de um cenário de disputas políticas e diferentes concepções para educação secundária.

Outro agravante é a escassez de professores (IBANEZ, et al., 2007) para atuar em diversas disciplinas do ensino médio, justificada pelo forte processo de expansão e pela baixa atratividade da carreira docente.

Os dados do estudo de Gatti e Barreto (2009) ajudam a responder a questão de quem são os alunos de licenciatura e por que escolheram o magistério, ao tomar por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos, ENADE – 2005, abrangendo 137.001 sujeitos. Segundo a pesquisa dessas autoras (op.cit), dentre os indivíduos que fazem licenciatura, apenas 30 a 40% realmente atuarão como docentes. Quando são indagados sobre a principal

razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade (48,6%) entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia.

A realidade dos professores de ensino médio do Brasil, frente aos desafios de expansão e melhoria nos resultados de aprendizagem dos jovens, precisa lidar com as dificuldades de articular o modelo único de escola média atual com a heterogeneidade de jovens que acessam esta fase de ensino hoje, além dos problemas em relação aos múltiplos modelos de formação dos próprios professores especialistas.²⁷

No contexto estadual, pode-se identificar realidade semelhante no que tange a maioria das questões. Segundo dados do TCE–RJ (2014), em 2013, a estrutura educacional, privada e pública do estado do Rio de Janeiro, dispunha de 211.000 professores. Sendo que um total de 48.814 profissionais lecionavam no ensino médio, correspondendo a cerca de 23% dos professores em atuação no estado neste segmento.

Na rede estadual do Rio de Janeiro, especificamente, o que caracteriza e diferencia os professores do ensino médio da esfera nacional é o fato de estarem sujeitos a um sistema único de gestão por parte da Seeduc. Identifica-se paridade salarial entre os mesmos, unificação do plano de carreira, representação sindical coordenada pelo Sepe–RJ,²⁸ políticas de recrutamento similares e processo de escolha de escola de acordo com classificação em concurso público.

No entanto, dentro do próprio estado há multiplicidade de demandas regionais, tanto de público quanto de condições de trabalho, como as diferentes modalidades e tipos de escola média que coexistem na rede,²⁹ o que acaba por criar subgrupos categóricos de profissionais atuando no ensino médio.

Segundo a Seeduc (2014a), a partir de dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humano (SIGRH), da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG–RJ), em fevereiro de 2014 a rede estadual contava com 71.295 matrículas de professores ativos (Tabela 20). As matrículas

27 Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Difere do professor polivalente que leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino. (GATTI, 2010)

28 Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

29 Ver capítulo três.

dos professores ativos apresentam-se divididas entre professor I, correspondentes aos que realizaram concurso especializado, para lecionar no ensino médio e no ensino fundamental anos finais, e professor II, admitidos para lecionar no ensino fundamental anos iniciais, mas com a redução no número de matrículas deste segmento na rede passaram a lecionar nos segmentos acima, além dos professores da inspeção escolar e carreiras em extinção (professor orientador e supervisor).

Tabela 20:

Número de matrículas de Professores na Rede Estadual – Seeduc–2013

	Nº de matrículas
Professor I	53.784
Professor II	15.966
Professores da inspeção escolar	618
Carreiras em extinção	27
Total	71.295

Fonte: SEPLAP/SEEDUC–RJ

A carreira de docente do Estado do Rio de Janeiro é estruturada pela Lei 1.614/1990, que prevê triênios e quinquênios por tempo de serviço e nível de formação acadêmica. A Lei 6.794/2014 garante a manutenção de um quadro permanente de 54.350 cargos de Professor Docente I, 16 horas; 5.000 cargos de Professor Docente I 30 horas e 624 cargos de inspetor escolar. Os cargos de professor II, séries iniciais, passaram a ser extintos à medida que os atuais ocupantes foram se afastando definitivamente (SEEDUC, 2014), o que mostra a opção da secretaria pela contratação apenas de professores especialistas para atuação nas séries de ensino médio e anos finais do ensino fundamental.

Constata-se que a maioria das matrículas de professores I na rede é de 16 horas (94%). As matrículas de 30 horas vêm aumentando sua participação: de 2012 para 2013 o percentual de matrículas com esta carga horária triplicou (de

1% para 3%). Segundo a Seeduc (2014), tem-se priorizado nos novos concursos realizados o incremento à contratação de professores I de 30 horas.

No entanto, o número de matrículas não corresponde ao número de professores, porque há professores com mais de uma matrícula. Além da ausência destes dados nas estatísticas da Seeduc, não há disponibilização do número de professores que atuam especificamente no ensino médio. No entanto, com auxílio de informações expostas pelo relatório do TCE–RJ (2014), tendo como fonte dados do MEC/INEP, algumas aproximações são possíveis a partir destes números. Segundo estes dados, a rede estadual apresentava, em 2013, 66% do corpo docente lecionando no ensino médio. Assim, pode-se concluir pela majoritariedade desta categoria profissional no quadro das 71.295 matrículas de professores da Seeduc.

Em relação ao município Roda Viva, segundo o TCE–RJ (2014), em 2013, este contava com a atuação de 5.381 professores nas redes pública e privada. Destes, 1.479 professores lecionavam em 55 escolas de ensino médio do município, correspondendo a cerca de 27% do total de docentes. Especificamente na rede estadual, com maior volume de matrículas de ensino médio em 2013 e 33 escolas, 1.106 professores lecionavam neste segmento de ensino. Assim, em relação aos professores de ensino médio do município, constata-se que 74% atuam na rede estadual (Seeduc) e os demais nas escolas privadas.

Neste município, em 2013, o total de matrículas no ensino médio da rede estadual ficou em torno de 15.845, obtendo-se uma média de 14,3 professores por aluno. Porém, dentro da estrutura deste segmento de ensino, tal média não tem muito significado, uma vez que um mesmo professor não pode dar conta das 13 disciplinas, em média, que compõem a matriz curricular. Na verdade, a relação é oposta, isto é, cerca de 13 professores diferentes para cada aluno. Com isso, um mesmo professor atende várias turmas, podendo, com uma carga horária semanal de 40 horas, lecionar para mais de 20 turmas diferentes, atendendo a mais de 700 alunos em média. Trata-se, portanto, de uma categoria profissional que deve ter sua especificidade considerada.

Os professores do ensino médio da escola Einstein

Dentro da escola Einstein identificou-se a atuação de 118 professores em fevereiro de 2015, dos quais 33 atuavam no ensino médio noturno e/ou EJA e 85 no ensino médio regular – formação geral, diurno. Segundo a matriz curricular em vigor na Seeduc (anexo 9), nesta modalidade de ensino médio é oferecida

catorze disciplinas com diferentes números de aulas semanais, cujos professores da escola Einstein se distribuem de acordo com a tabela 21.

Segundo resolução Seeduc nº 4951 de 04 de outubro de 2013 (DIÁRIO OFICIAL, 2013), a estrutura oficial do ensino médio regular – formação geral é parcial, com cerca de seis tempos de hora/aula diários:

Art. 14 – No Ensino Médio diurno, de horário parcial, a carga horária será de 30 (trinta) horas-aula semanais de 50 (cinquenta) minutos cada, conforme previsto no Anexo III, totalizando 1.200 (mil e duzentas) horas-aula anuais, equivalentes a 1.000 (mil) horas, garantindo-se, assim, as 800 (oitocentas) horas exigidas por lei.

Tabela 21:

Número de professores por disciplinas do ensino médio regular diurno na Escola Einstein

Área de conhecimento	Disciplina	Número de professores
Códigos e linguagens	Língua Portuguesa	17
	Artes	2
	Educação Física	4
	Inglês	7
	Espanhol	2
	TOTAL	32
Ciências humanas	História	6
	Geografia	7
	Filosofia	2
	Sociologia	4
	TOTAL	19
Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	14
	Química	6
	Física	6
	Biologia	6
	TOTAL	32
Parte diversificada	Ensino Religioso	2
	TOTAL de professores	85

Fonte: Tabela elaborada pelo autora

Percebe-se um número maior de professores de Língua Portuguesa e Matemática, em virtude da maior carga semanal de aulas destas disciplinas, cerca de quatro a seis aulas semanais, além da introdução de duas disciplinas novas no currículo do ensino médio pela Seeduc desde 2013 (DIÁRIO OFICIAL, 2013), Resolução de Problemas Matemáticos e Produção Textual, ministradas também por professores de Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente.

Gatti e Barreto (2009) debatem sobre o indicativo da presença diferenciada dos componentes curriculares na escola básica nacional e reconhecem que:

Ainda que se considerem as diferenças entre as regiões, é evidente que Língua Portuguesa e Matemática, que a segue de perto, constituem os componentes curriculares que mais empregam os professores, uma vez que são aqueles mais trabalhados ao longo de toda a escolaridade básica, embora se observe, em algumas regiões, uma distribuição mais equitativa entre o conjunto dos componentes curriculares. (GATTI E BARRETO, 2009,p.73)

Em contrapartida, a nova matriz mantém a grade semanal de Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira optativa,³⁰ e Ensino Religioso³¹ com apenas um tempo de aula, sendo essas duas últimas disciplinas facultativas para o aluno. Esta pequena carga horária recebe fortes críticas dos professores destas quatro áreas disciplinares e do sindicato da categoria, Sepe-RJ, reivindicando que todas as disciplinas tenham, no mínimo, dois tempos semanais. Em nota à Folha Dirigida³² (2012), o coordenador do Sepe-RJ, Alex Trentino, alega a necessidade de uma grade curricular capaz de dar conta de todas as matérias de forma satisfatória. Chama atenção que um professor com carga semanal de 16h será obrigado a lecionar para 12 turmas com 40 alunos na média.

Há, ainda, variações na frequência de algumas disciplinas e carga horária semanal em cada ano do ensino médio, segundo a matriz curricular. Por exemplo, Artes e Resolução de Problemas Matemáticos são ministradas somente nas turmas de 2º ano, Produção Textual somente nas turmas de 3º ano. Por outro lado, Matemática possui seis tempos semanais nas turmas de 1º ano e quatro tempos nas de 2º e 3º ano.

30 Art. 17 – Da Parte Diversificada do Ensino Médio constará: I – uma Língua Estrangeira Moderna, de acordo com recursos humanos existentes na instituição, de matrícula obrigatória para o aluno; II – uma segunda Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno (DIÁRIO OFICIAL, 2013)

31 Art. 16 – O Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos termos da Lei Estadual nº3.459, de 14 de setembro de 2000, e suas regulamentações. (DIÁRIO OFICIAL, 2013)

32 Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/content/seeducrj-cria-novas-disciplinase-sepecriticagradecurricular>. Acesso de 15 de março de 2015.

Jornada de trabalho – um quadro de intensificação do trabalho

A variação no número de professores por disciplinas identificada na escola Einstein também pode ser explicada pela carga horária de ingresso na rede de cada professor, pelo número de matrículas³³ que possui e pela lotação, integral ou parcial, na escola. Quanto à carga horária de ingresso, foi possível constatar que transitam entre os professores da escola cinco modalidades:

- Professor I de 16 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação. Este docente leciona 12 horas/aula semanais com 50 minutos cada;
- Professor I de 30 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação, leciona 20 horas/aula semanais com 50 minutos cada;
- Professor I de 40 horas semanais, ingresso por concurso para a disciplina específica de sua formação, leciona 30 horas/aula semanais com 50 minutos cada;
- Professor II de 40 horas semanais, ingresso por concurso para as séries iniciais do ensino fundamental, porém devido à formação universitária adquirida, entrou em regime de aproveitamento pela Seeduc e leciona no ensino médio com a carga de 30 horas/aula semanais com 50 minutos cada.
- Professor II de 22 horas semanais, ingresso por concurso para as séries iniciais do ensino fundamental, porém devido à formação universitária adquirida, entrou em regime de aproveitamento pela Seeduc e leciona no ensino médio com a carga de 12 horas/aula semanais com 50 minutos cada.

Além dessa multiplicidade de cargas horárias, encontram-se também na escola professores com duas matrículas, podendo ser duas de 16 horas ou uma de 30 horas e outra de 16 horas. Há, ainda, professores que aderem ao regime de GLP (Gratificação Por Lotação Prioritária), que se compara a um sistema de horas-extras, que permite a ampliação da sua jornada de trabalho, com limites de carga horária de acordo com a matrícula de ingresso. Nestes casos, tais modalidades trabalhistas permitem a ampliação da carga horária de trabalho do professor e o aumento dos ganhos salariais. O limite máximo permitido ao docente é alcançar de 48 a 54 horas/aulas semanais, efetivamente em sala de aula, segundo o manual³⁴ de alocação de professores 2014 produzido pela Seeduc.

33 Cada professor pode ter até duas matrículas, porém com cargas horárias diferentes, desde que não somem mais de 60 horas/aula semanais.

34 Disponível em <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-6211.pdf/manualQHI2014.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2015.

Na escola Einstein, por se tratar de uma instituição de grande porte, todos esses casos podem ser observados. Em movimento contrário, encontram-se também professores com jornadas de trabalho parciais, isto é, fazendo o que chamam de complementação, uma vez que sua carga horária total de ingresso não pode ser completada em uma só escola. Assim, há professores com apenas dois tempos de complementação e outros com seis tempos, predominantemente no ensino médio noturno.

Em números, a tabela 22 resume as jornadas de trabalho dos 85 professores atuantes no ensino médio regular diurno, com suas cargas horárias exclusivamente de sala de aula. Evidencia-se o predomínio de professores atuantes com carga horária de 12 horas/aulas na escola. Na prática, esses 56 professores (cerca de 65%) comparecem à escola duas vezes na semana, pois lecionam seis tempos de aula ou na parte da manhã, ou da tarde. Os professores de 24 tempos também têm seus horários organizados de modo a fazer o que chamam de “duas verticais” por semana, isto é, lecionar 12 tempos de aula no mesmo dia, sendo seis tempos de manhã e seis tempos à tarde. Esta organização, quando possível na montagem do quadro de horários das turmas, privilegia os professores mais antigos. Entre os sete professores de 30 horas, alguns optam por lecionar em apenas um turno, ocupando todas as manhãs ou todas as tardes, ou ainda transitam entre os dois turnos, a fim de diminuir os dias na escola.

Tabela 22:
Carga horária semanal dos professores do Ensino Médio Regular Diurno na escola Einstein.

Carga horária semanal	Número de professores
06 tempos de aula	3
12 tempos de aula	56
20 tempos de aula	6
24 tempos de aula	13
30 tempos de aula	7

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Assim, são poucos os professores que comparecem à escola de três a cinco vezes por semana, como no modelo de dedicação exclusiva de algumas redes. Isso porque, prioritariamente, a carga horária dos professores de ensino médio é cumprida na escola, integralmente em sala de aula, lecionando. A

chamada hora-atividade, destinada as atividades extraclasse, é cumprida pela maioria dos professores com correções de trabalhos, testes e provas, a fim de dar conta do grande número de turmas e alunos que atendem.

Além disso, quando esses números são comparados com os dados dos questionários³⁵ de 69 professores participantes, constata-se que apenas 28 professores, cerca de 40%, trabalham apenas na escola investigada. Dos demais, 24 docentes acumulam o trabalho com outra instituição escolar e 17 chegam a lecionar em três ou mais escolas. Assim, sem restringir a sua carga horária na escola Einstein, obtém-se o dado de que 50 dos 69 professores pesquisados lecionam mais de 24 horas/aulas semanais, sendo que alguns docentes chegam a trabalhar 60 tempos em sala de aula por semana, configurando uma carga de trabalho intensa e exaustiva.

Sinceramente, nem faço essa conta de quantos tempos dou por semana, se eu fizer vou me aborrecer. Na escola particular eu trabalho todas as manhãs, 6 tempos por dia, igual a 30 horas. Aqui, eu tenho duas matriculas de 16h e faço algumas GLP (horas-extras), eu trabalho duas noites e todas as tardes aqui no estado. Então é isso mesmo, quase 60 tempos semanais. Eu trabalhava sábado à noite também, sendo que eu tirei o sábado este ano (professor de Matemática).

Outra variação entre os professores de ensino médio pesquisados é a multiplicidade de turmas/alunos que atendem em consonância com a carga horária de ingresso e carga específica da disciplina que lecionam. De acordo com a grade curricular vigente, constata-se que, na escola Einstein, há alguns extremos. Por exemplo, dentre os docentes com carga horária semanal de 12 tempos, que lecionam no 1º ano do ensino médio, os professores de Língua Portuguesa e Matemática ministram 6 tempos de aula em cada turma, portanto, tem apenas duas turmas para lecionar e uma média de 80 alunos. No entanto, o professor de Biologia, com a mesma carga horária semanal, tem 6 turmas para atender, uma vez que a carga semanal da disciplina é de apenas dois tempos, ficando com uma média de 240 alunos. Ou, ainda, o professor de Filosofia, em que a grade determina um tempo semanal da disciplina, leciona para 12 turmas com uma média de atendimento a 480 alunos.

Ainda sobre essas diferenças de carga horária entre as disciplinas, na escola Einstein identifica-se que há um pequeno grupo de cinco professores que lecionam mais de uma disciplina, a maioria habilitados por sua formação inicial. Assim, associam-se a estes, além da variedade de turmas e séries, que os professores de ensino médio precisam conciliar os diferentes conteúdos programáticos por disciplinas que lecionam.

³⁵ Ver capítulo dois, metodologia

Ao expressar essas características da jornada de trabalho dos professores pesquisados, como o variado número de alunos e turmas que precisam atender, os múltiplos conteúdos para planejar, a carga semanal intensa de aulas e as várias escolas com contextos diferentes pelas quais transitam semanalmente, identifica-se uma série de especificidades que diferem este grupo profissional, tanto dos professores das séries iniciais, quanto dos docentes que atuam no nível superior. Trata-se de um quadro de trabalho de intensificação³⁶ dentro da própria lógica organizacional do ensino médio regular e do estatuto profissional previsto.

Não é fácil, é uma carreira difícil, é desgastante, é insalubre em alguns momentos, porque você fica muito tempo em pé, gasta a voz, fica emocionalmente, às vezes, abalado, o aluno te agride, às vezes, com palavras, às vezes com gestos (professor José – Matemática).

Relações de gênero e tempo de serviço – a “tensão” entre grupos heterogêneos

Os docentes do ensino médio da escola Einstein são, em sua maioria, professoras, porém o número de docentes do sexo masculino chega a 30% (21/69) do total, o que confere, aproximadamente, uma relação de gênero de aproximadamente dois para um (21/48). É um número a considerar se comparado com as relações de gênero na educação fundamental, que chega a ser de quatro mulheres para um professor do sexo masculino, segundo dados do censo de 2013.

A presença masculina em maiores proporções que os demais segmentos pode ser explicada devido à migração de muitos bacharéis para o campo da licenciatura, em busca de empregabilidade (Gatti e Barreto, 2009). Além disso, as relações entre os gêneros no ensino médio desta escola evidenciam algumas diferenças. Os dados apontam que as professoras entraram na profissão primeiro que os homens, pois enquanto 37% (18/48) delas lecionam há mais de 20 anos, dentre os docentes de sexo masculino apenas 14% (3/21) chegam neste tempo de serviço. Porém, especificamente no ensino médio, a atuação das professoras com mais de 20 anos é mais recente, caindo para 8% (4/48). Confirma-se o movimento de migração das professoras mais antigas, que entraram na profissão lecionando nas séries iniciais, via curso normal de nível médio, mas que nos últimos dez anos, com a expansão do ensino médio, passaram a lecionar neste segmento. As professoras, por conta desta migração, são as que atuam há

³⁶ O conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (OLIVEIRA, D., 2010).

mais tempo na escola investigada, partilham da sua história e identificam-se mais com os movimentos de mudanças. Tais experiências divergentes podem justificar concepções diferentes em relação aos alunos, à escola e à educação em si, tanto em relação os professores do sexo masculino quanto às professoras de entrada mais recente na escola.

Em relação aos professores do sexo masculino, estes são os mais novos de idade, apenas um tem mais de 50 anos, enquanto entre as mulheres catorze passaram desta idade. A entrada no magistério é paralela à trajetória de professor do ensino médio para os homens. Estes lecionam em um número maior de escolas que as docentes do sexo feminino, o que lhes confere maior jornada de trabalho (tabela 23). Mesmo com a relação de gênero de dois para um, entre mulheres e homens, constata-se que 12 professores do sexo masculino trabalham mais de 40h semanais, enquanto apenas 4 professoras têm a mesma carga horária de trabalho. Consequentemente, os homens possuem maior acúmulo de renda mensal.

Assim, resumidamente, pode-se afirmar que os professores de sexo masculino são os que possuem as maiores jornadas de trabalho, lecionam em duas ou mais escolas e possuem as carreiras mais curtas na área. Eles afirmam que optaram pelo ensino médio para se distanciar da concepção de ensino ligada ao “cuidar” que, segundo os mesmos, é predominante no ensino fundamental. Este grupo de professores parece relacionar os objetivos do ensino médio à necessidade de maior apropriação dos conteúdos em defesa da função propedêutica e da força do mérito individual dos alunos. Em sua maioria, dão pouca ênfase aos conhecimentos pedagógicos e às práticas inovadoras.

Tabela 23:
Relação entre o número de escolas em que trabalham e o gênero dos professores da escola Einsten.

		Em quantas escolas você trabalha?				Total
		Apenas nesta escola	Em duas escolas	Em três escolas	Em quatro ou mais escolas	
Qual é o seu sexo?	Masculino	5	4	7	5	21
	Feminino	23	20	3	2	48
	Total	28	24	10	7	69

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados dos questionários

Além das diferenças de gênero influenciarem na forma de atuar dos professores, o tempo de atuação de cada docente na escola Einstein e no próprio magistério também evidencia diferenças entre os professores. Identifica-se que a escola, desde o processo de transição para se constituir exclusivamente como uma escola de ensino médio regular, renovou seu quadro de professores em virtude da ampliação do número de matrículas e das novas disciplinas que se inseriram no currículo, o que levou à constituição de dois grupos de professores transitando na escola Einstein em relação ao tempo/experiência, nomeados nesta pesquisa de novatos e experientes.

Os novatos constituem um grupo de 33 professores (de um total de 69) que ingressaram há menos de cinco anos na escola Einstein. Destes, 12 podem ser considerados professores iniciantes,³⁷ pois lecionam há menos de cinco anos. Entre os demais professores incluídos neste grupo, parte já lecionava entre seis e dez anos (8 professores) e a maioria há mais de dez anos (13 professores). Assim, neste mesmo grupo, há professores que trazem também suas experiências docentes de outras escolas/redes/segmentos para a escola Einstein, mas não deixam de ser novatos na instituição. São professores que chegam influenciados pelas instituições anteriores por onde passaram, pela formação inicial e por suas experiências como alunos.

Os experientes compõem um grupo de 36 professores que trabalham na escola Einstein há mais de seis anos, porém a grande maioria (32) com experiência docente superior há dez anos. Neste grupo destaca-se também 16 professores próximos da aposentadoria, com mais de 20 anos de trabalho. São professores que fazem parte da história da escola e se constituíram influenciados pela mesma. Predomina nele o sentimento de pertencimento à instituição e até um pouco de saudosismo pelos modelos de ensino que a escola viveu no passado.

No convívio diário, os dois grupos dialogam sem conflitos, o clima é amigável, porém com pouco envolvimento pessoal e profissional entre eles. Muitas vezes perguntou-se sobre determinado professor e obtiveram-se respostas semelhantes deste grupo de experientes: “Este professor deve ser novo, não sei quem é”. Ou, no grupo dos novatos, a resposta era: “Sou novo aqui, não conheço”.

Em alguns eventos pontuais foi possível verificar que o grupo dos experientes rejeitam algumas dinâmicas valorizadas pelos novatos, como integração interdisciplinar para elaboração de projetos ou aproximação com os alunos

³⁷ Refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1995), ou aos cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998).

através das redes sociais para atividades pedagógicas. No entanto, os professores experientes envolvem-se mais com os problemas da escola e da gestão, preocupam-se com a organização e o estabelecimento de normas.

Durante o período de planejamento anual, que poderia se consolidar como um momento de aproximação entre os grupos, constatam-se muitos desencontros, principalmente por conta das amplas jornadas de trabalho e da incompatibilidade de horários entre os docentes. Para contornar estes entraves, os professores se organizam por disciplinas e dividem entre si quem fará o planejamento de cada série de acordo com as turmas que lecionam, com pouca interação entre os pares e ausência de coletividade, principalmente entre novatos e experientes.

Não se destacam diferenças entre os novatos e os experientes quanto à preferência por este ou aquele instrumento para planejamento. A maioria dos professores indica a utilização de livros didáticos, da internet e do Currículo Mínimo da Seeduc para o planejamento. Até mesmo o uso da internet, que poderia ser uma estratégia mais acionada pelos iniciantes, não se efetiva, pois dentre os 34 professores que afirmam usá-la, 17 são novatos e 18 experientes. No entanto, chamam a atenção os casos de não resposta a esta questão, correspondente a 18 professores, cerca de 26% do total investigado. E, dentre este grupo que não informa como planeja ou se planeja suas aulas, destaca-se o grupo dos novatos na escola. Com isso, os professores experientes parecem planejar mais que os novatos, o que poderia estar relacionado a constatações na prática da relevância do planejamento para a efetividade do ensino. Estas e outras reflexões apontadas por estes conjuntos de dados serão problematizadas a partir da prática dos “bons professores” indicados pelos alunos.

No entanto, de modo geral, observou-se que cada professor efetiva suas ações pedagógicas de forma individual e isolada, com poucas exceções. Com isso, tal isolamento das ações pedagógicas pode ser uma justificativa para a pouca aproximação entre os grupos, dificultando as trocas de experiências e o planejamento coletivo.

Formação dos professores – múltiplas influências e representações

Na escola Einstein, segundo dados do censo 2013, como já dito, 100% dos professores possuem nível superior completo. Diferentemente da heterogeneidade observada na identificação do tempo de serviço, sexo, idade, carga horária

e disciplinas, há uma similaridade expressiva entre as trajetórias acadêmicas dos professores de ensino médio da escola investigada. A maioria dos docentes (42/69) desenvolveu seu percurso da educação básica em escolas públicas, no entanto migraram para o ensino superior privado. Tal realidade justifica-se pela dificuldade das escolas públicas competirem com a formação acadêmica das escolas privadas de referência. Estas seriam responsáveis por garantir o acesso à maioria das vagas das universidades públicas.³⁸ Observa-se que há predominância no tipo de formação universitária, pública ou privada, de acordo com as disciplinas. Os professores de Física e Sociologia são em sua totalidade formados na esfera pública, porém os de Matemática e Língua Portuguesa cursaram, predominantemente, universidade privada.

Essa trajetória reforça a ideia da ampliação do campo de recrutamento de novos professores e da variedade de sua origem social, principalmente quando associada à degradação da imagem social dos professores (FORMOSINHO, 2009). A maioria dos docentes são moradores da região da Baixada Fluminense ou adjacências, oriundos de famílias dos setores populares ou da classe média baixa. A profissão de professor parece-lhes assegurar ascensão social em relação a seus pais. Como afirma Penna (2008), exercer a docência significa para um grande grupo de novos docentes a elevação concreta do seu capital cultural e material ao se levar em consideração suas famílias de origem.

Quando eu acabei o ensino médio eu fiquei perdido, não sabia o que ia fazer, aí fiquei uns 3 anos ainda sem saber o que iria fazer, não tinha perspectiva de curso superior. Minha mãe, a família assim não tem grande grau de instrução, colocou que o ensino médio é o máximo e aí também por falta de entendimento, eu achava que estava no máximo (professor José).

Além disso, os 26 professores que cursaram universidades públicas se distribuem em sete instituições diferentes (relação de 3,7 professores para cada universidade). No entanto, os 42 que se formaram na rede privada o fizeram em 24 instituições (relação de 1,7 professores para cada universidade). Isso se justifica na opção por cursarem as faculdades privadas localizadas na região da Baixada Fluminense, onde reside a maioria dos docentes. No entanto, não deixa de tratar-se de uma multiplicidade de instituições privadas e públicas (total de 31), que adotam currículos bem distintos nos seus cursos de licenciatura, com concepções e abordagens até mesmo antagônicas dentro do campo pedagógico.

³⁸ Esta realidade vem se modificando nos últimos anos com a instituição do regime de cotas pela Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Apesar de, desde a promulgação da atual LDB, haver a preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e do incentivo à implementação de diretrizes curriculares comuns para a formação dos especialistas, as diferentes formas institucionais continuam evidentes nos cursos de licenciatura. Constata-se que se proliferam as licenciaturas, em sua maioria promovida pelas faculdades privadas, independentes umas das outras, sem as articulações previstas. Segundo as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se, portanto, que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição (GATTI E BARRETO, 2009).

Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (Ibid., p.48):

Para as autoras (op,cit.), as pesquisas evidenciam uma desagregação no que se refere à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo, que parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor e a redução de custos.

Dentre os 69 docentes de ensino médio da escola Einstein, 2 não possuem a formação com licenciatura, porém atuam em áreas próximas a sua formação acadêmica e cursaram formação de professores em nível médio, curso normal. Um destes leciona Química, sendo formado em Farmácia, e outro leciona Sociologia, tendo formação em Serviço Social. Não se trata, portanto, de profissionais que excluíram a formação pedagógica por descrédito pessoal ou desqualificação da mesma, são na verdade professores que atuavam nas séries iniciais desta escola e com o curso superior ascenderam para as turmas de nível médio.

Em relação à atuação dos professores de ensino médio em disciplinas diferentes da sua formação inicial, identificam-se quatro casos, porém três deles amparados por resoluções legais complementares de aproveitamento de estudos da própria Seeduc.³⁹ Assim, um professor formado em Pedagogia tem autorização para lecionar Filosofia, outro licenciado em Filosofia para lecionar História e um de Matemática leciona Física. A única situação que se distancia da formação inicial é um docente de Educação Física que leciona Artes.

39 Parecer do Conselho Estadual de educação, CEE N° 033/2006, Rio de Janeiro, 21 de março de 2006. <Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>> Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

Mesmo assim a realidade da escola Einstein é bem diferente das pesquisas nacionais, nas quais os dados do censo escolar 2013 (BRASIL, 2013a) apontam que cerca de 51,7% dos professores de ensino médio não têm formação na disciplina que leciona. Em Física, tais dados nacionais identificam um valor extremo de apenas 19,2% de professores formados na área. Diferentemente, na escola investigada, dos cinco professores que lecionam esta disciplina, quatro são licenciados em Física e apenas um é formado em Matemática.

Por conseguinte, uma formação continuada densa e direcionada poderia ser um caminho de integrar o trabalho destes professores do ensino médio oriundos de processos formativos distintos, pois é possível reconhecer que, hoje, nos campos da didática e das demais ciências da educação, há elementos norteadores que, articulados com a prática, podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade docente (CANDAU, 2012; LIBÂNEO, 2010; FORMOSINHO, 2009).

A função docente é uma atividade profissional complexa, que exige uma formação continuada dos professores, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas (FORMOSINHO, 2009, p. 146).

Para este autor (op.cit.), a formação continuada pode adotar várias lógicas conceituais na realidade escolar e variam quanto à duração, a instituição provedora, nomeações variadas: capacitação, reciclagem, treinamento e quanto às abordagens metodológicas. Podem ser compreendidos desde cursos de especialização em nível de pós-graduação como cursos de caráter mais diretivo e prático.

Assim, como os professores investigados se posicionam em relação a este aspecto, à formação continuada?

Em relação ao prolongamento dos estudos acadêmicos, 56% dos professores declaram possuir curso em nível de pós-graduação lato sensu. A escola conta ainda com um pequeno grupo de nove professores mestres e um doutor, mas a limitação dos dados não permite afirmar em quais áreas desenvolveram seus estudos.

Além disso, no que tange à participação dos 69 professores em atividades de formação continuada nos últimos dois anos, a metade (35 professores) afirma não ter participado de nenhuma. E, dentre os que participaram (34), cerca de 60% não reconhecem a relação entre os conhecimentos adquiridos e sua prática. Quanto às modalidades das atividades de formação indicadas por estes professores, destacam-se as oferecidas pela Seeduc (parceria com Cederj

e empresas privadas), com a participação de 14 professores e 7 outros docentes que buscaram formação voltada ao “ensino de”, em suas respectivas áreas, oferecidas por universidade e editoras. De forma pontual, têm-se ainda 2 professores que participaram de cursos oferecidos pelo MEC (Pró–Letramento e Pacto Nacional do Ensino Médio). Alguns professores não pontuaram a especificidade das atividades de formação continuada das quais participaram, informando apenas: “palestras, congressos, cursos livres”. Dentre estas atividades reconhecidas pelos professores como formação continuada, os temas relacionados com conhecimentos da prática e saberes “úteis” ao trabalho foram os mais priorizados, sem atender, no entanto, as expectativas dos docentes.

Assim, pode-se enumerar uma série de constatações quanto à formação continuada dos professores da escola Einstein.

Primeiro, os Programas de Formação Continuada divulgados pela Seeduc/RJ e relacionados na descrição do campo de pesquisa (capítulo três) não são uma realidade para a maioria dos professores desta escola. Identificou-se a participação de somente cerca de 20% dos docentes nas atividades promovidas pela secretaria de educação.

Segundo, os modelos de formação oferecidos não se adéquam à realidade e às necessidades dos professores deste contexto. Os professores destacam que lhes faltam dois conjuntos de conhecimentos específicos, um referente à relação professor-aluno, com destaque para a condição juvenil, e outro voltado para os saberes didático–pedagógicos no que tange ao favorecimento da integração curricular e à transposição didática dos conhecimentos científicos.

A clareza dessas lacunas identificadas pelos professores em relação aos modelos de formação continuada que lhes são oportunizados favorece o questionamento sobre que tipos de atividades têm sido oferecidos aos professores que não atendem às necessidades básicas da formação docente. O desenvolvimento de competências relacionais e pedagógicas pelas quais reivindicam os docentes pesquisados não são princípios que deveriam nortear tanto a formação inicial quanto continuada dos professores?

O ensino de didática hoje procura se distanciar desta visão exclusivamente técnica, que a dominou por várias décadas e que levou à negação da mesma por parte de muitos docentes diante dos novos desafios da escola. Candau, desde 1983, já afirma que a didática deve, além da dimensão técnica (seleção de conteúdos e estratégias, definição de objetivos), integrar as dimensões humanas (relações interpessoais) e político–social (contexto social e cultural). Assim, conforme os professores da escola Einstein reivindicam, Candau

(1983, 2012) defende a necessidade de consolidação de saberes capazes de, realmente, contribuir com o trabalho docente e que, portanto, devem integrar os modelos formativos vigentes.

A terceira constatação, sobre o processo de formação continuada dos professores, é a de que entre eles transitam diferentes representações em relação ao tema. Alguns reconhecem apenas os estudos acadêmicos, como especialização, mestrado, doutorado e, na maioria das vezes, com concepções desconstruídas dos conhecimentos pedagógicos. A ênfase da cientificação dos conhecimentos das áreas disciplinares, muitas vezes distancia os professores da valorização dos conhecimentos didáticos, por exemplo. Por outro lado, há também por parte de outro grupo de docentes, a valorização da instrumentalização didática, da técnica em si. Alguns chegam a reconhecer como lacunas na formação continuada a falta de laboratórios, materiais didáticos e internet na sala de aula.

A quarta constatação refere-se à ausência de espaços de formação continuada, no contexto de trabalho, reconhecidos pelos professores. Também nomeada como formação centrada na escola, trata-se de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, contribuindo diretamente na profissionalidade docente, como conceitua Formosinho (2009, p. 160) e também defende outros autores (CANÁRIO, 2001; BARROSO, 1996; NÓVOA, 1991).

Nóvoa (1991) afirma que não se constrói uma formação continuada sem capitalizar a participação dos docentes, elencando seus anseios pelo incentivo da reflexão sobre a prática, ou seja, valorizando as experiências inovadoras, o que pouco se oportunizou nas experiências formativas descritas pelos professores investigados. Trata-se de uma lacuna importante da Escola Einstein esta ausência de formação continuada em contexto de trabalho. Nenhum dos professores aponta ter participado desta modalidade de formação nos últimos dois anos.

No entanto, durante o processo de acompanhamento do cotidiano escolar, foi possível reconhecer alguns espaços de formação em lócus, focados na reflexão e na busca por novas alternativas de ensino. Dentre eles, as reuniões de área para elaboração de provas bimestrais e até mesmo os conselhos de classe, que envolveram avaliações de projetos ou de baixos resultados dos alunos.

