

2. Fundamentos teórico-metodológicos

O capítulo teórico-metodológico tem como objetivo mapear os referenciais que contribuíram para a análise sobre desempenho docente e o seu papel na formação dos jovens que compõem o grupo de sujeitos desta pesquisa. As escolhas são justificadas a partir de uma revisão de literatura sobre 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.

Por fim, alguns conceitos chaves que serão adotados ao longo das interpretações desta tese também são definidos neste capítulo, assim como as escolhas metodológicas.

2.1. Principais referenciais adotados - um exercício de articulação teórica

Por diversas vezes, o pesquisador iniciante pode ouvir que “a arte da pesquisa é o recorte”. Nesta pesquisa de tese, ao buscar definir os interlocutores teóricos e possíveis eixos de análises, percebe-se o quão difícil é fazê-lo. No meio de diversos referenciais construídos ao longo dos anos de estudos de um doutorando, contagiado por tantas ideias e teóricos, qual a melhor seleção? Quem melhor se adéqua às questões? Além disso, identifica-se uma polissemia de alguns conceitos, o que dificulta ainda mais a seleção.

Burke (2012) afirma que a construção do conhecimento passa por estágios que vão desde o processo de coleta dos dados, formas de análise e divisão, até a perda de determinadas parcelas. Para o autor, o problema do excesso de novas ideias tem crescido cada vez mais em consequência da aceleração das descobertas e da agilidade na transmissão. No entanto, o descarte de certos vieses do conhecimento pode ser desejável - ou mesmo necessário -, mas até certo ponto, sem esquecer as perdas que acompanham os ganhos. Além disso,

o excesso de conhecimento gerou quase uma necessidade de dividi-lo para garantir sua especialização e ampliação. Sempre corre-se o risco da fragmentação e da perda do conjunto em algumas análises, principalmente, do comportamento humano (BURKE, 2012).

Diante desses alertas e da necessidade de estabelecer limites/recortes para esta pesquisa, tanto teóricos quanto metodológicos, optou-se por uma abordagem teórico- analítica baseada na proposta de Stones (1998). Segundo o autor (op.cit.) não há uma resposta única ou um caminho certo a seguir. Podem-se combinar teorias distintas, aproveitando determinadas vertentes de uma, mas sem desprezar totalmente a outra. Pode-se ainda combinar ideias de diferentes disciplinas. O autor conclui que combinar teorias é uma questão de opção entre várias possibilidades e que tal exercício pode ser bastante frutífero para as pesquisas sociais. Porém, ressalta que a argumentação é fundamental neste processo de combinação para a análise dos dados. Trata-se do que Stones (1998) chama de *Combining theories involved the systemic linkage or widespread practices* (combinando teorias envolvendo a articulação sistêmica ou práticas generalizadas).

Além dessa vertente, esta pesquisa se associa também com as ideias de Brandão (2008) sobre “jogo de escalas”, integrando as abordagens micro e macro. Assim, este estudo se apropria tanto dos achados dos estudos quantitativos de larga escala e dos dados estatísticos sobre o contexto nacional, quanto das análises sociológicas e didáticas de pesquisas acadêmicas.

Ao propor *combinar teorias*, esta pesquisa baseia-se na complexidade do objeto escolhido para compreensão e na carência de teorias de base sobre o tema do desempenho do professor e eficácia do ensino (BRESSOUX, 2003; CALDERON, 2015). Além disso, a ideia é afastar-se de uma análise por demais positivista, sem espaço para a compreensão das subjetividades. Assim, no intuito de definir os caminhos teórico-analíticos desta pesquisa, adota-se a *combinação de teorias* de referenciais da Sociologia, da Didática e dos estudos de eficácia escolar. Ressalta-se que estas escolhas são apenas inspirações teóricas confrontadas constantemente com os dados da empiria, a fim de evitar os “efeitos teorias” (BRANDÃO, 2002) que fazem com que os conceitos (teóricos) se imponham sobre a pesquisa.

As teorias são sempre hipóteses genéricas de explicação ou interpretação de certos recortes da realidade (concreta ou abstrata) que normalmente precisam ser testadas pelo trabalho de campo (BRANDÃO, 2002).

