

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

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

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

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

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

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

Além disso, como visto ao longo deste estudo, a educação e o trabalho docente são também regulados pelas políticas governamentais e pela formação inicial conduzida nos meios acadêmicos universitários. Porém, estas estâncias de influência, governo e universidade, na maioria das vezes, conseguem superar

o senso comum, tendo suas ações baseadas em pesquisas empíricas, dados estatísticos, avaliações externas, estudos comparativos internacionais, teorias sociológicas, cada um com menor ou maior nível de influência sobre a profissão docente e o ensino.

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

### **5.1. Por que a participação dos alunos?**

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

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

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

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

No final dos anos noventa, Fanfani (2000) já alertava que a escola média não foi instituída para os novos jovens que chegam até ela, fruto de uma nova morfologia social e de novas culturas que entram em choque com a tradição

escolar e com os próprios docentes, desencadeando contradições e desencantos. A boa escola de ensino médio, segundo o autor, precisa valorizar o protagonismo juvenil<sup>1</sup>, levando em conta seus interesses e expectativas.

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

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

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

É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem

---

<sup>1</sup> Ver estudos de CARRANO E DAYRREL, 2014; DAYRELL, 2007; ABRAMO e BRANCO, 2005; SPOSITO, 1997, 2005; DUBET, 2006.

respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo (CARRANO E DAYRREL, 2014, p.106).

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

É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos. Com esse novo olhar – o jovem como sujeito de direitos –, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas (CARRANO E DAYRREL, 2014, p.108).

## **5.2. A condição juvenil na escola Einstein - perfil social, econômico e cultural**

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

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

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

Os dados do questionário socioeconômico do Saerj<sup>2</sup>, aplicado em 2013 aos alunos da rede estadual da região<sup>3</sup>, ratificam as informações e permitem ampliar as análises. Identifica-se que a maioria dos alunos declara ter pelo menos um computador em casa e, segundo os dados da Seeduc, esse percentual vem subindo ao longo dos anos, em consonância com a realidade nacional de ampliação de acesso às TIC (Tecnologia de informação e comunicação). O acesso à leitura, no entanto, parece ser bem reduzido entre os jovens da região: apenas 21% declararam possuir mais de 20 livros em casa.

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

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

Por outro lado, é preciso problematizar esses dados, uma vez que apenas 65% dos alunos concluintes da Escola Einstein fizeram o Enem. Além disso, há

---

<sup>2</sup> São aplicados questionários socioeconômicos juntamente com a Prova do Saerj, desde 2008, em alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Os dados são disponibilizados por regionais. No caso, se considerou os dados da regional VII.

<sup>3</sup> No caso, se considerou os dados da regional VII (Baixada Fluminense: Nilópolis, São João de Meriti, Belford Roxo)

um grupo de alunos que abandonam a escola antes de concluir o terceiro ano e que também não são considerados nos cálculos do INSE. O levantamento de dados do INSE - Enem 2013 também constata que "de forma geral, a maior parte dos alunos está classificada nos níveis IV e V (68.6%)", o que possibilita refletir sobre grupos sociais específicos que são atraídos para este tipo de avaliação de adesão voluntária.

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

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

Dialogando com os dados empíricos, o perfil socioeconômico dos alunos da escola Einstein também recebe outros elementos para análise. Nos diálogos observados entre professores sobre a trajetória escolar dos alunos, constata-se a coexistência de grupos bem heterogêneos na escola.

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

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

Com isso, os professores deixam clara a heterogeneidade entre os alunos e chamam a atenção para a migração dos mesmos da rede privada para a rede pública, atraídos pelo fenômeno das cotas. No entanto, não dá para supor que a renda familiar seja realmente elevada, pois isto também afastaria os alunos do acesso às vagas pelas cotas, que muitas vezes associa renda e escola de

origem<sup>4</sup>. Por outro lado, não se pode negar que a escola recebe jovens com altas expectativas quanto ao acesso ao nível superior, reconhecendo, também, que seus estudos anteriores nas escolas privadas da região não são suficientes para competir com as escolas privadas de elite.

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

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

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

---

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

### 5.3. Os jovens e as relações com o saber e a escola

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

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

Dentro dos limites da pesquisa, foram aplicados questionários<sup>5</sup> com questões abertas a 341 jovens-alunos do 3º ano do ensino médio regular, turno da tarde, fazendo referências as suas experiências como aluno do 2º ano no ano de 2014. Este material possibilitou parte das análises apresentadas aqui, associadas com depoimentos e comportamentos observados no cotidiano escolar e registrados no diário de campo.