Destacam-se as reuniões produzidas pela gestão em parceria com representantes da Seeduc, IGT,⁴⁰ visando debater o baixo desempenho dos alunos em

40 IGT Integrante do Grupo de Trabalho é um profissional de SEEDUC que acompanha a escola em

relações às avaliações do 1º bimestre⁴¹ da escola. A partir dos dados do Conexão Educação, foram convidados para as reuniões (realizadas uma em cada turno da escola) os professores com maiores índices de notas abaixo de cinco. O objetivo anunciado era buscar novas estratégias para recuperação dos alunos e as reuniões eram conduzidas com bastante cautela pela equipe, a fim de incentivar os professores e não apontar culpados. Após debate, três estratégias foram selecionadas: convocação das famílias para reunião com os professores; intensificar o discurso em aulas para chamar os alunos à responsabilidade e reunir os professores, a fim de que todos aderissem ao mesmo discurso.

Precisamos chamar os pais para comparecerem nas reuniões para tomar ciência dos alunos com notas baixas (Professora de Artes).

Mexer com o psicológico dos alunos, conversar com eles para assumir mais compromisso com o estudo (Professora de Filosofia).

Reunir os professores para que todos mobilizem os alunos unificadamente (Professora de Geografia).

Ficou claro nas resoluções apontadas pelos professores que nenhuma estratégia didático-pedagógica foi realmente debatida. Não ocorreu troca de experiências, não se propuseram mudanças de estratégias, nem se buscou refletir junto aos professores com melhores resultados suas abordagens e metodologias. A responsabilização ficou integralmente por conta dos alunos que, segundo os professores: “não fazem a recuperação paralela”, “não fazem os trabalhos ou fazem sem qualidade”. Para os docentes “mudar as estratégias é baixar o nível da aprendizagem”.

Assim, o que poderia ser um espaço de formação continuada de troca, reflexão e aperfeiçoamento, não se efetivou. Porém, os próprios professores já apontaram as dificuldades de interagir com o novo aluno presente na escola hoje. Na prática, o que se constatou foram professores com clareza e domínio sobre os conteúdos disciplinares e com grandes preocupações em relação à assimilação destes por parte dos alunos, porém com pouca argumentação de estratégias pedagógicas em relação ao processo de ensino e ausência de uma postura de corresponsabilização pela melhora dos resultados. Percebe-se a existência de um distanciamento entre ensino e aprendizagem que somente os conhecimentos didáticos modernos poderiam integrar a partir formação continuada e do incentivo à prática reflexiva.

relação os resultados nas avaliações do SAERJ, SAERJINHO e GIDE.

41 A escola apresentou um desempenho geral de cerca de 50% dos alunos com notas abaixo da média, 5,0 segundo apuração das notas do 1º bimestre lançadas pelos professores no Sistema Conexão Educação.

Segundo Dubet (2002), os professores vivem em um sistema marcado por contradições e oposições, entre a ênfase ao conteúdo e o reconhecimento da subjetivação de cada aluno; entre o trabalho pedagógico e o trabalho social. Para o autor há fortes tensões entre a educação de cada aluno e as metas gerais que precisam alcançar e, por isso, alguns docentes vivem a serviço da aprendizagem e acabam por esquecer do outro, neste caso os jovens. Seria como uma obsessão pela aprendizagem que encerra os professores dentro de uma verdadeira bolha.

No entanto, afirma Dubet (op.cit.), diante das dificuldades de fazer o que acreditam ser o seu papel e não perder a crença no seu trabalho e na própria escola, os docentes podem lançar mão de “fábulas consolatórias”. São como consolos psicológicos que evitam o sentimento de culpabilização pessoal diante do fracasso escolar dos alunos e lhe atribui às condições sociais e culturais das famílias, às condições de trabalho ou ao sistema escolar. Todos estes conflitos sem respostas caracterizam o trabalho docente como um ofício que desgasta e envolve um jogo de lógicas de ação e concepções constantes, principalmente com a queda da legitimidade da escola.

Na escola Einstein, cerca de 50% atribui as causas dos problemas do ensino médio, principalmente, ao público que atende, responsabilizando alunos e famílias pelo baixo desempenho. Contrariamente, outra metade dos professores não comunga destas ideias e reconhece que há problemas com a formação dos professores capazes de ocasionar despreparo para lidar com o cotidiano múltiplo da escola de massas. Mesmo com o reconhecimento destas lacunas, a formação continuada não é uma realidade para a maioria destes professores. Além dos conflitos sobre o que consideram ou não formação continuada, outra justificativa para este distanciamento parece estar na questão da falta de tempo e no desgaste provocado pelo sobrecarga de trabalho.

Por outro lado, é importante lembrar que a escola Einstein apresenta bons resultados, prestígio, projetos diferenciados que se expressam no trabalho de muitos de seus professores e estas particularidades são objeto de investigação dos capítulos seguintes.

5

O “bom professor” de ensino médio nas representações dos alunos

Como reportado no capítulo de fundamentação, evidencia-se uma série de referências metodológicas e teóricas sobre as dimensões da ação pedagógica e o desempenho dos professores. São pesquisas que desde a educação infantil, séries iniciais, ensino médio até a educação superior procuram refletir sobre um perfil profissional e/ou pedagógico que caracterize uma ação docente de qualidade.

No entanto, junto com os estudos teóricos, se reconhecem as especificidades das categorias profissionais que se estruturam de acordo com o segmento que o professor atua e do contexto social, político e cultural no qual se dá a atuação docente. Portanto, nesta segunda parte do livro, se identifica que a “reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria–prática” (CANDAUI, 2012, p.16).

Portanto, concretiza-se a proposta de identificar as características de um professor de ensino médio que conferem efetividade ao ensino, partindo das experiências entre os pares. Mas, quais os principais envolvidos na ação docente no ensino médio, ou seja, quem poderia opinar sobre o fazer e o desempenho destes professores? Opta-se pela participação dos alunos e dos próprios professores em constate diálogo com os referenciais teóricos.

A busca de eficiência não é negada. Muito pelo contrário. Mas a própria eficiência pedagógica é repensada quando se parte do compromisso com a transformação social, que exige práticas pedagógicas adequadas à maioria da população do país. (CANDAUI, 2012, p.17)

A educação e, por conseguinte, a docência recebem muitas influências externas, principalmente por ser um processo pelo qual passa a grande maioria dos cidadãos. Cada pessoa constrói um modelo de professor ideal, resultado de suas experiências escolares e de suas concepções de qualidade.

Além disso, como visto ao longo deste estudo, a educação e o trabalho docente são também regulados pelas políticas governamentais e pela formação inicial conduzida nos meios acadêmicos universitários. Porém, estas estâncias de influência, governo e universidade, na maioria das vezes, conseguem superar o senso comum, tendo suas ações baseadas em pesquisas empíricas, dados estatísticos, avaliações externas, estudos comparativos internacionais, teorias sociológicas, cada um com menor ou maior nível de influência sobre a profissão docente e o ensino.

Dentro do grupo das pesquisas empíricas e das várias vertentes que são adotadas para estudar o trabalho dos professores e seu desempenho, esta pesquisa se baseia no protagonismo dos atores envolvidos na ação docente e na interpretação de suas lógicas de ação a partir de suas experiências cotidianas.

Por que a participação dos alunos?

Toda ação docente tem como objeto o aluno. Nesta pesquisa, mais precisamente, os jovens oriundos das camadas populares da periferia do Rio de Janeiro. Os jovens podem ter suas representações sobre um “bom professor” consideradas em uma pesquisa acadêmica? Que contribuições podem trazer?

Acredita-se que sim, primeiro porque as mudanças contemporâneas da sociedade trouxeram a necessidade de superação do antigo modelo educacional, altamente hierarquizado, rígido, burocrático e dominante para organizações mais colegiadas, menos burocráticas e autônomas, a fim de atender as novas demandas sociais caracterizadas pelo domínio das redes, pelo aligeiramento das informações e pela articulação de valores e culturas heterogêneas.

Segundo, porque a juventude precisa ‘entrar’ na escola de ensino médio e superar a sua invisibilidade diante da hierarquia escolar. Ouvir os jovens da periferia sobre os seus anseios, o sentido que dão à escola e interpretar suas representações sobre um “bom professor” pode contribuir na legitimação de uma escola média mais efetiva e formadora.

Antes, a escola e os professores detinham o monopólio do saber e a autoridade, mas hoje as crianças e os jovens são sujeitos de direito. Um exemplo disto foram as mudanças que a entrada da criança/infância trouxe para as escolas de educação infantil e ensino fundamental. O aluno deixou de ser apenas uma tábua rasa, receptor de um modelo de educação e de socialização único (DUBET, 2002).

No final dos anos noventa, Fanfani (2000) já alertava que a escola média não foi instituída para os novos jovens que chegam até ela, fruto de uma nova morfologia social e de novas culturas que entram em choque com a tradição escolar e com os próprios docentes, desencadeando contradições e desencantos. A boa escola de ensino médio, segundo o autor, precisa valorizar o protagonismo juvenil,⁴² levando em conta seus interesses e expectativas.

⁴² Ver estudos de CARRANO E DAYRREL, 2014; DAYRELL, 2007; ABRAMO e BRANCO, 2005; SPOSITO, 1997, 2005; DUBET, 2006.

O terceiro ponto que justifica a posição de protagonismo dos jovens neste estudo sobre desempenho do professor ancora-se na ideia de Dubet (2002) sobre o declínio das instituições, dentre elas, a escola. Para o autor, a decadência tanto do programa institucional, quanto da definição clara dos papéis desempenhados dentro da escola (ofício do professor, ofício do aluno, ofício do gestor), permite que se questione o poder de socialização das instituições, seus métodos e modelos e se aponte os sujeitos como uma parte importante deste novo processo.

Dayrrel (2007) interpreta as análises de Dubet (op.cit.) sobre a desinstitucionalização do social como a queda das fronteiras das instituições, o “ruir de muros” da escola, ou seja, o que a torna mais permeável à influência do contexto social, marcado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, pela violência urbana, pela massificação da educação, pelas concepções dos pais e pelas novas condições juvenis. Tal condição juvenil, segundo o Dayrrel (op.cit.), é o modo como uma sociedade constitui e atribui significado à juventude, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

É preciso superar as representações que circulam na esfera social e cultural e interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Como afirmam Carrano e Dayrrel (2014), é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto (pré-adulto). Nega-se, com isso, o presente vivido. Esta visão destitui o jovem de sua identidade no presente em função da imagem que se projeta para ele no futuro. Há também a associação da imagem da juventude vista como problema, principalmente no que se refere aos casos de uso de drogas, violência, criminalidade, gravidez precoce.

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (CARRANO E DAYRREL, 2014, p.106).

Em consonância com a proposta desta pesquisa, Carrano e Dayrrel (2014) concluem:

É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos

direitos. Com esse novo olhar – o jovem como sujeito de direitos –, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas (CARRANO E DAYRREL, 2014, p.108).

A condição juvenil na escola Einstein – perfil social, econômico e cultural

Traçar um perfil de quase dois mil e quatrocentos jovens matriculados no ensino médio regular de uma escola não é uma tarefa simples, porém não deixa de ser desafiadora. Seria possível, dentro da heterogeneidade de público que constitui as escolas de massa, encontrar algumas singularidades?

Segundo dados documentais da secretaria da escola Einstein, os alunos são residentes de uma multiplicidade de bairros do município, além de oriundos de outros municípios vizinhos da Baixada Fluminense e de bairros periféricos da própria capital do Rio de Janeiro. Tais deslocamentos são justificados pelos entrevistados pelo prestígio de boa escola de ensino médio da região. Assim, um panorama geral do público que a instituição atende pode ser traçado pela apresentação do contexto social, econômico e político, conforme capítulo de descrição do campo.

Recuperando os dados, são jovens que residem em uma região periférica da capital do Rio de Janeiro, marcada pela violência urbana, que convivem com a dificuldade de acesso aos serviços públicos como saúde; abastecimento de água regular; a coleta de lixo é precária; a mobilidade urbana é comprometida pela alta densidade demográfica do município pelo sistema de transporte urbano superlotado e o acesso às atividades de lazer e culturais é restrito.

Os dados do questionário socioeconômico do Saerj,⁴³ aplicado em 2013 aos alunos da rede estadual da região,⁴⁴ ratificam as informações e permitem ampliar as análises. Identifica-se que a maioria dos alunos declara ter pelo menos um computador em casa e, segundo os dados da Seeduc, esse percentual vem subindo ao longo dos anos, em consonância com a realidade nacional de ampliação de acesso às TIC (Tecnologia de informação e comunicação). O acesso à leitura, no entanto, parece ser bem reduzido entre os jovens da região: apenas 21% declararam possuir mais de 20 livros em casa.

43 São aplicados questionários socioeconômicos juntamente com a Prova do Saerj, desde 2008, em alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Os dados são disponibilizados por regionais. No caso, se considerou os dados da regional VII.

44 No caso, se considerou os dados da regional VII (Baixada Fluminense: Nilópolis, São João de Meriti, Belford Roxo)

Na busca por indicadores de nível socioeconômico mais específicos da escola Einstein, optou-se pelos dados do Enem 2013. O cálculo do INSE (Indicador Socioeconômico da Educação Básica), disponibilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), baseia-se nas respostas dadas pelos alunos concluintes de cada escola no questionário disponibilizado no momento da inscrição no Enem. Segundo o INEP (2014), o INSE origina-se a partir de informações sobre a posse de bens, contratação de serviços, renda familiar e sobre a escolaridade dos pais e organiza-se em sete níveis: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto.

Os alunos da escola Einstein que realizaram Enem-2013 foram classificados como de nível socioeconômico “Médio Alto”, o que significa, segundo o INEP (2014), que esta escola possui mais alunos no nível V na escala de níveis socioeconômicos. Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como 3 quartos e 2 banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

Por outro lado, é preciso problematizar esses dados, uma vez que apenas 65% dos alunos concluintes da Escola Einstein fizeram o Enem. Além disso, há um grupo de alunos que abandonam a escola antes de concluir o terceiro ano e que também não são considerados nos cálculos do INSE. O levantamento de dados do INSE – Enem 2013 também constata que “de forma geral, a maior parte dos alunos está classificada nos níveis IV e V (68.6%)”, o que possibilita refletir sobre grupos sociais específicos que são atraídos para este tipo de avaliação de adesão voluntária.

Além disso, Alves e Soares (2012, p.31) alertam que

o INSE de cada escola não deve, de forma alguma, ser absolutizado. Isto porque há uma variação em torno das médias. Qualquer inclusão de novos dados ou de itens pode alterar posições entre escolas próximas na ordenação. Por esta razão, o banco de dados com as informações das escolas contém também a medida do erro padrão da média. Este indica, de forma clara, que as médias possuem uma variação e as hierarquias derivadas não são absolutas. Isso limita a utilidade dos rankings de escolas.

Dialogando com os dados empíricos, o perfil socioeconômico dos alunos da escola Einstein também recebe outros elementos para análise. Nos diálogos

observados entre professores sobre a trajetória escolar dos alunos, constata-se a coexistência de grupos bem heterogêneos na escola.

Hoje que a escola só tem ensino médio, a gente recebe dois tipos de alunos: o aluno que vem da escola municipal e o que vem da escola particular. O público daqui, em sua maioria, é o aluno da Escola Municipal que quer estudar, ele vem para o Jardim Meriti, porque sempre ouviu dizer pela fama da escola que aqui tem que estudar muito, que aqui é puxado, que aqui é rígido. E, você percebe assim pelo uniforme, pela limpeza da escola, que existe um controle de comportamento ou pelo menos se tenta ter o máximo possível, então o aluno que está acostumado na badernagem, ele já não vem, ele não escolhe essa opção. Porém, há um outro grupo (...) que veio de escola privada e porque não passou para o Faetec ou Pedro II, eles vêm para escola pública, principalmente, para se beneficiar do sistema de cotas da universidade. (Professora de Língua Portuguesa)

Isso é uma realidade do (nome da escola), porque não é realidade geral não. Aqui, eu vejo que muitos alunos têm condições de pagar uma escola particular, de pagar um curso preparatório, mas ficam aqui por causa da cota, muitos deles querem segurar a cota, tem que segurar a cota. Eu tenho gente com uma situação boa, renda familiar boa, mas está aqui por causa da cota. Pagou cursinho caro, eu estou estudando no cursinho X. Mas, tenho o extremo oposto também. (Professor de Matemática)

Com isso, os professores deixam clara a heterogeneidade entre os alunos e chamam a atenção para a migração dos mesmos da rede privada para a rede pública, atraídos pelo fenômeno das cotas. No entanto, não dá para supor que a renda familiar seja realmente elevada, pois isto também afastaria os alunos do acesso às vagas pelas cotas, que muitas vezes associa renda e escola de origem⁴⁵. Por outro lado, não se pode negar que a escola recebe jovens com altas expectativas quanto ao acesso ao nível superior, reconhecendo, também, que seus estudos anteriores nas escolas privadas da região não são suficientes para competir com as escolas privadas de elite.

No que concerne ao perfil social e cultural, as observações de campo identificaram a associação dos jovens em grupos por afinidades culturais. Identificam-se os que gostam de dança e arte e que se reúnem com frequência na sala de dança da escola ou acessam a mesma aos sábados para o ensaio do grupo de dança ou práticas esportivas. Há os “apaixonados” por literatura, que visitam a biblioteca com frequência, levam livro para casa, competem entre si para figurar no rol dos campeões de leitura. Encontram-se também, como os alunos mesmo os definem, os funkeiros, os roqueiros e os admiradores de hip hop e, com isso, o gosto musical também delimita alguns grupos dentro da

45 Segundo a lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, todas as universidades e institutos federais terão que reservar 25%, ou seja, 1/4 das suas vagas para alunos das escolas públicas. Em três anos serão 50%. Destas vagas reservadas para a escola pública, metade será destinada para estudantes com renda mensal familiar até um salário mínimo e meio. O preenchimento das vagas deve levar em conta ainda critérios de cor ou raça, seguindo dados estatísticos do IBGE.

escola dos jovens. Há, ainda, um grupo mais conservador que valoriza o perfil mais tradicional da escola, criticam o excesso de liberdade e que muitas vezes surgem ligados às opções religiosas de diferentes denominações.

Martins e Carrano (2011) identificam que a busca dos jovens por outras possibilidades de serem sujeitos de seus destinos pode estar manifestada na diversidade cultural juvenil que possibilita a eles protagonizarem as suas relações sociais e culturais. As culturas juvenis podem ser resultado de formas específicas de cada grupo de resistir e de responder aos padrões sociais excludentes como forma de expressar suas identidades, de chamar a atenção para seus problemas e suas necessidades.

Neste mesmo caminho, Sposito (2005) reconhece que a crescente diversidade juvenil que se apresenta hoje, favorece a reflexão sobre novos espaços de socialização e a constituição de diferentes universos juvenis, marcado pela formação de grupos de estilos e culturas próprios.

Os jovens e as relações com o saber e a escola

Estudos (CHARLOT, 1996; DUBET, 2002; REIS, 2012; BRENNER E CARRANO, 2014) apontam que os jovens que acessam a escola de ensino médio público, destinada às massas, possuem relações divergentes com o conhecimento legitimado pela mesma ao longo dos anos. Diferentemente dos herdeiros, isto é, dos alunos provenientes das elites e da própria classe média, que valorizam o caráter propedêutico da escola média, os jovens de classe populares chegam questionando a validade dos saberes ensinados. Trata-se de perspectivas divergentes, ou até mesmo ausentes em relação ao futuro que almejam e à própria autoestima.

Na escola Einstein, qual é o sentido da escola para os jovens? Quais são suas perspectivas de vida e seus interesses? O que esperam da escola de ensino médio e de seus professores? Estas são questões consideradas importantes para começar respondendo, pois irão nortear as representações pedagógicas e de “bom professor” dos alunos.

Dentro dos limites da pesquisa, foram aplicados questionários⁴⁶ com questões abertas a 341 jovens-alunos do 3º ano do ensino médio regular, turno da tarde, fazendo referências as suas experiências como aluno do 2º ano no ano de 2014. Este material possibilitou parte das análises apresentadas aqui, asso-

⁴⁶ Ver capítulo dois: Metodologia

ciadas com depoimentos e comportamentos observados no cotidiano escolar e registrados no diário de campo.

O(s) sentido(s) da escola

Estudos sobre escola de Charlot (1996); Canário (2005) e Barroso (1996) corroboram a ideia de que, para o aluno estudar e aprender, a escola precisa fazer sentido, isto é, ter um significado para ele, pois o aluno aprende quando constrói sentido e se apropria de um saber em qualquer circunstância.

Identificar o sentido da escola ou, como afirma Dubet e Martuccelli (1996), da experiência escolar, maneira pela qual os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar, nos leva a refletir primeiramente sobre a relação dos jovens com o conhecimento. Charlot (1996), por sua vez, afirma que a relação com o saber é individual e única, por isso nem sempre pode ser categorizada.

“A relação com o saber é uma relação de sentido, e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou mesmo grupo) e os processos ou produtos do saber”, afirma o autor (op.cit.).

Assim, alertados sobre esta singularidade e pelas limitações desta pesquisa, a proposta aqui é analisar as respostas dos alunos e suas ações no dia a dia dentro de dois eixos: valor do conhecimento e papel da escola, a fim de refletir sobre o sentido/significado da escola para os jovens da pesquisa.

Eixo 1: Valor do conhecimento

Entre os jovens da escola investigada identifica-se a formação de grupos de acordo com suas condições juvenis, marcadas pelas diferenças e contrastes culturais encontrados no meio. Assim, o valor do conhecimento entre os jovens também é marcado pela diversidade.

Inicialmente, o conhecimento é visto por um grupo com a predominância de uma lógica utilitária. O conhecimento valorizado é o que tem aplicação direta e prática, que possa explicar o cotidiano ou contribuir no acesso profissional. Este grupo valoriza as aulas “úteis”, “objetivas”, nas quais o professor utiliza uma linguagem simplificada e com pouco conteúdo. Aqui, os jovens valorizam o ensino técnico ou profissionalizante, fazendo menções ao desejo de sua

implantação na escola Einstein. Estes desejam a valorização do conhecimento prático, solicitam atividades lúdicas e a realização de projetos como estratégias de maior aproximação dos saberes ao seu cotidiano.

Assim, estes alunos tornam-se resistentes ou passivos em relação à maioria dos conteúdos ensinados e considerados por eles sem significado prático e sem aplicabilidade no seu cotidiano. Tal relação com o conhecimento proporciona sérios conflitos com a escola e até com o professor, que os rotula como jovens desinteressados e sem perspectivas de futuro. Para Galvão e Sposito (2004), a questão da perda de adesão à escola está relacionada à visão instrumental dos alunos relativamente aos estudos, o que impossibilita um envolvimento com o trabalho de apropriação dos saberes escolares.

No entanto, é possível reconhecer um outro grupo, menor, que acessa com frequência a biblioteca da escola, no interior do qual esta lógica muda um pouco, justificada por experiências individuais dos alunos em suas trajetórias acadêmicas e por influência das famílias. São jovens que valorizam o pensamento reflexivo, questionam a origem e o porquê das coisas e se interessam pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Este grupo solicita em suas reivindicações uma escola média em tempo integral, com uma biblioteca maior e ampliação dos conteúdos ensinados. São alunos politicamente engajados no sentido de reivindicarem seus direitos como cidadãos e demonstrarem criticidade diante dos fatos. Percebe-se este empenho refletido na valorização e busca por acesso à universidade.

A necessidade de mudanças no currículo é acionada pelos dois grupos, porém com justificativas diferentes. O primeiro afirma que o currículo é fora da realidade e sem relação com a vida do aluno. O segundo critica a pouca profundidade e o desencontro com as “cobranças” dos exames de acesso ao ensino superior. Observa-se um terceiro grupo que relaciona o conhecimento com as manifestações culturais e artísticas. Estes valorizam a expressão artística por meio de desenhos, pinturas, além da dança e do teatro. Este grupo reivindica atividades extracurriculares, como visitas a museus, palestras e espetáculos como forma de acessar este conhecimento via escola.

No entanto, mesmo com as aproximações sugeridas nos parágrafos acima, a relação destes jovens com o conhecimento/conteúdo recebe poucas referências diretas quando são questionados sobre o “bom professor” e a própria escola. No quadro (anexo 4) montado com as respostas dos 341 alunos ao questionário, fica elucidado o pouco destaque dado às palavras conhecimento (três menções) e conteúdo (cinco menções). Os alunos nem mesmo parecem valo-

rizar o conhecimento dos professores como característica importante para o bom desempenho docente. Consta-se que apenas 19 alunos destacam como características de um “bom professor” do ensino médio a importância de ‘ter conhecimento’, ‘ser inteligente’, ‘conhecer o que fala’ ou ‘ser atualizado’.

Essa visão utilitária dos jovens em relação ao conhecimento é motivo de forte debate sobre os conhecimentos científicos historicamente construídos e o processo de reestruturação dos mesmos em saberes escolares ou transposição didática (LOPES E MACEDO, 2004; LIBÂNEO, 2010, MOREIRA e CANDAU, 2008).

Como afirma Lopes (2007), em seu estudo sobre epistemologia e currículo, não se trata de reproduzir o conhecimento científico para o aluno, ensinando apenas os resultados, é necessário que o aluno compreenda e reconheça as razões, a natureza epistemológica do conhecimento. Ou ainda, segundo Moreira e Candau (2008), o conhecimento escolar precisa ser concebido como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.

Nem sempre a questão da seleção dos conhecimentos científicos e o processo de transposição didática é algo simples, principalmente se for levado em consideração o respeito à diversidade cultural e o processo de (re)contextualização a ser feito em nível de cada instituição de ensino, cada professor, cada aluno.

Há quem se preocupe com o excesso de pragmatismo que pode tomar o ensino, ou até mesmo com a simplificação de conceitos e o risco do empobrecimento conceitual (GALIAN, 2011) ou, ainda, com as diferenças de concepções sobre a contextualização (KATO E KAWASAKI, 2011). Não é possível negar que cada área de conhecimento possui um valor epistemológico que também precisa ser respeitado.

Se o professor entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nesta produção estão favorecendo ou atrapalhando o trabalho docente. Em outras palavras, a compreensão do processo de construção do conhecimento facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.25).

Então, como articular esses saberes científicos e escolares com os saberes dos jovens/alunos e o valor que atribuem a cada um deles? Os próprios alunos parecem dar a respostas: “é somente o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria (pelo saber)”.

Eixo 2: Papel da escola

Retomando a reflexão sobre o(s) sentido(s) da escola para os jovens, o debate é conduzido ao segundo eixo exposto inicialmente: a compreensão do papel/função da escola. Para Dubet (1994), a função da escola não é mais a mesma desde sua instituição. Na idade de ouro escolar,⁴⁷ início do século XX, a ideologia escolar era de transformar valores em normas e estas em papéis bem definidos nos moldes da sociedade clássica, contribuindo na distribuição das posições sociais e na socialização de uma cultura comum. Era nestes moldes que as expectativas dos professores, do Estado, dos alunos e das famílias eram ajustadas.

Porém, contemporaneamente, vivemos a era da massificação escolar, da “abertura da escola” e a quebra desse ajustamento. Os valores não são mais únicos e os papéis sociais não são mais tão definidos. Há, na verdade, uma multiplicidade de papéis desempenhados por um mesmo sujeito. Não porque a escola perdeu sua legitimidade, pois as famílias e a sociedade como um todo ainda apostam na escola, mas pela forma como os seus sujeitos a reconhecem e os papéis que atribuem a ela, uma vez que não são mais dados de forma unificada.

Na verdade, o que se idealiza é a construção de uma escola justa, de uma escola que possa dar igualdade de oportunidades, desenvolvendo o potencial de cada aluno independentemente de seu nascimento e de sua origem social (DUBET, 2004).

Em relação à escola de ensino médio, no Brasil, seu papel já começou ambíguo desde sua origem histórica, tanto em relação às políticas implementadas, quanto em seu papel social ligado ao reforço das desigualdades. Assim, mesmo com o slogan “o ensino médio é para todos e prepara para a vida” esta realidade ainda está longe de ser alcançada.

Assim, os jovens de classes populares também irão se mobilizar em relação à escola de ensino médio a partir de diferentes sentidos que atribuem a ela. E como se dá esta mobilização em relação à escola?

Como já constatado, os diferentes grupos que compõem a escola investigada possuem diferentes interesses. No entanto, duas palavras se mostram quase unânimes entre eles: “escola e futuro”. Mesmo sendo sujeitos que vivem muito intensamente o presente, a questão do futuro, mesmo que utopicamente, aparece com frequência entre os jovens. A maioria deles relata que esco-

47 Dubet (2002) faz uso dessa expressão para se referir à escola que dominava a sociedade e legitimava as políticas. Esta escola não era responsável por exclusão social, pois cada diplomado podia encontrar um emprego correspondente a sua formação.

lheram estudar nesta escola, com o apoio das famílias, devido às referências de qualidade, pelo fato de a escola ser rígida, organizada, com bons professores, empenhada em buscar bons resultados, os alunos realmente aprendem, vão para a universidade e conseguem bons empregos.

A partir dessas referências os alunos utilizam várias estratégias para conseguir matrícula na escola Einstein. Trata-se, sem dúvida, de um exemplo de mobilização dos jovens em relação à escola, que desejam, com base no sentido que atribuem a ela, garantir um futuro melhor. Assim, na relação com o futuro, os jovens ainda veem a escola como garantia de aquisição de mobilidade social, de melhora/manutenção nas condições de vida atual e da superação do status social dos pais, mesmo que no dia a dia alguns se distanciem destes ideais.

Durante a pesquisa registrou-se a seguinte frase de um aluno que retrata bem esta relação entre escola, futuro e mobilidade social:

Está sem vontade de estudar? Lembra que é pobre. (Aluno da 1006)

Toda essa busca por ascensão social e relação com um futuro melhor, associado ao papel da escola, a torna uma obrigação social para estes jovens de periferia. Há um consenso de que todos precisam ir à escola de ensino médio, pois diferentemente da maioria dos seus pais, que não cursaram esta etapa do ensino, esta poderá permitir melhores possibilidades de mobilidade social.

Essa relação com o futuro se associa à busca pelo acesso ao ensino superior, mas, na realidade, apenas para menos da metade dos alunos. Segundo os dados do Enem debatidos no capítulo três e as informações dos próprios professores da escola, poucos realmente optam pela carreira acadêmica. Identifica-se que uma parte dos alunos reconhece como ascensão social a conquista de empregos de nível médio, por isso muitos alunos fazem cursos técnicos paralelos e estágios remunerados, pois são jovens que necessitam de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho.

Outra função atribuída à escola pelos jovens está nas relações entre os pares. Para muitos o que mais importa na escola média é o seu papel de sociabilidade, o encontro com os amigos/grupos. Há uma reelaboração do espaço escolar pelo jovem que ‘foge’ das salas de aula e passa a valorizar as rodas de amigos no pátio. Quando perguntados sobre o que mudariam na escola, há um grupo que afirma “ampliar o horário de recreio”, “colocar atividades recreativas”, “ter mais passeios”, ou ainda “manter as mesmas turmas sempre juntas ao longo dos anos”, respostas semelhantes às encontradas nas análises de Charlot (1996) e Reis (2012), que constataram que para jovens de ensino médio de

classes populares o universo de saber e, mais especificamente, seu universo de aprender, está centrado sobre aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal.

Reproduzindo a mesma questão de Charlot (1996), em estudo feito em escolas secundárias da periferia Francesa, perguntou-se: “Que significado os jovens de meio populares atribuem à escola e ao aprender?”

Primeiramente, esclarece-se a dificuldade em categorizar estes achados e de chegar a uma ideia de um sentido único dado à escola pelos jovens de periferia estudados. Não há um consenso, e nem se esperava por isso, pois estudos sociológicos contemporâneos apontam que os papéis não são mais pré-definidos e a crença em ‘modelos de alunos’, ‘modelos de escolas’, e ‘modelo das estruturas sociais’ não cabem mais. Como diria Nobert Elias (1994, p. 146), “não existe na atualidade nenhum modelo plenamente elaborado do desenvolvimento humano que seja ao mesmo tempo baseado em fatos e verificável”. A sociedade, segundo o autor, é feita de indivíduos e não há uma relação de opostos entre o dois, pois a sociedade não é apenas uma estrutura social de mera acumulação que existe para além das pessoas, assim como o indivíduo não é um ser totalmente isolado. Cada pessoa influencia e é influenciada, em seu desenvolvimento, pela posição social em que ingressa no fluxo social. “Os seres individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (ELIAS, op.cit. p.8).

O próprio Charlot (1996), que propõe a questão acima, já afirmava que não é possível chegar a uma resposta única para o sentido escolar, pois conclui que a escolaridade é vista como uma “aventura singular”.

Um ponto central que marca esta diversidade refere-se ao fato de a escola ser exclusiva de ensino médio, onde todos a acessam com suas experiências individuais adquiridas na escola de ensino fundamental. No caso da escola Einstein, a heterogeneidade de nível sócio econômico, debatida anteriormente, levou a ela jovens oriundos de escolas privadas (algumas de prestígio na região, outras nem tanto) e de escolas públicas. Dentre os oriundos das escolas públicas, originam-se de uma série de redes diferentes: escolas municipais do próprio município Roda Viva e dos municípios do entorno, inclusive da capital Rio de Janeiro, e escolas estaduais também dos municípios próximos. Com isso, as relações que se estruturaram com o saber e com a instituição “escola” ao longo dos nove anos ou mais de escolarização anterior ao ensino médio marcam diretamente o sentido que estes jovens atribuem à escola. Como esta pesquisa não se propõe a um estudo das trajetórias escola-

res singulares dos alunos, procurou-se encontrar alguns pontos comuns entre os argumentos apresentados pelos alunos questionados e observados no cotidiano escolar em relação ao sentido escolar.

Destaca-se nas análises que a mobilização para frequentar a escola de ensino médio é algo automático na vida desses jovens, ligada a uma obrigação social e a uma aposta na escola para sua ascensão social. Porém, após sua entrada, os conflitos com os saberes escolares e os aparentes desencontros com os múltiplos objetivos de vida de cada jovem, levam a um desencontro com a escola e à busca de outros sentidos para ela. A ênfase na sociabilidade presente nas relações com os colegas e com os próprios professores passa a ser um dos maiores sentidos que os jovens atribuem à escola.

Em resumo, a escola de ensino médio se apresenta como um local que provê saberes necessários para o acesso à universidade ou empregos e socialização por meio das relações com os pares, tanto os jovens, quanto os professores. Chama atenção a pouca relação estabelecida pelos jovens estudados entre escola, conhecimento e saber. Não se evidencia uma valorização da busca pelo conhecimento simplesmente ou do prazer de estudar e aprender. Assim, se tomarmos as ideias dos autores citados, de que as relações com o saber são construções sociais, isto é, construídas tanto a partir das experiências do mundo cotidiano quanto das experiências escolares, torna-se um desafio compreender como a escola média se distanciou dos sentidos atribuídos ao saber pelos alunos da periferia.

Reis (2012), em estudo com jovens do ensino médio de uma escola pública de São Paulo, relata que é possível identificar indícios de que essa valorização da instituição escolar em suas vidas não significa para uma parte desses jovens/alunos uma relação satisfatória com a aprendizagem intelectual proposta pela instituição escolar.

A escola Einstein recebe anualmente cerca de 600 alunos novos de 1º ano de ensino médio. Estes trazem todas as expectativas apontadas acima, somadas as suas histórias individuais e apostas, que não deixam de ser fatores motivacionais. No entanto, os dados da tabela 5 indicam que o ano de entrada é marcado pelos maiores índices de reprovações e abandonos.

Tabela 5:
Taxa de Rendimento por série – Ensino Médio Escola Einstein 2014

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	16,1% 170 reprovações	7,6% 81 abandonos	76,3% 805 aprovações
2º ano	11,1% 85 reprovações	6,9% 53 abandonos	82,0% 628 aprovações
3º ano	3,9% 22 reprovações	3,4% 19 abandonos	92,7% 510 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2014, INEP. Organizado por Meritt./www.qedu.org.br

Krawczyk (2009) reconhece que este desencontro entre a escola de ensino médio e os jovens é um dos grandes desafios – com forte impacto nos resultados – no seu processo de expansão. Segundo a autora, o que se vê são jovens perderem o encanto pelos estudos ao longo do curso.

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos, porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada. (KRAWCZYK, 2009, p.29).

No entanto, encontrou-se um eixo comum que pode ampliar a questão do sentido da escola para estes jovens pesquisados: o papel central dos professores. A maioria dos alunos afirma ser o professor o elemento que pode dar sentido ao ato de aprender.

O bom professor me faz aprender. (Aluno do 3º ano)

É o professor que me mostra o porquê do aprender (Aluno do 3º ano)

Trata-se de uma grande responsabilidade atribuída aos professores e às práticas pedagógicas adotadas pelos estudantes da periferia. Estão os professores conscientes da importante dimensão que exercem na vida desses jovens?