2.1.1. A busca por referenciais teóricos sobre o desempenho docente - breve histórico

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”¹ 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 desempenho 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:

¹ 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

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 secundário², surge no Brasil nos anos de 1930. Segundo pesquisa de Dias (2012), neste período se estruturam, 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 repercute 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

² 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.

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 profissão, 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?

2.1.2. Referenciais contemporâneos sobre o "bom professor" - o que se espera do professor hoje?

O processo de revisão bibliográfica e as dificuldades no recorte preciso do tema conduziram a pesquisadora 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.

2.1.2.1. 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. 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 pesquisa realizou-se no período compreendido entre 2009 e 2013, em mais de 3.000 escolas, envolvendo a sala de aula de mais de 15.000 professores de escolas públicas.

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 direta, 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.

2.1.2.2. Estudo 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.

Com isso, evidencia-se que os estudos sobre *desempenho docente* se distinguem em duas lógicas: uma baseada nas grandes pesquisas quantitativas realizadas pelas redes internacionais com testes padronizados e ênfase nas políticas de bonificação, e outra alicerçada em análises mais sociológicas do trabalho do professor, incorporando elementos de sua cultura profissional e identidade, com ênfase no desenvolvimento profissional. Ambas, no entanto, trazem referenciais sobre o “bom professor” no sentido de procurar evidenciar características da prática docente que influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos próprios professores.

2.1.2.3. 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.

Nesta pesquisa, a ideia é adotar o termo *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”, com base nos estudos de Perrenoud (2001) e Perrenoud e Thurler (2002) que se apoiam em Rope e Tanguy (1997).

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 abertura 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.

Infelizmente, não temos motivos para sermos otimistas. Isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal dos professores para uma escola ideal, porém não somos ingênuos a ponto de acreditar que simples ideias podem destruir as relações de força. (PERRENOUD E THURLER, 2002, p.14)

Ainda em defesa das competências 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 o autor 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.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2009, p. 13).

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" é 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 são exigidos 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 constantes 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.

2.1.2.4. Referenciais de bom professor - a especificidade do ensino médio

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

No caso do ensino médio, durante o processo de revisão de literatura³, evidenciou-se que a expansão nas matrículas de ensino médio e as propostas políticas de melhoria desta etapa de ensino criaram um novo cenário para o trabalho docente neste segmento. A atual escola de massas de ensino médio

³ Revisão de literatura realizada nas revistas A1 e A2 da área da Educação publicadas no Scielo, nos anais da ANPED e no banco de teses da CAPES, no período de 2010 a 2014, e publicada parcialmente em Mesquita e Lelis (2015).

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, 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 analisados.

As lacunas apontam que o processo de acompanhamento de desempenho docente no ensino secundário não se consolida nas escolas. Os estudos sobre competências para ensinar nesta fase de ensino, quando são encontrados, centram-se nas pesquisas sobre juventude ou no ensino de determinada disciplina. Não se localizam também estudos sobre os saberes específicos desta categoria profissional ou relatórios de pesquisas de larga escala com o recorte 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, procurou-se identificar pesquisas sobre os princípios norteadores dos cursos de formação inicial de professores para o ensino médio, as licenciaturas. Partiu-se da ideia de que estas pesquisas poderiam se consolidar como fontes importantes de referenciais do perfil de um bom professor deste segmento. Assim, 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), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, promulgadas em 2002, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, 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 de 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) – verificou-se a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e a heterogeneidade da gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área da Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes curriculares, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas do que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. 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).

2.1.3. Articulação entre os referenciais - 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 desta tese é identificar as aproximações possíveis entres os referenciais selecionados neste capítulo, articulando-as às concepções de "bom professor" e construindo pré-categorias para a interpretação dos dados empíricos.

Uma vez que a base de dados empíricos 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 do texto. Com isso, diante de suas diferentes origens, interesses sociais e concepções de qualidade de ensino divergentes, 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/teorias, no entanto, não se trata de uma missão impossível. Podem-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 esta pesquisa de doutorado 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 pela pesquisa. No entanto, outras contribuições foram identificadas, trazidas tanto pelas pesquisas de larga escala, quanto pelas reflexões dos intelectuais da área. Buscando aproximá-las, a pesquisadora construiu cinco categorias, a fim de identificar as dimensões comuns que caracterizavam a atuação docente eficaz.

