

7. Ser professor do ensino médio: desafios e dilemas enfrentados

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer (PIMENTA, 2002, p.13).

Ao tentar explicar o que é *ser professor* no ensino médio pode-se receber variadas respostas. Na sociedade atual, não há como esperar a definição de um modelo único de professor como se o ofício docente pudesse ser representado por um papel pré-definido. Diante das diferentes práticas docentes observadas nesta investigação parece haver também diferenças entre as lógicas de ação¹ adotadas pelos próprios professores que justificam e direcionam sua ação. Dubet (1994) afirma que para interpretar as ações dos docentes em sala de aula é preciso ter claro que o ofício desta profissão é uma construção individual, baseada na experiência e na relação com o outro. "A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência" (ibid. p. 16).

Além disso, a atuação docente não resulta apenas de uma incorporação direta dos códigos ou status profissionais que a sociedade lhe impõe. Há um processo de reconstruções, críticas e reflexões que, desenvolvidos subjetivamente por cada ator social, explica as suas ações, substituindo a noção de alienação. Com isso, Dubet (op.cit.) compreende que o resultado de uma ação não se baseia em uma lógica única e facilmente detectada, trata-se de uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e a justiça.

Assim, o que se propõe neste capítulo é compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos, de forma que contribuam para explicar o exercício da docência no ensino médio. Entende-se que as imagens que os professores têm sobre si são fluidas, marcadas por uma série de dilemas e combinações de lógicas de ação entre a sua subjetividade, os padrões impostos e as estratégias selecionadas para lidar com o outro.

¹ Ver precisões terminológicas no capítulo dois.

Considerar o pensamento e a ação docente na escola de massas implica abandonar esquemas simplistas de análise e a tentativa de retomar soluções da escola de elites. A complexidade da escola de massas corresponde a uma realidade que, no que diz respeito aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais (FORMOSINHO, 2015, p.13).

Como os professores explicam suas escolhas e o que está por trás da sua prática docente? Para responder esta questão, parte-se da verbalização das intenções dos docentes indicados como “bons professores” e de suas explicações para suas ações com base nas entrevistas e depoimentos dos mesmos, objetivando identificar suas lógicas de ação e suas concepções predominantes em relação ao ensino e à escola. Articula-se também estas representações com as entrevistas dos gestores/equipe pedagógica e a participação dos demais professores da escola Einstein via questionários.

7.1. Os professores e os objetivos do ensino médio

A busca pela especificidade dos professores de ensino médio mostrou que o trabalho de um grupo de docentes da escola Einstein não se restringe a este segmento. Por se tratar de professores especialistas, dos 69 professores pesquisados 19 também atuam no ensino fundamental, principalmente, no segundo segmento, e 2 no nível superior, mas a grande maioria, 48 docentes, exerce seu ofício exclusivamente no ensino médio, sem nenhuma outra atividade profissional paralela ou fonte de renda.

Pôde-se constatar que a entrada dos professores para exercer a função como docente do ensino médio é marcada pela oportunidade e não por uma decisão e procura consciente. A maioria dos docentes afirma que leciona neste segmento de ensino porque, depois de escolher a escola, constatou que só tinha ensino médio. Esta escolha inicial da escola pelo professor ocorreu, principalmente, por facilidade de acesso em relação ao local de moradia do docente e porque o horário das aulas o atendia no momento da escolha, permitindo conciliar com as demais escolas. Um pequeno grupo justifica ainda sua entrada neste segmento pela disciplina que leciona ser exclusiva desta fase de ensino na rede, como Filosofia, Sociologia, Química e Física.

No entanto, como se evidenciou que a escola Einstein possui dois grupos de professores quanto ao tempo de atuação, os *novatos* e os *experientes*, a realidade acima se aplica apenas aos novos. Os mais experientes, que correspondem à metade do corpo docente da escola, afirmam que a opção pelo ensino médio ocorreu de forma indireta, quando a instituição tornou-se

exclusivamente deste segmento, mas ressaltam também o desejo de deixar de lecionar para o ensino fundamental, pois a maior parte já trabalhava com as séries iniciais na própria escola.