As principais dimensões do trabalho docente na opinião dos alunos

Como descrito na metodologia, um total de 341 alunos responderam a um questionário que possibilitou a reflexão sobre as características de um “bom professor” de ensino médio. No total, identificou-se que os 341 alunos utilizaram 115 palavras/expressões diferentes para caracterizar o trabalho do professor, estas receberam 1.831 indicações dos participantes, o que confere uma média de 6 argumentações diferentes por aluno. As análises e agrupamentos das ideias permitiram identificar uma série de pontos comuns entre as indicações e a possibilidade de construção de algumas categorias que serão apresentadas a seguir. É preciso deixar claro que os limites entre as categorias/dimensões propostas são flexíveis e estas foram construídas, principalmente, para possibilitar uma análise mais precisa e pontual, a fim de possibilitar o melhor aproveitamento da riqueza de dados produzidos pela pesquisa junto aos alunos.

O diagrama 2 mostra as expressões usadas pelos alunos para definir um bom professor e suas aulas, porém quanto maior a letra da palavra/expressão, maiores os números de referências no texto analisado (no caso as respostas dos alunos ao questionário). Com isso, evidencia-se uma unanimidade nas afirmações dos alunos de que o bom professor “explica bem” ou “ensina bem”. No quadro geral (anexo 4) são identificados 142 alunos (41,64%) que utilizam uma destas duas palavras/expressões para definir o bom professor.

Diagrama 2:

Expressões usadas pelos alunos para definir um bom professor e suas aulas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos

O que significa isso?

Identificou-se que somente pela análise das demais características apontadas se poderia interpretar melhor o que os alunos consideram “ensina bem/explica bem”. Construiu-se, então, o diagrama 3, novamente, com todas as expressões citadas pelos alunos, porém retirando os termos “explica bem”, “ensina bem”, “sabe ensinar” e “ensina direito”.

Com a adoção dessa estratégia, destacaram-se os termos: aulas–dinâmicas, interage-aluno, paciência, divertido e aulas–divertidas. Dessa forma, identificou-se que tais expressões pareciam inscrever o trabalho docente, na visão dos alunos, em quatro dimensões que caracterizavam o “bom professor”. Em diálogo com os fundamentos teóricos e os quadros referenciais elaborados no capítulo dois, optou-se por nomeá-las de dimensões estratégicas, pessoal, relacional e motivacional. Em cada uma destas foram agrupadas, por aproximação, as indicações dos alunos pesquisados, identificando ainda subcategorias, descritas a seguir.

Diagrama 3:

Expressões usadas pelos alunos para definir um bom professor e suas aulas, retirados os termos “explica bem”, “ensina bem”, “sabe ensinar” e “ensina direito”



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos

As escolhas e nomeação de cada dimensão se deram pela associação de duas ideias: o conceito de Didática Fundamental (CANDAU, 1983) e os achados empíricos. Para Candau (op. cit.), a Didática precisa superar a visão instrumental e de neutralidade que prevaleceu por muitos anos, adotando uma concepção multidimensional e contextualizada com a realidade que considere as dimensões humanas, técnica e político-social do processo ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos, ao analisarem a prática de seus professores, incorporaram ainda elementos em relação à identidade e à personalidade dos docentes como fundamentais ao processo ensino-aprendizagem. Assim, as dimensões pedagógicas do trabalho docente superaram uma visão meramente instrumental e incorporaram elementos subjetivos e até sociais.

Dimensão estratégica

A dimensão estratégica compreende as características de uma boa aula e os recursos metodológicos que os alunos mais associam aos ‘bons professores’. O quadro 3 reúne 465 (27,5%⁴⁸) indicações de palavras/expressões citadas pelos alunos ao serem questionados sobre as características de um “bom professor” e suas aulas que se relacionam com o tema das estratégias. Assim, esta categoria reúne menções que os alunos fazem às estratégias didáticas e metodológicas que os bons professores utilizam ou que eles próprios concebem como formas de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

48 Os percentuais calculados em cada dimensão consideraram o total de 1831 indicações dadas pelos alunos para as características de um bom professor, retirando as 142 indicações das expressões explica-bem e ensina-bem. Assim, o total considerado foi de 1689 indicações.

Quadro 3:

Estratégias didático–pedagógicas valorizadas pelos alunos do ensino médio e identificadas nos seus bons professores.

Estilo das aulas	Nº de Alunos	Formas de contextualização	Nº de Alunos	Recursos estratégicos específicos	Nº de Alunos
Aulas dinâmicas	85	Linguagem clara/ simplificada/ informal	28	Tecnologia/vídeos /slides	24
Aulas divertidas/ ensinar brincando	76	Aula práticas/úteis/ com sentido/ objetivas	18	Passeios/saídas da sala de aula	18
Aulas diferentes/ diferenciadas	35	Aulas informais/ leves/ Descontraídas	14	Dinâmicas	36
Aulas atrativas/ interessantes	25	Exemplos do dia a dia	14	Variedade nas formas de ensinar	25
Aulas interativas/ com diálogo	23			Projetos	15
Criatividade /inovação	15			Mudar método de ensino	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Ficaram evidenciadas três subcategorias quanto às estratégias, sendo que a primeira reúne os estilos de aulas mais valorizados pelos alunos. São aulas com ‘movimento’, nas quais os alunos são sujeitos ativos e não meros expectadores, os alunos querem fazer parte das aulas e, para isso, dizem os alunos, o seu professor precisa fazer diferente, buscar inovações e criatividade, a fim de tornar o ensino interessante e atrativo.

Novamente fica evidenciada a questão da busca por sentido para a experiência escolar dos jovens no ensino médio regular público. Os alunos de classes populares que chegaram ao ensino médio rejeitam o modelo tradicional, prope-dêutico, enciclopédico, pensado inicialmente para as elites, mas que não serve para eles, naquele momento.

São os próprios alunos que dizem como se pode superar esse descontro, com contextualização e estratégias didáticas variadas. Na subcategoria “formas de contextualização” os alunos deixam claro que a linguagem do professor é ponto central para que o processo de ensino aconteça de forma significativa. As aulas precisam fazer sentido para a vida que eles conhecem.

No entanto, chama atenção novamente esse sentido de ‘utilidade’ dado ao ensino por parte dos alunos e o risco do excesso de pragmatismo que o ensino pode tomar. Os limites de aproximação entre teoria e prática são sempre um dos grandes

debates no meio acadêmico e não se restringem apenas aos cursos profissionalizantes ou de formação em nível superior. A defesa pela contextualização dos conteúdos do ensino médio entrou em pauta desde as novas orientações para o ensino médio, definidas na LDB 9394/96, e vem sendo priorizada no PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), nos PCN +, Parâmetros Curriculares Nacionais Mais (BRASIL, 2002), na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009) e nas atuais DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

A adoção do termo contextualização não pode ser compreendida como aligeiramento dos conteúdos, reducionismo ou simplificação conceitual. Contextualizar é permitir a significação dos conhecimentos científicos em diálogo com os contextos culturais e sociais diversos. Para isso precisam ganhar destaque as novas formas de organizar e abordar os conteúdos no ensino médio.

Para os alunos pesquisados, os recursos estratégicos específicos que se destacam no processo de ressignificação do currículo são marcados pela variedade nos métodos, com ênfase na realização de dinâmicas e projetos. O uso de equipamentos tecnológicos e de aulas passeios até aparece nas indicações dos alunos, mas não de forma tão expressiva quanto à questão da interação e da participação.

Aula boa é quando o professor não fica só escrevendo e falando a aula inteira e sem integrar com os alunos. (Aluno da turma 2011)

Se eu fosse professor eu faria aulas dinâmicas que levassem os alunos a se envolver mais com a matéria. (Aluno da turma 2012)

Bom professor é o que não fica só enchendo o quadro de texto para a gente copiar. (Aluno da turma 2010)

Dimensão pessoal

A seleção das características agrupadas como pessoal parte do pressuposto de que são características ligadas à personalidade do professor. Da mesma forma que os alunos a evidenciaram, os estudos de Dubet (1994, 1997, 2002) sobre juventude e escola média francesa também concluem que a personalidade dos professores marca muito o seu trabalho.

A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude. E, no fundo, a gente vê muito bem o tipo de sabedoria professoral, que não é um absurdo, quando os professores dizem: ‘Existem métodos que me servem e métodos que não me servem’ (...) E, aliás, os alunos são

muito sensíveis a este tipo de adequação da personalidade do professor e de seu estilo pedagógico (DUBET,1997, p. 226).

No quadro 4 as características pessoais que mais se destacaram foram agrupadas em duas subcategorias, atitudes pró-ativa e pessoal-relacional. Foram reunidas 390 (23,1%) indicações de palavras/expressões relacionadas com esta dimensão.

Quadro 4:
Características pessoais identificadas pelos alunos em seus bons professores.

Atitudes proativa	Nº de Alunos	Pessoal-relacional	Nº de Alunos
Divertido	69	Paciência para ensinar	67
Legal	40		
Dinâmico	28	Educado/gentil	21
Brincalhão na hora certa	23		
Bem-humorado	23	Atencioso	19
Descontraído/extrovertido	18		
Animação-animado	16	Simpático	24
Engraçado	14		
Alegre-feliz	14	Calmo/tranquilo	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas atitudes pró-ativas reuniram-se 245 indicações ligadas a um estilo ativo do professor, desejado por parte dos alunos e reconhecidos em seus bons professores, como legal, divertido, dinâmico. O aluno rejeita um professor passivo e insatisfeito, autoritário ou sério demais.

Professor tem que ser falador, carismático e engraçado (Aluno da turma 2016).

Professor é divertido, sabe a hora de falar sério e sabe a hora de abordar com brincadeiras (Aluno da turma 2007).

Algumas características pessoais se mostram associadas com a busca por participação/interação que os alunos vêm apontando desde a categoria estratégia. Assim, as indicações, paciente, educado, gentil, calmo, simpático e atencioso foram reunidas como características pessoal-relacional por serem consideradas pelos alunos pré-requisitos para o estabelecimento da relação professor-aluno com vistas à aprendizagem. Segundo Monteiro e Martins (2009), para o professor “afastar-se disso é negar o seu próprio trabalho!”.

Identifica-se que alguns professores parecem não conseguir desenvolver este papel de envolvimento de sua personalidade com o ofício, de subjetivação e de ensino. Primeiro porque, historicamente, a autoridade do professor e o respeito dos alunos por sua pessoa era algo já dado, legitimado pelo papel que a escola como santuário ocupava na sociedade (DUBET, 2002). Segundo, porque sua formação inicial e trajetória profissional são marcadas pela ideia equivocada de neutralidade da prática pedagógica, de que o não envolvimento é o que o torna um profissional. No entanto, como afirma Cunha (1996) em estudo sobre o “bom professor”, a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso e é esta forma de ser que demonstra, mais uma vez, a não neutralidade do ato pedagógico.

Dimensão Relacional

A dimensão relacional agrupa (quadro 5) as características do “bom professor” ligadas à relação com os alunos na escola, com destaque para a expressão “interage com o aluno”. São reunidas 467 (27,5%) indicações de palavras/expressões relacionadas com esta dimensão. O favorecimento do diálogo, da participação e dos debates sintoniza com as características estaratégicas de aulas dinâmicas e interativas. Segundo Candau (1983), as relações interpessoais compreendem a dimensão humana da didática configurando-se como o centro do processo de ensino, sendo superior ao valor da técnica. Porém, tais relações precisam ser articuladas com as dimensões política–social e técnica da didática para não prevalecer uma visão humanista unilateral e reducionista que priorize apenas as relações afetivas.

Quadro 5:

Características relacionais identificadas pelos alunos em seus bons professores.

Interação	Nº de Alunos	Gestão de classe	Nº de Alunos	Cuidado	Nº de Alunos
Interage com o aluno	95	Com regras/ exigente/ limite-disciplina	40	Trata com respeito/bem	62
Conversa com o aluno/ comunicativo	36			Amigo	41
Participação aluno/ troca/ouve	36	Sabe lidar com os alunos/domínio da turma	32	Ajuda o aluno/ colabora/comp reende	42
Favorece o diálogo e os debates	28			Entende os alunos/jovens	18
Relação boa-convivência	14	Seriedade quando precisa	13	Importa-se com o aluno	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos reconhecem no dia a dia, o mesmo que Tardif e Lessard (2005) expõem: “o trabalho docente é uma profissão de interações humanas”. Assim também ressalta Dubet (2002), ao afirmar que a docência é um trabalho sobre o outro e, portanto, as relações subjetivas precisam se estabelecer.

A docência não é um trabalho cujo objeto é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

O peso das relações marca fortemente as concepções dos alunos sobre o “bom professor” e isto poderá ser melhor clarificado quando articulado com as análises das aulas observadas e das entrevistas com os professores, nos próximos capítulos.

Uma subcategoria das questões relacionais refere-se à gestão de classe. Nela os alunos defendem a disciplina e a ordem, reconhecendo a necessidade do estabelecimento de regras para traçar limites. Afirmam que o bom professor precisa saber gerir sua classe com respeito e seriedade, pois mesmo que seja brincalhão e divertido, “tem hora para tudo”.

Esse tom de equilíbrio, que os próprios alunos atribuem à docência, é um elemento que não se pode aprender nos cursos de formação de professores. Remete à necessidade dos professores desenvolverem competências reflexivas e críticas, a partir da análise da prática, da importância de valorização da experiência. Uma mesma turma reconhece que tem professores que sabem

lidar muito bem com a classe e suas incertezas e conflitos, pois conseguem o “domínio da turma”, enquanto outros nem conseguem dar aulas.

Segundo Dubet (2002), é o professor que cria regras e o ritmo da classe, que estabelece o clima e a tonalidade. Porém, no ensino médio, os alunos acabam por ter que se adaptar a vários ritmos e regras, uma vez que convivem com a alternância constante entre seus dez ou mais professores semanalmente.

A análise das características relacionais destacam ainda as referências dos alunos à questão do cuidado. Um enfoque que poderia estar longe da educação secundária, pois a infância há muito já se foi, recebe 156 associações à forma de tratamento que recebem dos bons professores, quase a metade dos 341 alunos participantes. O professor amigo tem tudo a ver com a fase de vida da adolescência, caracterizada pela valorização e conquista das amizades, agora independentemente da tutela dos pais. E, não dá para não se envolver, pois como afirma Tardif e Lessard (2005) “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Bom professor não é só professor, é amigo (Aluno da turma 2004)

Se os alunos gostam mais do professor, aprendem mais, devido à amizade. (Aluno da turma 2005)

Outro elemento que se destaca na relação professor-aluno é o respeito. Em uma relação marcada pelas interações e pela necessidade desta competência relacional (BARRÈRE, 2002), alguns alunos pedem por mais respeito nas relações, mais tolerância. Talvez por conta das diferenças culturais do novo aluno que chega, da perda do sentido já pronto para a escola, da crise de autoridade dos professores, da necessidade de mobilização/motivação constante do aluno a favor da escola, há algumas relações professor-aluno que se caracterizam pelo conflito.

Bom humor, paciência, gostar de aula, determinação e mesmo ele sendo professor nunca se achar melhor que os alunos (Aluno da turma 2003).

Educado e que saiba respeitar o aluno como a si próprio, que é legal, menos rígido (Aluno da turma 2003).

Segundo Barrère e Martuccelli (2001), para os jovens as relações pedagógicas se baseiam na comunicação e no respeito, como formas singulares de prazer e de significação da própria aprendizagem.

Seria absurdo dizer que a comunicação substituiu os saberes, embora seja cada vez mais necessário levar em conta a especificidade e a centralidade da comunicação pedagógica, um dos elementos da relação escolar mais prezados pelos alunos. As consequências são importantes. A começar pelas modificações que acarretam na relação com a autoridade, que se torna, antes mesmo de qualquer discussão acerca de sua legitimidade ou da legitimidade das normas, uma questão de reciprocidade relacional. Os alunos exigem respeitos horizontais. Para eles, a relação pedagógica correta tem uma natureza igualitária e supõe um respeito mútuo e um equilíbrio dos sentimentos (Ibid, p.270)

Dimensão motivacional

Nunca a motivação foi tão necessária à educação escolar quanto na atual escola pública de ensino médio regular. Na busca por sentidos para a escola o aluno deposita a responsabilidade de seu sucesso no trabalho do professor. Uma vez que a legitimidade da escola se encontra ameaçada pelo insucesso de seus egressos, os alunos, mesmo reconhecendo que a escola tem ligação com futuro e mudança social, não se sentem mobilizados apenas por isso. Assim, os alunos repassam aos professores de ensino médio o desafio de motivá-los para aprender.

É o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria. (Aluno da turma 2004).

Assim, os alunos reconhecem que precisam de incentivo para aprender ou de um despertar do interesse para fazê-lo ter prazer em estudar (mobilização – quadro 6). Segundo os alunos, é pelo grau de envolvimento dos próprios professores que os mesmos conseguem despertar este interesse ou desencadear este processo motivacional nos alunos. Foram reunidas 244 (14,5%) indicações de palavras/expressões relacionadas com esta dimensão.

A dimensão motivacional compreende também compromisso e satisfação pela profissão. Os jovens apontam que o compromisso, a dedicação e o interesse do professor pela aprendizagem permitem que o mesmo “faça de tudo para o aluno” aprender. Por isso, uma condição que parece estar associada a este empenhamento por parte dos professores está na satisfação pela profissão, nomeada pelos alunos por “ter prazer pelo que faz” ou “gostar de ensinar”.

Quadro 6:

Aspectos motivacionais identificadas pelos alunos em seus bons professores.

Mobilização	Nº de Alunos	Compromisso	Nº de Alunos	Satisfação pela profissão	Nº de Alunos
Desperta o interesse/ prende a atenção	35	Empenha-se/ faz de tudo para o aluno aprender/ Preocupado com a aprendizagem	36	Gosta de ensinar/ama o que faz	37
Faz-nos ter prazer em aprender/ gostar/ querer	30				
Incentiva o aluno/ acredita no aluno	17	Dedicado/interessado/ disposto a ensinar	35	Tem prazer no que faz	6
Faz-nos entender a matéria	16				
Envolve o aluno/ conquista	5	Repete quantas vezes precisar/ Tira dúvidas/	30		

Fonte: Elaborado pela autora.

Comparação e interseção das dimensões da prática docente

Dando continuidade às análises, parte-se para dois movimentos a fim de intensificar a compreensão sobre o perfil de um “bom professor” por parte dos alunos, um de comparação e outro de aglutinação das concepções dos mesmos.

O primeiro movimento, de comparação, busca, de acordo com o número de referências, reconhecer quais dimensões são predominantes (quadro 7). Dentre todas as características apontadas pelos alunos sobre o trabalho do professor no ensino médio, qual ou quais são mais relevantes?

Quadro 7:

Comparativo entre a categoria e subcategoria das características do bom professor na concepção dos alunos e o número de indicações recebidas.

Estratégias	*	Pessoal	*	Relacional	*	Motivacional	*
Estilo das aulas	259	Atitudes proativas	245	Interação	209	Mobilização	103
Formas de contextualização	74	Pessoal-relacional	145	Gestão de classe	85	Compromisso	98
Recursos didáticos específicos	132			Cuidado	173	Satisfação pela profissão	43
27,5%	465	23,1%%	390	27,5%	467	14,5%	244

Em uma análise objetivada e direta do quadro, tendo como referência um conjunto de 1689 indicações dadas pelos alunos, divididas as características mais comuns em quatro dimensões do fazer de um “bom professor”, pode-se afirmar que os aspectos estratégicos e relacionais são os que predominam. Destaca-se a importância apontada para o estilo das aulas e a ênfase para a interação professor-aluno, amplamente indicada pelos alunos como condição para um bom processo de aprendizagem.

Há também a opção de analisar as características de forma isolada (quadro 8), linear, sem categorização. Observa-se, neste caso, que entre as seis características de um “bom professor” mais indicadas pelos alunos, cada uma se insere em uma categoria diferente.

Quadro 8:

As cinco características de um bom professor mais indicadas pelos alunos do ensino médio.

Características de um bom professor	Indicações	Categoria inserida
Interage com o aluno	95	Relacional
Aulas dinâmicas	85	Estratégia
Divertido	69	Pessoal
Paciência	67	Pessoal
Aulas divertidas	51	Estratégia
Respeito	52	Relacional

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, a dimensão motivacional parece ficar de fora. Porém, associando essas análises objetivas dos dados com as interpretações das observações do cotidiano da escola, das conversas com os alunos e com o acompanhamento das aulas, chega-se a outras conclusões. Com isso, percebe-se a necessidade de um segundo movimento de interpretação para os dados, por reconhecer que esta análise linear e objetivada não consegue por si só explicar a subjetividade por trás da representação de “bom professor” por parte dos alunos. Portanto, buscando uma interpretação mais densa, propõem-se uma interseção dos dados.

Identifica-se que as dimensões levantadas não funcionam de forma isolada. Na verdade, cada uma delas vai auxiliar a prática pedagógica dos bons professores, mas nenhuma a determina isoladamente. É como se a figura do professor e a sua aula tivessem que ter uma multiplicidade de fatores para favorecer a aprendizagem do aluno. A justificativa para esta constatação vai além da questão das diversidades dos alunos e das culturas que compõem uma sala de aula do ensino médio da escola pública. Um mesmo aluno aponta esta interseção de características na sua concepção de bom professor:

O bom professor é amigo, mas ao mesmo tempo exige, cobra. (Aluno da turma 2004).

Divertido, mas ao mesmo tempo sem dar liberdade demais a alguns alunos (Aluno da turma 2003).

Engraçado, autoritário e que saiba explicar a matéria com paciência. (Aluno da turma 2003).

O que aparentemente seria uma contradição pode ser interpretado como a busca por um conjunto de características que deem conta da multiplicidade de ações que cabem ao professor de ensino médio gerenciar no cotidiano. Qual o limite para que determinada característica não prevaleça sobre as demais? Nenhum professor, ou qualquer agente social hoje, tem seu papel bem definido e limitado. As identidades profissionais/pessoais são múltiplas e acionadas de acordo com as situações. As análises sociológicas da sociedade apontam esta realidade e buscam superar as dicotomias (DUBET, 2002; ELIAS, 1994; FORMOSINHO, 2009).

Assim, mesmo destacando-se alguns perfis/características nas indicações dos alunos, há necessidade de pontos de interseção entre as categorias, além de um elemento condutor que aqui, na concepção do aluno, permita dar sentido à escola, aos conteúdos, à aprendizagem.

Um exemplo de como se estrutura essa interseção “das exigências” para ser um bom professor na concepção dos alunos pode ser visto na frase abaixo:

O bom professor é aquele que me faz querer aprender (característica motivacional), mas para isso ele precisa interagir com a turma, permitir que o aluno participe para conhecê-lo (característica relacional), precisa também ser alegre, bem humorado (características pessoais) e a sua aula tem que ser dinâmica, diferente, quando a gente não fica copiando do quadro o tempo todo (característica estratégica) (Aglutinação dos relatos dos alunos do 2º ano elaborada pela autora).

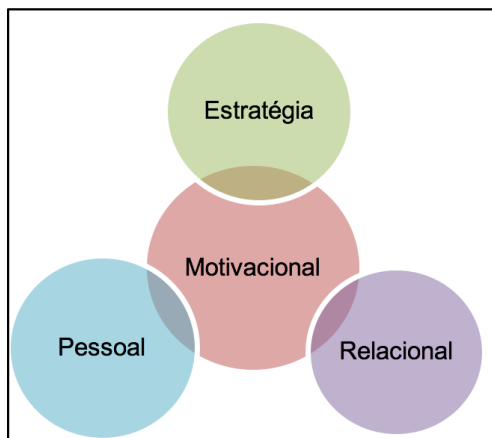
Qual característica/ dimensão do trabalho docente seria o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos?

Identifica-se que nas características estratégicas apontadas pelos alunos nos seus bons professores, a valorização de aulas dinâmicas e criativas se justifica pela necessidade de mobilizações externas para aprender. Percebe-se também que as características pessoais do professor com as quais os alunos mais se identificam estão ligadas à busca por incentivos para aprender. O professor divertido, engraçado, bem humorado, dinâmico, legal é o que faz o aluno aprender, afirmam os jovens pesquisados. O mesmo se identifica na importância dada as relações professor– aluno e a gestão de classe como condições para que o aluno encontre sentido para a escola e o ensino. Pode-se, com isso, perceber a necessidade de mobilização/ motivação como um eixo que perpassa todos os demais.

Este capítulo inicia-se com a apresentação dos jovens que adentram a escola pública de ensino médio no novo século e dos desafios de construir um sentido escolar. Assim, as características motivacionais parecem se destacar como o fio condutor na busca por identificar o desempenho de um bom professor. O diagrama 4 procura representar a interpretação construída neste capítulo do perfil do “bom professor” de ensino médio na concepção dos alunos. Trata-se de uma aglutinação das quatro dimensões, estratégica, pessoal, relacional e motivacional, porém tendo a motivação em posição central, funcionando um elo ou um ponto de interseção entre as demais.

Assim, tanto o uso de estratégias variadas na aula, quanto a necessidade de interação professor-aluno e o destaque para certas características pessoais do professor apontadas pelos alunos, seriam meios do professor conseguir motivar os alunos para aprender.

Diagrama 4:
Representação da interseção entre as características de um bom professor



Fonte: Elaborada pela autora

O que ficou de fora?

Próximo a concluir as análises dos dados construídos a partir dos questionários dos alunos, destaca-se ainda a interpretação das características pouco mencionadas em relação à representação de bom professor por parte destes jovens. Acredita-se que analisar as ausências em comparação com outros indicadores/ estudos possa contribuir nas interpretações.

Estudos sobre o surgimento da profissão docente do ensino médio (DUBET, 2002; DIAS, 2008; MENDONÇA, 2013) apontam que o conceito de bom professor surge associado aos seus próprios valores morais e a sua postura como pessoa íntegra e honesta. Estas são características não valorizadas pelos alunos hoje.

Além disso, o professor do ensino médio idealizado para as elites (DUBET, 2002) era reconhecido como o erudito, homem de cultura, apaixonado pela sua área disciplinar, que compreendia desde as línguas clássicas até literatura e filosofia. Porém, ao passar para a escola das massas, os professores perdem este reconhecimento. Aqui apareceram apenas 19 referências dos alunos relacionadas ao saber específico dos professores, expressas pelos termos inteligente (12), conhece o que fala (1), atualizado (3), conhecimento (3). Não há questionamentos, nem positivos nem negativos, ao saber científico dos professores.

As características pessoais ligadas também à postura moral muito exigida do professor do século XIX e início do século XX aparecem apenas na lista de 5 alunos, nas seguintes expressões: sincero, honesto, justo, íntegro. A questão da vocação, citada apenas por dois alunos, também não se evidencia como uma condição para ser bom professor.

Chama atenção, ainda, como as questões administrativas, ligadas à frequência, pontualidade e cumprimento de prazos por parte dos professores não são evidenciadas pelos alunos em relação ao desempenho do professor. Nem mesmo constata-se referências às avaliações, notas, reprovações como indicadores do perfil do bom professor.

No entanto, algumas destas questões administrativas e vocacionais serão motivos de críticas e até de critério de caracterização do desempenho do professor por parte do órgão gestor (Seeduc), da equipe diretora/pedagógica da escola e dos próprios professores. Portanto, novas dimensões vão se estruturando ao longo dos próximos capítulos, fornecendo elementos para a conclusão sobre a “centralidade do papel do professor no ensino médio”.

Os ‘bons professores’ indicados pelos alunos

Segundo a lógica organizacional do questionário, os alunos puderam, depois de refletir sobre as questões preliminares a respeito das características de uma boa escola, uma boa aula e um bom professor, indicar os professores⁴⁹ que apresentavam tais características. Segundo os dados do quadro 9, a pesquisa contou com uma média de 66% de participação dos alunos.

49 Por questões éticas, como esclarecido no capítulo metodológico, a indicação dos professores foi feita pelo nome da disciplina apenas. Depois, a pesquisadora identificou o professor pelo quadro de horário da turma de 2014.

Quadro 9:

Número de alunos de 2º ano respondentes aos questionários – turno da tarde de 2014.

Turma	Número de alunos matriculados em 2014	Número de respondentes
2001	30	21
2002	32	24
2003	33	23
2004	28	17
2005	27	23
2006	37	28
2007	36	30
2008	33	23
2009	31	19
2010	41	18
2011	42	29
2012	39	22
2013	36	24
2014	36	21
2015	34	19
TOTAL	515	341

Fonte: Elaborada pela autora

A pesquisa identifica que um total de 58 professores lecionou de forma alternada nas 15 turmas de 2º ano do ensino médio no ano de 2014. De acordo com os tempos de aula de cada disciplina, estabelecidos na grade curricular, e da carga horária de cada professor⁵⁰, alguns lecionavam em apenas uma turma e outros em até 12 turmas. Como consta na metodologia, a fim de considerar as variações de turmas e número de alunos atendidos por cada professor e permitir comparações, procedeu-se à conversão do número de indicações em porcentagem, exposta em no quadro 10.

⁵⁰ A carga horária dos professores varia entre 12 e 30 tempos de aula por semana. (Ver descrição e tabelas no capítulo quatro).

Quadro 10:
Comparativo das indicações dos ‘bons professores’ pelos alunos

Professores de Língua Portuguesa	Nº de turmas	Total de alunos*	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Inglês	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
P1	3	68	44	64,7	I1	6	149	6	4,0
P2	3	68	26	38,2	I2	3	60	14	23,3
P3	3	72	42	58,3	I3	3	70	6	8,5
P4	3	69	54	78,2	I4	2	45	5	1,1
P5	3	64	24	37,5	I5	1	17	0	0
Professores de Artes	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Química	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
A1	6	136	51	37,5	Q1	3	79	5	6,3
A2	6	128	13	10,1	Q2	4	88	29	32,9
A3	2	53	10	18,8	Q3	6	127	27	21,2
A4	1	24	2	8,3	Q4	2	47	28	59,5
Professores de Ed. Física	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Espanhol	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
Ed1	6	136	8	5,8	E1	5	113	6	5,3
Ed2	9	205	12	5,8	E2	5	116	1	0,8
Professores de História	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Matemática	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
H1	6	149	36	24,1	M1	3	68	17	25,0
H2	3	72	47	65,2	M2	3	68	45	66,1
H3	2	35	2	5,7	M3	3	62	44	70,9
H4	1	23	1	4,3	M4	2	49	9	18,3
H5	1	19	12	63,1	M5	3	75	13	17,3
H6	1	21	5	23,8	M6	1	19	11	57,8
Professores de Sociologia	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Filosofia	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
S1	12	268	9	3,3	FL1	7	161	13	8,0
S2	2	52	14	26,9	FL2	2	45	3	6,6
S3	1	21	0	0	FL3	1	21	1	4,7
Professores de Geografia	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de Biologia	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
G1	6	136	23	16,9	B1	6	134	28	21,2
G2	6	141	60	42,5	B2	6	141	78	55,3
G3	1	24	7	29,1	B3	2	47	29	61,7
G4	2	40	19	47,5	B4	1	19	6	31,5
Professores de Física	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações	Professores de RPM	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações
FS1	6	141	19,8	19,8	RPM1	4	92	15	20,8
FS2	3	68	22,0	22,0	RPM2	6	137	27	19,7
FS3	2	47	34,0	34,0	RPM3	2	45	1	2,2
FS4	2	45	13,3	13,3	RPM4	1	29	0	0
FS5	1	21	14,2	14,2	RPM5	1	19	0	0
FS6	1	19	21,0	21,0					
Professores de Ensino Religioso	Nº de turmas	Total de alunos	Nº de indicações Recebidas	% de indicações					
ER1	4	89	0	0					

*Total de alunos que participaram respondendo o questionário das respectivas turmas de cada professor.

A observação dos dados desse quadro de indicações permite a problematização de algumas questões: Haveria uma preferência dos alunos por algumas disciplinas interferindo em suas indicações? Professores que passam mais tempo na turma são os mais indicados? O número de turmas exerce

alguma influência nas indicações? Por que alguns professores possuem grandes diferenças de indicações entre as turmas que lecionam?

Inicialmente, constata-se que apenas 11 professores recebem mais de 50% de indicações dentre o total de alunos para os quais lecionam. Destes 2 professores passam dos 70%. Em contrapartida, 20 professores recebem menos de 10% de indicações.

O número de turmas/alunos parece não influenciar nas indicações, pois dentre os 11 professores que possuem seis turmas (todos com 2 tempos de aulas semanais em cada turma) encontra-se uma variedade de indicações, de 4% até 55,3%. Há ainda professores que só lecionam em uma turma com 63,1% de indicações, enquanto outro, também com uma turma, não teve nenhuma indicação. Em ambos os casos os professores têm a mesma carga horária na turma.

Dentre os professores que ficam mais tempo com os alunos, com quatro tempos de aula em dois encontros semanais, há também expressivas variações de 17,3% de indicações versus 78,2%. Estes professores lecionam Língua Portuguesa ou Matemática e em cada uma destas áreas as variações são de 37,5% a 78,2% de indicações na primeira e de 13,3% a 70,9% na segunda.

Em relação às disciplinas que os alunos poderiam gostar mais e, portanto, indicar estes professores, não se percebe uma relação direta. Por exemplo, em Artes há um professor com 37,5% de indicações e outro, com o mesmo número de turmas, com 10,1%. Há professores com mais de 50% de indicação em Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia e Química.

Evidencia-se a baixa indicação dos professores com apenas um tempo semanal na turma, como Filosofia, Sociologia, Espanhol e Ensino Religioso, o que reforça a ideia da necessidade de se estabelecer interações como pré-requisito para a aprendizagem. Mesmo com o empenho dos professores, não parece viável o estabelecimento de vínculos didáticos, pedagógicos, pessoais ou relacionais com os alunos em menos de 50 minutos de contato semanal e em uma multiplicidade de turmas, como é o caso da professora de Espanhol, responsável por 12 turmas.

Por fim, a organização desses dados possibilitou selecionar os professores indicados como “bons professores” por mais de 50% dos alunos pesquisados das respectivas turmas em que lecionavam. Foram identificados 11 professores com esta indicação, com variações percentuais entre 55,3% e 78,2%. Dentre estes, as variações entre o número de turmas de cada professor foram de 6 professores com três turmas, 2 com duas turmas, 2 com uma turma e apenas 1 com seis turmas.

Considerando os limites de tempo e de recursos humanos desta pesquisa, foram selecionados os quatro professores melhor indicados pelos alunos (destacados no quadro 10), a fim de realizar o acompanhamento diário das aulas, as entrevistas e coleta de depoimentos.

O quadro 11 possibilita um paralelo destes quatro professores (nomes fictícios) com as características indicadas pelos alunos predominantes nas turmas que lecionaram.

Quadro 11:

Comparativo das características mais predominantes nos professores mais indicados

	Professora Ana	Professor José	Professora Maria	Professora Isabel
Disciplina	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	História
Número de alunos participantes/turmas	69 alunos de 3 turmas	62 alunos de 3 turmas	68 alunos de 3 turmas	72 alunos de 3 turmas
Indicação Nº de alunos/ percentual	54 / 78,2%	44 / 70,9%	45 / 66,17%	47 / 65,2%
Dimensão Estratégica	Aulas dinâmicas e divertidas	Explica bem Aulas dinâmicas e divertidas	Explica bem Aulas dinâmicas e divertidas	Explica bem Aulas dinâmicas e divertidas Faz dinâmica Variedade nas formas de ensinar
Dimensão Pessoal	Bem-humorado Paciência	Atencioso	Paciência	Paciência Animado Dinâmico
Dimensão Relacional	Interage com o aluno Respeito Exigente-domínio Amigo	Conversa com o aluno Respeito Exigente-domínio Rigoroso	Interage com o aluno Respeito Exigente-domínio Conversa com o aluno	Interage com o aluno Respeito Exigente-domínio Ajuda o aluno
Dimensão motivacional	Prende a atenção Dedicado-interessado	Prende a atenção Empenho-interesse Repete quantas vezes precisar/ Tira dúvidas/ respeita o erro	Faz ter prazer em aprender Repete quantas vezes precisar/ Tira dúvidas/ respeita o erro	Prende a atenção

Fonte: Elaborada pela autora

Para aprofundamento dessas análises e debate dos resultados, o próximo passo desta pesquisa foi confrontar as indicações dos alunos com outros atores do espaço escolar. Neste caso, os próprios professores indicados e a observação de suas aulas, ações e ideias sobre a escola, o ensino e os alunos, que serão discutidos nos próximos capítulos.

