

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) ressalta 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"¹ 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.

6.1. 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 25 expressa este grau de dificuldade em ordem decrescente, conforme explicitado pelos 69 professores. Cada um indicou três opções.

¹ O termo bom professor refere-se aos professores indicados pelos alunos por reconhecerem no seu bom desempenho melhores resultados na aprendizagem.

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.

Tabela 25. 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 26).

Tabela 26: 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 PNLEM², 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.

² 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 sequência 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).

6.2. 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 referenciais³ 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 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 de 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

³ Ver capítulo dois.

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 favoreçam 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, filhão.
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 passional, 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).

6.3. 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 representantes 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).

6.4. 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, apresentada no item 6.1, 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).

6.5. 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.

6.5.1. 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 individual 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 as dificuldades 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..

6.5.2. 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).

6.5.3. 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 favorecem 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*.

6.5.4. 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.

6.6. 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 competências⁴ 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:

⁴ Ver capítulo dois.

- ✓ *saber relacionar e saber relacionar-se*, para lidar com o envolvimento emocional e estabelecer interações que favoreçam aprendizagem;
- ✓ *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.