Metodologicamente, construíram-se quadros comparativos incorporando as contribuições de cada um dos referenciais apresentados, descartando repetições e excluindo algumas contradições. Partindo das dimensões do trabalho educacional apontadas por Tardif e Lessard (1999) e das disposições do bom professor de Nóvoa (2009), ampliadas pelos demais indicadores apresentados neste capítulo, elaborou-se a categorização descrita a seguir.

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 investigada. 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 docente em partes, mas de construir ferramentas que confirmem 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

Optou-se por reunir na dimensão do conhecimento 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.

Podem-se elencar as seguintes características desta dimensão: ela 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.

Nesta dimensão profissional pode-se destacar a valorização da formação contínua 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 proposta 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.

2.2. Algumas precisões terminológicas

Os termos, bom professor, professor eficaz, desempenho do professor poderão interagir nesta investigação 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).

2.3. Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia na ideia de que as ciências sociais podem ser lógicas, permitindo entender racionalmente o comportamento social; podem ser determinísticas, isto é, determinar um comportamento; podem identificar padrões gerais e correlações; podem especificar claramente a natureza das mediações efetuadas em cada caso e suas contribuições, porém sem a preocupação de trazer uma verdade absoluta (BABBIE, 1999).

No caso desta pesquisa, as regularidades investigadas partem do estudo das ações e concepções dos professores de ensino médio em relação ao meio social onde atuam. É levantado também um conjunto de dados quantitativos sobre a realidade do ensino médio e do trabalho docente no território de investigação, a fim de estabelecer um jogo de escalas entre uma abordagem micro e macro (Brandão, 2008). A proposta desta tese é 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.

Além disso, na perspectiva das abordagens qualitativas, Marli André (2013) argumenta que não é a atribuição de um nome, estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da mesma, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p.96).

Sendo assim, este capítulo apresenta a descrição dos instrumentos metodológicos adotados e procura conjuntamente narrar as estratégias de análise adotadas e o processo de aplicação dos instrumentos em campo.

2.3.1. Questionário dos professores

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. Segundo Babbie (1999), um corpo de dados de *survey* (questionário) pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar ou não determinada perspectiva teórica de comportamento social.

Além disso, os questionários são instrumentos que, nesta pesquisa, podem contribuir com a descrição de uma determinada população - os professores - e com a explicação de suas escolhas didático-pedagógicas. Os questionários se prestam também como mecanismos exploratórios quando se inicia uma pesquisa em um novo campo. No entanto, dadas as variáveis e complexidades das práticas sociais, neste caso dos docentes, os resultados obtidos com questionários são combinados com outros métodos de pesquisa.

Para a presente pesquisa, desenvolveu-se um questionário destinado aos professores de ensino médio de uma única escola pública da rede estadual, considerada de prestígio, conforme descrito no capítulo 3. O principal objetivo deste instrumento é 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. Trata-se, portanto, de um questionário de *exploração, descrição e explicação* (BABBIE, 1999).

O objetivo desta pesquisa - identificar as concepções e ações dos professores, com destaque para os bons professores de ensino médio - indica a necessidade de um campo que permita comparações entre os professores, orientado para a opção por uma escola de grande porte. Assim, a aplicação do questionário se mostrou como uma estratégia adequada para obter o maior número de respostas possíveis.

A **elaboração** do questionário dos professores (anexo 1) foi feita a partir de modelos de questionários do GEPPE (Grupo de Pesquisa sobre o Professor e o Ensino) e do SOCED (Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação), ambos da PUC-RJ, além do recorte de algumas questões dos questionários destinados aos docentes elaborados pelo CAED/BA (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Bahia) e do SAEB/MEC (Sistema de Avaliação da Educação Básica). No entanto, foi realizada uma série de adaptações com vistas a atender as especificidades do ensino médio e da pesquisa.

O questionário, com 148 indagações, é basicamente constituído por questões fechadas. No entanto, dez delas permitem que os docentes complementem com sugestões ou insira outras opções de respostas. Além disso, no final do mesmo há espaço para comentários adicionais.

As questões são 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. O uso gramatical das opções na primeira pessoa procura aproximar o diálogo com os docentes e suas concepções pessoais.