No intuito de concluir este eixo, retoma-se o debate da relevância de iniciar um estudo sobre desempenho dos professores partindo dos referenciais dos alunos. Observa-se que, mesmo com o crescimento das pesquisas sobre juventude e o sentido da experiência escolar nas últimas décadas, poucos são os estudos que buscam entender especificamente as concepções dos alunos em relação ao desempenho do professor, ou seja, o que consideram um bom professor, como um elemento que possa identificar estratégias que contribuam na superação da crise do sentido da escola por parte dos jovens, principalmente das classes populares. Os dados expostos até aqui indicam que novas referências sobre o desempenho do professor de ensino médio podem se estruturar a partir do olhar dos alunos, principalmente, no que diz respeito ao caráter motivacional que atribuem aos seus professores e as suas aulas e à importância que conferem às questões relacionais. Tais indicadores de “bom professor” podem contribuir para a compreensão do trabalho docente e identificação dos saberes necessários para a consolidação como profissão.

Por outro lado, destacam-se alguns estudos nesta mesma linha que merecem ser considerados. Em 2009, Moreira e Martins se debruçam sobre o tema e publicam o trabalho “Quem é o “bom professor” para os estudantes do Ensino Médio?” como parte de uma pesquisa institucional sobre o perfil do bom professor de ensino médio em escolas públicas e privadas no Paraná. Os achados, a partir das concepções dos alunos pesquisados, identificam, mais uma vez, que a dimensão motivacional se destaca, pois o compromisso e a seriedade se sobressaem como características relacionadas à necessidade de motivar os alunos, de fazer o aluno aprender. As autoras também identificam as dimensões pedagógica e pessoal.

Felix (2009), em sua dissertação de mestrado, analisa também as concepções dos alunos de ensino médio sobre bom professor. Esta pesquisa, realizada com 35 alunos da 1ª série do ensino médio do Rio Grande do Sul, identifica que as características ligadas à afetividade e cuidar do outro são as principais norteadoras das concepções dos alunos. A autora observa que

na visão dos alunos o bom professor é aquele que ensina bem, sabe controlar e interage bem com a turma, compreende o aluno, é criativo, responsável, competente, en-

tre outras qualidades. São professores que auxiliam o aluno, uma vez que se colocam disponíveis e como referenciais adultos possíveis para que os alunos adolescentes possam identificar-se (FELIX, 2009).

Oliveira R. J. (2007) desenvolve um estudo no Distrito Federal sobre a percepção de alunos do ensino médio de escola pública sobre o bom professor de Matemática. A autora identifica que as características mais recorrentes de um bom professor são de caráter pessoal e relacional, como uma pessoa paciente, atenciosa, bem-humorada e que seja apaixonada pela profissão. “Para os mesmos, uma boa aula de Matemática tem que ter interação professor-aluno em primeiro lugar”, relata a autora (op.cit.).

Esses dados também já apareciam no livro de Maria Isabel Cunha, decorrente dos resultados de sua pesquisa de doutorado (1996) sobre o perfil do bom professor. Cunha (1996) constata que, para os alunos pesquisados, o bom professor é aquele que domina o conteúdo, recorre a uma boa didática de ensino e, principalmente, tem um bom relacionamento com a turma.

Assim, sem desprezar os limites de pesquisa com esta abordagem, “representações dos alunos de bom professor”, os achados se aproximam. Os alunos alertam para a importância das relações professor-aluno, para a necessidade de motivação, para adequação do conteúdo ensinado. Entretanto, é quase nula a apropriação destes resultados por parte das políticas de formação de professores e, mais recentemente, nas propostas de avaliação de desempenho docente, na maioria das vezes baseadas nos resultados dos alunos em testes padronizados e em políticas de bonificação (FERNANDES, 2008; RODRIGUES, 2012; NOGUEIRA et al., 2013).

Constata-se nesse distanciamento da academia e dos governos com as escolas e os alunos de ensino médio que, mais uma vez, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são deixados de lado. Possibilitar o diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos jovens pode se consolidar como mais uma ferramenta de melhoria do ensino médio. O sentido da escola média, mesmo prescrito nas leis e nos currículos, não se consolidará no dia a dia das escolas se forem antagônicos à realidade dos jovens de classes populares. Segundo Reis (2012), não se pode impor um sentido para escola, pois é fundamental compreender o alcance das atividades que a escola propicia aos jovens. Enfatiza-se que “é a escola que tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRREL, 2007, p.1107).

Por fim, retoma-se a questão: o que significam as afirmações de que o bom professor “explica bem”, “ensina bem”, “sabe ensinar” e “ensina direito”?

Diante da diversidade do público pesquisado e apresentado, “ensinar bem” envolve a interlocução das mais de cem características indicadas, reunidas em quatro categorias e subcategorias, somadas às referências não categorizadas por não se evidenciarem. Em resumo, professor que “ensina bem”, segundo os alunos, tem o poder de motivá-los para aprender, de dar sentidos aos conteúdos e, conseqüentemente, à escola. O bom professor parece poder orientar o futuro dos jovens via motivação, interação e personalidade. A centralidade do professor na vida dos jovens é inquestionável para eles.

E qual o papel dos professores diante deste jovem?

Os jovens de ensino médio de classes populares reconhecem o professor como o elemento desencadeador de seu processo de estudo. É como se o docente fosse o “gatilho” para aprendizagem do aluno. O professor na escola de massas tem papel “catalisador”, conforme afirma Formosinho (2009).

Diante desse “poder” que lhes é conferido de “me fazer aprender”, será que os professores estão cientes disso? Estão conscientes da importante dimensão que exercem na vida de seus jovens alunos? “Ensinar bem” para os professores tem as mesmas dimensões que para os alunos? Ou ainda, como pode o professor de ensino médio ser tudo isso? Haveria tipos de professores? Os mais motivacionais, os mais interativos, os mais técnicos? Ou um mesmo professor pode alternar estas diferentes lógicas de ação? Estas questões serão discutidas a seguir.

6

O exercício da docência no ensino médio e a ação dos “bons professores”

O mais importante fator escolar que influencia o desempenho dos alunos é o professor. Entretanto, não se sabe o que ele faz e o que dá certo (KLEIN E FONTANIVE, 2010)

Alunos e pesquisadores apontaram, nos capítulos anteriores, uma série de características do que esperam de um professor de ensino médio dentro dos sentidos que conferem a esta etapa da educação escolar. No entanto, como afirmam Tardif e Lessard (2005), “é preciso levar em conta o que os professores fazem e não o que deveriam fazer”. Portanto, este capítulo se estrutura a partir das observações das aulas dos professores indicados pelos alunos e das respostas dos docentes da escola investigada aos questionários sobre sua prática pedagógica. Parte das constatações apresentadas são resultados de análises comparativas descritas no capítulo de metodologia.

Em estudo sobre o fazer docente no ensino médio, Fanfani (2010) resalta que são os professores que estão “colocando o corpo” de frente nesta nova fase da educação secundária, não mais destinada às elites, mas ainda marcada por problemas de identidade e de baixa qualidade. O autor constata que novos problemas são trazidos para a docência, dentre eles, lidar com o desinteresse dos jovens pelos conteúdos do programa escolar e a necessidade de se construir a autoridade docente por meio das relações. A partir destas análises, Fanfani (op. cit.) argumenta que uma das maiores dificuldades na relação professor-aluno no ensino médio está no fato de o docente ser um “agente entre dois mundos”. De um lado, a necessidade de transmitir às novas gerações uma cultura ocidental que não é mais tão dominante, de outro, o desafio de compartilhar a sua vida com os adolescentes que representam um novo futuro, sem ainda reconhecê-lo. Para o autor, nas classes menos favorecidas falta esta ideia de futuro (projeto de vida, ideal), pois na cultura juvenil predomina o ‘império do presente’ e um desencanto com a escola. Os jovens e suas famílias passam a tomar consciência de que a tão sonhada ‘ascensão social’ via maior nível de escolarização não é mais alcançada apenas com a diplomação. Além desta diferença de lógica temporal entre professor e aluno, se instalam também diferenças de linguagens e de objetivos entre indivíduos que precisam conviver bem de perto no espaço de uma sala de aula. Com isso, a prática docente no ensino médio se apresenta diante deste conflito entre a valorização dos saberes e a relação professor-aluno.

Todas essas mudanças são “vivas” (embora nem sempre igualmente compreendidas) pelos professores das escolas. São eles que “colocam o corpo” nas novas situações que enfrentam no seu trabalho diário e no empobrecimento institucional da escola secundária (FANFANI, 2010, p.47).

Neste estudo, entende-se por ação/fazer docente toda atividade exercida pelo professor no desempenho de sua função, seja na sala de aula ou em qualquer outro ambiente, escolar ou não. Reconhece-se que toda ação/fazer tem um significado resultante das múltiplas experiências pelas quais passaram o ator, neste caso o docente. O professor não exerce apenas um papel predefinido pelo estatuto profissional, suas ações são resultados de uma combinação de vários sentidos e muitos conflitos pessoais e sociais (DUBET, 2002).

Não se pode também perder o foco de que a ação docente analisada neste estudo se dá dentro de um contexto, como descrito nos capítulos anteriores, que lhe confere especificidade. Resumidamente, no campo social, os professores atuam em uma região de periferia, com jovens de heterogeneidade cultural e econômica, além de fortes conflitos de interesses com a escola. No campo profissional, a atuação docente se desenvolve em uma rede de ensino público estadual, marcada por mudanças políticas voltadas para o controle dos resultados, porém com poucos investimentos em valorização salarial e formativa dos docentes e com ampla jornada de trabalho. No campo pedagógico, há controle sobre os conteúdos a ensinar, carga horária de aula reduzida por turma, ênfase na avaliação e poucos investimentos em recursos didáticos disciplinares específicos.

Assim, uma vez que são os professores, nas salas de aula de ensino médio, que se posicionam na linha de frente do processo de ensinar grupos de jovens tão heterogêneos, conhecer suas estratégias pedagógicas e relacionais é parte do desafio desta pesquisa. As principais indagações que nortearam o levantamento de dados sobre a ação docente em suas aulas foram: O que estes professores fazem em seu dia a dia na sala de aula? Como conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as singularidades e as aproximações que caracterizavam sua ação docente? Há grupos marcantes de professores definidos por suas ações? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como “bons professores”?

Foi possível identificar cinco fatores que mais influenciaram na efetividade do ensino dos professores de ensino médio na escola pública de periferia investigada. Cada um destes fatores é apresentado separadamente em subitens,

apenas para efeito de organização das ideias, pois o trabalho do “bom professor”⁵¹ nessa realidade é resultado da combinação de todos eles. Os limites entre estes elementos identificados nem sempre são explícitos, pois a prática pedagógica de cada professor é um todo integrado e complexo de ações.

A Didática em sala de aula marcada pelas relações

A didática de todo professor em sala de aula compreende vários aspectos da prática pedagógica, desde a seleção de estratégias de ensino até as relações humanas que se estabelecem. Os aspectos ligados à heterogeneidade das turmas, ao multiculturalismo, ao compromisso com a inclusão social são também dimensões da didática fundamental (CANDAU, 2012).

No entanto, na escola Einstein, o que mais parece marcar esta dimensão didática no fazer dos professores é o aspecto relacional, a forma como os docentes se envolvem com os alunos na esfera da gestão de classe. O reconhecimento de que o trabalho docente é um trabalho de interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005), ou como afirma Dubet (2002), um trabalho sobre o outro, foi o que mais se diferenciou nas ações dos bons professores observados em comparação com os demais. Esta dimensão relacional colocada em primeiro lugar sobre o trabalho dos docentes de ensino médio pode ser identificada a partir de uma série de ações observadas no fazer dos professores.

Inicialmente, o peso das questões relacionais pode ser percebido quando o conjunto de professores da escola Einstein, via questionário, aponta os problemas disciplinares como as maiores dificuldades ligadas à prática docente no ensino médio. A tabela 6 expressa este grau de dificuldade em ordem decrescente, conforme explicitado pelos 69 professores. Cada um indicou três opções.

Qual a abrangência desses problemas disciplinares? Os professores reconhecem que no dia a dia da escola os conflitos disciplinares não são um problema grave e não envolvem questões de violência escolar entre alunos. Eles afirmam ainda que, apesar da maioria dos alunos respeitarem as regras de convivência da escola, demonstram uma postura de passividade e distanciamento das aulas que interfere na prática docente. Estariam os docentes caindo em contradição? Na verdade, o que parece estar em jogo na afirmação de que os problemas disciplinares são as maiores dificuldades da ação docente, é a questão relacional professor-aluno.

⁵¹ O termo bom professor refere-se aos professores indicados pelos alunos por reconhecerem no seu bom desempenho melhores resultados na aprendizagem.

Tabela 6.**Principais dificuldades para realização do trabalho docente na escola de ensino médio**

	% de concordância
Problemas disciplinares causados pelos alunos	89,9
Tempo disponível para correção de avaliações, atividades e exercícios	83,8
Tempo disponível para desenvolver os conteúdos	81,2
Disponibilidade de materiais didáticos	80,9
Trabalho experimental e prático com os alunos	78,8
Relação com a família do aluno	76,1
Carência de pessoal de apoio pedagógico	73,9
Alto índice de faltas por parte de alunos	63,2
Organização do trabalho em sala de aula	56,7
Domínio de novos conhecimentos	55,1
Participação em reuniões pedagógicas	47,8
Relação com a direção da escola	47,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que parte desses “problemas disciplinares” está relacionada ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos, pelas aulas e até pela escola média, o que os leva a posturas desatentas e de negação na realização das atividades, gerando conflitos na relação com o professor. Os docentes reconhecem duas características marcantes entre os alunos de ensino médio: desmotivação e despreparo. Estas características, algumas vezes, aparecem no discurso dos docentes associadas às posturas de indisciplina e rebeldia. Nestes casos, a relação professor-aluno está associada às críticas dos professores a sua perda de autoridade e ao não reconhecimento, por parte dos jovens, do ‘valor’ da escola em suas vidas. Com esta reinterpretção da abrangência das ‘questões disciplinares’ é possível afirmar que os professores evidenciam a dimensão relacional como condição singular para uma boa atuação docente. Em escala de prioridades, os professores apontam que os aspectos didáticos, relacionados à disponibilidade de recursos ou às possibilidades de realização de trabalhos práticos, ocupam posição abaixo das questões relacionais/disciplinares.

Dubet (1997), ao passar pela experiência de lecionar durante um ano para adolescentes na escola secundária da França, também evidencia como a falta de sentido da escola marca as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem.

Eis um pouco do que eu observei e devo dizer que isto correspondia exatamente ao que diziam os professores nas entrevistas individuais ou coletivas. Eles não exageram. É realmente uma situação em que a gente tem grandes dificuldades para conquistar os alunos. É um trabalho que se recomeça a cada dia embora, repito, não se trate de alunos malvados, agressivos, racistas, mas antes alunos fracos em geral (Ibid, p. 225).

Dubet (1997) ainda conclui:

Finalmente, creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares, já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão de que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente à escola, ele tem sobretudo, a ver com a situação do mercado de trabalho. A gente poderia imaginar desenvolver aprendizados que pareçam mais úteis (Ibid, p. 227).

O uso do celular, por exemplo, é efetivamente combatido em todo ambiente escolar, como expresso no regulamento interno da escola. A maioria dos professores queixa-se do uso desta tecnologia por parte dos alunos, associando-o a questões disciplinares.

O que mais atrapalha no rendimento da turma é ficar mexendo no celular (Professor de Filosofia).

Não dá para dar aula deste jeito, os alunos só querem saber de ficar olhando o celular (Professor de Matemática).

Os alunos estão cada vez mais indisciplinados, não guardam o celular durante as aulas (Professor de Biologia).

No entanto, um pequeno grupo de docentes consegue reverter uma questão de "indisciplina", utilizando o aparelho celular a seu favor e adotando-o como recurso didático. Com isso, tais docentes estabelecem boas relações com os alunos e constroem com mais facilidade limites ao uso do recurso. Estes professores adotam uma prática reflexiva ao reconhecerem e interagirem com o fenômeno de 'domínio' das redes sociais sobre a vida das pessoas na contemporaneidade. A professora Ana, uma das indicadas como boa professora, mantém grupos nas redes sociais com os alunos, visando ampliar o espaço e o tempo escolar, interagindo e trocando 'dicas' de estudo. A professora ainda utiliza o celular como fonte material de suas aulas, pois traz seus arquivos de planejamento, textos e exercícios salvos no aparelho, além de utilizá-lo como

instrumento de consulta para tirar dúvidas que surgem nas aulas ou enriquecê-las com músicas e artigos baixados online. Toda esta conectividade aproxima a professora dos seus alunos, favorecendo as interações.

Turma, alguém me lembra pelo facebook para eu trazer ideias para o projeto de reciclagem (Professora Ana).

Hoje eu sei quem realmente estudou, pois o André (nome fictício de aluno) foi um que ficou tirando dúvidas online comigo sobre sonetos (Professora Ana).

Foi possível identificar como as diferenças entre as abordagens estratégicas contribuem para aproximar ou distanciar professor e alunos, principalmente os jovens. Ao observar as aulas de diferentes professores da mesma disciplina e ensinando os mesmos conteúdos, as primeiras diferenças observáveis no desempenho entre os docentes foi a forma da gestão de classe e o relacionamento estabelecido com o jovem. Alguns professores, ao entrarem na sala, já começam a construir um clima favorável à aprendizagem com ênfase na interação com os alunos, que logo se mostram envolvidos pelo olhar do professor, pela linguagem adotada e pela própria postura corporal. O envolvimento entre professor e aluno parece se estabelecer quando os jovens se sentem realmente parte integrante da aula. Isto não se evidencia apenas pelo número de perguntas que o professor faz ao aluno ou pelo número de vezes que o aluno participa opinando. É muito mais do que isso, envolve o estabelecimento de uma aproximação entre pessoas, uma relação direta na qual o aluno se sente reconhecido pelo seu professor como um sujeito ativo.

Durante as observações foi possível identificar que a dimensão relacional da ação docente é vivenciada em diálogo muito próximo com as estratégias metodológicas utilizadas. Algumas situações em aula que definem esta associação (ou não) são apresentadas a seguir.

Inicialmente, fica evidenciado que na escola Einstein os professores utilizam em suas aulas práticas metodológicas muito semelhantes e tradicionais. A sequência didática mais observada constitui-se da escrita de um resumo no quadro, tempo de espera para que todos copiem, explicação oral de cada item constante no resumo, exercícios copiados do quadro e correção dos mesmos. Durante estas ações, o professor se mantém por um longo período de tempo à frente da turma escrevendo no quadro. Há alguns casos de completa inatividade do professor enquanto espera que os alunos copiem as anotações do quadro, o que pode variar de turma para turma devido ao grau de concentração dos alunos. Por conta disto, o tempo de 'explicação' pode ficar ainda mais reduzido, pois só tem início após todos os alunos copiarem, além de ser limitado pela

necessidade de ‘sobrar’ tempo para os exercícios e correções. A maioria dos professores traz o seu resumo e as questões previamente anotadas, além de dominarem a sequência lógica dos conteúdos a serem ensinados.

Assim, as aulas ministradas pelos professores para os jovens de ensino médio pesquisados podem ser definidas como tradicionais, com predomínio da exposição oral, uso do livro didático e resumo–texto copiado do quadro.

Os jovens entram na sala de aula animados, conversando com os colegas, narrando suas histórias da véspera. O clima é de descontração e amizade, cada um se direciona para suas carteiras, pois a maioria reconhece que tem um lugar pré–fixado no ambiente, alguns caminham até a mesa do colega para uma última conversa, outros fazem comentários sobre o último ocorrido no bairro ou sobre o novo penteado do colega. Cerca de 10 minutos depois, entra o professor do primeiro tempo, automaticamente os jovens vão assumindo o seu papel de aluno, a maioria já abre o caderno, aparentemente já sabe o que os espera. Após um breve sorriso e um bom dia, o professor começa a “passar o dever no quadro”, os mais atentos já copiam ativamente, enquanto outros ainda permanecem dispersos. O professor chama a atenção “não vão copiar? Já vou apagar”. A sala, então, adquire um silêncio, o professor conclui sua escrita e afirma aguardar que todos copiem para “explicar”. Toca o sinal do fim do primeiro tempo (Diário de campo, maio de 2015).

Diante dessa ação docente, o que fazem os alunos? Observa-se que compete aos jovens estudantes copiar o resumo do quadro em seus cadernos, escutar a explicação oral dos professores sem dispersões, fazer os exercícios individualmente e corrigi-los com o apoio dos registros no quadro do professor. A postura da maioria dos alunos é de passividade diante das propostas dos professores, poucos opinam ou questionam.

Alguns professores observados optam pela estratégia de ‘ditar’ o conteúdo a ser copiado, os exercícios e até os testes avaliativos. Alegam garantir com isso maior atenção dos alunos e menos dispersão. Em uma aula–ditado observada sobre o uso dos ‘porquês’ na 1ª série do ensino médio, o professor ditava devagar as palavras, chegando até mesmo a soletrar, indicava as pontuações e repetia várias vezes. O resultado final foi uma apresentação do tema fragmentada e sem sentido, em que os alunos se mostraram também como expectadores passivos e com muitas dúvidas em relação aos conteúdos ‘ensinados’.

Professora Diana: “Pode começar? Querem que eu repita? Posso? Acabaram? Vamos lá? Vamos, gente! Fiquem atentos! Pula uma linha, abre parêntese, entenderam? Use caneta para destacar ou sublinhe, como quiserem?”

Aluno: ‘Repete, professora! Não estou entendendo nada! Espera, professora! Esses ‘porquês’ são muitos difíceis de saber! Não sei para que isso! Não podia ser tudo igual?’

Os dados dos questionários corroboram com estas constatações sobre as estratégias predominantes nas aulas ministradas pelos professores para os jovens de ensino médio e permitem algumas interpretações (Tabela 7).

Tabela 7:
Com que frequência o professor realiza as seguintes atividades?

	Semanal mente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Não realiza	Não respondeu	Total de professores
Uso do Livro didático	34	27	1	2	5	0	69
Exercícios do livro didático	30	23	4	1	11	0	69
Datashow/ Computador	2	10	4	29	24	0	69
Exibição de Vídeos	1	14	9	25	18	2	69
Passa atividades para casa	21	33	4	2	8	0	69
Solicita produção textual	6	19	7	13	22	2	69
Lê e debate textos de diferentes fontes	16	29	1	6	18	1	69

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados do questionário.

Constata-se que o uso do livro didático aparece como grande norteador das estratégias semanais dos professores. No ensino médio, estes livros são distribuídos gratuitamente pelo programa PNLEM,⁵² desde 2004, pelo MEC, e se configuram como uma conquista para este segmento de ensino, uma vez que os professores sempre o reivindicaram como estratégia fundamental para a melhoria da efetividade do ensino. A maioria dos professores que ministram disciplinas que dispõem do livro distribuído pelo MEC afirma fazer uso do recurso nas aulas.

Por conta de algumas limitações no uso do livro didático, os professores fizeram críticas a sua efetiva contribuição na melhoria do ensino. Os questionamentos vão desde as questões logísticas, falta de livro para todos os alunos e demora na distribuição, até as questões curriculares, de não adequação à reforma curricular da Seeduc (Currículo Mínimo) ou à realidade dos alunos da escola. Mesmo assim, mais da metade dos professores reconhecem que o uso do livro didático trouxe melhorias ao processo de ensino-aprendizagem no ensino médio.

⁵² Implantado pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país (BRASIL, 2003).

Outra característica da prática diária destes professores é a forte preocupação com o encaminhamento de atividades para casa e suas devidas correções em sala de aula, o que, segundo estudos de eficácia escolar, são estratégias importantes para a efetividade do ensino. FRANCO et al. (2007), apontam que a ênfase em passar e corrigir dever de casa é uma das características do clima acadêmico identificadas nas escolas eficazes, isto é, a busca por primazia do ensino e da aprendizagem. Apenas sete professores afirmam não passar atividade de casa, pois alegam que os alunos não se interessam por fazer.

O uso das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) nas salas de aulas, de acordo com vários estudos (PRETTO E PINTO, 2006; BELLONI E GOMES, 2008) é apontado como prática inovadora, capaz de recuperar o caráter obsoleto do ensino e de reaproximar as novas gerações da escola. Na escola Einstein este é um espaço ainda em expansão. Como consta na descrição do campo da pesquisa, a escola possui salas ambientes e equipamentos para a introdução de múltiplas mídias na sala de aula. Mesmo assim, não há unanimidade sobre os benefícios de seu uso entre o corpo docente e ainda é baixa a frequência destes espaços. Pode-se constatar que tais equipamentos são usados principalmente para exposição de filmes de longa duração e, em menor proporção, para apresentação do conteúdo das aulas em slides feitos pelos professores ou pelos próprios alunos como seminários.

Ressalta-se que 24 professores afirmam não utilizar em nenhum momento de suas aulas o recurso do data-show com computador e, destes, 18 também não utilizam o sistema de vídeo, via televisão. Trata-se de um afastamento real do uso de novas tecnológicas nas salas de aula. Além disso, há forte ausência dos professores de Matemática (8/10) no uso das TIC, deixando evidente como as concepções epistemológicas das áreas de conhecimento disciplinares marcam as práticas pedagógicas.

E as questões relacionais? Como se destacam nesta realidade pedagógica? O que fazem de diferente os docentes indicados como “bons professores” dentro deste panorama?

Durante a pesquisa ficou claro que o uso de equipamentos de mídia, a adoção de variados recursos didáticos ou a ênfase no dever de casa não estavam associados ao melhor desempenho dos professores, ou a melhores resultados de aprendizagem, segundo os alunos. Pelo menos não de forma diretamente proporcional. Mesmo que os referenciais sobre a eficácia escolar ou as novas competências docentes apontem estas características como elementares ao bom desempenho docente, foram as questões relacionais estabelecidas entre

professor-aluno e, conseqüentemente, a melhor gestão de classe que marcaram muito mais fortemente o fazer docente e a didática dos “bons professores” observados. Por quê?

Foi possível assistir aulas com uma série de recursos tecnológicos, como computador, imagens e som, mas sem nenhum envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, sem impactos positivos na aprendizagem. Em contrapartida, houve aulas expositivas, somente de exercícios de Matemática copiados do quadro, em que os alunos se mostraram amplamente envolvidos, ativos e interessados. O que fez a diferença?

Certamente o professor! Como alguns professores superam estas “limitações de recursos”? De que outras estratégias metodológicas lançam mão? O que torna uma aula diferenciada, além das técnicas utilizadas? Qual a diferença de uma aula com problemas matemáticos com o professor X e com o professor Y?

Três conjuntos de fatores se destacaram associados à ação didática dos “bons professores” observados: interação, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula.

Nesses casos, a interação dos professores com os alunos é marcada pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Estes professores têm consciência de quem são seus alunos e utilizam estas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira.

O que você acha? Por que não pode ser deste jeito? (Pergunta da professora Maria diante do erro de um aluno)

Explica para mim como fez isso? Por que acha que é assim? (Pergunta do professor José diante do erro de um aluno)

O início das aulas dos “bons professores”, não é marcado por grandes momentos de incentivo em relação ao conteúdo, caracteriza-se mais como uma conversa informal sobre o bem-estar de cada um e sobre o que farão naquela aula. Parece que professores e alunos estabelecem um acordo a cada aula sobre a seqüência didática a ser trabalhada.

Vamos fazer exercícios sobre o uso dos porquês e depois faremos o 'quiz', que é o jogo de perguntas que combinamos, pois assim dá tempo dos atrasados chegarem (Professora Ana).

Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição. As formas de tratamento que se estabelecem são baseadas no respeito, não por imposição da profissão, mas pela conquista do outro.

– Professora, terminei

– Opa, que maravilha! Vem cá para eu ver (Professora Ana).

– Amore mio, venha cá responder a questão (Professora Isabel).

É importante observar que, apesar de se constatar que a maioria dos professores da escola possuem regras combinadas com os alunos no que se refere ao uso do material, aos esquemas de avaliação, às formas de correção e à pontuação, o cumprimento destas regras é mais visível na prática dos “bons professores”. Identifica-se que estes docentes conseguem construir sua autoridade não pelo excesso de regras ou trocas por pontos, mas sim pelo envolvimento com os alunos.

Com isso, a gestão de classe passa a se consolidar não como uma imposição, mas como uma parceria. Os bons professores conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas, mesmo que, algumas vezes, tais atividades fiquem restritas a práticas tradicionais de ensino. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente.

Outra característica marcante desta interação é a necessidade de pouco espaço de tempo para que ela se estabeleça. Mesmo estando com estes bons professores há menos de três meses, o envolvimento já se destaca no clima evidenciado em aula nas turmas observadas. O resultado destas interações parece ser propiciado por uma ‘competência relacional’ dos docentes, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos didáticos

sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

Estudos sobre os professores da escola primária já integram esta dimensão relacional do trabalho docente, destacando a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos com as crianças (DUBET E MARTUCCELLI, 1996; CARVALHO, 1999). E na escola de ensino médio? A pesquisa destacou até aqui que tanto as estratégias metodológicas quanto a gestão de classe parecem ocupar lugares secundários diante da importância que a dimensão relacional evidenciou na ação docente dos bons professores da escola de ensino médio. Pode-se reconhecer que para os jovens da periferia, em constantes conflitos com os objetivos da escola e seus saberes, a valorização das boas relações com os professores se apresenta como principal porta de entrada para melhores resultados do processo de aprendizagem.

É possível conceber uma formação de jovens na escola secundária, etapa conclusiva da educação básica, que privilegia a dimensão relacional? Há o risco de se tornar uma escola do “cuidado” com o desprestígio do conhecimento, em que a dimensão afetiva supere a dimensão intelectual? Como pode a formação de novos professores especialistas nas diversas áreas incorporar a dimensão relacional em seus currículos? Estaria a escola deixando a transmissão do conhecimento e as estratégias pedagógicas em papel secundário, em detrimento da dimensão relacional da docência?

A relação educador–educando, porém, fica insustentável quando os alunos das camadas populares percebem que a escola não é feita para eles. No entanto, a alegria volta a desenvolver-se quando o educador se esforça por superar os entraves, sem descuidar das exigências a serem cumpridas. (...) Por um lado, um professor sedutor, que facilita o acesso à cultura. Por outro, o professor aterrorizante, associado a dificuldades e obrigações. A contradição, todavia, pode ser vivida com alegria. Importa reiterar que a alegria da relação afetiva não é a única alegria da escola, cuja vocação é ser uma ponte entre os alunos e a alegria da cultura. A escola é, assim, o local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual (MOREIRA, 1993, p.48).

O papel motivador do professor de ensino médio

Quando os alunos, no que diz respeito à dimensão relacional, legitimam o papel de seus professores como dinamizadores de sua aprendizagem, ressaltam também outras características importantes ao bom desempenho dos docentes ligadas à dimensão motivacional. Nas análises das ações docentes, um conjunto de fatores se evidenciou associado à importância do papel mobilizador dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

A dimensão motivacional foi inicialmente apresentada pelos alunos no capítulo anterior, ao reconhecerem o professor de ensino médio como o responsável por desencadear o seu gosto por aprender. Porém, levantou-se a questão: os professores têm consciência da responsabilidade motivacional em sua atuação no ensino médio? Na escola Einstein, há uma divisão de opiniões em relação à responsabilidade do professor na aprendizagem dos alunos e seu papel motivador, pois parte dos docentes acredita que o aprendizado depende mais dos alunos que do professor. Este grupo atribui o baixo desempenho dos jovens de classes populares no ensino médio ao resultado da falta de interesse dos alunos e de acompanhamento dos estudos por parte das suas famílias. Além de reconhecerem a bagagem de conhecimento dos alunos como outro entrave para o avanço nos estudos dos alunos, principalmente no ensino médio.

A falta de conhecimentos que os alunos trazem dificulta o acompanhamento das aulas. (Professor de Língua Portuguesa).

O problema é que grande parte dos alunos são provenientes das escolas municipais, não sabem nada (Professor de História).

No entanto, outro grupo de docentes reconhece que há uma diferença de compasso entre os objetivos da escola e dos jovens, marcada pela diversidade de lógicas culturais em ação, que justificam o desinteresse e o baixo desempenho. Este grupo consegue superar o excesso de culpabilização dos alunos e aposta que o interesse precisa ser conquistado, fortalecendo a dimensão motivacional da docência.

Ser um professor motivador, como apontam os referenciais⁵³ parece requerer uma série de características pessoais e profissionais, tais como alto grau de empenhamento, satisfação profissional, altas expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem, prática reflexiva e compromisso político-social com a docência. E, na escola Einstein, como os professores exercem esta

⁵³ Ver capítulo dois.

dimensão motivacional da docência e incentivam os jovens para aprender? Quais são os recursos mobilizadores mais eficazes?

No debate sobre as dimensões didáticas e relacionais já se aponta que a mobilização para a aprendizagem não se dá apenas pelo uso de múltiplos recursos tecnológicos ou técnicas elaboradas. Identifica-se que a função de motivador é executada mais por uma postura pró-ativa do professor, marcante em suas ações e na gestão de classe.

Um dos instrumentos mobilizadores acionados por alguns docentes refere-se às variações na linguagem. Os professores que se expressam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Para os docentes, uma boa comunicação com os alunos costuma ser um motivo de satisfação profissional cada vez mais distante das considerações do aprendizado. E se tanto temem o exercício da autoridade, é também porque, via de regra, esta ameaça a comunicação com os adolescentes. (BARRÈRE E MARTUCELLI, 2001,p.270)

Um exemplo típico dessa questão transcorreu na aula de Matemática, em que a professora, sem abrir mão de conceitos matemáticos, como cálculo de raiz, identificação de funções quadráticas e eixo das coordenadas, começou a ensinar macetes para facilitar a diferenciação de gráficos de funções crescentes e decrescentes. Para tanto utilizou diferentes linguagens corporais, estéticas e informais.

Dicas turmas: formou no gráfico um ângulo, entre a reta e o eixo de x, menor de 90°, tipo uma boquinha (desenhou o gráfico e fez gestos com a boca e mãos) é crescente. Formou no gráfico um ângulo maior de 90°, tipo um bocão (desenhou o gráfico e fez gestos com a boca e mãos), é decrescente (Professora Maria).

Associada à linguagem, destaca-se a habilidade dos bons professores de usar a criatividade e explorar situações engraçadas para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasmam com o estímulo. Observa-se que estes professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou “castigos”.

Pessoal do ‘The voice’ vamos parar de cantar, se controlar e voltar à tarefa (A turma acha graça e volta prontamente à tarefa sem maiores embates – Professora Ana).

Pessoal da ‘lan house’ vamos sair do celular (Professora Ana).

As escolhas metodológicas também mostraram o potencial mobilizador dos professores. São unânimes entre os professores, independentemente das disciplinas que lecionam, as queixas em relação ao baixo nível de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos, relacionando estes fatores ao fraco desempenho dos alunos nas avaliações por incompreensão do que leem. No entanto, a pesquisa constatou que, na maioria das aulas, as atividades de produção textual/leitura não são priorizadas com frequência. Segundo dados dos questionários, apenas 20% dos professores afirmam utilizar a leitura e o debate de textos de diferentes fontes semanalmente e dentre estes se destacam os docentes de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, há uma pequena parcela de alunos que, a partir de estratégias de incentivo de alguns de seus professores, tornaram-se leitores assíduos. Segundo dados da biblioteca da escola, há cerca de 355 alunos frequentadores assíduos que, mensalmente, fazem empréstimos de livros na biblioteca, o que corresponde a cerca de 13% do total de alunos matriculados na escola. Muitos destes alunos, de acordo com as bibliotecárias, começaram a frequentar a biblioteca após passarem por experiências de incentivo direto de seus professores. As estratégias mobilizadoras de novos leitores utilizadas por estes docentes vão desde visitas guiadas à biblioteca, indicações de bibliografias de acordo com os interesses da turma, socialização dos comentários sobre os livros lidos, debates literários e até pequenas competições dos maiores leitores do mês. Alguns docentes também favorecem as trocas de experiências entre os alunos identificados como “bons leitores”, e os que afirmavam “não gostar de ler”. O maior tempo que estes professores disponibilizavam em suas aulas para a leitura e a valorização da produção textual individual dos alunos foi outro diferencial de dinamização observado.

Outra postura mobilizadora desenvolvida pelos professores relaciona-se ao seu grau de compromisso com o processo de ensino. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, busca novos exemplos, esclarece termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que fa-

voreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

O professor José mostra-se todo o tempo com uma postura ativa, dinâmico, olhar atento, tom de voz firme e com timbres variados de acordo com a situação. (Diário de campo, março de 2015).

*Disciplina, foco, todo mundo nasceu para ser alguém na vida.
Você não é uma máquina de copiar, tem que fazer pensar. Se tiver dúvida, é para falar, tem gente que não guarda segredo, vai guardar dúvida?*

Explica como você fez isso, filho.

