

4. Quem são os professores de ensino médio?

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

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

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

Este capítulo, assim como o anterior, se estrutura em um "jogo de escalas", pois parte de dados macro para o contexto micro da escola, onde se dá a investigação. Assim, inicialmente apresenta-se o perfil do professor de ensino médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro (macro), para depois chegar ao município Roda Viva e à escola Einstein (micro). Os professores da escola Einstein são apresentados a partir da combinação dos dados construídos

com os múltiplos instrumentos descritos na metodologia: questionários, entrevistas, diários de campo. A busca por interpretações é o desafio deste capítulo, a fim de superar a simples descrição linear dos dados.

4.1. Da esfera nacional aos contextos estadual e municipal

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

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

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

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

computadas, no censo escolar, quatro funções docentes e, na RAIS, dois postos de trabalho. Perde-se, em ambas as fontes, o número de sujeitos.

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

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

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

Segundo dados do Censo escolar de 2009 a 2013 (tabela19), percebe-se, entre os docentes de ensino médio, um aumento na participação masculina, que chega a cerca de 38,5%, em comparação com o ensino fundamental, que fica em torno de 10% nas séries iniciais e 29% nas finais, no ano de 2013. Os dados apontam também que o número de professores de ensino médio vem aumentando desde 2008, mesmo com a queda no número de matrículas no ensino médio evidenciada neste mesmo período. Pode-se atribuir estes números aos programas de incentivo à docência¹ implantados nos últimos anos ou ao

¹ O PIBID ([Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência](#)) tem como um dos objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

acréscimo de algumas disciplinas² à grade curricular deste segmento, que levou à necessidade de expandir o número de docentes.

Tabela 19 – Professores do ensino médio 2008-2013 - BRASIL (MEC/INEP)

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

Fonte: MEC/Inep

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

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

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

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

² A [Lei nº 11.684/08](#) altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Os dados do estudo de Gatti e Barreto (2009) ajudam a responder a questão de quem são os alunos de licenciatura e por que escolheram o magistério, ao tomar por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos, ENADE- 2005 , abrangendo 137.001 sujeitos. Segundo a pesquisa dessas autoras (op.cit), dentre os indivíduos que fazem licenciatura, apenas 30 a 40% realmente atuarão como docentes. Quando são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade (48,6%) entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia.

A realidade dos professores de ensino médio do Brasil, frente aos desafios de expansão e melhoria nos resultados de aprendizagem dos jovens, precisa lidar com as dificuldades de articular o modelo único de escola média atual com a heterogeneidade de jovens que acessam esta fase de ensino hoje, além dos problemas em relação aos múltiplos modelos de formação dos próprios professores especialistas³.

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

Na rede estadual do Rio de Janeiro, especificamente, o que caracteriza e diferencia os professores do ensino médio da esfera nacional é o fato de estarem sujeitos a um sistema único de gestão por parte da Seeduc. Identifica-se paridade salarial entre os mesmos, unificação do plano de carreira, representação sindical coordenada pelo Sepe-RJ⁴, políticas de recrutamento similares e processo de escolha de escola de acordo com classificação em concurso público.

³ Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Difere do professor polivalente que leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino. (GATTI, 2010)

⁴ Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

No entanto, dentro do próprio estado há multiplicidade de demandas regionais, tanto de público quanto de condições de trabalho, como as diferentes modalidades e tipos de escola média que coexistem na rede⁵, o que acaba por criar subgrupos categóricos de profissionais atuando no ensino médio.

Segundo a Seeduc (2014a), a partir de dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humano (SIGRH), da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG-RJ), em fevereiro de 2014 a rede estadual contava com 71.295 matrículas de professores ativos (Tabela 20). As matrículas dos professores ativos apresentam-se divididas entre professor I, correspondentes aos que realizaram concurso especializado, para lecionar no ensino médio e no ensino fundamental anos finais, e professor II, admitidos para lecionar no ensino fundamental anos iniciais, mas com a redução no número de matrículas deste segmento na rede passaram a lecionar nos segmentos acima, além dos professores da inspeção escolar e carreiras em extinção (professor orientador e supervisor).

Tabela 20: Número de matrículas de Professores na Rede Estadual - Seeduc-2013

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

Fonte:SEPLAP/SEEDUC-RJ

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

⁵ Ver capítulo três.

opção da secretaria pela contratação apenas de professores especialistas para atuação nas séries de ensino médio e anos finais do ensino fundamental.