Adotam-se dois modelos de questões, perguntas diretas com uma média de cinco opções de respostas, e outro com frases afirmativas, a fim de obter o grau de concordância sobre as mesmas ou a frequência de utilização. Foi aplicado pré-teste a dois professores de ensino médio e feitos apenas pequenos ajustes ortográficos apontados pelos mesmos.

A **aplicação** do questionário na escola foi feita no período de março a abril de 2015 por contato direto da pesquisadora com cada possível respondente, na maior parte das vezes na sala de professores da unidade. Não era necessário que o professor se identificasse no questionário. Devido à extensão do questionário, os professores puderam ficar com o mesmo para responder e a devolução ser feita no prazo de uma semana.

A escola contava com um total de 118 professores em seu quadro funcional no ensino médio, sendo que 33 lecionando no turno da noite. Foram distribuídos questionários apenas aos 85 professores que trabalhavam com as turmas de ensino médio no período diurno, objeto desta pesquisa⁴. A maioria dos professores recebeu bem a pesquisa e a tarefa de preencher o questionário,

⁴ A opção pelo ensino médio se encontra justificada no capítulo 3, que narra a trajetória da pesquisa e a escolha do campo

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, depois de muitas idas e vindas da pesquisadora até a escola a fim de incentivar o preenchimento, deixando lembretes e enviando mensagens via email com apoio da coordenação pedagógica, foi possível recolher 69 questionários preenchidos. Com isso, fez-se uma avaliação positiva da participação dos professores, que ficou em torno de 82%. As ausências foram justificadas por dois professores que não quiseram responder por falta de tempo, por outros dois que entraram de licença médica, dois que tinham carga horária reduzida na escola com poucos tempos de aula e nove que receberam os questionários, mas não devolveram sem apresentar explicação aparente.

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 desta tese.

2.3.2. Questionários dos alunos

Outro importante instrumento para construção dos dados para análise refere-se ao questionário dos alunos (anexo 2). Este foi construído 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 do 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. Foi aplicado o pré-teste em um aluno de ensino médio que não apresentou dúvidas nem dificuldades no preenchimento.

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 pela pesquisadora, 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**, como a escola possuía 2.655 alunos, sendo 1.814 no ensino médio diurno, dentro dos limites da pesquisa optou-se por aplicar os questionários apenas nas turmas de segundo ano do ensino médio. Esta escolha teve o objetivo de evitar os alunos do 3º ano, que poderiam estar fortemente impactados pela preparação para o vestibular/Enem, o que poderia influenciar sua concepção de um bom professor. Além disso, entende-se que os alunos do 1º ano, recém-chegados a este segmento do ensino, estariam ainda em processo de adaptação.

O processo de entrada da pesquisadora no campo encontrou alguns entraves burocráticos na obtenção da autorização dos órgãos oficiais para a realização da pesquisa, liberada somente em janeiro de 2015. Isso impossibilitou o contato com os alunos do 2º ano no final do ano letivo de 2014. Optou-se, então, pela aplicação dos questionários nas primeiras semanas de fevereiro, início do ano letivo de 2015, aos alunos que iniciavam o 3º ano. Porém, como os mesmos ainda não conheciam seus novos professores da nova série, foi solicitado que refletissem sobre o ano letivo anterior, quando estavam ainda nas turmas de 2º ano de 2014. Para tanto, foram acrescentados dois campos de identificação no questionário dos alunos, um para informação do número da turma de 2014 e outro para a de 2015. Esta estratégia visava possibilitar a identificação dos professores indicados pelos alunos. No final, os resultados obtidos mostraram-se bastante satisfatórios.

Para aplicação dos questionários nas turmas foi feito o primeiro contato da pesquisadora com os professores via apresentação da equipe pedagógica. De posse do horário das turmas, disponibilizado pelo setor de pessoal, a pesquisadora abordou os docentes na sala dos professores em relação aos primeiros tempos de aula e solicitou permissão para aplicar os questionários no horário que lhes fosse conveniente. A aceitação foi imediata, em clima de

descontração e interesse pela pesquisa e espírito colaborativo. Nenhum professor abordado dificultou ou negou a participação.