Você está distraído, olha, fique atento (Falas do Professor José)

Estudos de Crahay (2013) procuram identificar também as melhores formas dos professores trabalharem com a heterogeneidade nas salas de aula com vistas a alcançar melhores resultados na aprendizagem. O autor conclui que “o investimento dos alunos na aprendizagem cresce quando o professor se mostra atento a seus avanços e pronto a reagir assim que um deles se distrai” (Ibid., p.30).

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto a sua satisfação profissional. Os alunos e gestores também fazem esta associação do bom desempenho docente com “aqueles que gostam do que fazem”. Pode-se perceber, na ação dos professores indicados, uma motivação pessoal para exercer a profissão, expressa por sua maior participação nas atividades da escola, no seu envolvimento com os alunos, na busca por melhores resultados. A própria exposição oral dos conteúdos parece estar marcada por esta satisfação, seja na postura corporal ativa, no dinamismo da fala, nas variadas entonações de voz e até na importância que confere ao que ensinam. Predomina a ‘crença’ daquilo que fazem, expressa em cada uma de suas práticas pedagógicas. Os bons professores demonstram em suas aulas a busca por beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos, mas sem a necessidade de ser apaixonado, de apontar lista de culpados ou de exagerar nos discursos de responsabilização.

Por fim, ainda sobre a dimensão motivacional exercida pelo professor, um fato marcante identificado está na utilização da avaliação como uma das estratégias de mobilização mais comuns encontradas entre os docentes. Todos os professores observados procuram atrair a atenção dos jovens para o estudo com o uso das expressões ‘vai cair na prova’, ‘vale ponto’. A avaliação é vista como um objeto de barganha para que os alunos realizem determinada atividade. O problema maior é o caráter punitivo com que algumas formas de avaliação são

propostas aos alunos quando utilizadas como função mobilizadora, pois contribuem para a desqualificação de certos instrumentos de avaliação.

Na próxima aula, teste sem consulta para quem não fez trabalho (Professora Carla).

Quem não fez o dever de casa perderá um ponto no qualitativo (Professora Diana).

Prova oral para quem ficar na recuperação (Professor Pedro).

No entanto, em várias ocasiões os professores mais reflexivos criticam esta prática, mesmo reconhecendo ser um dos únicos recursos de que dispõem para garantir o interesse dos jovens de forma mais eficaz. Estes docentes parecem não conseguir identificar que o seu “poder” mobilizador é capaz de ir muito além deste controle de notas e pontos, como esta pesquisa pôde identificar. Foi possível perceber que estas associações pontos–tarefas não têm caráter motivador real, pois muitos alunos cumprem a tarefa sem o empenho necessário para favorecer a aprendizagem ou até deixam de fazer. No entanto, quando associações pontos–tarefas estão vinculadas às características motivacionais de um bom professor, os resultados se tornam mais evidentes e eficazes.

Como dizíamos, os alunos são clientes forçados, obrigados que são de ir para escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de ‘motivar’ os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação de seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino-aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos de que a ‘escola é boa para eles’ (...) (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

O que ensinar? Da seleção dos conteúdos à contextualização da aprendizagem

Avançando na reflexão sobre o que fazem os professores de ensino médio em suas salas de aula e procurando ir além dos aspectos estratégicos e relacionais, observaram-se variações na seleção dos conteúdos ensinados que impactaram diretamente na lógica de ação dos docentes.

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um grande artífice, queira ou não, da construção curricular que se materializa nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA E CANDAU, 2008,p. 19).

No caso da escola Einstein, a base dos conhecimentos selecionados para cada disciplina é expressa pela adoção do Currículo Mínimo da Seeduc. Trata-se de um currículo que segue uma lógica disciplinar, construído por grupos de diferentes universidades e, portanto, com diferentes abordagens, enfoques e tendências pedagógicas, juntamente com o apoio de alguns professores repre-

sentantes da rede estadual. Assim, não há uma proposta direta de integração entre as áreas, como é a tendência das atuais DCNEM, por isso pode-se afirmar que o atual currículo mínimo em vigor apresenta uma concepção fragmentada de ensino. Os conteúdos selecionados variam entre um enfoque mais cultural ou mais epistemológico de acordo com o grupo de interesses que coordenou a elaboração dos mesmos. Em algumas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, o eixo orientador é também a Matriz de Referência dos testes padronizados utilizados em larga escala para medir o nível de proficiência nestas áreas.

Como os professores se apropriam deste Currículo Mínimo na prática? Dentre os professores investigados, mesmo com a forte adesão ao currículo mínimo (64 de 69 afirmam utilizá-lo), 45 docentes questionam a sua efetividade em relação às melhorias para o processo ensino-aprendizagem, considerando-o entre razoável e ruim. Dentre as principais críticas estão a pouca participação dos docentes em sua elaboração e a imposição para cumpri-lo; sequência didática dos conteúdos questionada e em desencontro com os livros didáticos; excesso de competências a serem desenvolvidas bimestralmente em algumas áreas, impedindo acréscimos de outros temas por com base nos interesses dos alunos e professores.

Cerca da metade dos professores afirmam “driblar” essas limitações criando outras estratégias para a seleção dos conteúdos, como a busca por introduzir novos temas ligados à realidade dos alunos e da região e a expansão dos debates para além dos limites do tema de uma aula. Para não deixar de cumprir toda a lista de conteúdos constante no currículo mínimo, observa-se que os professores fazem uso de “pesquisas complementares”, isto é, orientam a realização de trabalhos de natureza bibliográfica, “valendo nota”, para que os alunos possam ter contato com o tema que não deu tempo de ser debatido em sala de aula. Porém, os próprios docentes reconhecem que os alunos apresentam deficiências na elaboração dos trabalhos de pesquisa.

Só passo pesquisas manuscritas, para evitar que o aluno só recorte e cole da internet (Professor de Educação Física).

Passo pesquisa com temas diferentes por grupo para que apresentem em seminários (Professor de Biologia).

Eu não passo trabalho de pesquisa, eles só copiam, e nem de grupo, ou um só faz para todo mundo, ou dividem uma parte para cada, onde um não sabe nada do que o outro pesquisou (Professor de Língua Portuguesa).

Independentemente das críticas ao currículo mínimo ou dos “dribles” adotados por alguns professores, as lógicas predominantes que definem a abrangência de cada conteúdo giram em torno da natureza epistemológica de cada disciplina. Percebe-se que os professores especialistas mostram-se muito marcados por suas bases teóricas disciplinares, o que muitas vezes restringe o processo de transposição didática e adaptação curricular. Foi possível identificar, a partir dos questionários, observações das aulas e conversas informais com os professores, que parte da defesa convicta por uma lista de conteúdos se baseia em suas próprias experiências como alunos do ensino médio, nos programas dos livros didáticos e, principalmente, nos concursos de acesso à universidade (Enem, vestibulares).

Porém, isso não é uma unanimidade. Alguns professores conseguem aproximar os conteúdos disciplinares de uma abordagem cultural e territorial, principalmente através da estratégia de projetos interdisciplinares. Para estes docentes, os projetos possibilitam a ampliação do interesse dos alunos e sua participação efetiva, busca por conhecimentos de forma mais voluntária, maior integração entre os conteúdos das disciplinas, contextualização e aproximação com os professores, tanto dos alunos quanto dos seus pares.

Estudos sobre o uso da metodologia de projetos nas escolas (HERNANDEZ E VENTURA, 1998; KOFF, 2009) apontam tratar-se de uma aposta no processo ensino-aprendizagem colaborativo, na qual a forma de aprender não se estabelece mais pela transmissão de conhecimento linear e hierárquico professor-aluno, predominando a pesquisa como princípio pedagógico e a troca entre os pares. Neste processo tanto o ofício de aluno como o de professor são revistos e adquirem novos contornos, como foi observado na escola Einstein durante a culminância de alguns projetos.

Segundo Adelia Koff (2009), constata-se que a escola que trabalha com projetos passa a ser concebida como “espaço de cruzamento de saberes, conhecimentos e culturas”. Nos projetos de trabalho há a possibilidade de fazer cruzamentos entre os conhecimentos, favorecendo o reconhecimento de que a escola vivencia diferentes culturas. Os conteúdos escolares não são impostos por uma cultura dominante, como se houvesse apenas um saber “correto” a ser ensinado pela escola, há valorização de diferentes saberes, fontes e interpretações. É possível reconhecer que a escola vivencia valores e pontos de vista há muito “sonhados”, como respeito às diferenças, liberdade individual, igualdade de oportunidades, participação democrática, contribuindo, prioritariamente, para o desenvolvimento dos sujeitos.

Mesmo que na escola Einstein a abordagem curricular ainda não tenha se reestruturado com base na metodologia integral por projetos, percebe-se um caminhar em busca de inovação por parte de um grupo de professores e grande aceitação por parte dos alunos. Talvez por falta de aprofundamento em conhecimentos elucidadores sobre o tema ou por conta da própria estrutura de trabalho imposta aos professores de ensino médio pelo sistema organizacional de ensino vigente, esta inovação pedagógica não tenha ainda se efetivado mais integralmente na prática docente. Alguns professores que não se integram aos projetos escolares interdisciplinares referem-se a eles como “diminuidores” do tempo em relação as suas atividades consideradas prioritárias, como ensinar os conteúdos e cumprir o currículo. Identifica-se que para a maioria dos professores do ensino médio as lógicas do tempo e da ênfase no conteúdo aparecem como principais norteadores do trabalho docente.

Na sala de aula, em particular, observou-se também outras tentativas bem sucedidas em relação à seleção dos conteúdos, especificamente, na questão da contextualização. Dentre os bons professores indicados, há os que apostam em constantes aproximações do conteúdo com a realidade do aluno. Independentemente dos conteúdos pré-selecionadas pelo currículo, estes docentes exercem sua autonomia, selecionando os textos de apoio, as questões dos exercícios, as formas de avaliação e os temas dos trabalhos e das pesquisas de acordo com a realidade do grupo de alunos com que trabalham. Os interesses dos alunos, seu repertório cultural e seus gostos são considerados pelos docentes ao determinarem a abrangência dos conteúdos a serem ensinados, os pontos prioritários e as inserções a serem feitas.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, identificou-se que todas as frases utilizadas pela professora Ana para determinada análise gramatical eram baseadas em temas de interesses dos jovens. Ou ainda, nas aulas de literatura desta mesma professora, cada termo literário era explicado com referências a músicas ou expressões atuais utilizadas pelos alunos.

Não foi ao baile, porque não tinha roupa/ Foi reprovado, por quê? (exercício para identificar os tipos de “porquês” – Professora Ana)

Esta busca por adequação das atividades ao contexto dos alunos, observada nos professores acompanhados, também foi observada por Crahay (2007) no levantamento realizado sobre medidas pedagógicas para combater o fracasso escolar. O autor aponta que “a organização frequente pelo professor de tarefas à altura dos alunos se traduz por um pequeno índice de erros e favorece a aprendizagem da competência almejada” (Ibid., p.197).

Nas aulas de história, a professora Isabel apresenta conflitos históricos comparando-os com conflitos atuais das regiões de periferia, como casos de polícia notificados na mídia recentemente. Os conflitos do Império Romano tornam-se conflitos nas comunidades da Baixada Fluminense, a luta por poder na Palestina é comparada às disputas por terra dos movimentos nacionais. Além disso, os fatos da história geral são sempre referendados com os fatos da história do Brasil ocorridos no mesmo período, a fim de que os temas se integrem e façam sentidos para os alunos.

O educador é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (MOREIRA, E CANDAU 2008, p. 21).

O tempo como lógica reguladora do trabalho docente

Várias dimensões observadas do trabalho docente, como a estratégica, a seleção de conteúdos, o envolvimento e o próprio papel motivador, trouxeram o tempo como o grande elemento limitador para a ação dos professores em sala de aula. O tempo como lógica reguladora foi uma evidência construída ao longo da maioria das análises.

A tabela 25, sobre o que mais dificulta o trabalho do professor de ensino médio, evidenciou que, depois das questões disciplinares/relacionais, o tempo ou a falta do mesmo é a segunda maior dificuldade apontada para o trabalho dos professores no ensino médio. Os professores afirmam “sofrer” constante pressão do tempo para dar conta das inúmeras correções de atividades que precisam realizar e dos conteúdos que necessitam desenvolver para cumprir o currículo em sala de aula. Pode-se perceber que a limitação do tempo está diretamente ligada aos anseios dos docentes em relação à própria educação, ao que gostariam de fazer e ao que acreditam ser o melhor ensino.

Se eu pudesse, minha aula seria totalmente diferente, eu levaria os alunos para ver vídeos, usaria mais os laboratórios, pois eu tenho muito material para as aulas de história. Mas não há tempo! Você mal começa o bimestre com uma lista de conteúdos para desenvolver, mas quando vê, já está na semana de avaliação, precisa fechar notas, dar recuperação (Professora de História).

Você viu a lista de conteúdos que Língua Portuguesa tem que desenvolver em um bimestre? Você nem pode ficar doente, tem que dar conteúdo todo dia e nem dá tempo de passar e corrigir os exercícios! (Professora de Língua Portuguesa).

As constatações iniciais sobre a jornada de trabalho dos professores de ensino médio, o número de turmas/alunos, os tempos de aulas estipulados pela grade curricular, os processos de avaliação externas e até internas, encarceram o trabalho destes docentes dentro de uma estrutura delimitada por fronteiras temporais marcantes. A lógica, tanto temporal quanto espacial, imposta para a prática pedagógica aprisiona o professor dentro dos muros organizacionais, limitando sua criatividade, sua inventividade, seu diálogo com os pares e até seus momentos formativos.

A necessidade de um processo contínuo de inovação em sala de aula é evidente. Contudo, a escassa formação e a falta de tempo dedicado à reflexão podem vir a impedir essa dinâmica e manter os professores utilizando modelos de ensino que sejam ao mesmo tempo tradicionais e repetitivos (MARCHESI, 2002, p.18).

Segundo os docentes, a delimitação restrita do tempo dentro do modelo organizacional da escola de ensino médio dificulta o uso dos recursos e equipamentos didáticos, como a utilização dos laboratórios das aulas experimentais. Os professores alegam que perde-se muito tempo com o deslocamento dos alunos para tais espaços, a preparação dos mesmos é morosa, os problemas técnicos muitas vezes demoram a ser sanados, com isso o tempo da aula não é otimizado e predomina o sentimento de que “perdeu-se” a oportunidade de ensinar.

A escola Einstein segue o modelo atual de distribuição dos tempos de aula e carga horária da rede estadual a qual pertence, sem a possibilidade de adaptações, devido à postura regulatória e centralizadora deste órgão. A instituição apresenta uma autonomia relativa para efeitos de gestão dos recursos financeiros que lhe são disponibilizados, no entanto, quanto à gestão de pessoas, o processo é restrito.

Pode-se perceber que tais limitações e racionalização técnica sobre o trabalho dos professores em relação ao tempo são resultado de uma política de expansão do ensino médio, regulada pela pouca disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Como constatam Pinto et al. (2011), a expansão do ensino médio nas redes estadual pode ser caracterizada por uma “massificação barata da rede pública”, com crescente reprodução de uma lógica reguladora com poucos investimentos. Observa-se que, na maioria das vezes, este modelo de escola média limita o trabalho dos professores e não o reconhece como produtor autônomo de novas estratégias com vistas a encontrar alternativas contextuais para a melhoria do ensino.

Restam, com isso, a busca por alternativas adaptativas, “dribles”, para otimizar o tempo no dia a dia da sala de aula encontradas por parte do corpo docente e pela própria instituição de ensino. Algumas destas adaptações, mesmo que de maneira inconsciente, mostraram funcionar como formas de superação do sentimento de fracasso e insatisfação que parece tomar conta de muitos professores que trabalham com os setores populares.

Na escola Einstein, diante da heterogeneidade das jornadas de trabalho, as alternativas encontradas para possibilitar o tempo para reunir os professores se dão pela dispensa dos alunos dos tempos finais de aulas e pela opção dos docentes de dispor do seu tempo livre ou, ainda, da carga horária de trabalho de outra escola. A procura por maximização do tempo pode ser observada em alguns momentos, como a realização de um período de avaliações (provas bimestrais) único para todas as turmas, com concentração de mais de uma disciplina por dia, facilitando a organização da escola, o auxílio dos professores entre si na aplicação de provas do colega e minimizando a necessidade de elaboração de múltiplos modelos de provas para os professores que possuem muitas turmas.

Por outro lado, identificam-se ocasiões de precária utilização do tempo no espaço escolar, principalmente em relação à duração do tempo de permanência dos alunos na escola. Durante a pesquisa, pôde-se perceber que o problema dos atrasos no início das aulas é uma constante e objeto de preocupação dos professores e da equipe gestora–pedagógica. Várias estratégias de controle e acompanhamento foram regulamentadas para favorecer uma melhor adequação dos alunos ao tempo escolar. Porém, o que se observa é um descompasso entre as lógicas temporais dos alunos e da escola, seja em relação aos atrasos constantes dos alunos, a não organização do seu tempo para realização das tarefas de casa e até mesmo a dificuldade de manter-se em sala de aula por longos períodos de tempo.

Segundo ressalta Thin (2006), a forma escolar é, antes de tudo, caracterizada por espaços e tempos específicos que entram em conflito com as lógicas temporais das famílias de classe popular que acessam a escola.

Podemos também evocar a questão das temporalidades que são diferentes no universo escolar e no universo das famílias populares. O mundo da escola é um mundo de regularidade temporal, marcado tanto pelos horários e calendários escolares como pela sucessão de atividades pedagógicas organizadas de acordo com os empregos do tempo. (...) No caso das famílias populares, as mais dominadas, são outras temporalidades que aparecem. Por um lado, trata-se de famílias cujos membros são socializados em universos nos quais as relações com o tempo objetivadas em agendas,

calendários, relógios etc. têm pouco lugar, porque eles são pouco escolarizados ou porque vêm, pela emigração, de universos culturalmente afastados desse tipo de racionalidade temporal (THIN, 2006, p 220).

No que tange ao próprio órgão gestor, Seeduc, a escola também incorpora situações que geram a minimização do tempo. Algumas turmas, por exemplo, podem ficar meses sem professor de algumas disciplinas, seja por motivos de licença médica ou carência na rede. Por conseguinte, a Seeduc, com seu perfil centralizador na gestão de pessoas, não oportuniza autonomia à escola para a adoção de estratégias de recuperação das aulas perdidas, seja pela possibilidade de aulas de reforço e ampliação da carga horária após a chegada do novo professor ou por meio de contratações temporárias de professores substitutos.

Durante as aulas, otimizar o tempo disponível para o ensino, apesar das influências externas organizacionais e regulatórias, é o grande desafio dos bons professores. Análises sobre aproveitamento do tempo desde o início das aulas, passando pela sequência didática adotada e o encerramento da mesma, indicam que há diferenças importantes a serem consideradas entre as práticas adotadas pelos docentes.

Como visto, a gestão da classe dos bons professores é construída a partir das interações que estabelecem com os alunos, fazendo com que estes professores não percam muito tempo para iniciar as aulas por conta de dispersão dos alunos. Estes docentes, ao entrarem na sala, já atraem a atenção dos alunos que se mostram, muitas vezes, ansiosos para interagir ao iniciar a aula.

Nas sequências didáticas observadas nas aulas dos bons professores, mesmo com as semelhanças nas escolhas das estratégias, os alunos não permanecem muito tempo ocioso ou copiando atividades muito longas do quadro. Além disso, como os professores contam com o interesse e empenho dos alunos já conquistados, estes não se demoram nas atividades, pois as realizam com entusiasmo e compromisso, maximizando novamente o tempo. Nas aulas de longa duração, com cerca de 2 horas e meia, alguns destes professores chegam a propor entre seis e oito atividades de curta duração, intercalando entre algumas mais interativas, como perguntas e respostas orais, e outras de caráter individual, como registro e realização de exercícios. Os alunos são ainda incentivados a terminarem as atividades no menor tempo possível através do acompanhamento e ajuda dos docentes diante das dificuldades e dispersões.

Ainda em relação ao tempo, os bons professores mostram-se menos ansiosos com o cumprimento dos prazos, dando mais tempo para os alunos se expressarem, criando mais situações que envolvam sua participação e utilizando

os erros dos alunos como oportunidade de aprendizagem e não como punição. Como visto, os professores que adotam uma seleção de conteúdos prioritários baseados na contextualização conseguem se ‘libertar’ da pressão temporal de cumprir uma lista longa de conteúdos. Estes docentes conseguem qualificar melhor o tempo, objetivando sua prática pela aprendizagem significativa.

A gestão do tempo é crucial na determinação da eficácia do ensino. Certificar-se de que as aulas se iniciam e terminam no horário é tão crucial quanto minimizar o tempo em assuntos administrativos de rotina, intervenções disciplinares ou mudanças de um tópico/matéria/atividade para outro. Maximizar a proporção de tempo que é gasto na interação com os alunos pode ser particularmente importante (BROOKE E SOARES, 2008, p.316).

Vivendo um personagem – estilo de ensinar

Todos os fatores observados na prática dos professores de ensino médio associados com a conquista do envolvimento dos alunos pelo aprender se destacaram como iniciativas individuais dos docentes. A maioria das estratégias que cada um desenvolveu é parte da combinação de suas experiências individuais, profissionais ou não, e são marcadas pela personalidade de cada docente. A ausência de trabalhos colaborativos observados entre os professores de ensino médio, o modelo organizacional disciplinar e fragmentado adotado e a não efetivação de espaços de formação continuada centrada na escola, caracterizam as ações destes docentes como um trabalho solitário.

Durante a pesquisa, cada professor se apresentou no isolamento de sua sala de aula, marcado por um planejamento diário individual, uma série de improvisações e a ênfase nas suas características pessoais. Como diria Dubet (1994), o professor expressa em seu ofício a sua personalidade e deixa marcas, a classe torna-se o reflexo da personalidade deste docente e de seu trabalho.

Independentemente das interferências, normas e políticas regulatórias, pôde-se constatar, pela análise das ações dos professores de ensino médio, que estes não só reproduzem os modelos que lhe são impostos. Foi possível perceber que cada professor consegue manter um grau de autonomia sobre o seu fazer, uma vez que este é resultado da combinação do seu eu–pessoal com as experiências vividas, sejam acadêmicas, profissionais ou familiares. Isto torna cada professor único, assim como o seu estilo de ensinar construído e em constante desenvolvimento.

Alguns professores afirmaram que ao entrarem em sala de aula vivem um “personagem”, ideia que construíram ao longo do aprendizado de ser professor para jovens. Estes “personagens”, segundo os docentes, procuram reunir

as características que julgam importantes para o seu bom desempenho nas salas de aula, na relação com os jovens e na superação das dificuldades. Os professores adotam posturas que deram certo em determinada situação de aula e as incorporam em suas práticas diariamente.

Diante da falta de empenho do aluno, você tem que usar um personagem para ser professor. Eu sou um personagem, eu não sou eu, na sala de aula, eu sou outro, eu não sou o José aqui, eu sou o Professor José, o fera, que pega no pé, o que incentiva o tempo todo, que fica alerta. Tem horas que eu esqueço até que eu sou eu. Eu tenho que usar sempre aquele personagem, é um personagem que chama a atenção, personagem que chama a realidade, é um personagem que corrige postura se o aluno não está focado. Eu acho que a maior dificuldade é essa, o aluno não ter aquela vontade, aquele querer (Professor José).

Realmente, é possível perceber que nas aulas, independentemente da turma/ turno, mas com o mesmo professor, há uma série de repetições de expressões, de formas de olhar e até de se posicionar no espaço escolar. Este “professor–personagem” repete estratégias que considera darem certo no dia a dia da sala de aula e que acabam por se configurar em um estilo particular de dar aulas.

Procurando identificar estes personagens com o suporte das observações, das indicações dos alunos e gestores e do próprio referencial teórico desta pesquisa, são apresentadas algumas características centrais que norteiam o estilo de ensinar de quatro docentes que desenvolvem aulas bem–sucedidas no ensino médio. Neste caso, apesar das características comuns já destacadas, procura-se reconhecer as singularidades de cada um dos professores.

Professora Maria – a amável companheira

Ao acompanhar as aulas da professora Maria, as características que mais se destacam estão ligadas à afetividade. Desde o tom de voz pausado e tranquilo até as expressões amigáveis e acolhedoras, o estilo de ensinar de Maria é cativante e envolvente. O cuidado com que conduz o processo de ensinar Matemática distancia-se da própria rigidez de conteúdo tão sistemático. Por outro lado, a forma organizada como apresenta os conceitos, da lógica sequencial até as conclusões, conduz o aluno ao campo da Matemática de forma simples e natural.

A professora não abre mão dos conceitos matemáticos, dos termos classificatórios ou faz uso de simplificações exageradas. Utiliza técnicas de acompanhamento similares às reconhecidas na escola primária, como correção in-

dividual dos cadernos, controle dos livros encapados e bem cuidados, limpeza e arrumação do material, assinatura dos pais/responsáveis nas provas e testes, controle dos faltosos e visto nos cadernos.

A base afetiva na gestão de classe é visível nos gestos de contato com os alunos, de sentar ao lado para ajudar a fazer a questão, do sorriso, do tom engraçado das advertências e do companheirismo. Os alunos parecem perceber tudo isso, pois interagem e sentem orgulho quando são elogiados pela professora, procuram fazer sempre o melhor para devolver a atenção que recebem.

Professora me ajuda? Quando a senhora me ajuda eu entendo!

A professora está sempre animada, nunca a vi de mau-humor! (Aluno do 1º ano do ensino médio)

Destaca-se que a prática da professora Maria, em nenhum momento, se aproxima de um perfil permissivo, de uma classe sem regras, em que todos os alunos são aprovados por conta de suas características pessoais, como se fosse um modelo de professor “bonzinho”. Pelo contrário, o índice de reprovação da professora Maria é um dos mais altos da escola, em torno de 30%. Porém, os alunos reconhecem o empenho e o trabalho de acompanhamento da professora e atribuem a dificuldade de aprender Matemática às suas próprias lacunas de conhecimentos anteriores na escola fundamental. As regras de conduta e combinados entre professora e alunos também são claras e bem definidas, conferindo rigor e seriedade ao trabalho em sala de aula.

Nos depoimentos dos gestores, o bom desempenho da professora Ana é justificado pela sua experiência como professora das séries iniciais, que permitiu desenvolver características ligadas ao acompanhamento e à afetividade em sua atuação no ensino médio. Além disso, os gestores afirmam que a formação inicial desta professora, baseada no curso normal, também foi um elemento que consolidou esta postura.

A perspectiva do cuidado, ligadas as necessidades afetivas, destacada também ao longo desta investigação, na maioria das vezes se distancia dos objetivos da escola secundária propedêutica e profissionalizante. A figura do professor especialista, construída a partir do modelo de ensino médio voltado para as elites, valoriza um profissional erudito, intelectual, com amplo domínio do conhecimento científico de sua área disciplinar e até com certo distanciamento dos princípios didático-pedagógicos (DUBET, 2002). No entanto, na escola de ensino médio pública, destinada à formação geral de jovens de setores populares, as dimensões afetivas e relacionais mostraram-se como estratégias desenvolvidas por alguns professores valorizadas pelos alunos e com bons resultados quando associadas à competência para ensinar neste contexto.

Professora Ana – a parceira de jornada

As aulas da professora Ana são dinâmicas e envolventes como é a figura da própria docente. Uma autodeclarada “apaixonada” pela literatura busca envolver os alunos neste campo culturalmente distante da realidade dos mesmos, trazendo um contexto histórico que justifique as produções textuais da época e comparando-os com a vida cotidiana atual.

Outra característica marcante na professora Ana é o conhecimento da realidade que envolve os seus alunos. Moradora da mesma região e estudante de escola pública estadual na adolescência, a professora reúne estas experiências para envolver os alunos em suas aulas, baseadas na exposição oral e no debate. Com domínio do mundo digital e das redes sociais, utiliza estas ferramentas também como estratégia de interação com os alunos e como instrumento de ensino.

Os alunos sentem-se próximos da professora, que conversa com os mesmos durante todo o tempo de aula, indo e vindo em diversos assuntos do universo juvenil. Envolve-se com as atividades da escola, conhece os projetos, as demandas, os conflitos e procura direcionar os alunos para além do que se passa na sala de aula. O clima na aula é descontraído, amistoso e bem-humorado, sem necessidade de rigidez nas normas de convivência ou preocupação com problemas disciplinares.

Os alunos realizam as tarefas com dinamismo, chegando até a sugerir temas e atividades para as aulas. A professora consegue estabelecer uma real parceria com seus alunos, despertar o interesse pelos conteúdos e a busca pela superação dos resultados de aprendizagem. Em uma atividade proposta pela professora, denominada de “quiz da literatura”, foi possível perceber que os alunos se dedicaram na preparação para a atividade, estudando em casa, fazendo pesquisas na internet e tirando dúvidas com a professora. Durante sua execução, a maioria dos alunos se esforçou ao máximo para participar e vibrou muito com os resultados obtidos.

O estilo de ensinar construído pela professora Ana e efetivamente reconhecido pelos alunos como ‘excelente’, novamente consolida as indicações do fator relacional como norteador da prática docente no ensino médio. A pesquisa aponta a necessidade de os professores se reconhecerem, antes de tudo, como especialistas em interações humanas. O domínio do conteúdo específico das áreas de conhecimento em nenhum momento se destacou como uma dificuldade na ação docente. No entanto, características como ajudar, apoiar, reconhecer o outro, divertir, entreter, supervisionar foram constantemente

apontadas na prática dos bons professores como condição para um “trabalho sobre o outro” (DUBET 2002).

Professora Isabel – a contadora de histórias

– *Bom dia, senhoras e senhores, amores e amoras* (Professora Isabel).

Assim começaram todas as aulas observadas da professora Isabel. O cumprimento é dado ainda na porta da sala, enquanto olha para cada aluno e espera que se preparem para a sua entrada. A professora confia em seus depoimentos que procura iniciar sempre suas aulas com uma encenação, reconhecida de imediato pelos seus alunos e que permite estabelecer a conexão necessária para o início das atividades.

A personagem desempenhada pela professora Isabel caracteriza-se como uma especialista em *contação de histórias*, pois esta característica se destaca como a principal estratégia didática adotada em suas aulas de História nas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. Além deste recurso, a professora elabora para cada aula uma folha–resumo com várias lacunas, distribuída aos alunos, na qual cada um precisa ir completando o texto com as palavras ao longo da “encenação”. Este é o principal combinado professor-aluno para a dinâmica da aula e funciona muito bem, tanto como um condutor da sequência didática da aula, quanto como garantia de atenção dos alunos à história contada.

No entanto, mais do que a folha–resumo, o que garante o envolvimento durante toda a aula é a atuação da professora Isabel. Incansável desde o primeiro minuto de aula até o fim, a professora é a protagonista em seu “modelo” de ensinar construído. A folha–resumo não passa do programa distribuído no início de qualquer peça teatral consultada depois para recordar ou compreender alguns pontos que possam ter escapado.

As histórias sobre os fatos históricos são contadas com muitas expressões corporais da professora, mudanças na entonação de voz, imitação de sotaques, corridas pela sala, esconderijos improvisados e atuação de alunos como figurantes. Há pausas para desenhos esquemáticos no quadro e explicações de conceitos novos ou feedback de outros. Além disso, ao longo da *contação da história*, a contextualização com a cultura local dos alunos está sempre presente. Muitas destas aproximações se apresentam como situações engraçadas que funcionam para resgatar a atenção dos mais dispersos. Tanto a seleção dos fatos mais marcantes quanto à sequência lógica adotada conferem dinamismo e fa-

vorecem o acompanhamento dos alunos. As aulas sempre mostraram ter um ponto alto a ser alcançado, seja através de uma questão temática proposta ou uma conclusão final apresentada.

Os alunos admiram abertamente a dinâmica de aula adotada pela professora Isabel e retribuem com participação, envolvimento pelo tema e manifestação da necessidade de querer saber mais. A professora não conta a história sozinha, busca tirar os alunos do papel de espectadores, seja pelas indagações que propõe ou pela própria necessidade criada de ter que identificar as palavras que completam a ficha-resumo.

A preocupação constante em contextualizar o estudo da história e tornar a aprendizagem significativa é um dos pontos altos no estilo de ensinar da professora Isabel. Em uma realidade na qual os alunos questionam o papel dos conhecimentos escolares, a estratégia da contextualização mostra-se um caminho fecundo de mobilização destes jovens para a aprendizagem. O trabalho da professora Isabel parece contribuir para responder diariamente as indagações dos alunos sobre o sentido de aprender determinados conteúdos, além de integrá-lo a uma metodologia dinâmica de aula, possibilitada pela *contação de história*.

Professor José – o condutor sério

É possível que passe sempre pela memória de estudante da maioria dos sujeitos a lembrança de um professor rígido e temido nos anos de experiência escolar. O professor José construiu este perfil de professor sério, exigente, comprometido e disciplinador. Desde o primeiro contato da pesquisadora com o docente, por conta das inúmeras indicações que recebeu por parte dos seus alunos, o professor José negava esta indicação, afirmando não compreender como os alunos o apontaram como um de seus exemplos de “bom professor”. Por outro lado, depois da surpresa pelo reconhecimento, mostrou indisfarçável satisfação, apresentando uma lista das estratégias mais adotadas em sua ação docente.

Como o próprio professor José reconheceu, suas aulas eram “as mais tradicionais possíveis”, sem uso de recursos didáticos variados, além do quadro de giz, caderno e livro. As aulas observadas, no entanto, mostraram que a personagem desempenhada pelo professor José não era a do “carrasco”, como o próprio acreditava. O interessante foi os alunos reconhecerem isso em suas indicações e justificativas.

Bom professor tem que ser sério e exigente, mas com respeito (Aluno da turma 2008).

Professor bom é o professor José, que fica no pé até a gente aprender (Aluno da turma 2010).

Professor José é amigo, mas ao mesmo tempo exige e cobra (Aluno da turma 2010).

A característica mais marcante observada na atuação do professor José foi a sua postura pró-ativa de incentivador constante do melhor desempenho dos alunos. Ninguém fica para trás durante a sua aula. Com olhar atento, o professor capta toda ação dos alunos e chama individualmente à concentração.

Em relação ao conteúdo, dá vários exemplos até alcançar o entendimento do aluno, resolve coletivamente os exercícios, incentiva a troca entre os alunos, exige que exponham as dúvidas, valoriza o erro sempre atento às dificuldades. Consegue analisar as expressões dos alunos sejam de dúvida, de desinteresse ou de satisfação. Trabalha cada termo buscando exemplos do real para conteúdos matemáticos.

Durante a aula do professor José predomina um discurso motivacional paralelo à sequência de estudos matemáticos.

Disciplina, foco, todo mundo tem que ter foco!

Você não é uma máquina de copiar, tem que tentar fazer para ter dúvidas.

Eu aprendo com erro do colega também.

Vocês têm que se dedicar, ser bom naquilo que faz, fazer bem feito!

Que fase da vida vocês estão? Qual o seu objetivo? Adolescente também tem responsabilidades. Seja bom naquilo que escolher fazer.

Façam com atenção, consultem o material e sua dupla, depois pergunte ao professor. (Professor José).

No entanto, percebe-se que não são apenas as palavras de incentivo o que mais mobiliza os alunos. É a preocupação com a aprendizagem de cada um que se mostra por trás do discurso, a preocupação com a pessoa de cada aluno. Além disso, os alunos identificam nas ações do professor de priorizar o tempo de aula aproveitando cada minuto para ensinar, de não permitir que os alunos se distraiam com outros temas e de valorizar os alunos em atividades constantes, um compromisso do docente diretamente com cada um deles. Assim, o compromisso e a valorização da aprendizagem individual são os elementos mobilizadores centrais da ação do professor José.

As competências para ensinar

Reunindo os fatores que mais se destacaram na prática dos docentes de ensino médio e, em particular, nos “bons professores” indicados pelos alunos, identificam-se semelhanças com os achados das pesquisas de larga escala sobre eficácia escolar (BROOKE E SORES, 2008). É possível reconhecer, por exemplo, que

professores eficazes ensinam em pequenas etapas, não são avaliativos e mantêm o ensino descontraído (p.365); relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento (p.365); estabelecem clima de respeito e disciplina na sala de aula, contribuem para o desempenho dos alunos (p. 496), professores eficazes monitoram o progresso dos alunos(p.322); maximizam o tempo que é gasto na interação com aluno (p.316) (*ibid.*).