Para o grupo de professores mais experientes parece haver uma busca por diferenciação no trabalho e conquista de status por atingir o último nível da educação básica como campo de atuação. Estes professores demonstram sentir-se mais valorizados por lecionarem no ensino médio, mesmo que na rede isto não configure aumento salarial ou melhores condições de trabalho. Pelo contrário, alguns professores aumentam significativamente o número de turmas quando passam a lecionar no ensino médio, devido às diferenças de carga horária da grade curricular entre as disciplinas.

Além disso, metade dos professores de ambos os grupos alegam preferência pelo público jovem. Apesar das limitações formativas e das dificuldades relacionais já evidenciadas pelos próprios docentes para lidar com este público, destacam a maior autonomia dos jovens e a capacidade de assumir suas próprias responsabilidades como pontos positivos desta relação.

Parece predominar a ideia de que os jovens podem ser diretamente responsabilizados pelo seu desempenho, o que facilitaria o trabalho dos professores, pois permitiria que o docente se concentrasse mais na transmissão dos conteúdos e menos nas questões afetivas e relacionais como forma de garantir uma boa aprendizagem. Talvez este seja um dos principais dilemas de ser professor no ensino médio.

Na opinião dos professores indicados como bons professores, gostar de trabalhar com os jovens, procurar compreender sua realidade e as suas formas de conceber o ensino são as principais características de diferenciação do professor de ensino médio. Assim, ter clareza das funções deste segmento do ensino e ser capaz de reconstruí-las de acordo com os objetivos dos jovens e da realidade local parece ser uma das lógicas de ação destes docentes.

7.1.1. Qual é a função da escola de ensino médio?

Através dos dados construídos ao longo desta investigação constatou-se que é praticamente unânime entre os docentes o discurso de que a função da escola média é formar jovens autônomos e críticos, de forma a prepará-los para a vida, garantindo formação integral. No entanto, a função propedêutica voltada à preparação para o ensino superior também ganha destaque na opinião dos

professores como um dos papéis prioritários, associada à ênfase dos conteúdos escolares. A tabela 26 expõe o grau de concordância dos 69 professores da Escola Einstein sobre o principal papel da escola de ensino médio, a partir de uma lista de opções apresentada no questionário (Questões fechadas de 23-32, anexo1)

Tabela 26: Grau de concordância dos professores sobre o principal papel da escola de ensino médio

Objetivos da escola de ensino médio	% de concordância
Formar alunos críticos e autônomos	89,9
Preparar os alunos para o acesso ao ensino superior	77,6
Preparar os alunos para a vida	76,8
Garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares	75
Desenvolver a formação integral do cidadão	71
Preparar para o trabalho - sem ser profissionalizante	62,3
Valorizar o esforço/ mérito individual	60,9
Formar lideranças para a sociedade	58,8
Assegurar o sucesso escolar (aprovação)	44,9
Promover a felicidade	38,2

Fonte: Elaborada pela autora.

Tais escolhas se assemelham aos objetivos definidos pela atual LDB que, segundo Cunha (1998), conferem ao ensino médio a articulação de três funções: *formativa*, de garantir a preparação para a vida e desenvolvimento da pessoa humana; *propedêutica*, a fim de possibilitar o prosseguimento de estudos em nível superior e *profissional*, pois visa fornecer preparação básica para o trabalho e conquista da cidadania do educando. No entanto, diante desta ampliação dos objetivos, o desafio está na dimensão que cada uma destas funções adquire em cada escola e na ação de cada professor.

Dentre o total de professores, cerca de 60% reconhece que há problemas com a falta de clareza dos objetivos do ensino médio. Identifica-se constante conflito na busca dos docentes por adesão aos novos princípios do ensino médio regular, com base na preparação para a vida e formação integral dos jovens, pois demonstram dificuldades de operacionalizá-los.

O atual modelo de ensino médio regular não forma em nada. Eu acho que falta no ensino médio o que já faltava no meu, não formava em nada e aí você termina e fica perdido, sem saber o que fazer, não está formado em nada. Formação geral, o que é formação geral? Formação geral é o quê? Especificamente nada. Geral é

nada, você é formado em nada. Aí você quer ir para o mercado de trabalho, que experiência você tem? Nada. E aí você fica aceitando subemprego (Professor de Matemática).