No período diurno do ano em que foi realizada a pesquisa, a escola contava com dez turmas de 3º ano no turno vespertino, que correspondiam às quinze turmas de 2º ano do ano anterior, aglutinadas por motivos de reprovações, desistências ou transferências. O questionário foi aplicado em todas as turmas de 3º ano 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 364 questionários respondidos, porém 23 não foram validados, pois, ou os alunos eram novos na escola, ou repetentes de 3º ano. Assim, de um total de 423 alunos matriculados no 3º ano, a pesquisa contou efetivamente com 341 participantes que atendiam ao público desejado. Esta participação, em torno de 80%, conferiu um bom conjunto de dados para a concretização dos objetivos desta tese.

Para fins de **análises**, os questionários foram agrupados pelos números das turmas de 2º ano de 2014, informadas pelos alunos, em um total de 15 turmas. 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 (anexo 3).

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 (quadro no anexo 4). Utilizando o aplicativo *nuvem de palavra*⁵ foi possível

⁵ 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

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). As interpretações deste material produzido constam no capítulo cinco desta tese.

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 desta pesquisa.

Diagrama1: Características de um "bom professor" de ensino médio indicadas pelos alunos



Fonte:Elaborado pelo autor

2.3.3. Entrevistas semiestruturadas

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).

No entanto, o pesquisador precisa se preocupar com o rigor e a qualidade da mesma. Segundo Duarte (2004), faz-se necessário no uso de entrevistas em investigações explicitar as regras e pressupostos teórico/metodológicos que norteiam o trabalho, de modo a contribuir no estabelecimento de critérios para avaliação de confiabilidade de pesquisas científicas que lançam mão desse

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.

recurso. Assim, boas entrevistas, dentro do campo adequado, permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

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 visam 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.

Duarte (2004) alerta que em campos de pesquisa em que há conflitos e contradições claramente explicitados, a entrevista pode não ser um bom instrumento, no entanto este cenário não foi observado no contexto desta investigação. Ao contrário, o campo possibilitou o contato informal com os atores, trocas coletivas e a direta aproximação da pesquisadora com os entrevistados.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas individualmente com atores sociais de dois grupos: os gestores, incluindo a equipe pedagógica, e 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. A pesquisadora procurou manter uma postura de imparcialidade, interagindo quando necessário e apoiando os relatos, mas evitando dar suas opiniões sobre o tema. 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 (anexo 5) 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, previamente selecionadas pela pesquisadora, a fim de comentar as indicações.

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 (anexo 6), 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.

O processo de análises das entrevistas adotou como referência o alerta de Duarte (2004):

analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçarem-se sobre o material empírico procurando "extrair" dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (DUARTE, 2004, p.216),

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, aparecendo com destaque no capítulo sete. 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.

2.3.4. 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 Gewandszajder (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.

Nesta pesquisa, 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.

É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final. (...) A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não

só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso (STAKE apud ANDRÉ, 2013),

2.3.4.1 Observação do cotidiano escolar

A observação do cotidiano escolar se deu desde a primeira visita à escola, em janeiro de 2015, até o último contato, em agosto do mesmo ano (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 (anexo 7).

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.

2.3.4.2 Observação das aulas

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 como bons professores que lecionavam no ensino médio no ano

de 2014 e 2015. 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 1º ano) e ainda uma de História (em turmas de 2º ano).

Coincidentemente, nenhum dos professores lecionava na mesma turma, uma vez que a escola é de grande porte e possuía 56 turmas de ensino médio no período diurno. Os turnos observados foram variados, entre manhã e tarde, incluindo turmas do 1º, 2º e 3º anos.

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.

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

Além disso, no intuito de ampliar as comparações e os detalhamentos das práticas, como diferenciais ou não, optou-se por observar mais três professores. 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 professores⁶ (Quadro1).

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 em 2015 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

⁶ 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.

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 (anexo 8) construída a partir de referências do GERES⁷ 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;
- ✓ 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/aula⁸ observadas dentro do universo dos sete professores selecionados, com uma média de 6 horas/aulas por professores, durante o segundo bimestre de 2015. 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.

⁷ 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.

⁸ Cada hora/aula tem a duração de 50 minutos.

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.

2.3.5. 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 do ano de 2014 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 professores 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 2014, 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.