Por outro lado, não se pode apostar em uma simples lista de ações ou “receitas prontas”, associando-as a bons resultados como um processo causa-efeito. Sammons et al. (1994) chamaram a atenção para a constante necessidade de estudos de casos adicionais para melhor entendimento da eficácia escolar e, conseqüentemente, da atuação de professores considerados eficazes. “Não há respostas simples para questões complexas”.

Da mesma forma que os estudos de eficácia escolar apontam que cada estabelecimento de ensino é único, assim também é a atuação docente. Por mais que o efeito institucional de cada escola possa influenciar na socialização profissional dos docentes e no desenvolvimento de sua profissionalidade, o estudo dos 69 professores da escola Einsten mostrou uma complexidade de lógicas de ação entre os docentes, algumas contradições e vários estilos de ensinar, alguns com melhores resultados no processo de aprendizagem do que outros. Segundo Nóvoa (2009), somente através do reconhecimento desta complexidade do ensino e, conseqüentemente, da ação docente se poderá conquistar a maior valorização dos professores no contexto social e profissional.

A análise comparativa da atuação dos professores observados permitiu reunir elementos singulares desta complexidade, como a influência da dimensão relacional sobre a didática, o papel motivador do docente como condição para a aprendizagem dos jovens, a lógica reguladora do tempo, a importância da contextualização dos conteúdos e a aproximação com o contexto cultural dos jovens. Além destes fatores determinantes da ação docente, as análises remetera a questões pessoais e emocionais do docente, envolvendo aspectos de sua personalidade, o que confere o caráter único a cada atuação.

Semelhantemente a estas conclusões, Nóvoa (2009) aponta três ideias que fortalecem a identificação da complexidade do ensino. Primeiro a de que, ao

contrário de outras profissões, o trabalho do docente depende da colaboração do aluno. E, na realidade da escola Einstein, este desafio se mostrou ainda maior frente à obrigação social que levou o jovem da periferia à escola e aos conflitos de sentidos que se estabeleceram com a sua entrada na escola média.

Segundo, a ideia de que a atividade docente se caracteriza também por uma complexidade do ponto de vista emocional. Para Nóvoa (2009), os docentes vivem em um ambiente carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Apostar no distanciamento destas emoções é como negar o próprio trabalho. Não há neutralidade na prática pedagógica, apontam também outros autores (CANDAU, 2012; CUNHA, 1996; TARDIF E LESSARD, 2005; DUBET, 2002), o que na escola Einstein também se mostrou um desafio e uma necessidade no trabalho dos docentes de conquistar este envolvimento, esta compreensão do outro e de se envolver.

E, por fim, Nóvoa (2009) destaca os conflitos entre os objetivos distintos que se atribuem à educação escolar por conta dos múltiplos interesses a atender, seja das famílias, dos alunos ou do próprio meio social, econômico e cultural. Contemplar todos estes não é tarefa fácil. A escola de ensino médio vivencia diretamente estes conflitos que complexificam ainda mais a atuação docente. Verifica-se que o enfoque maior ou menor para cada objetivo em jogo na escola – desenvolver a pessoa, formar para o trabalho, garantir socialização ou acesso ao nível superior – são definidos pelas lógicas de atuação de cada docente.

Todas estas ideias e fatores ligados à complexificação do ensino identificadas na atuação dos professores de ensino médio apontam a necessidade de maior valorização de um conjunto de competências profissionais relacionais e reflexivas. Segundo Nóvoa (2009), é preciso que se supere a ideia de que basta aos professores dominarem bem sua matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação, pois isso só leva ao desprestígio da profissão pela redução do status do ensinar a algo simples e natural. Há de se identificar os saberes específicos e devidamente reconhecidos do bom desempenho docente.

Dentre diversas novas competências⁵⁴ para ensinar na atualidade, três indicações de “famílias de competências” destacadas por Nóvoa (2009) se aproximam das análises sobre a atuação dos professores da escola Einstein, diante de práticas bem-sucedidas, mas também das dificuldades:

- saber relacionar e saber relacionar-se, para lidar com o envolvimento emocional e estabelecer interações que favoreçam aprendizagem;

54 Ver capítulo dois.

- saber analisar e analisar-se, envolvendo o papel investigativo dos docentes, de pesquisar sobre a realidade onde atuam, refletindo sobre a sua prática e sendo capaz de deliberar mudanças nas ações;
- saber organizar e saber organizar-se, procurando repensar a organização do trabalho escolar, as formas de regulação do tempo e do currículo. Para isso será preciso que os docentes deixem o isolamento da sala de aula e valorizem o trabalho coletivo como estratégia de ampliação da sua própria autonomia.

Neste capítulo procurou-se reunir os principais fatores que pareceram exercer maior influência sobre a atuação dos professores de ensino médio. As análises das ações dos professores nas salas de aula mostraram pontos comuns, mas também divergências. Foi possível identificar que os professores não agem unicamente de acordo com um estatuto profissional baseado no pré-estabelecimento de normas norteadoras de condutas. A influência da subjetividade e da experiência de cada um regula fortemente a ação docente. Pôde-se perceber um processo constante de reconstrução das ações, de busca de alternativas, principalmente diante de situações imprevisíveis.

Como explicar estas diferenças entre as práticas docentes, tanto as bem-sucedidas quanto as menos eficazes? Segundo Dubet (1994), é preciso reconhecer que os professores deixaram de aderir totalmente ao estatuto profissional imposto e passaram a questionar a própria função social da escola, adotando valores e lógicas de ação redefinidas e baseadas na sua subjetividade. Na verdade, os docentes vivem em constante conflito entre as lógicas a serem adotadas para justificar suas ações, gerando constantes combinações das mesmas. Por conta disso, o autor defende a necessidade de explicar a prática a fim de conferir legitimidade a mesma.

Assim, o que pensam os professores da escola Einstein sobre o ensino médio, sobre os jovens que atendem, sobre os objetivos da escola? Quais as lógicas de ação que combinam e que justificam suas ações? Quais as imagens que têm de si como professores? Responder estas questões é o desafio do último capítulo desta pesquisa.

7

Ser professor do ensino médio: desafios e dilemas enfrentados

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer (PIMENTA, 2002, p.13).

Ao tentar explicar o que é ser professor no ensino médio pode-se receber variadas respostas. Na sociedade atual, não há como esperar a definição de um modelo único de professor como se o ofício docente pudesse ser representado por um papel pré-definido. Diante das diferentes práticas docentes observadas nesta investigação parece haver também diferenças entre as lógicas de ação⁵⁵ adotadas pelos próprios professores que justificam e direcionam sua ação. Dubet (1994) afirma que para interpretar as ações dos docentes em sala de aula é preciso ter claro que o ofício desta profissão é uma construção individual, baseada na experiência e na relação com o outro. “A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência” (ibid. p. 16).

Além disso, a atuação docente não resulta apenas de uma incorporação direta dos códigos ou status profissionais que a sociedade lhe impõe. Há um processo de reconstruções, críticas e reflexões que, desenvolvidos subjetivamente por cada ator social, explica as suas ações, substituindo a noção de alienação. Com isso, Dubet (op.cit.) compreende que o resultado de uma ação não se baseia em uma lógica única e facilmente detectada, trata-se de uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e a justiça.

Assim, o que se propõe neste capítulo é compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos, de forma que contribuam para explicar o exercício da docência no ensino médio. Entende-se que as imagens que os professores têm sobre si são fluidas, marcadas por uma série de dilemas e combinações de lógicas de ação entre a sua subjetividade, os padrões impostos e as estratégias selecionadas para lidar com o outro.

Considerar o pensamento e a ação docente na escola de massas implica abandonar esquemas simplistas de análise e a tentativa de retomar soluções da escola de elites. A complexidade da escola de massas corresponde a uma realidade que, no que diz

⁵⁵ Ver precisões terminológicas no capítulo dois.

respeito aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais (FORMOSINHO, 2015, p.13).

Como os professores explicam suas escolhas e o que está por trás da sua prática docente? Para responder esta questão, parte-se da verbalização das intenções dos docentes indicados como “bons professores” e de suas explicações para suas ações com base nas entrevistas e depoimentos dos mesmos, objetivando identificar suas lógicas de ação e suas concepções predominantes em relação ao ensino e à escola. Articula-se também estas representações com as entrevistas dos gestores/equipe pedagógica e a participação dos demais professores da escola Einstein via questionários.

Os professores e os objetivos do ensino médio

A busca pela especificidade dos professores de ensino médio mostrou que o trabalho de um grupo de docentes da escola Einstein não se restringe a este segmento. Por se tratar de professores especialistas, dos 69 professores pesquisados 19 também atuam no ensino fundamental, principalmente, no segundo segmento, e 2 no nível superior, mas a grande maioria, 48 docentes, exerce seu ofício exclusivamente no ensino médio, sem nenhuma outra atividade profissional paralela ou fonte de renda.

Pôde-se constatar que a entrada dos professores para exercer a função como docente do ensino médio é marcada pela oportunidade e não por uma decisão e procura consciente. A maioria dos docentes afirma que leciona neste segmento de ensino porque, depois de escolher a escola, constatou que só tinha ensino médio. Esta escolha inicial da escola pelo professor ocorreu, principalmente, por facilidade de acesso em relação ao local de moradia do docente e porque o horário das aulas o atendia no momento da escolha, permitindo conciliar com as demais escolas. Um pequeno grupo justifica ainda sua entrada neste segmento pela disciplina que leciona ser exclusiva desta fase de ensino na rede, como Filosofia, Sociologia, Química e Física.

No entanto, como se evidenciou que a escola Einstein possui dois grupos de professores quanto ao tempo de atuação, os novatos e os experientes, a realidade acima se aplica apenas aos novos. Os mais experientes, que correspondem à metade do corpo docente da escola, afirmam que a opção pelo ensino médio ocorreu de forma indireta, quando a instituição tornou-se exclusivamente deste segmento, mas ressaltam também o desejo de deixar de lecionar para o ensino fundamental, pois a maior parte já trabalhava com as séries iniciais na própria escola.

Para o grupo de professores mais experientes parece haver uma busca por diferenciação no trabalho e conquista de status por atingir o último nível da educação básica como campo de atuação. Estes professores demonstram sentir-se mais valorizados por lecionarem no ensino médio, mesmo que na rede isto não configure aumento salarial ou melhores condições de trabalho. Pelo contrário, alguns professores aumentam significativamente o número de turmas quando passam a lecionar no ensino médio, devido às diferenças de carga horária da grade curricular entre as disciplinas.

Além disso, metade dos professores de ambos os grupos alegam preferência pelo público jovem. Apesar das limitações formativas e das dificuldades relacionais já evidenciadas pelos próprios docentes para lidar com este público, destacam a maior autonomia dos jovens e a capacidade de assumir suas próprias responsabilidades como pontos positivos desta relação.

Parece predominar a ideia de que os jovens podem ser diretamente responsabilizados pelo seu desempenho, o que facilitaria o trabalho dos professores, pois permitiria que o docente se concentrasse mais na transmissão dos conteúdos e menos nas questões afetivas e relacionais como forma de garantir uma boa aprendizagem. Talvez este seja um dos principais dilemas de ser professor no ensino médio.

Na opinião dos professores indicados como bons professores, gostar de trabalhar com os jovens, procurar compreender sua realidade e as suas formas de conceber o ensino são as principais características de diferenciação do professor de ensino médio. Assim, ter clareza das funções deste segmento do ensino e ser capaz de reconstruí-las de acordo com os objetivos dos jovens e da realidade local parece ser uma das lógicas de ação destes docentes.

Qual é a função da escola de ensino médio?

Através dos dados construídos ao longo desta investigação constatou-se que é praticamente unânime entre os docentes o discurso de que a função da escola média é formar jovens autônomos e críticos, de forma a prepará-los para a vida, garantindo formação integral. No entanto, a função propedêutica voltada à preparação para o ensino superior também ganha destaque na opinião dos professores como um dos papéis prioritários, associada à ênfase dos conteúdos escolares. A tabela 8 expõe o grau de concordância dos 69 professores da Escola Einstein sobre o principal papel da escola de ensino médio, a partir de uma lista de opções apresentada no questionário.

Tabela 8:
Grau de concordância dos professores sobre o principal papel da escola de ensino médio

Objetivos da escola de ensino médio	% de concordância
Formar alunos críticos e autônomos	89,9
Preparar os alunos para o acesso ao ensino superior	77,6
Preparar os alunos para a vida	76,8
Garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares	75
Desenvolver a formação integral do cidadão	71
Preparar para o trabalho - sem ser profissionalizante	62,3
Valorizar o esforço/ mérito individual	60,9
Formar lideranças para a sociedade	58,8
Assegurar o sucesso escolar (aprovação)	44,9
Promover a felicidade	38,2

Fonte: Elaborada pela autora.

Tais escolhas se assemelham aos objetivos definidos pela atual LDB que, segundo Cunha (1998), conferem ao ensino médio a articulação de três funções: formativa, de garantir a preparação para a vida e desenvolvimento da pessoa humana; propedêutica, a fim de possibilitar o prosseguimento de estudos em nível superior e profissional, pois visa fornecer preparação básica para o trabalho e conquista da cidadania do educando. No entanto, diante desta ampliação dos objetivos, o desafio está na dimensão que cada uma destas funções adquire em cada escola e na ação de cada professor.

Dentre o total de professores, cerca de 60% reconhece que há problemas com a falta de clareza dos objetivos do ensino médio. Identifica-se constante conflito na busca dos docentes por adesão aos novos princípios do ensino médio regular, com base na preparação para a vida e formação integral dos jovens, pois demonstram dificuldades de operacionalizá-los.

O atual modelo de ensino médio regular não forma em nada. Eu acho que falta no ensino médio o que já faltava no meu, não formava em nada e aí você termina e fica perdido, sem saber o que fazer, não está formado em nada. Formação geral, o que é formação geral? Formação geral é o quê? Especificamente nada. Geral é nada, você é formado em nada. Aí você quer ir para o mercado de trabalho, que experiência você tem? Nada. E aí você fica aceitando subemprego (Professor de Matemática).

Eu acho muito obsoleto, já não atende mais a necessidade da sociedade, da juventude. Aqui mesmo a gente se faz essa pergunta, somos professores em uma escola de ensino médio, mas qual é a nossa cara? A gente está aqui para fazer o quê? Para preparar o aluno para a universidade, para preparar para um curso técnico, porque essa coisa de uma escola conteudista já não se aplica mais, mas nós, por outro lado, nós fomos formados assim, estamos em um momento de mudança, mas de fato como é que a gente vai fazer essa transição? (Professora de História).

Além disso, os professores destacam que há conflitos de interesses entre os próprios alunos que acessam a escola, marcados por origens sociais e perspectivas de vida diferentes, o que, segundo os professores e gestores, dificulta não só a gestão de classe, mas a própria lógica do ‘o que ensinar?’ e ‘para que ensinar?’. Reconhecem que na escola há uma parcela de novos alunos que busca a garantia de entrada no ensino superior via sistema de cotas, distanciando-se do mercado de trabalho. São jovens oriundos de uma nova classe média ascendente na região, que apostam no ensino de qualidade pelo prestígio da escola e no benefício das cotas.

Agora, principalmente, com todos esses programas do governo, a procura pela universidade tem sido bem maior. Antes era uma coisa própria, iniciativa dele ‘vou fazer vestibular’. Agora o número está bem maior, por causa dos programas, aí eles ficam felizes e voltam para contar ‘eu entrei, tô fazendo faculdade de jornalismo’. E muitas vezes passam para cursos que eles nem sonhavam em conseguir (Diretora Kelly).

A clientela que a gente tem hoje são alunos que vieram de escolas muito boas, junto com aquele aluno que vem da escola pública, que não teve professor ou foi aprovado sem nenhuma condição. Um total desnivelamento (Professora Ana).

Há também a manutenção de um grupo de alunos que, diante da carência de recursos de suas famílias, precisa entrar no mercado de trabalho precocemente. Estes alunos optam por estágios remunerados em meio período ou subempregos, atuando principalmente no comércio. Na opinião dos gestores, é também uma realidade do ensino médio público, de que somente a lógica do trabalho pode aproximar os jovens da escola de ensino médio e fazer-lhes algum sentido.

Temos alunos que já estão com 16, 17 e pela necessidade surge a possibilidade de ter um emprego, um subemprego, porque não é um emprego para ganhar salário, nem um salário mínimo, mas que tem benefícios e aí a escola é a última opção. Continua vindo

à escola, mas não estudando. Começa a ficar reprovado, perde o estímulo. Aí acaba muitas vezes desistindo (Diretora Kelly).

A escola média poderia diminuir os conteúdos, selecionar os que tivessem uma relevância, o que é relevante mesmo, o que é primordial do aluno aprender, porque o aluno fica preso na escola 5 horas por dia, por 3 anos e aí você vai ver que lá fora tem um supletivo que tira o diploma em 6 meses. E como para ele conteúdo ensinado não tem valor, ele pensa 'vou é trabalhar e pago ali um supletivo para terminar o ensino médio (Coordenadora Vera).

Por fim, os professores e gestores identificam um grupo que se apresenta na escola com baixas perspectivas de futuro e ausência de objetivos concretos, que não se interessa nem pelo prolongamento dos estudos nem pela preparação para o mercado de trabalho.

E temos o outro lado, em que os alunos que estão ali porque tem que estudar, tá na idade, e tem que estar estudando porque o pai manda para a escola. Só que ele também não tem nenhum sonho, não tem objetivo na vida, ele não está nem aí. Hoje em dia, então, as atrações são muito grandes para ficar fora da escola, então ele se sente, assim, praticamente obrigado de estar aqui, mas a cabeça dele está em outro local. (Diretora Kelly).

É claramente a heterogeneidade da escola de massas que dificulta a ação dos professores e favorece interpretações diferentes da realidade por parte de seus atores. Assim, diante destas diferenças e comparando a atuação dos professores com os discursos, foi possível identificar duas lógicas de ação predominantes. A primeira se baseia em um grupo de docentes, cerca da metade, que aposta na ênfase do conteúdo para alcançar os objetivos ligados à preparação para a vida e cidadania. Parte da crença de que o acesso ao conhecimento sistemático pode garantir formação integral para os jovens. Estes professores reproduzem o modelo de ensino médio propedêutico, com enfoque nos conteúdos científicos, na maioria das vezes descontextualizados, na preparação para o acesso ao ensino superior e no predomínio da lógica fragmentada do ensino dividido por disciplinas. Além disso, este grupo de professores parece continuar acreditando que os conteúdos ministrados por eles são adequados às necessidades dos alunos, pois não reconhecem a necessidade de alterações curriculares como estratégia para melhor formação média dos alunos. Mesmo com a defesa da função propedêutica e a preocupação com os vestibulares/ Enem, a maioria destes professores afirma desconhecer ou não adotar as novas referências da matriz de competências do Enem (2009).

Meu objetivo nas aulas é cumprir o conteúdo programático, garantindo que os alunos possam caminhar com seus estudos rumo à universidade (Professora de Matemática).

No entanto, há um segundo grupo de professores que adota uma lógica de ação diferente, mais voltada para a formação integral dos alunos, a fim de

construir sua cidadania e com foco também na preparação para o trabalho, o que se reflete nas escolhas metodológicas mais participativas e na busca do interesse dos alunos pelos conteúdos como condição para alcançar os objetivos. A partir deste ponto de vista, centrado na realidade do aluno, este grupo de professores com apoio da equipe gestora e pedagógica, investe mais em projetos, seja para fomentar a adoção de novas práticas pedagógicas mais participativas entre os docentes ou para apresentar opções de conhecimentos contextualizados com a vida dos alunos. Investe-se também na parceria com os jovens e no seu protagonismo como formas de conhecer sua realidade e seus anseios, além de estimular seu desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, a partir da constatação desta tensão constante entre os objetivos do ensino médio e a prática docente, duas concepções docentes distintas foram evidenciadas, uma propedêutica e outra mais formativa. Torna-se possível compreender como tais concepções de como se dá o processo ensino-aprendizagem, a partir dos objetivos priorizados, direcionam as escolhas didáticas do professor.

Ensinar para quem não quer aprender!

Segundo os docentes, os problemas mais graves do ensino médio na escola em que lecionam estão ligados aos alunos, devido aos baixos níveis de aprendizado e ao desinteresse. Na verdade, é a dispersão provocada pelo desinteresse a principal justificativa para os problemas de aprendizado. Este cenário provoca uma crise relacional e grandes diferenças nos resultados dos docentes que conseguem administrá-la. Temas como crise de autoridade, respeito, estresse e indisciplina marcam o discurso dos professores em relação aos alunos do ensino médio e às dificuldades de gestão de classe. É praticamente unânime entre os professores, indicados como bons professores ou não, as críticas de que não “é possível ensinar para quem não quer aprender”. O que difere uns e outros são as formas de lidar com estas dificuldades, como já apontado nas ações de alguns professores.

É um desinteresse muito grande dos alunos. Aí a gente vê apenas um ou outro que demonstra um querer no sentido de se formar, de ter uma profissão, de querer passar para universidade (Professora Isabel).

O que mais está difícil na escola hoje é o aluno não ter aquela vontade de querer aprender. Isso é até um descaso com o professor, muitas das vezes, olha para você como se fosse menos, não aquele olhar de respeito, como tinha, de admiração. Estão falando: ‘Por que

tenho que aprender isso, professor? Ou 'Eu não estou a fim de receber isso. Lógico que não é de um modo geral, tem uns que querem (Professor José).

Nessa reflexão, o objetivo não é retomar a identificação das estratégias de mobilização adotadas,⁵⁶ mas procurar identificar as justificativas dadas pelos docentes para esse quadro de amplo desinteresse dos alunos. Como os professores veem os alunos do ensino médio? Quais são suas expectativas em relação aos mesmos? Por que acreditam que os alunos não querem aprender?

Segundo os professores, a maioria dos alunos concluirá o ensino médio, porém menos da metade terá bons resultados no Enem conquistando vagas em universidades de qualidade. Assim, mesmo com a aposta de muitos professores no ensino médio propedêutico, este objetivo de acesso ao nível superior não será alcançado pela maioria. Além disso, mesmo os docentes reconhecendo que os conteúdos ensinados são adequados para os objetivos do ensino médio, poucos alunos conquistarão bons empregos. Apenas um pequeno grupo de docentes, cerca de 15%, aposta em melhores resultados dos alunos.

E quais são as justificativas para tão baixas expectativas? O desinteresse pela escola da maioria dos alunos, o não querer aprender, o pouco valor dado aos conteúdos ensinados. Mas, quais são as causas deste desinteresse?

Mesmo sendo apontado como um problema grave para a prática docente, a maior parte dos professores apresenta uma visão compreensiva sobre o desinteresse dos alunos. Grande parte dos professores, cerca de 70 %, reconhece um potencial pró-ativo nos jovens a ser despertado. Identificam que os alunos possuem capacidade intelectual para aprender, quando se esforçam, e conseguem ver sentido no conhecimento escolar. Alguns destes professores chegam a explicar o desinteresse pela própria condição juvenil, apontando distanciamento do formato escolar com os anseios dos jovens.

Tem muita gente desinteressada quando chega ao ensino médio. Eu acho que isso é específico dos adolescentes como um todo e assim a gente vai entrar numa discussão muito mais profunda do que seria o formato de escola. Infelizmente o nosso formato de escola não evoluiu com as gerações. Então não se tem um formato adequado para esses jovens de hoje que são múltiplos (Professora Ana).

Em contrapartida, um pequeno grupo de professores, cerca de 30%, traça um perfil contrário e mais pessimista para a maioria dos alunos. Para estes a autoestima dos alunos é baixa, não se interessam pela escola, o nível cultural e o ambiente onde vivem é um agravante, além de não conseguirem

⁵⁶ Ver capítulo seis.

rem se adaptar às normas da escola e rejeitarem as regras de convivência da escola. Este grupo adota uma postura saudosista, comparando os jovens da atual escola de ensino médio com os alunos das décadas passadas, quando a escola atendia a um público mais homogêneo e o modelo institucional vigente recebia forte adesão.

Esse conflito de ideias entre o corpo docente investigado se reflete diretamente nas diferentes lógicas de ação acionadas pelos professores ao se relacionarem com os alunos em sala de aula. Foi possível observar professores que apostam na mobilização contínua e no acompanhamento bem próximo dos alunos, enquanto outros preferem se distanciar deste papel de motivador, acreditando que a própria educação em si já desempenha esta função motivadora de forma garantida e suficiente.

Os alunos querem uma liderança horizontal, em que as pessoas olhem para eles como pessoas que realmente estão construindo o conhecimento, que realmente são atores ativos da educação e não passivos. Eles têm que contribuir, então assim eu acho que o meu sucesso com a turma, de alcançar o coração deles, é buscar essa horizontalidade, mantendo uma relação bem próxima, é realmente tocar, encostar, abraçar. Eu tenho uma relação de toque com eles mesmo, de me aproximar, de tocar quando eu estou explicando, de encostar (Professora Ana).

Eu acho que a gente tem que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso, que eles não têm acesso à cultura, a sair para viajar. Nós precisamos chegar com esse tipo de proposta, de mostrar uma coisa diferente, novas formas de expressão cultural, mostrar o mundo, com isso eles ouvem, se interessam e passam a desejar aquilo também para eles (Professora Isabel).

Diante do desinteresse, você tem que parar o tempo todo, achar a prioridade para eles. Eu faço isso o tempo todo. Vocês querem o que da vida? Daqui a cinco anos, daqui a dez anos? Não sabem? Tem que envolver a autoestima deles. É difícil. É uma coisa assim muito sutil. O aluno pode te odiar por isso ou te adorar. Por que quem é você para fazer o cara querer aprender? Precisamos querer. O que eu quero? No começo ele não sabe nem o que ele quer, preciso criar referências. Você tem que conquistar isso, na verdade, quase que desbravar aquilo ali na marra (Professor José).

Percebe-se ainda que esta lógica motivacional, na visão dos professores, associa-se à orientação dos jovens em relação ao futuro e à busca por valorizar sua autoestima. Trata-se de identificar nestes docentes a crença na escola e no seu próprio trabalho como professor, associada à garantia de melhores condições de vida para os alunos e à possibilitada de expandir as perspectivas culturais e sociais dos alunos. É uma aposta, às vezes, consciente ou não, muito presente no discurso dos professores sobre a escola.

Eu gosto de trabalhar com pessoas diferentes, lugares diferentes e estar falando, então não só falar da minha matéria, mas sempre que posso eu falo da vida. Eu chamo, eu paro a minha aula em vários momentos para falar sobre a vida, sobre a importância do futuro, de preocupar com o futuro, de preocupar com o outro, de respeitar o outro, não fazer com o outro o que eu não quero que façam comigo. Coisas que é normal, básico e volta e meia, quase toda aula, eu paro e aproveito a oportunidade de alguma coisa (Professor José).

Para Dubet (2002), já existe prescrito no ofício docente uma necessidade de crer na escola como condição para exercer a profissão, é quase que uma obrigação de acreditar até o fim na escola de igualdade de oportunidades. Porém, o autor argumenta que muitos não creem de verdade na possibilidade de diminuir a desigualdade social com seu fazer. Há professores que continuam aderindo a esta crença para minimizar o sentimento de culpabilização gerado pela sua exposição pessoal e pela própria obrigação social de crer. Mesmo os professores constatando que a distância entre os objetivos fixados e a realidade é muitas vezes intransponível e impossível de ser alcançada por todos os alunos, optam por continuar crendo na escola e na profissão. “Em outras palavras, os professores da escola já não podem crer plenamente nos princípios e valores que sustentam a sua profissão; creem porque eles são obrigados a fazer, se não acreditar dessa forma, não poderiam trabalhar. (DUBET, 2002, p.131, tradução da autora).⁵⁷

Na verdade, os “bons professores” de ensino médio não se apresentam como um modelo ideal de professor ou assumem a figura do superprofessor.⁵⁸ Eles são trabalhadores do magistério a desenvolver um ofício que exige comprometimento pessoal, compreensão do outro e superação das limitações diárias de uma crença quase utópica no poder transformador e formador de vidas via escola.

Na escola de massas que se tornou o ensino médio, o grande desafio na prática docente que se manifesta é o lidar com a classe, como um dos requisitos elementares para que o processo de ensino se estabeleça. Professores e equipe pedagógica identificam diariamente que a maioria dos conflitos estabelecidos em sala associa-se a embates relacionais entre professores e alunos. Os professores se apoiam em diferentes lógicas que direcionam o seu posicionamento hierárquico em relação aos alunos e que marcam as formas de gerir a classe e as relações interpessoais.

⁵⁷ Dicho de otro modo, los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo, si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar (DUBET, 2002, p.131).

⁵⁸ Ver a ‘falácia do discurso do superprofessor’ que associa o trabalho docente a uma concepção missionária. (FORMOSINHO, 2009, P. 50–57).

A gente tem o que dialogar dentro de um novo contexto social. Tem grupo de professores, muitos formados em forma antiga, que ainda acredita em uma liderança na vertical e acredita que só isso pode funcionar, 'eu sou autoridade e aluno é aluno' (Professora Ana).

Segundo a equipe pedagógica, que lida diariamente com a gestão desses conflitos, não cabe mais no trabalho com os jovens a hierarquização e o autoritarismo impostos por muitos anos na relação professor-aluno, nos quais o professor era o detentor do saber e o aluno mero receptor. Pode-se com estas observações reconhecer que a autoridade docente deixou de ser algo já pré-concebido, assim como a desestabilização do programa institucional das escolas. As normas de conduta pré-estabelecidas, o modelo de aluno passivo e o ofício do professor se modificam com a entrada de valores contraditórios na escola, heterogeneidade de princípios e degradação da ideia de unidade da sociedade. Para Dubet (2002), com a queda do santuário (a escola), a profissão docente passa a ter uma nova reconfiguração.

Na escola Einstein, professores bem-sucedidos em sala de aula defendem a necessidade de uma gestão de classe dialogada e participativa. Assim como na seleção de conteúdos e estratégias didáticas, estes professores afirmam que precisaram rever suas lógicas de ação via reflexão sobre a prática, pois a gestão de classe também perdeu um modelo único e eficaz. Para Perrenoud (2001) faz-se necessário, nas salas de aula, a construção de uma autoridade negociada para o estabelecimento de relações humanas mais próximas.

Eu, particularmente, falo por experiência própria, por eu ser assim muito nova, a minha altura não ajuda muito, então eu sempre fui muito rígida, eu falava muito alto, eu gritava e eu fui observando que ao longo do tempo eu não ganhava nada com isso, eu só perdia, então hoje eu falo bem baixo, eu converso, eu não chego brigando, e também observo que muitos professores estão tendo essa visão (Coordenadora Vera).

Tem professor que quer muito dar boas aulas, mas ele se desgasta muito, porque ele acaba batendo de frente com determinado aluno. Não está sabendo lidar ainda com esses novos alunos e com isso ele vai tendo um monte de dificuldades, um monte de conflitos. Aí vêm aquelas reclamações, aquela coisa que ele não sabe lidar (Coordenadora Ana).

O lugar da experiência

Tanto nos depoimentos dos gestores quanto nos dos professores, a experiência foi destacada como uma das dimensões elementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para ambos os grupos é através da experiência que o professor desenvolve estratégias para lidar com a diversidade que domina a escola pública nos dias atuais. Com isso, muitos professores afirmam

que sua didática foi construída na sala de aula e criticam os limites da formação acadêmica inicial.

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. Então, eu fui percebendo com os alunos quais técnicas funcionavam e quais não funcionavam. Nesses 11 anos, algumas eu mantive e outras eu tranquei. E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. Na rede pública é assim, porque você primeiro tem que ganhar o cara. Às vezes você vai precisar de três semanas antes de dar um conteúdo e se você não ganhar. (Professora Ana).

Sobre a didática eu acho que você tem que moldar em cada ambiente de trabalho que você está. Cada sala é diferente. Didática, às vezes, funciona em uma turma, em outra turma não funciona. Em outra turma eu posso ser mais rígido, em outra posso ser mais solto. Em uma turma eu posso deixar um aluno ir ao quadro para construir um conhecimento, em outra turma não dá para fazer isso, porque eles são mais inibidos, se eu ficar chamando para ir ao quadro parece que eu estou constringendo, que eu estou expondo, então tem que saber isso, onde eu vou usar o quê (Professor José) .

Observa-se que a interpretação da prática feita pelos próprios professores são resultados das experiências construídas, associadas com reflexão e busca por interpretar a realidade dos alunos, mas também com as crenças, os valores e as vivências familiares, sociais e acadêmicas de cada um. A influência do vivido por cada professor é única, podendo contribuir para (re)construir múltiplos olhares sobre a educação e variados estilos de ensinar, mas também garantir a manutenção de modelos passados. Toda experiência tem uma dimensão de natureza subjetiva e individual que orienta as percepções dos docentes sobre uma série de fatores. A reflexão, as parcerias, as trocas, o pensamento crítico são aliados dos saberes experienciais⁵⁹ de forma a contribuir para um desenvolvimento profissional que possibilite motivação e satisfação profissional.

Dentre os quatro ‘bons professores’ indicados pelos alunos, nenhum pode ser considerado iniciante, pois atuam há mais de dez anos no magistério. As professoras Isabel e Maria, possuem 21 e 25 anos ininterruptos de sala de aula, respectivamente, iniciando como professoras das séries iniciais, sempre em escolas públicas da região. Os professores José e Ana atuam há 17 e 11 anos, respectivamente, com entrada na profissão diretamente nas turmas de ensino médio, com experiências em escolas privadas e públicas, incluindo atuação em cursos preparatórios para o vestibular.

59 (TARDIF, 2005)

É preciso ter cuidado para o excesso de valorização da prática e a desvalorização dos conhecimentos teóricos das ciências da educação, construídos também através de pesquisas e análises sociais. Para Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional docente precisa ter como fundamentos, além da valorização do saber da experiência, a lógica da constante reflexividade, da participação dos docentes e da educação permanente com vistas também ao desenvolvimento organizacional. Com isso, reconhece que não é possível emergir uma nova cultura profissional dos professores sem modificar de forma articulada os contextos de trabalho e sem autonomia para as instituições e para o trabalho docente.

Constatou-se que além da valorização das experiências profissionais dos professores, a trajetória formativa/acadêmica é apontada como justificativa para uma série de ações dos docentes. Foi possível reconhecer dois grupos de professores especialistas atuantes na escola, delimitados por suas experiências formativas. São eles, os professores que entraram no ensino médio após migrarem das séries iniciais e os professores que tiveram no ensino médio sua primeira experiência no magistério.

A diferença está na própria formação, quem começa com as primeiras séries, principalmente, faz o curso normal, o que o torna diferente, a gente já percebe isso na própria faculdade. O professor tem uma bagagem muito maior do que o pessoal que entra logo como professor I, isto é, entra direto na faculdade e vem aqui para a sala de aula (Diretora Kelly).

A diferença é gigantesca. Por exemplo, o professor que trabalhou com o primeiro segmento do fundamental, ele já tem aquele costume de ter um material organizado, de ficar atento às dificuldades do aluno em determinada situação, ele tem um costume de verificar qual o aluno que não frequenta, qual o aluno que não faz atividade. Ele tem isso. É natural, já sabe mais espontaneamente. São poucos professores que só fizeram a faculdade que se encaixam nesse padrão mais preocupado com o aluno (Coordenadora Ana).

Segundo os docentes e gestores entrevistados, o que difere nos professores que entraram no ensino médio, após migrarem das séries iniciais, é a trajetória formativa iniciada no curso normal.⁶⁰ Para os mesmos, identifica-se nos docentes que tiveram esta experiência uma maior ênfase pedagógica em suas ações, caracterizada pela busca constante de novas estratégias didáticas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem. São professores que, na maioria das vezes, aderiram ao magistério como primeira opção de escolha profissional. A influência da formação específica em uma área disciplinar posterior se construiu sobre a experiência de professor das séries iniciais e do curso normal.

⁶⁰ Curso de formação de professores em nível médio.

Por outro lado, há os professores especialistas que acessaram a profissão somente após o curso universitário. Segundo Formosinho (2009), o modelo de formação inicial dos professores especialistas⁶¹ traz, majoritariamente, a influência do conhecimento da área disciplinar. Esta influência se efetiva pela natureza epistemológica dos conhecimentos, compreendida como um conjunto de saberes científicos e convicções que servem para estabelecer a validade dos mesmos, sendo capazes de nortear desde a produção de novos saberes da área até as formas de ensinar e aprender. Também, segundo Libâneo (2010), a epistemologia de cada saber específico marca a prática dos docentes em suas respectivas disciplinas de formação.