#### 5.3.1. O(s) sentido(s) da escola

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

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

---

<sup>5</sup> Ver capítulo dois: Metodologia



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

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

### Eixo 1: Valor do conhecimento

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

Inicialmente, o conhecimento é visto por um grupo com a predominância de uma lógica utilitária. O conhecimento valorizado é o que tem aplicação direta e prática, que possa explicar o cotidiano ou contribuir no acesso profissional. Este grupo valoriza as aulas "úteis", "objetivas", nas quais o professor utiliza uma linguagem simplificada e com pouco conteúdo. Aqui, os jovens valorizam o ensino técnico ou profissionalizante, fazendo menções ao desejo de sua implantação na escola Einstein. Estes desejam a valorização do conhecimento prático, solicitam atividades lúdicas e a realização de projetos como estratégias de maior aproximação dos saberes ao seu cotidiano.

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

No entanto, é possível reconhecer um outro grupo, menor, que acessa com frequência a biblioteca da escola, no interior do qual esta lógica muda um pouco, justificada por experiências individuais dos alunos em suas trajetórias acadêmicas e por influência das famílias. São jovens que valorizam o pensamento reflexivo, questionam a origem e o porquê das coisas e se interessam pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Este grupo solicita em

suas reivindicações uma escola média em tempo integral, com uma biblioteca maior e ampliação dos conteúdos ensinados. São alunos politicamente engajados no sentido de reivindicarem seus direitos como cidadãos e demonstrarem criticidade diante dos fatos. Percebe-se este empenho refletido na valorização e busca por acesso à universidade.

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

No entanto, mesmo com as aproximações sugeridas nos parágrafos acima, a relação destes jovens com o conhecimento/conteúdo recebe poucas referências diretas quando são questionados sobre o “bom professor” e a própria escola. No quadro (anexo 4) montado com as respostas dos 341 alunos ao questionário, fica elucidado o pouco destaque dado às palavras conhecimento (três menções) e conteúdo (cinco menções). Os alunos nem mesmo parecem valorizar o conhecimento dos professores como característica importante para o bom desempenho docente. Constata-se que apenas 19 alunos destacam como características de um “bom professor” do ensino médio a importância de 'ter conhecimento', 'ser inteligente', 'conhecer o que fala' ou 'ser atualizado'.

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

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

construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.

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

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

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

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

### Eixo 2: Papel da escola

Retomando a reflexão sobre o(s) sentido(s) da escola para os jovens, o debate é conduzido ao segundo eixo exposto inicialmente: a compreensão do papel/função da escola. Para Dubet (1994), a função da escola não é mais a mesma desde sua instituição. Na idade de ouro escolar<sup>6</sup>, início do século XX, a ideologia escolar era de transformar valores em normas e estas em papéis bem definidos nos moldes da sociedade clássica, contribuindo na distribuição das posições sociais e na socialização de uma cultura comum. Era nestes moldes

---

<sup>6</sup> Dubet (2002) faz uso dessa expressão para se referir à escola que dominava a sociedade e legitimava as políticas. Esta escola não era responsável por exclusão social, pois cada diplomado podia encontrar um emprego correspondente a sua formação.

que as expectativas dos professores, do Estado, dos alunos e das famílias eram ajustadas.

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

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

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

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

Como já constatado, os diferentes grupos que compõem a escola investigada possuem diferentes interesses. No entanto, duas palavras se mostram quase unânimes entre eles: "escola e futuro". Mesmo sendo sujeitos que vivem muito intensamente o presente, a questão do futuro, mesmo que utopicamente, aparece com frequência entre os jovens. A maioria deles relata que escolheram estudar nesta escola, com o apoio das famílias, devido às referências de qualidade, pelo fato de a escola ser rígida, organizada, com bons professores, empenhada em buscar bons resultados, os alunos realmente aprendem, vão para a universidade e conseguem bons empregos.

A partir dessas referências os alunos utilizam várias estratégias para conseguir matrícula na escola Einstein. Trata-se, sem dúvida, de um exemplo de mobilização dos jovens em relação à escola, que desejam, com base no sentido que atribuem a ela, garantir um futuro melhor. Assim, na relação com o futuro, os

jovens ainda veem a escola como garantia de aquisição de mobilidade social, de melhora/manutenção nas condições de vida atual e da superação do status social dos pais, mesmo que no dia a dia alguns se distanciem destes ideais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Destaca-se nas análises que a mobilização para frequentar a escola de ensino médio é algo automático na vida desses jovens, ligada a uma obrigação

social e a uma aposta na escola para sua ascensão social. Porém, após sua entrada, os conflitos com os saberes escolares e os aparentes desencontros com os múltiplos objetivos de vida de cada jovem, levam a um desencontro com a escola e à busca de outros sentidos para ela. A ênfase na sociabilidade presente nas relações com os colegas e com os próprios professores passa a ser um dos maiores sentidos que os jovens atribuem à escola.