Constata-se que a maioria das matrículas de professores I na rede é de 16 horas (94%). As matrículas de 30 horas vêm aumentando sua participação: de 2012 para 2013 o percentual de matrículas com esta carga horária triplicou (de 1% para 3%). Segundo a Seeduc (2014), tem-se priorizado nos novos concursos realizados o incremento à contratação de professores I de 30 horas.

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

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

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

atendendo a mais de 700 alunos em média. Trata-se, portanto, de uma categoria profissional que deve ter sua especificidade considerada.

4.2. Os professores do ensino médio da escola Einstein

Dentro da escola Einstein identificou-se a atuação de 118 professores em fevereiro de 2015, dos quais 33 atuavam no ensino médio noturno e/ou EJA e 85 no ensino médio regular - formação geral, diurno. Segundo a matriz curricular em vigor na Seeduc (anexo 9), nesta modalidade de ensino médio é oferecida catorze disciplinas com diferentes números de aulas semanais, cujos professores da escola Einstein se distribuem de acordo com a tabela 21.

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

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

Tabela 21: Número de professores por disciplinas do ensino médio regular diurno na Escola Einstein

Área de conhecimento	Disciplina	Número de professores
Códigos e linguagens	Língua Portuguesa	17
	Artes	2
	Educação Física	4
	Inglês	7
	Espanhol	2
	TOTAL	32
Ciências humanas	História	6
	Geografia	7
	Filosofia	2
	Sociologia	4
	TOTAL	19
	Matemática	14

Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias	Química	6
	Física	6
	Biologia	6
	TOTAL	32
Parte diversificada	Ensino Religioso	2
	TOTAL de professores	85

Fonte: Tabela elaborada pelo autora

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

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

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

Em contrapartida, a nova matriz mantém a grade semanal de Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira optativa⁶, e Ensino Religioso⁷ com apenas um tempo de aula, sendo essas duas últimas disciplinas facultativas para o aluno. Esta pequena carga horária recebe fortes críticas dos professores destas quatro áreas disciplinares e do sindicato da categoria, Sepe-RJ, reivindicando que todas as disciplinas tenham, no mínimo, dois tempos semanais. Em nota à Folha Dirigida⁸ (2012), o coordenador do Sepe-RJ, Alex Trentino, alega a necessidade de uma grade curricular capaz de dar conta de todas as matérias de forma

⁶ Art. 17 - Da Parte Diversificada do Ensino Médio constará: I - uma Língua Estrangeira Moderna, de acordo com recursos humanos existentes na instituição, de matrícula obrigatória para o aluno; II - uma segunda Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno (DIÁRIO OFICIAL, 2013)

⁷ Art. 16 - O Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos termos da Lei Estadual nº3.459, de 14 de setembro de 2000, e suas regulamentações. (DIÁRIO OFICIAL, 2013)

⁸ Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/content/seeducrj-cria-novas-disciplinas-e-sepe-critica-grade-curricular>. Acesso de 15 de março de 2015.

satisfatória. Chama atenção que um professor com carga semanal de 16h será obrigado a lecionar para 12 turmas com 40 alunos na média.

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

4.3. Jornada de trabalho - um quadro de intensificação do trabalho

A variação no número de professores por disciplinas identificada na escola Einstein também pode ser explicada pela carga horária de ingresso na rede de cada professor, pelo número de matrículas⁹ que possui e pela lotação, integral ou parcial, na escola. Quanto à carga horária de ingresso, foi possível constatar que transitam entre os professores da escola cinco modalidades:

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

⁹ Cada professor pode ter até duas matrículas, porém com cargas horárias diferentes, desde que não somem mais de 60 horas/aula semanais.

universitária adquirida, entrou em regime de aproveitamento pela Seeduc e leciona no ensino médio com a carga de 12 horas/aula semanais com 50 minutos cada.

Além dessa multiplicidade de cargas horárias, encontram-se também na escola professores com duas matrículas, podendo ser duas de 16 horas ou uma de 30 horas e outra de 16 horas. Há, ainda, professores que aderem ao regime de GLP (Gratificação Por Lotação Prioritária), que se compara a um sistema de horas-extras, que permite a ampliação da sua jornada de trabalho, com limites de carga horária de acordo com a matrícula de ingresso. Nestes casos, tais modalidades trabalhistas permitem a ampliação da carga horária de trabalho do professor e o aumento dos ganhos salariais. O limite máximo permitido ao docente é alcançar de 48 a 54 horas/aulas semanais, efetivamente em sala de aula, segundo o manual¹⁰ de alocação de professores 2014 produzido pela Seeduc.