De acordo com os argumentos dos entrevistados, na maioria das vezes, esses professores demonstram priorizar a ênfase no conhecimento científico específico da área que se sobrepõe à ênfase pedagógica, já colocada em um plano secundário durante o processo de formação inicial dos novos licenciados. Estes docentes concebem a aula como espaço, estritamente, de transmissão de conhecimento de forma diretiva e, muitas vezes, utilizam modelos pedagógicos rígidos, baseados em suas próprias experiências escolares. Formosinho (2009) identifica que a ampliação das escolas secundárias criou a necessidade de ampliação do recrutamento de novos professores, culminando, muitas vezes, no aligeiramento e precarização da formação inicial dos docentes. Na prática muitos professores se veem diante de uma precária formação pedagógica inicial e socorrem-se das suas vivências para ‘sobreviver’ na escola.

A faculdade não ensina a ensinar. Ela não te dá base para dar aula. A faculdade te dá o conteúdo, que não é nem do ensino médio e nem do ensino fundamental, e o resto é com você (Professor de Matemática).

No entanto, Formosinho (2009) reconhece que esta “pré-formação” da docência, apoiada nas experiências discentes, pode ser superada com o processo de desenvolvimento profissional, apoiado em formações contínuas integradas com a prática, o que esta pesquisa também constatou no depoimento e nas ações dos bons professores acompanhados.

O professor que tenha feito só faculdade, a grande maioria não se encaixa nesse padrão, mais preocupado com o aluno, esse perfil de mais atento, de cuidar, porque a realidade é que muitos acabaram caindo na licenciatura por falta de opção e por falta de mercado a grande maioria acaba ficando no magistério mesmo. E mesmo com as limitações da formação inicial, tem professor que até aprende muito, você vê que a pessoa tem muita vontade de aprender e faz por onde (Coordenadora Ana).

61 Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Professor polivalente leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino, e o para as demais séries (GATTI, 2010)

O depoimento acima chama atenção para outra realidade que envolve este grupo de docentes: a forma de entrada na profissão como uma falta de opção ou uma opção passageira, na qual a docência é vista apenas como um emprego. Nesta visão, as questões burocráticas ligadas ao cumprimento de programas, horários e normas trabalhistas da profissão parecem ser os elementos norteadores do desempenho deste professor no cotidiano das escolas. Como afirma Nóvoa (1991), seria uma visão funcionarizada do professorado, que a própria formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) desta evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Ou ainda, como afirma Formosinho (2009), de que para alguns professores “vincula-se à ideia de que a docência é uma profissão posterior, eventualmente uma ocupação de recurso em face da ausência de outras alternativas” (p 32).

Na escola Einstein encontra-se professores, principalmente os recém-formados, que trilharam uma vida acadêmica longa, inclusive com pós-graduação *stricto sensu*, que se encaixam no perfil dos que aderiram ao magistério de ensino médio como forma de passagem, pois afirmam estar atuando como professor da educação básica apenas por um período temporário, enquanto investem na consolidação de suas profissões como bacharel (biólogos, químicos, físicos, sociólogos) ou na busca pelo ingresso na carreira universitária de professor/pesquisador. A maioria demonstra possuir pouca/nenhuma experiência com a educação básica, ausência de interação com os pares e pouca adesão aos conhecimentos da formação pedagógica. Reconhecem ainda que a desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e as más condições de trabalho marcam essa não adesão por ser professor do ensino médio como opção de carreira.

Porque na formação acadêmica (dos especialistas) o forte é mais a questão do conteúdo. Então o professor sai formado, capacitado para passar todo aquele conhecimento, mas ‘de que forma ele vai passar?’ O que parece ser uma coisa fácil, na realidade não é, porque o estágio não te dá essa base toda, ele não vai ter essa noção. Então, quando o professor chega na realidade, ele quer, ele sabe o conteúdo, mas ele não sabe como lidar com os empecilhos, aquilo que impede de ele dar a aula (Diretora Kelly).

Por outro lado, não se pode evidenciar essa realidade como um padrão entre os especialistas, pois há professores que iniciaram suas carreiras após a graduação e que se destacam com atuações bem-sucedidas. Pode-se dizer que são professores que descobriram como agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001), pois esta parece ser a realidade das salas de aula de ensino médio na escola pública.

A complexidade apontada pela diversidade de público e sentido para a escola média, a torna um local de conflitos e de expectativas ímpares, no qual não é somente o domínio dos conteúdos e a boa vontade que tornam o professor pronto para lidar com as atuais demandas. Em contrapartida, esse agir na urgência e decidir na incerteza não é a defesa do simples improvisado e do senso comum como modelos de condução do processo de ensino. Trata-se do professor ser capaz de reelaborações em busca de novas estratégias, sabendo mobilizar uma série de recursos/competências desenvolvidos pela reflexão crítica de suas experiências formativas e profissionais.

Todos que se envolvem em uma “missão impossível”⁶² tem de lidar com a urgência e a incerteza: educar e instruir os que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar, nem às atitudes, nem à relação com o saber, nem com o capital linguístico e cultural que predispõe os alunos a entrar no jogo escolar e serem bem sucedidos (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Por meio dos depoimentos dos professores e do acompanhamento de suas ações, torna-se possível reconhecer que o desenvolvimento profissional pode se efetivar pela necessidade de mudança e de adaptação à nova realidade que se impôs, pela compreensão do outro e pela articulação teoria-prática. Os saberes necessários a uma boa prática docente mostram-se múltiplos e não são encontrados prontos nos compartimentos das disciplinas acadêmicas, ou nas técnicas didáticas, ou só nas experiências vividas. É necessário construir competências novas pelo entrecruzamento de diversos saberes em diversos contextos. Formosinho (2009) reconhece que o conhecimento do professor é praxiológico, pois se constrói na prática, num vaivém entre teoria e prática, que interpreta, interroga e desafia.

Gestores e equipe pedagógica da escola Einstein afirmam que é possível integrar estes dois grupos de professores, reconhecendo que ambos possuem contribuições diferentes, estabelecendo limites e ampliando ideias. Dentre os docentes especialistas evidenciam-se aqueles que trazem metodologias diferenciadas e formas novas de conceber determinadas ações, além de conhecerem melhor o contexto dos jovens. E, por outro lado, há professores com trajetórias iniciadas nas séries do ensino fundamental que ultrapassam os limites da concepção de ‘cuidado’ da educação, exagerando nas preocupações sociais e afetivas em detrimento das atividades de ensino. O ponto de equilíbrio pode

62 Para Perrenoud, a educação é uma profissão impossível, porque é uma profissão complexa, que obriga a enfrentar contradições irreduzíveis, tanto no espírito do ator, quanto nas relações sociais (2001, p.22). Além disso, traz uma obrigatoriedade de fazer todos os alunos terem sucesso, quaisquer que sejam as condições, impossível de ser alcançada (id.,1998).

se consolidar pelo enriquecimento dos dois grupos via trocas de experiências e projetos coletivos.

É como se fosse um caldeirão, onde é um ajudando o outro, um vai completando o outro, por isso que eu batalho muito pelas reuniões pedagógicas, pelas reuniões por área, sabe? Insisto que mesmo cada um tendo uma visão diferente, uma experiência diferente, pode se completar o que está faltando para um professor (Coordenadora Vera).

Entre o desprestígio social e a satisfação profissional

Tanto as ações do professor de ensino médio observadas em sala de aula quanto as concepções sobre a escola e os jovens evidenciadas pelas entrevistas, apontam para a vivência de uma relativa satisfação profissional. Até mesmo junto aos bons professores indicados na pesquisa não há uma adesão total à profissão docente, há conflitos, frustrações e momentos de desânimo, intercalados com sentimentos de euforia, prazer e motivação, o que parece ser uma realidade observada nas condutas sociais dos indivíduos a partir da modernidade: a não padronização de modelos identitários, tanto pessoal quanto profissional. O reconhecimento da influência da própria subjetivação na ação/experiência social dos indivíduos, defendido Dubet (1994); ou da individualização no processo social, trazido por Elias (1994) permitem múltiplas possibilidades de desenvolvimento pessoal e até certa instabilidade no processo, mesmo diante da pressão dominante pela integração aos papéis sociais historicamente construídos.

De um lado, há motivação para o desempenho da profissão, quando relacionada com as imagens de sucesso de seus alunos, atribuídos ao papel que a escola e cada professor desempenham em suas vidas. Tal situação favorece um sentimento de valorização e de reconhecimento que, segundo os professores, somente o trabalho com o outro consegue garantir.

Eu tenho o melhor trabalho do mundo, eu sou apaixonada por isso, eu acho realmente que a gente, professor, tinha que ser valorizado. Eu tenho 15 turmas, por volta de 600 alunos, que eu pego por semana. Olha quantas pessoas eu influencio com a minha postura, com a minha fala, minha ética. Ouvi-los retornando pra mim e dizendo: “Professora eu fiz história por causa da senhora!”, dá até vontade de chorar. É muito gratificante esse retorno (Professora Isabel).

Carreira eu acho que é sonho, às vezes um sonho utópico quando você se decepciona. Você espera realizar uma coisa mais concreta e não consegue, porque a minha carreira não é a minha carreira. A minha carreira está atrelada ao outro também. Eu gosto quando um ex-aluno volta formado. Agora mesmo, voltou um como tenente, isso dá um gás na minha carreira, porque vejo que não perdi tempo, porque tem horas que eu acho que eu estou perdendo tempo. Tem momentos que eu tô descrente com a profissão (Professor José).

Prestígio a gente recebe de nós mesmos, um professor sabe que é importante. Eu sou um profissional que faz a diferença e pronto. Eu sou muito de me valorizar, trata-se de um processo natural, você tem prestígio é daquilo que você sabe que faz (Professora Isabel).

Observa-se que para alguns professores as ideias de carreira e prestígio estão diretamente relacionadas ao retorno dado pelo desempenho dos alunos e ao sucesso que alcançam dentro da ideia de futuro. “Eu me realizo no outro”, afirmou um dos bons professores indicados, reforçando a tese do trabalho docente como um trabalho sobre o outro (DUBET, 2002), marcado pelas interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005) e, portanto, com a necessidade de desenvolvimento de uma competência relacional (BARRÈRE, 2002).

Por outro lado, há críticas ao desprestígio social da profissão e a não valorização do desenvolvimento da carreira, principalmente, quanto às questões salariais e à sobrecarga de trabalho.

Infelizmente a gente tem que trabalhar muito para ganhar bem, eu não posso dizer hoje para você que eu ganho mal. Eu não posso dizer que eu ganho mal, eu ganho razoavelmente bem, mas infelizmente tenho que trabalhar muito. E isso atrasa o desenvolvimento de minha carreira, eu quero muito voltar a estudar, mas não posso ainda abrir mão de ganhar o que ganho. O professor é um acadêmico também, ele é um cara que pensa, que precisa estar participando de um debate intelectual e justamente isso falta na escola pública (Professora Ana).

A carreira de professor não tem prestígio. Quando falam assim: ele é professor? Coitado! Isso me desqualifica como professor, eu não sou coitado, eu tenho valor! A gente está totalmente desprestigiado, tanto pelo aluno quanto pela sociedade de forma geral (Professor José).

Paralelamente, os docentes manifestam que a realidade atual das escolas de massas tem provocado frustrações em alguns profissionais. Predomina, algumas vezes, a ideia de que o fazer docente é um trabalho impossível de ser feito dentro das atuais condições de trabalho. Observa-se que tais frustrações podem provocar até três tipos de situações: aceitação passiva da situação, com a adoção da postura ‘o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende’; sentimento de fracasso e culpabilização pessoal pelos baixos resultados do trabalho, gerando situações de estresse ocupacional e mal estar e até o abandono da profissão.

Os professores bem-sucedidos no desafio de “ensinar para quem não quer aprender” acreditam que muitas das situações de frustração ocorrem pela forma distanciada como alguns docentes concebem o exercício da docência. Não querer se envolver ou apostar em uma postura é negar a própria profissão, contribuindo para constituir profissionais insatisfeitos, afirmam os bons professores.

Eu tenho amigos professores que têm se mostrado muito angustiados com a sala de aula, com o desinteresse dos alunos e até desrespeito, agora alguns estão até com a síndrome do pânico. Eles dizem: “Ah, eu adoro fazer o que eu faço, mas quando entro na sala de aula o meu coração dispara com receio do que virá” (Professor José).

Tem colegas que não querem ser professor, porque não gosta, mas caiu de paraquedas na profissão e os alunos percebem isso. Alguns acabam falando até em sala de aula, num momento de desabafo: “Eu estou aqui só por causa de dinheiro”, Você, ao contrário, tem que deixar claro que você se importa, é um trabalho. É um trabalho diferente que todo mundo passa pela escola. Esses dias eu ouvi uma frase interessante, que a escola não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas (Professora Isabel).

Tem professor que acha o trabalho relacional uma desqualificação da nossa profissão, adota uma distância e fala: “Eu sou pago para dar aula, isso aí vem de casa, quem tem que dar é o pai”, tem gente que não tem essa relação do carinho com a profissão e com os alunos (Professora Ana).

Pode-se perceber que os professores que demonstram maior satisfação profissional se reconhecem como profissionais bem-sucedidos e atribuem suas conquistas materiais ao trabalho que exercem. Estes docentes, além de apostarem nas relações com os alunos, envolvem-se emocionalmente com a docência, participam da gestão da escola, quase não faltam às aulas e não cogitam sair do magistério.

Maroy (2002) ao tentar explicar os determinantes da satisfação profissional dos professores conclui que:

as condições concretas em que trabalha o educador têm um papel chave na explicação. No entanto, nessa “condição de ensino”, não são as “condições materiais” que contam (a variável tem pouca ou nenhuma importância); são essencialmente as características relativas às atitudes dos alunos (sobretudo aquelas que condicionam a dificuldade do trabalho educacional ou a frequência dos problemas disciplinares) e o estado das relações sociais no estabelecimento que são determinantes (Ibid, p. 162).

Autonomia profissional uma realidade ou utopia?

A ausência de autonomia profissional/pedagógica no exercício da docência é uma das características que configuram a não profissionalização do trabalho dos professores (TARDIF, 2013). O pouco reconhecimento do valor de seu trabalho, a dificuldade da gestão de classe, as políticas regulatórias externas e a perda de autoridade dos professores são elementos que contribuem com a diminuição desta autonomia?

Na escola Einstein, os professores acreditam que não, pois expressiva maioria, quase 90%, afirma ter autonomia para exercer o seu trabalho. Os professores reconhecem que possuem autonomia pedagógica por conseguirem

manter o controle sobre o seu trabalho, principalmente dentro da sala de aula, sobre suas escolhas metodológicas, seleção de novos conteúdos e até pela possibilidade de refletirem sobre sua prática. Além disso, tanto a crise de autoridade quanto os problemas de reconhecimento e valorização das ações docentes por parte dos alunos, parecem ser vistos pelos bons professores mais como lógica de mudança e de superação da atual forma escolar do que de perda de status do papel do professor.

Canário (2006) reconhece que a situação de crise da escola e do próprio trabalho do professor pode ser vista como sinônimo de mudança. Para o autor, é possível que se encontrem novos caminhos, desde que as diversidades e os possíveis problemas ou crises sejam usados como estímulos para criar soluções inovadoras.

Em entrevista sobre como a escola deve transformar problemas em solução, Canário (2009) argumenta:

muitos afirmam que o descaso dos alunos impede a escola de ser eficiente. Em vez de se conformar, que tal incentivar a criação de projetos que possam ser desenvolvidos pelos educandos, tratando-os como capazes de produzir e não como aprendizes que só têm a receber? É difícil não haver engajamento quando as pessoas se tornam sujeitos e atribuem um sentido positivo ao trabalho que realizam. O que parecia um obstáculo – a falta de envolvimento – virou um caminho para atingir os objetivos. (...) Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências de mobilização. Com isso, não há escolas pobres (CANÁRIO, 2009).

Trata-se de um processo constante de construção da própria autonomia por parte do professor. Com isso, ao conquistar a autonomia, o docente conquista o controle sobre o próprio trabalho, desenvolvendo uma autoridade profissional, afirmam Formosinho e Machado (2009).

Estas análises permitem supor que mesmo diante das políticas regulatórias do Estado, da pressão do tempo e dos problemas relacionais com os alunos os professores do ensino médio não parecem ter uma consciência trágica de seu trabalho. Para Dubet (2002) isto ocorre, porque os docentes normalmente têm o poder de articular as diferentes lógicas de sua atividade, dando sentido a suas ações. E quais são estas lógicas?

Segundo Dubet (op.cit.), os professores podem até sentir que mantém baixo controle pelo seu trabalho, mas como são os únicos a criar as regras diretas de sua sala de aula, a estabelecer o clima e a tonalidade da classe, são capazes de objetivar o seu trabalho. Os docentes têm ciência de que são eles que produzem resultados nos alunos, que percebem as transformações e medem seus progressos, principalmente a partir dos resultados que os alunos produzem. Com isso,

os avanços dos alunos fazem os professores se sentirem bem e conferirem a si mesmos o prestígio da profissão. Assim, os professores acreditam que o seu trabalho não sofreu tanto com a racionalização e consideram que seguem autônomos e líderes do jogo da sala de aula.

Verificou-se que os “bons professores” realmente compreendem a sala de aula como um jogo, que envolve claramente a sua ação docente, sua liderança, suas escolhas metodológicas, suas formas de se relacionar e até de conceber o ensino e seus objetivos. Além disso, são capazes de rever constantemente as regras deste jogo e modificá-las se necessário, o que lhes confere autonomia. Reconhecem também que este jogo da sala de aula tem regras externas, burocráticas e institucionais, mas não as veem como obstáculos a sua atuação docente.

Segundo Barroso (2005), a autonomia no ambiente escolar é sempre relativa, pois a educação integra um modelo de instituição socializadora, portanto uma série de interesses sociais e culturais a norteiam. Tardif (2005) complementa ao afirmar que a autonomia de uma profissão passa pela existência de um conjunto de conhecimentos específicos como garantia de seu exercício eficaz. No caso do magistério, trata-se de um conjunto de conhecimentos pedagógicos construídos tanto no processo formativo-acadêmico como nas experiências vivenciadas. Tais características apontadas pelos dois autores parecem encontrar semelhanças nas lógicas de ação que norteiam o trabalho dos bons professores pesquisados, porém não é uma evidência do fazer da totalidade dos docentes do ensino médio. Pôde-se identificar grupos de docentes sobre os quais tanto as regulações externas quanto a própria insatisfação profissional limitam sua ação e minimizam sua autonomia.

Para Contreras (2002), a autonomia dos professores pode ser compreendida como uma forma de ser e de estar dos docentes em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissional, influenciada também pelas formas e efeitos políticos de como a sociedade concebe esta profissão. Pimenta (2002) complementa que quando se reconhece que os professores não se limitam a executar currículos, mas sim a reelaborá-los, reinterpretando a partir do que pensam, creem e valorizam, pode-se falar em autonomia profissional.

Com isso pode-se refletir que o professor realmente autônomo adquire certo “poder” via especialização pedagógica e domínio de conhecimentos específicos que o tornam um profissional único, que domina sua área de atuação e seu trabalho. Constata-se a existência de uma relação de ‘poder’ dos professores sobre o ensino. No entanto, em algumas realidades, o ‘poder’ dos professores se configura apenas em uma relação hierárquica que dita a organização escolar e a gestão de classe.

Na escola Einstein, a equipe gestora/pedagógica identifica características bem marcantes desta hierarquia. Primeiro, na relação dos professores antigos com os novos, “antiguidade é posto”. Por exemplo, os docentes que atuam na escola há mais tempo têm prioridade na escolha das turmas que irão lecionar e até no horário das suas aulas. Com isso, estes professores optam por lecionar nas turmas de 3º ano do ensino médio, por acreditarem que os alunos já estão mais adaptados à escola, facilitando a gestão da classe. Assim, as escolhas das turmas e horários não se dá pelo interesse dos alunos nem pelo desempenho dos professores e adequação de sua profissionalidade. Aqui, o ‘poder’ de escolha é exercido pelos professores com maior tempo de serviço e pela gestão, que utiliza impressões informais para distribuir os professores nas turmas e séries.

Na escola pública poderíamos preparar melhor os alunos. se não tivesse uma questão hierárquica de professores para os professores de 3º ano. Somente os professores mais antigos assumem o 3º ano, quando, na verdade, a gente tem um público de professores aqui que tem mais experiência externa de trabalhar com esta série, mas que não pode assumir a turma de 3o ano, pois é novo (Professora Ana).

O professor não escolhe a turma. Na hora de pegar o horário é que vê a turma que pegou. É sempre caixinha de surpresa (Professora Maria).

No entanto, em relação aos dias da semana e horários das aulas, a escola procura atender as escolhas de cada professor, porém quando isso não se torna viável, volta-se ao critério de tempo de serviço. Assim, o quadro de horários das aulas é montado para se adequar às necessidades de cada professor.

Na sala de aula, no entanto, o ‘poder’ dos professores é indiscutível. Cada professor define de forma autônoma seu conjunto de normas e regras, além do ritmo da classe. As escolhas metodológicas e estratégicas, os critérios de avaliação, a incorporação de novos conteúdos são estritamente definidos por cada docente. Não se identificou nenhuma forma de acompanhamento direto do fazer docente por parte da equipe, como visitas às salas, entrevistas com os docentes ou observação do material de aula produzido. Em relação aos resultados dos alunos abaixo do esperado, a interferência da equipe é de difícil realização, pois a maioria dos professores se fecha na culpabilização dos alunos e das famílias pelos maus resultados e resiste à adoção de novas interpretações. Como afirma Dubet (2002), “cada professor é o único proprietário de sua classe”.

Com isso, consegue-se identificar que este ‘poder’ dos docentes na escola de ensino médio os mantém em um quadro de isolamento, marcado por poucas trocas, e em um conceito de autonomia, marcado pelas relações hierárquicas.

No ano passado a fluência dos professores nos projetos foi maravilhosa, mas cada um criando o seu. Não é mais a equipe. O trabalho em equipe, que marcava os projetos em nossa escola, não teve adesão como se esperava. Eles não conseguem mais se unir em torno de um time (Diretora Rita).

Eu tenho professores que são mestres, tenho professores que trabalham em faculdades, universidades, é um outro público, mas ele quer trazer para cá as novidades só com a turminha dele, se a gente não fizer esse entrosamento ficam trabalhos isolados (Coordenadora Ana).

Mesmo que os professores se reconheçam como autônomos, seja no exercício de seu ‘poder’ de decisões em sala de aula ou pela adoção de uma prática reflexiva e baseada em reconstruções, há uma série de elementos regulatórios que atuam sobre o fazer dos professores da escola Einstein. A primeira se estrutura nas atuais políticas de bonificação adotadas pela Seeduc, que se baseiam nos resultados dos alunos nos testes padronizados (SAERJ) e nos índices de aprovação, reprovação e abandono para qualificar ou não o desempenho dos docentes. Os próprios docentes reconhecem tais políticas pelo controle curricular, na definição dos instrumentos de avaliação, na pressão pela aprovação dos alunos, nos projetos impostos e na limitação da carga horária dos componentes curriculares.

No entanto, o maior elemento regulador, que mais impacta esse ‘poder’ dos professores é o tempo. Assim como nas ações docentes em sala de aula, descritas no capítulo anterior, o tempo já aparece como a lógica reguladora. Nas concepções dos professores em relação a sua autonomia a realidade limitadora é a mesma.

Assim, o tempo se torna reduzido diante do modelo de organização escolar, da carga de trabalho individual de cada docente e da necessidade de cumprir uma série de ações da Seeduc, juntamente com as concepções dos professores sobre o que ensinar e como ensinar. Com isso, limitados pelo tempo, os professores acabam por abrir mão de práticas inovadoras, de participação em projetos, de busca por entrosamentos e até de espaços de formação continuada, para priorizar o aligeiramento das ações educativas, renunciando sua autonomia.

A impossibilidade de maximizar o tempo, por excesso de racionalização e intensificação do trabalho docente, segundo Contreras (2002), favorece a rotinização e pouca reflexão, facilita o isolamento, desqualifica intelectualmente e degrada as competências dos docentes. O professor tem o seu trabalho reduzido a uma sobrevivência diária, a fim de dar conta de tarefas meramente instrumentais que precisa cumprir em primeira instância.

Hargreaves (1998) aprofunda mais a interpretação das relações dos professores com o tempo ao apresentar o conceito de tempo fenomenológico. Para o autor, trata-se de uma dimensão subjetiva do tempo, que não é o mesmo entre os órgãos gestores, responsáveis pela organização escolar, e os professores. Para os docentes, em sala de aula, o tempo sempre parece pouco para as suas ações cotidianas e muito menos para inovações. Segundo Hargreaves (op. cit.), os professores se veem constrangidos pelo tempo que estrutura o ensino, apontando-o, muitas vezes, como o empecilho para a mudança. Além disso, a hegemonia do tempo administrativo, através de maior controle do tempo de ensino e menos “tempo livre”, pode levar à intensificação do trabalho docente. Segundo o autor, devolver o tempo aos professores fará com que ele deixe de ser um inimigo para tornar-se um aliado.

Jogo de concepções entre professores de ensino médio

Ao longo de cada eixo deste capítulo é proposta a reflexão sobre as concepções que transitam entre os docentes sobre os objetivos da escola média, o lugar da didática, as expectativas em relação aos alunos e, sobretudo, o papel do professor. Fica evidenciado como tais concepções orientam a postura profissional do docente e o sentido que conferem à própria profissão. Além disso, identifica-se uma variedade de concepções marcadas por combinações e até contradições de um mesmo grupo de docentes diante da complexidade das situações de uma escola de ensino médio da periferia. Mas algumas ideias e representações dos professores se destacaram mais do que outras e foi possível identificar alguns limites que funcionam como entraves e colocam algumas concepções como antagônicas a outras.

Comparando os dados produzidos, identifica-se, literalmente, uma divisão mediana entre dois grupos⁶³ com concepções distintas sobre a profissão e o ensino, sempre oscilando com maior ou menor número de adeptos a uma determinada vertente, de acordo com o conjunto de questões. Talvez se justifique esta oscilação pela ausência, hoje, de uma identidade única para cada sujeito. Como afirma Dubet (1994), as imagens que os professores constroem de si flutuam dentro de diferentes lógicas de ação. Há um confronto constante entre um perfil docente imposto pelo estatuto profissional (padrões de condutas, normas, objetivos) e a realidade da docência vivida diariamente, não mais ade-

⁶³ Não se evidenciaram números expressivos que associassem as diferentes concepções dos professores a seu tempo de serviço ou à natureza epistemológica de sua formação específica.

quada aos modelos estabelecidos. A ação docente, afirma o autor, deixa de ser um papel e passa a ser uma experiência em que os valores não são mais evidentes e transcendentais, são redefinidos e reconstruídos nas diferentes situações. Assim, há a necessidade de se explicar as práticas e as lógicas norteadoras, pois os indivíduos (docentes) não são mais “personagens coletivos” (DUBET, 1994, p.184).

O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (ibid., p.107).

Assim, ao dizer “sou professor”, não se inscreve o sujeito em uma identidade totalmente pré-definida, pois a própria profissão confere múltiplas abordagens e concepções sobre tal papel. Parte-se do princípio de que a busca por um sujeito totalmente coerente parece ser uma fantasia. Há uma tensão constante entre as lógicas impostas pelo padrão social, pela subjetividade do ator e pela própria atividade que ele precisa desempenhar.

Na verdade, diante desses conflitos e tensões, é possível perceber a existência de um “jogo de concepções” em um mesmo professor ou grupo. O que caracterizaria esse ‘jogo’ são as alternâncias de ideias e das estratégias de adaptação usadas por cada docente em sua prática, identificadas também ao longo desta pesquisa.

O que me motiva a continuar na profissão? Bem, eu vou ser assim tão contraditória (risos). Acabei de falar que eu sou apaixonada e que é muito gratificante o retorno que vem dos alunos, mas com o passar do tempo a gente tem ficado bem desmotivado, a geração atual de jovens, em geral, não querem nada, é muito desinteresse. Ao mesmo tempo eu acho que nós, os professores, temos que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso (Professora Isabel).

No entanto, mesmo com a ideia de que não se trata de um padrão e sim de um ‘jogo de concepções’, foi possível identificar dois grupos de docentes com concepções divergentes sobre a profissão e o ensino norteando suas ações e que permitiram fazer aproximações entre eles.

No primeiro grupo de professores considerou-se os que compartilham a crença na profissão, reconhecem seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstram satisfação pela docência. Este grupo se sente motivado para o trabalho na escola e percebe, inclusive, crescimento profissional ao trabalhar na mesma. São os professores que concordam integralmente com a afirmação “se pudesse voltar no tempo, faria a opção pelo magistério novamente”.

Com base nos argumentos de Formosinho (2009) sobre concepções de professores, esse grupo poderia se inscrever no modelo de “ser professor”. São

aqueles que valorizam os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto destes conhecimentos como norteadores da profissão. Estes docentes aceitam a avaliação do desempenho docente como forma de desenvolvimento profissional e por conta desta postura tornam-se mais propensos a desenvolver sua profissionalidade pela articulação entre teoria e prática. Seriam, então, os professores que possuem o que o autor nomeia de concepção profissional da docência.

O que me motiva a ser professor é porque acho que eu fui escolhido para isso, como eu te falei, eu não escolhi. Acho que ser escolhido faz toda a diferença, porque tem dias que eu saio daqui, à noite, cansado, muito cansado, entro no carro, me jogo e vou pra casa com a perna queimando de tanto ficar em pé, mas tão realizado, feliz, foi uma aula produtiva. É isso que me motiva a ser professor, saber que fiz a diferença naquele dia, que eu falei para gente, que eu falei para pessoas. E assim como aconteceu comigo, da fala de alguns dos meus professores que ecoaram na minha cabeça, eu não sei se... mas tenho essa pretensão e tenho, ao mesmo tempo, da minha fala ficar em algum momento na cabecinha deles e acontecer esse despertar. Falarem depois assim, 'puxa, o professor falar isso, pra eu tentar ser um agente transformador da minha realidade, da minha família, dos meus parentes, eu posso ser alguém, mas ser alguém de verdade' (Professor José).

No entanto, não se trata de professores que adotam modelos padronizados em suas práticas. Os docentes deste grupo também se diferenciam, seja por fatores subjetivos, como o grau de interesse e de motivação, seja pelas trajetórias de vida pessoal e profissional, pelas competências adquiridas ou, seja pelas diferenças de disponibilidade e empenhamento, sendo alguns mais ativos ou passivos, mais cumpridores ou militantes, mais empenhados ou não.

No que tange ao segundo grupo, não se evidencia essa mobilização com tanto vigor, colocando, por vezes, em dúvida e demonstrando descrença no papel da educação e da própria satisfação profissional. Portanto, seria um grupo desencantado com a profissão, com apostas mais limitadas, reconhecendo até a necessidade de fazer outra opção profissional, se pudesse voltar no tempo.

Também dentro da lógica dos estudos de Formosinho (2009) sobre definição formal de professor, no segundo grupo encontram-se os que optaram por “estar professor”. São os que valorizam a formação acadêmica e os conhecimentos específicos da disciplina em primeiro lugar e, na maioria das vezes, rejeitam a ênfase pedagógica. Mesmo sendo licenciados, tornaram-se professores pela via da necessidade do trabalho, do emprego, predominando uma concepção laboral da docência. A principal preocupação é com as questões de recrutamento e estabilidade, mais do que com a formação específica e contínua. Na maioria dos casos não aceitam a avaliação do desempenho docente e utilizam suas vivências para “sobreviver” na escola de massas.

Percebo que tem professor que não gosta do que faz, caiu de paraquedas naquilo, e traz a frustração por outra carreira que não conseguiu realizar por algum motivo, sei lá, não sei, mas este professor pertence a outra coisa. Então, eu acho que essa reflexão esbarra muito na indisciplina, porque tem professor que não consegue se relacionar, não se empenha mais, pois não se sente bem ali. O professor vai desistindo simbolicamente daquilo, vai trabalhar por causa do salário, sofre, o cara está numa prisão (Professor José).

Na escola Einstein é possível reconhecer que o processo de massificação da escola secundária veio acompanhado da expansão e modificação nas características do corpo docente. O aligeiramento das formações iniciais e alargamento do campo de recrutamento de novos docentes para suprir este processo de expansão são realidades identificadas na escola de ensino médio investigada. Sem investimento na formação continuada centrada na realidade da escola e com o predomínio dos processos regulatórios centralizados nas esferas superiores, instala-se um processo precário de profissionalização da docência, capaz de contribuir para a degradação da imagem do professor, tanto para si mesmo quanto para o contexto social em que se insere. Quanto menos os professores dispõem de recursos formativos e materiais, mais reproduzem as concepções e as práticas dominantes sem reflexão ou criticidade. Como constata Formosinho (2009), a escola de massas potencializou a heterogeneidade do corpo docente, principalmente pela necessidade de aumentá-lo equivalentemente. Além disso, sem valorização da profissão e salários compatíveis com o nível de formação, cada vez mais se alargam as bases de recrutamento de novos professores e se diminuem as exigências formativas.

De forma inversa, a escola de massas, na qual se localiza o ensino médio regular de classes populares, exige o recrutamento de novos docentes cada vez mais bem preparados, capazes de lidar com a complexidade e heterogeneidade desta escola. Na pesquisa, verificou-se que os professores que valorizam a ênfase pedagógica de suas formações e adotam uma concepção profissional da docência conseguem construir bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, mesmo que um modelo ideal seja uma utopia e não seja adequado à diversidade da escola hoje, é possível, a partir das próprias concepções dos professores sobre a profissão e o ensino, perceber elementos que contribuem para uma ação pedagógica eficaz e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional de cada docente. Conclui-se que nesta pesquisa com os 'bons professores' de ensino médio, uma das características comuns entre eles é o reconhecimento da centralidade do seu papel motivador nas escolas de massas e o efeito de suas ações na relação com os jovens.

Segundo Formosinho (2009, p. 236),

o consenso acerca do papel do professor como um “catalisador” principal da inovação educacional necessária é acompanhado do consenso acerca da necessidade da formação contínua como suporte ao papel ‘catalisador’ do professor.

Compreende-se que ser professor catalisador envolve as habilidades docentes de mobilizar jovens desencantados com a escola para o processo de aprender e de revalorização do saber. Constatou-se que nos bons professores indicados pelos alunos estas habilidades foram sendo construídas pela prática reflexiva, com base nos saberes da experiência, em diálogo com os conhecimentos adquiridos também em seus processos formativos e com a subjetividade de cada docente.

8

Conclusão

Ao se refletir sobre o “exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia” conclui-se que as dimensões motivacional e relacional são elementos norteadores da ação docente. Tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores, a necessidade de exercer a docência através da construção de sentido para a aprendizagem dos conteúdos torna-se condição singular para que o processo de ensinar e aprender se estabeleça.

Os jovens estudantes da escola pública, ao indicarem as características de seus “bons professores”, apresentam um alerta que chama a atenção: a ausência de sentido dos conhecimentos transmitidos pela escola média. Para tanto, estes estudantes atribuem aos professores o papel de construtor de sentido (CANÁRIO, 2006, p.22).

Segundo Canário (2006), compreender o professor como construtor de sentidos é uma nova dimensão do trabalho docente que se destaca diante da necessidade de estabelecer um elo entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e de lógicas de ação presentes em alunos cada vez mais diferenciados. Ou, como afirma Dubet (2002), diante do declínio do programa institucional escolar, o trabalho docente passa a ser legitimado pelas relações, que se caracterizam pelo trabalho sobre o outro, em busca da autenticidade e do reconhecimento de sua prática por este outro, no caso os jovens de ensino médio.

Com isso, pode-se dizer que o professor precisa se apresentar como um catalisador, conforme aponta também Formosinho (2009). Metaforicamente, um catalisador, na linguagem da Química, é um elemento que acelera uma reação química, tornando viável gerar produtos. Assim, o professor catalisador seria aquele capaz de possibilitar que o processo de ensino se efetivasse, gerando resultados positivos, através da motivação e mobilização do aluno para aprender.

E como o professor torna-se catalisador e construtor de sentidos?

Pela dimensão relacional, aponta esta investigação. Repetidamente, na ação dos professores e na voz os alunos, a dimensão relacional se desenvolve associada ao papel motivador dos professores. Fica evidenciado que o professor como profissional da relação precisa se aproximar dos jovens e tê-los como aliados e não como problemas. Identifica-se que a construção de uma imagem valorizada dos jovens de periferia constitui uma importante condição para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva.

O déficit de sentido das situações escolares é, aliás, algo comum aos professores e alunos, que são, em conjunto, prisioneiros dos mesmos problemas e constrangimentos. Isto significa que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas sim concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos. (CANÁRIO, 2006, p. 22–23).

Pode-se concluir que a escola de massas de ensino médio que atende as classes populares aponta para a necessidade de construção desta nova profissionalidade no trabalho de professores, sugerindo o recriar do ofício de professor (CANÁRIO, 2006) ou uma nova reconfiguração (DUBET, 2002). Muito além dos conteúdos ensinados, da ênfase no conhecimento, do perfil intelectual dos docentes, a centralidade do papel dos professores se mostra evidenciada na dimensão motivacional e relacional.