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

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

A escola Einstein recebe anualmente cerca de 600 alunos novos de 1º ano de ensino médio. Estes trazem todas as expectativas apontadas acima, somadas as suas histórias individuais e apostas, que não deixam de ser fatores motivacionais. No entanto, os dados da tabela 24 indicam que o ano de entrada é marcado pelos maiores índices de reprovações e abandonos.

Tabela 24: Taxa de Rendimento por série - Ensino Médio Escola Einstein 2014

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **5.4. As principais dimensões do trabalho docente na opinião dos alunos**

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



aproveitamento da riqueza de dados produzidos pela a pesquisa junto aos alunos.

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

Diagrama 2: Expressões usadas pelos alunos para definir um bom professor e suas aulas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos

O que significa isso?

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

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

Diagrama 3: Expressões usadas pelos alunos para definir um bom professor e suas aulas, retirados os termos "explica bem", "ensina bem", "sabe ensinar" e "ensina direito"



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários dos alunos

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

#### 5.4.1: Dimensão estratégica

A dimensão *estratégica* compreende as características de uma boa aula e os recursos metodológicos que os alunos mais associam aos 'bons professores'. O quadro 3 reúne 465 (27,5%<sup>7</sup>) indicações de palavras/expressões citadas pelos alunos ao serem questionados sobre as características de um “bom professor” e suas aulas que se relacionam com o tema das estratégias. Assim, esta categoria reúne menções que os alunos fazem às estratégias didáticas e metodológicas que os bons professores utilizam ou que eles próprios concebem como formas de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

<sup>7</sup> Os percentuais calculados em cada dimensão consideraram o total de 1831 indicações dadas pelos alunos para as características de um bom professor, retirando as 142 indicações das expressões explica-bem e ensina-bem. Assim, o total considerado foi de 1689 indicações.

Quadro 3: Estratégias didático-pedagógicas valorizadas pelos alunos do ensino médio e identificadas nos seus bons professores.

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **5.4.2. Dimensão pessoal**

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

A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude. E, no fundo, a gente vê muito bem o tipo de sabedoria professoral, que não é um absurdo, quando os

professores dizem: 'Existem métodos que me servem e métodos que não me servem' (...) E, aliás, os alunos são muito sensíveis a este tipo de adequação da personalidade do professor e de seu estilo pedagógico (DUBET,1997, p. 226).

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

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

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

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

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

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

Identifica-se que alguns professores parecem não conseguir desenvolver este papel de envolvimento de sua personalidade com o ofício, de subjetivação e de ensino. Primeiro porque, historicamente, a autoridade do professor e o respeito dos alunos por sua pessoa era algo já dado, legitimado pelo papel que a escola como santuário ocupava na sociedade (DUBET, 2002). Segundo, porque

sua formação inicial e trajetória profissional são marcadas pela ideia equivocada de neutralidade da prática pedagógica, de que o não envolvimento é o que o torna um profissional. No entanto, como afirma Cunha (1996) em estudo sobre o “bom professor”, a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso e é esta forma de ser que demonstra, mais uma vez, a não neutralidade do ato pedagógico.

### 5.4.3. Dimensão Relacional

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

Quadro 5: Características relacionais identificadas pelos alunos em seus bons professores.

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

A docência não é um trabalho cujo objeto é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas

de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

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

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

Esse tom de equilíbrio, que os próprios alunos atribuem à docência, é um elemento que não se pode aprender nos cursos de formação de professores. Remete à necessidade dos professores desenvolverem competências reflexivas e críticas, a partir da análise da prática, da importância de valorização da experiência. Uma mesma turma reconhece que tem professores que sabem lidar muito bem com a classe e suas incertezas e conflitos, pois conseguem o “domínio da turma”, enquanto outros nem conseguem dar aulas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **5.4.4. Dimensão motivacional**

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

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

Assim, os alunos reconhecem que precisam de incentivo para aprender ou de um despertar do interesse para fazê-lo ter prazer em estudar (mobilização -



quadro 6). Segundo os alunos, é pelo grau de envolvimento dos próprios professores que os mesmos conseguem despertar este interesse ou desencadear este processo motivacional nos alunos. Foram reunidas 244 (14,5%) indicações de palavras/expressões relacionadas com esta dimensão.

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

Quadro 6: Aspectos motivacionais identificadas pelos alunos em seus bons professores.

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

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **5.4.5. Comparação e interseção das dimensões da prática docente**

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

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

Quadro 7: Comparativo entre a categoria e subcategoria das características do bom professor na concepção dos alunos e o número de indicações recebidas.

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

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

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

Quadro 8: As cinco características de um bom professor mais indicadas pelos alunos do ensino médio.

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

Fonte: Elaborada pela autora

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

dos alunos. Portanto, buscando uma interpretação mais densa, propõem-se uma interseção dos dados.