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

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

¹⁰ Disponível em <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-6211.pdf/manualQHI2014.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2015.

todas as tardes, ou ainda transitam entre os dois turnos, a fim de diminuir os dias na escola.

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

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

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Assim, são poucos os professores que comparecem à escola de três a cinco vezes por semana, como no modelo de dedicação exclusiva de algumas redes. Isso porque, prioritariamente, a carga horária dos professores de ensino médio é cumprida na escola, integralmente em sala de aula, lecionando. A chamada hora-atividade, destinada as atividades extraclasse, é cumprida pela maioria dos professores com correções de trabalhos, testes e provas, a fim de dar conta do grande número de turmas e alunos que atendem.

Além disso, quando esses números são comparados com os dados dos questionários¹¹ de 69 professores participantes, constata-se que apenas 28 professores, cerca de 40%, trabalham apenas na escola investigada. Dos demais, 24 docentes acumulam o trabalho com outra instituição escolar e 17 chegam a lecionar em três ou mais escolas. Assim, sem restringir a sua carga horária na escola Einstein, obtém-se o dado de que 50 dos 69 professores pesquisados lecionam mais de 24 horas/aulas semanais, sendo que alguns docentes chegam a trabalhar 60 tempos em sala de aula por semana, configurando uma carga de trabalho intensa e exaustiva.

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

Outra variação entre os professores de ensino médio pesquisados é a multiplicidade de turmas/alunos que atendem em consonância com a carga

¹¹ Ver capítulo dois, metodologia

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

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

Ao expressar essas características da jornada de trabalho dos professores pesquisados, como o variado número de alunos e turmas que precisam atender, os múltiplos conteúdos para planejar, a carga semanal intensa de aulas e as várias escolas com contextos diferentes pelas quais transitam semanalmente, identifica-se uma série de especificidades que diferem este grupo profissional, tanto dos professores das séries iniciais, quanto dos docentes que atuam no nível superior. Trata-se de um quadro de trabalho de intensificação¹² dentro da própria lógica organizacional do ensino médio regular e do estatuto profissional previsto.

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

¹² O conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (OLIVEIRA, D.,2010).

4.4. Relações de gênero e tempo de serviço - a “tensão” entre grupos heterogêneos

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

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

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

a mesma carga horária de trabalho. Consequentemente, os homens possuem maior acúmulo de renda mensal.

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

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

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

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

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

Os *novatos* constituem um grupo de 33 professores (de um total de 69) que ingressaram há menos de cinco anos na escola Einstein. Destes, 12 podem

ser considerados professores iniciantes¹³, pois lecionam há menos de cinco anos. Entre os demais professores incluídos neste grupo, parte já lecionava entre seis e dez anos (8 professores) e a maioria há mais de dez anos (13 professores). Assim, neste mesmo grupo, há professores que trazem também suas experiências docentes de outras escolas/redes/segmentos para a escola Einstein, mas não deixam de ser novatos na instituição. São professores que chegam influenciados pelas instituições anteriores por onde passaram, pela formação inicial e por suas experiências como alunos.

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

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

Em alguns eventos pontuais foi possível verificar que o grupo dos *experientes* rejeitam algumas dinâmicas valorizadas pelos *novatos*, como integração interdisciplinar para elaboração de projetos ou aproximação com os alunos através das redes sociais para atividades pedagógicas. No entanto, os professores *experientes* envolvem-se mais com os problemas da escola e da gestão, preocupam-se com a organização e o estabelecimento de normas.

Durante o período de planejamento anual, que poderia se consolidar como um momento de aproximação entre os grupos, constatam-se muitos desencontros, principalmente por conta das amplas jornadas de trabalho e da incompatibilidade de horários entre os docentes. Para contornar estes entraves,

¹³ Refere-se ao professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional (HUBERMAN, 1995), ou aos cinco primeiros anos (IMBERNÓN, 1998)).

os professores se organizam por disciplinas e dividem entre si quem fará o planejamento de cada série de acordo com as turmas que lecionam, com pouca interação entre os pares e ausência de coletividade, principalmente entre *novatos* e *experientes*.