Tardif e Lessard (2005), ao afirmarem que uma nova forma de compreender a docência é assumi-la como um trabalho interativo, reconhecem que pouco se valoriza esta lógica de ação, tanto na formação quanto na profissão docente. Para os autores, a lógica que predomina no ato de ensinar é a de um “trabalho com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p.31). Assim, o trabalho sobre seres humanos considera, antes de tudo, a relações entre pessoas, envolvendo negociação, persuasão, controle, sedução e promessas.

São estas características que o trabalho dos “bons professores” acompanhados nesta pesquisa, reconhecidos como tal, tanto da perspectiva dos alunos quanto dos próprios docentes, evidenciaram. Constatou-se que o trabalho bem sucedido com os jovens de ensino médio engaja diretamente a personalidade de cada professor, presente em sua linguagem, nas relações de afetividade e nas concepções. O conjunto resultante do agir dos docentes, associado a suas concepções sobre a profissão e o ensino e à própria ressignificação de sua prática com base nas experiências vividas, constroem o que os alunos indicam com o “saber ensinar dos bons professores”.

No acompanhamento da prática pedagógica dos bons professores indicados pelos alunos, alguns caminhos foram apontados para o desafio de “saber ensinar” ao longo de todos os capítulos deste livro. Para efeito de conclusão, retomam-se os pontos que se destacaram a partir dos objetivos propostos e das questões norteadoras desta investigação.

Mesmo reconhecendo que os professores que desenvolvem aulas bem sucedidas e reconhecidas pelos alunos como favoráveis a sua aprendizagem possuem estilos para ensinar bem distintos e específicos, alguns elementos comuns se destacaram ao longo das análises. Observa-se que na gestão de

classe predominam novas relações de poder baseadas em uma autoridade negociada entre professor e aluno. As interações pedagógicas possuem reversibilidade, o que confere um aspecto democrático ao contexto da sala de aula. Parte deste diálogo predominante se deve ao desenvolvimento de uma competência relacional nos professores acompanhados, que para Barrère (2002) envolve habilidades desenvolvidas pelos docentes ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula.

No que tange ao ensino propriamente dito, os professores, mesmo lecionando conteúdos tradicionais impostos pelo sistema de ensino centralizado, conseguem contextualizá-los com a realidade dos alunos. Tal característica se relaciona com a reflexão constante dos docentes sobre o contexto de vida dos alunos, a não naturalização da sua prática e menor ênfase na culpabilização dos alunos pelo insucesso escolar.

A pesquisa mostrou ainda que os “bons professores” criam estratégias múltiplas de mobilização dos alunos para aprender, baseadas em acompanhamento constante do processo, proposta de atividades dinâmicas, participativas e com sentido concreto, usos das redes sociais e contação de histórias. Todas estas estratégias são direcionadas pelo investimento em características interpessoais como troca de olhares, sorrisos, respeito, simpatia e compromisso.

Quanto à forte regulação exercida pelo tempo sobre o trabalho cotidiano, os professores acompanhados investem em atividades programadas, deixando pouco tempo livre e ocioso, além de múltiplas tarefas. Porém, fica evidenciado que todas estas estratégias só conseguem obter a adesão dos jovens após o estabelecimento de uma relação professor-aluno de cumplicidade e interação.

Por conseguinte, observa-se que há coerência entre as justificativas dadas pelas indicações dos alunos em relação à escolha dos bons professores com o efetivo trabalho dos mesmos. As aulas dinâmicas e divertidas, apontadas pelos alunos como as melhores, são reconhecidas nas aulas observadas, como aulas interativas, de constante troca entre professor e aluno, engajamento e dedicação de ambos.

Quando confrontados estudos sobre boas práticas em salas de aula associados a melhorias na aprendizagem dos alunos com base nos indicadores de desempenho de avaliações externas realizadas no Brasil e no meio internacional (SOARES, 2002; NEUBAEUR, 2010; CALDERON E MARTINS, 2015; CARDELLI E ELLIOT, 2012) com a presente pesquisa é possível encontrar

pontos que reforçam algumas destas ideias, mas também divergências importantes que propiciam reflexões.

Em termos de análises comuns, destacam-se a ênfase no protagonismo docente, principalmente quando associado à importância do professor dar sentido ao ensino contextualizado e às boas relações interpessoais, associadas às altas expectativas em relação aos alunos, mantidas por professores e gestores. Pode-se perceber também que as dimensões motivacionais e relacionais são os principais pontos de convergência.

Por exemplo, Cardelli e Elliot (2012), em estudo sobre boas práticas adotadas nas salas de aula no ensino fundamental em escolas eficazes do Brasil, identificaram

um grau de satisfação dos alunos com seus professores bastante positivo, reforçando a real necessidade de que se as relações no espaço escolar estiverem bem estruturadas, as chances de sucesso serão maiores. Cabe ao professor fazer a mediação desse processo, tornando a relação professor/aluno uma verdadeira parceria (Ibid., p. 792).

Especificamente sobre as boas práticas em escolas de ensino médio, no estudo de Neubauer et al. (2010) evidencia-se, além dos fatores listados acima e convergindo com as práticas identificadas nos ‘bons professores’ indicados pelos alunos, “o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes”, o que pode ser interpretado com a reflexão sobre a satisfação profissional identificada nos professores pesquisados e sua postura pró-ativa no exercício da docência.

Por conseguinte, os estudos sobre as boas práticas citados acima destacam ainda outros fatores prioritários ao favorecimento do bom desempenho dos alunos em relação à prática docente. Faria e Madalozzo (2013), na pesquisa em escolas que atendem alunos com baixo nível socioeconômico, destacaram, além das dimensões relacionais e motivacionais do professor, a necessidade de definir metas e ter claro o que se quer alcançar; acompanhar de perto o aprendizado dos alunos e utilizar os dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas. Cardelli e Elliot (2012) apontam a adesão aos recursos de mídias, por parte dos professores, às práticas pedagógicas; a introdução de atividades diversificadas para atendimento às diferenças individuais dos alunos e a realização de atividades de reforço bem estruturadas como fatores determinantes do sucesso das escolas pesquisadas, segundo os bons resultados apresentados no Ideb. Ou ainda, Muijs (2003), destaca a importância dos professores priorizarem a melhoria constante dos métodos de ensino existentes ou introduzir métodos

novos e inovadores no processo de ensino, bem como não perder tempo com atividades alheias ao que está previsto na proposta pedagógica da escola.

Pode-se constatar que a maioria dos aspectos elencados por estes autores esteve de alguma forma presente nas ações dos bons professores acompanhados nesta pesquisa. Porém, dentro dos estilos de ensinar observados, alguns desses indicadores de boas práticas ocupam lugares secundários para os alunos e para os próprios professores

Para Muijs (2003), os fatores listados pelos estudos de boas práticas e eficácia escolar não devem ser entendidos como receitas prontas e acabadas, que devem ser aplicadas em todas as escolas inseridas em contextos socialmente vulneráveis sem antes serem validados pela equipe escolar. Calderon (2015) ressalta também que não se pode deixar de lembrar os processos metodológicos adotados nestes estudos que, na maioria das vezes, seguem uma lógica de racionalidade instrumental e mecanicista, com pouco espaço para análises da subjetividade do sujeito e do próprio contexto escolar. Tais constatações favorecem a reflexão sobre a necessidade de contextualização da atuação dos professores e também dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem.

Nesta reflexão sobre a centralidade do papel dos professores de ensino médio, destacou-se também a pouca ênfase nos conteúdos e nos conhecimentos como elementos norteadores de uma prática bem sucedida, principalmente por parte dos alunos. Dentre as concepções dos professores, o tema do conhecimento obteve diferentes posicionamentos. Encontrou-se destaque para as lógicas conteudistas e de grande preocupação com o volume de conteúdos em detrimento da ênfase pedagógica. Por outro lado, um grupo significativo de docentes defendeu a importância de adequar os conhecimentos às perspectivas dos alunos e ao favorecimento de seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a partir do levantamento das concepções dos professores sobre o ensino médio e os alunos, foi possível estabelecer as principais diferenças entre o corpo docente como um todo e o grupo dos ‘bons professores’ indicados pelos alunos. Destacou-se que cerca da metade do corpo docente se inscrevia na concepção profissional (FORMOSINHO, 2009) da docência, juntamente com o grupo dos bons professores indicados. Caracterizados por um modelo de “ser professor”, estes docentes mostraram valorizar os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto destes conhecimentos como norteadores da profissão. Destacaram-se também por compartilharem a crença na profissão, reconhecendo seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstrando satisfação pela docência. Este grupo mostrou-se motivado para

o trabalho na escola e por conta destas escolhas parecem mais propensos a desenvolver uma nova profissionalidade com base na prática reflexiva.

No entanto, em um segundo grupo de professores predominou uma concepção laboral da profissão (FORMOSINHO, 2009), pois estes parecem optar pela docência como uma profissão posterior, feita por ausência de alternativas, e demonstrando apenas “estar professor”. Caracterizam-se por mostrar uma posição de cautela e até de descrença no papel da educação, além de maior desencanto com a profissão. Demonstam maior valorização da formação acadêmica e dos conhecimentos específicos da disciplina, em primeiro lugar, rejeitando, na maioria das vezes, a ênfase pedagógica e a própria formação continuada em serviço.

No entanto, é importante lembrar nesta conclusão que as definições e enquadramento dos professores dentro de uma ou outra concepção, seja laboral ou profissional, técnica ou missionária, foi sempre construída e apresentada com cautela. Não há como construir, na contemporaneidade, enquadramentos dicotomizados de uma realidade ou ação social. Os papéis não são mais pré-concebidos, nem se inscrevem em um modelo de programa institucional único. Ruíram-se as fronteiras tanto das profissões quanto da escola e do próprio aluno. Hoje argumenta-se que o saber pode ser produzido na própria escola, que o aluno ensina tanto quanto aprende, que professores não dominam mais o conhecimento como um todo e que a técnica sozinha não garante mais o sucesso das aulas. Assim, também as ideias e as concepções são fluidas e em constante deslocamento.

Uma alternativa para lidar com tal instabilidade é a constante reflexão sobre a prática, as ideias e as próprias crenças, a fim de se permitir questioná-las e modificá-las de forma mais consciente. Daí a importância dos espaços interativos dentro das escolas e nas próprias salas de aulas. O professor nunca estará pronto, mas em constante mudança. Assim, não se pode definir um papel único para o professor, ou um modelo de profissional, mas pode-se formá-lo para lidar com a complexidade do ofício, fornecendo uma multiplicidade de elementos para o exercício de sua docência. Considerar a subjetividade do professor, como afirma Dubet (2002), bem como conferir status ao saber da experiência, nos argumentos de Tardif (2005), podem ser alternativas para o desenvolvimento da nova profissionalidade docente com o objetivo de legitimar os saberes próprios ao exercício da docência, construídos com autonomia pelo professor e garantindo a profissionalização docente.

Por fim, com o intuito de concluir com a voz dos ‘bons professores’ indicados pelos alunos e que tiveram suas aulas acompanhadas, duas questões

foram deixadas para compor esta conclusão, pois suas respostas parecem ir diretamente ao encontro dessa nova profissionalidade já apontada pelos autores que fundamentaram as análises dos dados empíricos até aqui (DUBET, 2002; TARDIF, 2005; FORMOSINHO, 2009; CANÁRIO 2006).

Quando questionados diretamente sobre quais características não podem faltar em um bom professor de ensino médio, esse grupo de docentes aponta opiniões bem semelhantes. Assim como os alunos, destacam as características associadas às dimensões motivacionais e relacionais, como “respeitar o outro”, “ter empatia com o aluno”, “ser sempre humana”, “compreender os novos alunos”, “dinamismo”, “chamar o aluno à realidade”. Os professores afirmam haver necessidade de desenvolver uma motivação intrínseca e pessoal em relação à profissão, “é preciso gostar de ser professor” “ter paixão em ensinar”.

Os docentes apresentam características que justificam o desenvolvimento de suas formas de ensinar, nomeadas também pelos referenciais como uma nova profissionalidade. Tais características seriam “a busca por atualizar-se” e por “ser uma pessoa aberta às mudanças, porque a sociedade está mudando e os alunos estão mudando”. Marcados pelos limites de tempo e pelas poucas oportunidades de formação continuada reforça-se a ideia de que são profissionais que se desenvolveram através de uma prática reflexiva, a partir da valorização das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações acadêmicas ou profissionais. Constata-se que os saberes da experiência contribuem no desenvolvimento profissional destes docentes, possibilitando alterações nas lógicas adotadas por influência, inicialmente, da natureza disciplinar de suas formações, destacando-se o desenvolvimento dos aspectos relacionais de sua prática e as altas expectativas em relação aos alunos.

A segunda questão trazida para esta conclusão refere-se aos elementos indispensáveis para uma ‘boa aula’ no ensino médio. Novamente as dimensões motivacionais e relacionais se destacam.

Boa aula para mim é quando eu ensino e vejo o resultado. Eu vejo aquela interação, isso é uma boa aula. Eu sinto que o aluno está entendendo, está questionando, tá com o olho brilhando. Assim é uma boa aula para mim. Eu acho que na boa aula eu não estou buscando só aprendizado imediato, eu estou buscando que o aluno participe, mesmo quem não aprendeu ainda, pois eu acho que cada um tem seu tempo, ainda mais Matemática, tem gente que tem aptidão para aprender rápido, outros não (Professor José).

Eu acho que quando eles conseguem se interessar, porque, como você acompanhou as minhas turmas, eu tenho três tempos seguidos de aula, muito tempo de aula com eles. (...) Quando eu consigo fazer com que eles fiquem presos a mim por bastante tempo, enquanto eu explico, ou que, pelo menos, perguntem ou interajam com o que eu estou falando, eu fico satisfeita, porque, muitas vezes quando você está falando, percebe que a galera deu

aquela dispersada. Nós temos um conteúdo já pré-determinado, acho que hoje o professor ele tem que ser meio animador de palco sabe, tem que ser meio artista, porque se o professor for aquele que entra na sala: “Abram o livro na página e façam”, com uma linguagem muito técnica, muito didática, não chama a atenção, eles dispersam. Mas quando o professor tem já essa dinâmica, tipo professor de cursinho, já chega e chama a atenção, que consegue estar mais próximo do aluno, que tem uma linguagem mais parecida com a linguagem do aluno, eles tendem a prestar mais atenção e participar mais (Professora Ana).

Boa aula é aquela na qual o professor consegue fazer o aluno compreender o que foi explicado. (Professora Maria)

Percebe-se que a preocupação dos professores é encontrar formas múltiplas de conquistar o interesse do aluno e sua interação. Não há referências metodológicas inovadoras, como o uso de mídias envolvendo computadores, vídeos, projeções; nem novas estratégias, mais técnicas. O conteúdo “pré-determinado precisa ser dado”, afirmam os professores, e isso não é questionado. O foco é motivar através do estabelecimento de relações próximas, da conquista do outro e da linguagem.

Para caracterizar esta nova profissionalidade pode-se afirmar que, em termos de didática, o conceito de didática fundamental, proposto por Candau desde 1983, já fornecia elementos importantes para o desenvolvimento desta prática bem sucedida. A autora aponta que, além de uma didática técnica e meramente instrumental, a formação de novos professores precisa valorizar também as dimensões humanas e político-social. Candau (op.cit.) afirma que é preciso partir da realidade contextual do aluno, valorizar o multiculturalismo e estabelecer novas relações professor-aluno, indo além das relações hierárquicas. Observa-se que o desafio da ação docente em escolas públicas que atendem os setores populares é garantir a inclusão social pelo acesso ao conhecimento, a partir das condições reais em que se desenvolve o ensino.

No entanto, pode-se constatar pela fala dos professores que pouco se avançou na reflexão sobre a didática para a constituição dos docentes. A visão da didática técnica, pré-concebida e distante da realidade parece predominar. Os ‘bons professores’ afirmam que não fazem nada de diferentes em suas aulas, que usam uma ‘didática tradicional’, ou que a ‘didática’ pouco contribui em suas aulas, quando na verdade a dimensão relacional e motivacional faz parte da didática. o que torna suas aulas bem-sucedidas, verdadeiras aulas na perspectiva da didática fundamental. Estes professores mostram como é possível interagir e motivar jovens desinteressados, que perderam a crença na escola e no saber. Estes professores desenvolveram múltiplas estratégias dentro do conceito da didática fundamental, baseadas na interação com os alunos, na motivação para

aprender e na compreensão da cultura do outro. Quando o professor valoriza o aluno da periferia, mostrando o valor do conhecimento, contribui também para sua inclusão e transformação social.

Identifica-se que, passados mais de trinta anos do início deste debate sobre a reinvenção da didática nos meios acadêmicos, pouco chegou até as escolas e os professores. Porém, o estudo das ações bem sucedidas dos bons professores indicados pelos alunos nesta pesquisa mostra que o caminho é este, de valorização de uma prática pedagógica, além da instrumentalização técnica, e mais humana e compromissada com o social.

Além disso, não há um modelo único de sucesso, os estilos de ensinar dos bons professores se mostraram múltiplos, mas marcados por dimensões comuns. Novamente se constata que não há neutralidade na prática pedagógica, os professores e os alunos apontam que é preciso envolvimento para que as ações bem-sucedidas de aprendizagem se estabeleçam. No entanto, faz-se necessário investir na pessoa, no professor, em sua formação contínua, que favoreça a reflexão crítica e a troca de experiências com os pares. Para tanto, as condições de trabalho dos professores de ensino médio precisam ser repensadas, para superar a intensificação do número de alunos/turmas, de carga horária e de aulas.

Conclui-se que, dentre as dimensões que envolvem o trabalho docente, apontadas pelos referenciais teóricos, as dimensões relacionais e motivacionais se destacaram sobre a estratégica, a do conhecimento e sobre as características profissionais.

Quanto à dimensão relacional, alunos e professores deixaram evidente em suas ações e concepções a necessidade das interações positivas para que o ensino se efetive. As palavras respeito, paciência, reconhecer o outro, interagir conduziram as falas destes atores para descrever o que não pode faltar em um professor de ensino médio. Esta dimensão envolve a forma de gestão de classe e como o professor se apresenta e é reconhecido pelo outro. A partir das relações de proximidade construídas, o docente conquista sua autoridade em sala e o apoio quase incondicional do aluno, favorecendo que a dimensão motivacional se efetive.

A dimensão motivacional, em conjunto com a relacional, permite ao professor mobilizar o aluno para aprender e construir sentido para o processo de ensino. Assim, é possível minimizar o desinteresse dos jovens pela escola, apresentado como o maior desafio do ensino médio, tornando possível motivar “quem não quer aprender”. Não se trata de uma fórmula mágica que supera de

uma vez por todas o afastamento destes jovens dos saberes escolares. Daí o uso do termo minimizar, pois trata-se de caminhos construídos na prática para lidar com a diversidade da escola, com os descompassos dos objetivos da escola média e com a própria crise do modelo institucional escolar vigente.

Uma vez que os indicadores de resultados dos alunos em avaliações externas e na própria avaliação dos professores e gestores da escola ainda precisam alcançar patamares mais elevados, é necessário reconhecer que outros fatores intra e extraescolares precisam ser considerados. Como afirmado na introdução, não se trata de trazer uma visão romantizada e de superação sobre a profissão docente. O trabalho docente nas escolas públicas da Baixada Fluminense encontra muitos obstáculos a serem superados, a começar pelos baixos salários dos professores especialistas, muito inferiores aos de outras categorias profissionais com o mesmo nível de formação, obrigando estes docentes a lecionarem em várias escolas com carga horária, às vezes, superior a 40 horas semanais. Tal realidade gera um alargamento no número de alunos e turmas que o professor precisa atender, gerando sobrecarga de correções de trabalhos e avaliações, aulas distintas para preparar, alunos diversos para conhecer, se adequar e se envolver.

As escolas contam com poucos recursos, desde carência de material básico, como quadros adequados e em boas condições, passando pelo acesso limitado a material impresso e chegando até a carência de instalações específicas às áreas disciplinares, como laboratórios funcionais, quadra de esportes e bibliotecas modernizadas. Reclamam ainda sobre o trabalho docente as formas naturalizadas da organização escolar, as lógicas temporais e burocráticas das redes de ensino, as grades curriculares e conteúdos programáticos impostos, até as atuais políticas de responsabilização das esferas governamentais. Somam-se também as influências externas da realidade da periferia, como as baixas condições socioeconômicas e os conflitos de objetivos entre os alunos e a escola.

Assim, o trabalho do professor de ensino médio mostra-se marcado pela complexidade que envolve diferentes aspectos da profissão, como a jornada de trabalho heterogênea, controle organizacional centralizado pelo sistema de ensino, múltiplos processos de formação inicial, fragmentação disciplinar, ausência de espaços formativos, novos contextos sociais e culturais dos alunos. No entanto, uma importante tese pode ser constatada ao concluir esta investigação: os professores podem fazer a diferença, mesmo em condições desfavoráveis de aprendizagem, e para isso destacam-se duas características fundamentais ao exercício da docência no ensino médio – o professor como profissional das interações humanas e o professor construtor de sentido.

Evidencia-se que os atributos que favorecem o exercício da docência no ensino médio são precisamente aqueles que escapam aos critérios burocráticos de recompensa em suas carreiras, como alertou Gomes (2005) em revisão bibliográfica sobre os estudos dos professores e escolas eficazes. A maioria dos processos de avaliação de desempenho docente adotadas pelos sistemas de ensino associam-se às políticas de bonificação e de responsabilização direta dos professores pelos resultados dos alunos, aferidos em testes padronizados, e ao cumprimento de ações burocráticas impostas pelos governos. Perde-se o caráter diagnóstico e formativo das avaliações e predomina a competição, as punições e exaustão profissional pela busca de resultados muitas vezes inalcançáveis devido às condições impostas ao trabalho.

Nogueira et al. (2013), em estudo sobre as formas de avaliação do desempenho docente encontradas nas redes estaduais de educação básica dos 26 estados brasileiros, concluem que tais avaliações são baseadas na perspectiva da responsabilização e da competição entre as escolas. Predomina a associação do bom desempenho do professor aos resultados dos alunos em testes padronizados, sem qualquer forma de diferenciação com relação às diversidades regionais. Além disso, associa-se a responsabilização do trabalho docente a questões burocráticas relacionadas ao cumprimento das leis e normas de padronização da profissão, impostas pelas redes ao fazer dos professores. No entanto, não se investe em melhoria das condições de trabalho dos docentes, pouco se avança na construção de planos de carreira que favoreçam o desenvolvimento profissional com ganhos salariais reais, predominam os baixos investimentos na formação inicial e continuada dos novos docentes e ainda é pouca a coparticipação dos professores na reestruturação de políticas para a melhoria das escolas e dos resultados.

Os professores precisam de tempo em comum para refletir acerca de suas práticas de ensino, para elaborar projetos educativos e para participar de programas de avaliação, bem como para transformar suas estratégias de ensino. A distribuição do tempo dos professores, seu vínculo com apenas uma escola, a garantia de condições econômicas razoáveis e a implantação de sistemas de promoção profissional constituem alguns dos grandes desafios dos sistemas educativos modernos e uma tarefa que ainda não teve início nas escolas públicas da maioria dos países da América Latina (MARCHESI, 2002, p.21).

As verdadeiras alternativas de qualidade de ensino podem mostrar-se escondidas dentro da própria escola e no trabalho solitário de um grupo de bons professores reconhecido apenas por seus próprios alunos. O investimento em trabalho coletivo, prática reflexiva, coparticipação e envolvimento, associado a estratégias de acompanhamento do trabalho docente, podem ser estratégias

para o desenvolvimento profissional dos professores e melhorias nos resultados dos alunos e no ensino. O alargamento das concepções do que constitui um ‘bom professor’ de ensino médio pode contribuir tanto na instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente, quanto nos próprios cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

9. Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ALVES, Maria Tereza. G.; SOARES, José F. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 203p, 2002.
- ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. vol.35, n.126, p.539-564, set/dez, 2005.
- BARRÈRE, Anne. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, Edition L'Harmattan, 2002.
- BARRÈRE, Anne e MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXII, no 76, Outubro/2001.
- BARROSO, João (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa Autores, 2006.
- _____. João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade aberta, 2005.
- BELLONI, Maria, L. & GOMES, Nilza, G. Infâncias, Mídias e Aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008.
- BRANDÃO, Zaida. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escala na Sociologia da Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, PNLDEM. Brasília, 2003.

_____. Decreto 5.154 de 23 de julho 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Boletim 07, Mec/Seed/TV Escola/ Salto Para o Futuro, Rio de Janeiro, maio\jun, 2006.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 23, de 28 de maio de 2007. Institui o Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Brasília, 2007

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Educacenso. Censo Escolar 2007: caderno de instrução. 2007.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. Ministério de Educação. Matriz de referência do novo Enem. Brasília, 2009b.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI, Brasília, 2009c.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC, Brasília, 2011.

_____. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. 2012.

_____. Ministério da educação. Censo da educação básica. Brasília, 2013a.

_____. Portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento de Ensino Médio. Brasília, 2013b.

_____. Ministério da educação. Censo da educação básica. Brasília, 2014a.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - com vigência de 10 (dez) anos. 2014b.

BRENNER, Ana Karina e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2016.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 8, dez. 2003.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNS, Barbara e LUQUE Javier. Professores excelentes: *Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe- Visão geral*. Whashington: Grupo Banco Mundial, 2014.

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento II - da Enciclopédia À Wikipédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAED. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Fatores de elevado desempenho escolar: tendências da literatura ibero-americana. In: *XII Congresso Nacional de Educação_ EDUCERE*, PUC-Paraná, Curitiba, 2015.

CANÁRIO,

_____. Rui. *A escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. Rui. *Entrevista. Rui Canário fala sobre como a escola deve transformar problemas em soluções*. Gestão escolar, São Paulo. Entrevista concedida a Paula Nadal, Ed 02, junho de 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/use-crise-criar-482738.shtml>> Acesso em 18 de janeiro de 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. Vera Maria (org.). *A Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & ação, 2009.

_____. Vera Maria (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDELLI, Douglas T., ELLIOT, Lígia G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, 2012.

CARRANO, Paulo e DAYRREL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; e MAIA, Carla Linhares (org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 11,1999.

CASTRO, M. H. G. e TIEZZI, S. e A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S.M.C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CONNELL, Raewyn. *Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo, Cortez, 2002.

CORTESÃO. L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. *O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente*. Rev. bras. Est. Pedag. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, Marcio da. *Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal*. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, vol.13, n.39, pp. 455-469, 2008.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. *Escolha, estratégia e competição por escolas públicas*. Pro-posições, Campinas, vol.23 no.2 maio/ago. 2012.

COSTA, Pierre Alves. *Baixada da Guanabara, sistema ferroviário e o surgimento de*

Duque de Caxias (rj): uma análise geohistórica. XIII simpósio nacional de geográfica urbana. UERJ, Rio de Janeiro, 2013 Disponível em: <http://www.simpurb2013.com.br/wp-2013content/uploads/2013/11/GT08_Pierre.pdf> Acesso em 6 de março de 2015.

CRAHAY Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa.* v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

_____. Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec.* São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

CRUZ, Priscila e MONTEIRO, Luciano (Orgs). *Anuário brasileiro da educação básica.* São Paulo. Editora moderna, 2014.

CUNHA Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico, de volta ao passado. In: *Educação e Filosofia.* n12, p 65-89, jul-dez, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 2 ed. São Paulo: Papirus, 182p.,1996.

CURY, Carlos Robert Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em revista.* n 27. Belo Horizonte, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade.* Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIÁRIO OFICIAL. Resolução Seeduc nº 4951 de 04 de outubro de 2013. Fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Rio de Janeiro, 08 de outubro de 2013.

DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: História do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946).* Dissertação de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, p.251, 2008.

DORTIER, Jean-François. *Dicionário de Ciências Humanas.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. *A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental, Textos para Discussão,* 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. *A Sociologia da Experiência*. Lisboa: Porto, 1994.

_____. François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Entrevista com François Dubet*. Rev. Bras. Educ. São Paulo, Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6, 1997.

_____. François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2002.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. François. Sobre a Violência e os Jovens. *Revista Especiaría*. V.9. n.15, jan./jun.. p.11-31, 2006.

_____. François. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. Rev. Bras. Educ., Ago vol.16, no.47, 2011.

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Seuil, 1996.

EDUCAÇÃO-UOL. Enem 2014 por escola. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/05/enem-2014-por-escola-entre-as-20-melhores-do-brasil-15-ficam-no-sudeste.htm>> Acesso em 13 de agosto de 2015.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

ENGUITA, M. F. A. Prefácio: A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, N. R.(org) *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

FANFANI, Emílio Tenti. *Culturas jovens e cultura escolar*. In: *Seminário Escola Jovem: Um novo olhar sobre o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Emílio Tenti. *Aqueles que colocam o corpo. O professor do ensino médio na Argentina hoje*. Educ. rev. Curitiba, no. 1, 2010.

FARIA, Ernesto & MADALOZZO, Regina. *As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico*. São Paulo: Fundação Lemann, Itaú BBA, 2013.

FELIX Daniela Comassetto. *O bom professor na concepção do aluno: adolescen-*

tes em busca de um referencial adulto. Dissertação de mestrado. PUC-RS, Porto Alegre, 2009.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação de desempenho docente: Desafios problemas e oportunidades*. Cacém: Texto editores, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 127-141, jan./jun. 2011.

FONTANIVE, Nilda. S., KLEIN, Ruben. & RODRIGUES, Suely. S. Boas Práticas Docentes no Ensino da Matemática. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, nº 3, p. 195-277, 2012.

FORMOSINHO, João. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

———. João. Ser professor na escola inclusiva. In: CUNHA, Antonio Camilo. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos, 2015.

FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massa. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, João. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; MACHADO Joaquim e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. 2010.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.32, n. 116, p. 619-638, 2011.

GALIAN, Cláudia. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-778, dez. 2011.

GALVÃO, Izabel & SPOSITO, Marília. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: a indisciplina, a violência e o conhecimento*. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete (Coord) e BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete, NUNES, M.M.R. (Coord.). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v., 2008.

GATTI, Bernadete, NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 29, 2009.

GOULART, Nathalia. Taxa de participação de alunos da rede privada no Enem 2010 supera a da pública em 85%. Revista Veja Abril on-line, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: veja.abril.com.br/noticia/educacao/taxa-de-participacao-de-alunos-da-rede-privada-no-enem-2010-supera-a-da-publica-em-85 Acesso em 6 de março de 2015.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. Verbete: Efetividade escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010. (versão digital)

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, p 31-59,1995.

IBAÑEZ RUIZ, Antnio I.; RAMOS, Mozart N. e HINGEL, Murilio. *Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2007.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) das escolas do Enem 2013. Brasília-DF: Inep, 2014.

JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. 1998.

KATO, Danilo Seithi & KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & Educação*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

KLEIN, Ruben & FONTANIVE, Nilda S. Relatório dos fatores associados ao desempenho dos alunos da Fundação Bradesco Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2010.

KOFF, Adélia. *Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação*. Rio de Janeiro: Sete letras, 2009.

KRAWCZYK, Nora. R. *O Ensino Médio no Brasil*. Ação educativa. São Paulo, 2009.

———. Nora. R. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 144, 2011.

———. Nora R. *Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida O Ensino Médio agora é para a vida. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000.

———. Acacia Zeneida (Org) *Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

———. Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

———. Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI IN: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LELIS, Isabel. *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas Sociologias*. Porto Alegre, ano 14, no 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*. vol. 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006.

LESSARD, Claude ; KAMANZI Pierre Canisius ; LAROCHELLE Mylène. O desempenho no trabalho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. *Educar em Revista*: Curitiba, n. especial 1, p. 77-99, 2010.

LIBÂNEO, José C. “A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos de didática”. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. XV, Anais, Belo Horizonte, 2010.

- LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 192p, 2004,
- LÜDKE, Menga & BOING, Luiz. Verbete: Profissionalidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancemlla; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010 (versão digital).
- MARCHESI, Álvaro. Educação para a mudança, In: MARFAN, Marilda Almeida (Org). *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília : MEC, SEF, 2002.
- MAROY, Christian. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris: De Boeck, p. 121-169 (Coll. Pédagogies en développement), 2002.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos & CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- MARTUCELLI, Danilo. Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educación & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 155-174, ene./mar. 2016.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral M. *A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?* Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
- MELO, Savana D. G. & DUARTE, Adriana. *Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.
- MENDONÇA. Ana Waleska Pollo. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. *Revista Contemporânea de Educação*. Campos vol. 8, n. 15, 2013.
- MESQUITA, Silvana S. A. & LELIS, Isabel A. O. M. *Cenários do Ensino Médio no Brasil*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993

———. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. In: Revista Teias, v.12, n.27, p.27-46, jan./abril., 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORENO, Ana Carolina & Guilherme, Paulo. Inep divulga as notas do Enem 2013 por escola. G1, em São Paulo 2013 - Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/inep-divulga-notas-do-enem-2013-por-escola.html>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

MUIJS, D. La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, n. 2, 2003.

NEUBAUER, Rose (coord.). *Melhores práticas em escolas do ensino médio do Brasil*. Brasília: MEC, 2010.

———. Rose (coord.). *Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Daniele X. P., JESUS, Girlene R. e CRUZ, Shirleide P. S. Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências. *Linhas Críticas*. Brasília, vol. 19, núm. 38, pp. 13-32, 2013.

NÓVOA, Antônio. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

———. Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.13-33, 1992a.

———. Antônio. Para análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

———. Antônio. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

———. Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António & LAWN Martin (eds.). *Fabricating Europe – The formation of an education space*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2002.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Meta 3: Ensino Médio*. Brasil, 2013. Disponível em:<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/estrategias/3-7-ensino-medio-integrado-ao-profissional/indicadores> > Acesso em 13 de agosto de 2015.

OCDE. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Verbetes “intensificação do trabalho docente”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010 (versão digital).

OLIVEIRA, Dalila Andrade e COSTA, Gilvan Luiz Machado. *Trabalho docente no ensino médio no Brasil*. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Ramon. *Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out, 2007 .

OLIVEIRA, Rosiele Juvino. *O Bom Professor de Matemática segundo a Percepção de Alunos do Ensino Médio*. (Monografia). Universidade Católica de Brasília, 2007.

ORTIZ, Renato. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PENEFF, Jean. Le goût de l'observation. *Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. La Découverte, coll. 2009.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 557-569, set./dez. 2008.

PERRENOUD Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.

———. Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

———. Philippe *Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências*

na Profissão de Professor. In: *Série Idéias*, n. 30, São Paulo: FDE, p. 205-251, 1998.

PERRENOUD, Phillipe e THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro *La autonomia Del profesorado?* Prefácio. In: CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo, Cortez, 2002.

PINTO, José M; AMARAL, Nelson C; CASTRO, Jorge A. O financiamento do ensino médio no Brasil: De uma escola boa para poucos à massificação Barata da rede pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

PRETTO, Nelson & PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788. 2011.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

RODRIGUES, Suely da Silva. *Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 749-768, out./dez. 2012,

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

SANCHES, Claudia. Viagem pela imaginação através das artes e dos livros. *Revista Appai Educar*. São Paulo, ano 16, n. 81, 2013.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Verbete: Taxa líquida de matrícula. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, 2010 (versão digital).

SEEDUC. Resolução nº 4952, de 07 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial de 09 de outubro de 2013.

SEEDUC. Seeduc em números. Transparência na Educação. Riode Janeiro, Nº 3, 2014a. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documenten>

tos/10112/2298861/DLFE-76246.zip/SEEDUCEMNUMEROS2014web.zip>Acesso em 13 de agosto de 2015.

SEEDUC. Formação de professores do ensino médio. Caderno complementar. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/Complementar1.pdf>> Acesso em 13 de agosto de 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOARES, José Francisco et al. *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOUZA, Marlúcia. *Escavando o passado da cidade. A construção do poder político local em Duque de Caxias*. Dissertação de mestrado (área de História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

_____. Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 87-127, 2005.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995.

STONES, Rob. Tolerance, plurality and creative synthesis in Sociological Thought. In: STONES, Rob. *Key Sociological Thinkers*. New York: New York University Press, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, vol.34, n.123, pp. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval, 1999.

_____ e _____. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

———— e ————. *O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TCE-RJ. Tribunal de contas do Estado do Rio de Janeiro. Estudo socioeconômico. Rio de Janeiro: 2014.

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras*. Rev. Bras. Educ. 2006, vol.11, n.32, pp. 211-225. Rio de Janeiro, Maio/Ago. 2006.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, p. 200-216, 2008.