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

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

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

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

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

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

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

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

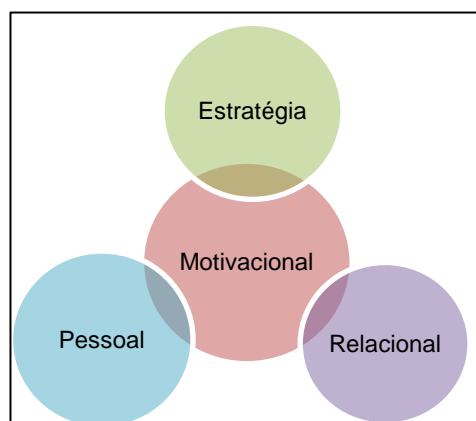
Qual característica/ dimensão do trabalho docente seria o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos alunos?

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

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

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

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



Fonte: Elaborada pela autora

#### 5.4.6. O que ficou de fora?

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

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

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

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

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

No entanto, algumas destas questões administrativas e vocacionais serão motivos de críticas e até de critério de caracterização do desempenho do professor por parte do órgão gestor (Seeduc), da equipe diretora/pedagógica da escola e dos próprios professores. Portanto, novas dimensões vão se

estruturando ao longo dos próximos capítulos, fornecendo elementos para a tese final sobre a "centralidade do papel do professor no ensino médio".

### 5.5. Os 'bons professores' indicados pelos alunos

Segundo a lógica organizacional do questionário, os alunos puderam, depois de refletir sobre as questões preliminares a respeito das características de uma boa escola, uma boa aula e um bom professor, indicar os professores<sup>8</sup> que apresentavam tais características. Segundo os dados do quadro 9, a pesquisa contou com uma média de 66% de participação dos alunos.

Quadro 9: Número de alunos de 2º ano respondentes aos questionários - turno da tarde de 2014.

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

Fonte: Elaborada pela autora

A pesquisa identifica que um total de 58 professores lecionou de forma alternada nas 15 turmas de 2º ano do ensino médio no ano de 2014. De acordo com os tempos de aula de cada disciplina, estabelecidos na grade curricular, e da carga horária de cada professor<sup>9</sup>, alguns lecionavam em apenas uma turma e outros em até 12 turmas. Como consta na metodologia, a fim de considerar as

<sup>8</sup> Por questões éticas, como esclarecido no capítulo metodológico, a indicação dos professores foi feita pelo nome da disciplina apenas. Depois, a pesquisadora identificou o professor pelo quadro de horário da turma de 2014.

<sup>9</sup> A carga horária dos professores varia entre 12 e 30 tempos de aula por semana. (Ver descrição e tabelas no capítulo quatro).

variações de turmas e número de alunos atendidos por cada professor e permitir comparações, procedeu-se à conversão do número de indicações em percentagem, exposta em no quadro 10.

Quadro 10: Comparativo das indicações dos 'bons professores' pelos alunos

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

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

A observação dos dados desse quadro de indicações permite a problematização de algumas questões: Haveria uma preferência dos alunos por algumas disciplinas interferindo em suas indicações? Professores que passam mais tempo na turma são os mais indicados? O número de turmas exerce alguma influência nas indicações? Por que alguns professores possuem grandes diferenças de indicações entre as turmas que lecionam?

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

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

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

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

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



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

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

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

Quadro 11: Comparativo das características mais predominantes nos professores mais indicados

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

		Repete quantas vezes precisar/ Tira dúvidas/ respeita o erro	Tira dúvidas/ respeita o erro	
--	--	--	----------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela autora

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

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

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

Felix (2009), em sua dissertação de mestrado, analisa também as concepções dos alunos de ensino médio sobre bom professor. Esta pesquisa,

realizada com 35 alunos da 1ª série do ensino médio do Rio Grande do Sul, identifica que as características ligadas à afetividade e cuidar do outro são as principais norteadoras das concepções dos alunos. A autora observa que

na visão dos alunos o bom professor é aquele que ensina bem, sabe controlar e interage bem com a turma, compreende o aluno, é criativo, responsável, competente, entre outras qualidades. São professores que auxiliam o aluno, uma vez que se colocam disponíveis e como referenciais adultos possíveis para que os alunos adolescentes possam identificar-se (FELIX, 2009).

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

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

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

Constata-se nesse distanciamento da academia e dos governos com as escolas e os alunos de ensino médio que, mais uma vez, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são deixados de lado. Possibilitar o diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos jovens pode se consolidar como mais uma ferramenta de melhoria do ensino médio. O sentido da escola média, mesmo prescrito nas leis e nos currículos, não se consolidará no dia a dia das escolas se forem antagônicos à realidade dos jovens de classes populares.

Segundo Reis (2012), não se pode impor um sentido para escola, pois é fundamental compreender o alcance das atividades que a escola propicia aos jovens. Enfatiza-se que "é a escola que tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca" (DAYRREL, 2007, p.1107).

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

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

E qual o papel dos professores diante deste jovem?

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

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