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

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

4.5. Formação dos professores - múltiplas influências e representações

Na escola Einstein, segundo dados do censo 2013, como já dito, 100% dos professores possuem nível superior completo. Diferentemente da heterogeneidade observada na identificação do tempo de serviço, sexo, idade, carga horária e disciplinas, há uma similaridade expressiva entre as trajetórias acadêmicas dos professores de ensino médio da escola investigada. A maioria dos docentes (42/69) desenvolveu seu percurso da educação básica em escolas públicas, no entanto migraram para o ensino superior privado. Tal realidade justifica-se pela dificuldade das escolas públicas competirem com a formação

acadêmica das escolas privadas de referência. Estas seriam responsáveis por garantir o acesso à maioria das vagas das universidades públicas¹⁴. Observa-se que há predominância no tipo de formação universitária, pública ou privada, de acordo com as disciplinas. Os professores de Física e Sociologia são em sua totalidade formados na esfera pública, porém os de Matemática e Língua Portuguesa cursaram, predominantemente, universidade privada.

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

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

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

Apesar de, desde a promulgação da atual LDB, haver a preocupação com a articulação das diferentes modalidades formativas de professores e do

¹⁴ Esta realidade vem se modificando nos últimos anos com a instituição do regime de cotas pela Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

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

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

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

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

Em relação à atuação dos professores de ensino médio em disciplinas diferentes da sua formação inicial, identificam-se quatro casos, porém três deles amparados por resoluções legais complementares de aproveitamento de estudos da própria Seeduc¹⁵. Assim, um professor formado em Pedagogia tem autorização para lecionar Filosofia, outro licenciado em Filosofia para lecionar História e um de Matemática leciona Física. A única situação que se distancia da formação inicial é um docente de Educação Física que leciona Artes.

¹⁵Parecer do Conselho Estadual de educação, CEE Nº 033/2006, Rio de Janeiro, 21 de março de 2006. <Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf>> Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

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

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

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

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

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

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

Além disso, no que tange à participação dos 69 professores em atividades de formação continuada nos últimos dois anos, a metade (35 professores) afirma não ter participado de nenhuma. E, dentre os que participaram (34), cerca de 60% não reconhecem a relação entre os conhecimentos adquiridos e sua

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

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

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

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

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

O ensino de didática hoje procura se distanciar desta visão exclusivamente técnica, que a dominou por várias décadas e que levou à negação da mesma por parte de muitos docentes diante dos novos desafios da escola. Candau,

desde 1983, já afirma que a didática deve, além da dimensão técnica (seleção de conteúdos e estratégias, definição de objetivos), integrar as dimensões humanas (relações interpessoais) e político-social (contexto social e cultural). Assim, conforme os professores da escola Einstein reivindicam, Candau (1983, 2012) defende a necessidade de consolidação de saberes capazes de, realmente, contribuir com o trabalho docente e que, portanto, devem integrar os modelos formativos vigentes.

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

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

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

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

Destacam-se as reuniões produzidas pela gestão em parceria com representantes da Seeduc, IGT¹⁶, visando debater o baixo desempenho dos alunos em relações às avaliações do 1º bimestre¹⁷ da escola. A partir dos dados do Conexão Educação, foram convidados para as reuniões (realizadas uma em cada turno da escola) os professores com maiores índices de notas abaixo de cinco. O objetivo anunciado era buscar novas estratégias para recuperação dos alunos e as reuniões eram conduzidas com bastante cautela pela equipe, a fim de incentivar os professores e não apontar culpados. Após debate, três estratégias foram selecionadas: convocação das famílias para reunião com os professores; intensificar o discurso em aulas para chamar os alunos à responsabilidade e reunir os professores, a fim de que todos aderissem ao mesmo discurso.

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

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

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

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

¹⁶ IGT Integrante do Grupo de trabalho é um profissional de SEEDUC que acompanha a escola em relação os resultados nas avaliações do SAERJ, SAERJINHO e GIDE.

¹⁷ A escola apresentou um desempenho geral de cerca de 50% dos alunos com notas abaixo da média, 5,0 segundo apuração das notas do 1º bimestre lançadas pelos professores no Sistema Conexão Educação..

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

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

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

Na escola Einstein, cerca de 50% atribui as causas dos problemas do ensino médio, principalmente, ao público que atende, responsabilizando alunos e famílias pelo baixo desempenho. Contrariamente, outra metade dos professores não comunga destas ideias e reconhece que há problemas com a formação dos professores capazes de ocasionar despreparo para lidar com o cotidiano múltiplo da escola de massas. Mesmo com o reconhecimento destas lacunas, a formação continuada não é uma realidade para a maioria destes professores. Além dos conflitos sobre o que consideram ou não formação

continuada, outra justificativa para este distanciamento parece estar na questão da falta de tempo e no desgaste provocado pelo sobrecarga de trabalho.

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