Eu acho muito obsoleto, já não atende mais a necessidade da sociedade, da juventude. Aqui mesmo a gente se faz essa pergunta, somos professores em uma escola de ensino médio, mas qual é a nossa cara? A gente está aqui para fazer o quê? Para preparar o aluno para a universidade, para preparar para um curso técnico, porque essa coisa de uma escola conteudista já não se aplica mais, mas nós, por outro lado, nós fomos formados assim, estamos em um momento de mudança, mas de fato como é que a gente vai fazer essa transição? (Professora de História).

Além disso, os professores destacam que há conflitos de interesses entre os próprios alunos que acessam a escola, marcados por origens sociais e perspectivas de vida diferentes, o que, segundo os professores e gestores, dificulta não só a gestão de classe, mas a própria lógica do 'o que ensinar?' e 'para que ensinar?'. Reconhecem que na escola há uma parcela de novos alunos que busca a garantia de entrada no ensino superior via sistema de cotas, distanciando-se do mercado de trabalho. São jovens oriundos de uma nova classe média ascendente na região, que apostam no ensino de qualidade pelo prestígio da escola e no benefício das cotas.

Agora, principalmente, com todos esses programas do governo, a procura pela universidade tem sido bem maior. Antes era uma coisa própria, iniciativa dele 'vou fazer vestibular'. Agora o número está bem maior, por causa dos programas, aí eles ficam felizes e voltam para contar 'eu entrei, tô fazendo faculdade de jornalismo'. E muitas vezes passam para cursos que eles nem sonhavam em conseguir (Diretora Kelly).

A clientela que a gente tem hoje são alunos que vieram de escolas muito boas, junto com aquele aluno que vem da escola pública, que não teve professor ou foi aprovado sem nenhuma condição. Um total desnivelamento (Professora Ana).

Há também a manutenção de um grupo de alunos que, diante da carência de recursos de suas famílias, precisa entrar no mercado de trabalho precocemente. Estes alunos optam por estágios remunerados em meio período ou subempregos, atuando principalmente no comércio. Na opinião dos gestores, é também uma realidade do ensino médio público, de que somente a lógica do trabalho pode aproximar os jovens da escola de ensino médio e fazer-lhes algum sentido.

Temos alunos que já estão com 16, 17 e pela necessidade surge a possibilidade de ter um emprego, um subemprego, porque não é um emprego para ganhar salário, nem um salário mínimo, mas que tem benefícios e aí a escola é a última opção. Continua vindo à escola, mas não estudando. Começa a ficar reprovado, perde o estímulo. Aí acaba muitas vezes desistindo (Diretora Kelly).

A escola média poderia diminuir os conteúdos, selecionar os que tivessem uma relevância, o que é relevante mesmo, o que é primordial do aluno aprender,

porque o aluno fica preso na escola 5 horas por dia, por 3 anos e aí você vai ver que lá fora tem um supletivo que tira o diploma em 6 meses. E como para ele conteúdo ensinado não tem valor, ele pensa ' vou é trabalhar e pago ali um supletivo para terminar o ensino médio (Coordenadora Vera).

Por fim, os professores e gestores identificam um grupo que se apresenta na escola com baixas perspectivas de futuro e ausência de objetivos concretos, que não se interessa nem pelo prolongamento dos estudos nem pela preparação para o mercado de trabalho.

E temos o outro lado, em que os alunos que estão ali porque tem que estudar, tá na idade, e tem que estar estudando porque o pai manda para a escola. Só que ele também não tem nenhum sonho, não tem objetivo na vida, ele não está nem aí. Hoje em dia, então, as atrações são muito grandes para ficar fora da escola, então ele se sente, assim, praticamente obrigado de estar aqui, mas a cabeça dele está em outro local. (Diretora Kelly).

É claramente a heterogeneidade da escola de massas que dificulta a ação dos professores e favorece interpretações diferentes da realidade por parte de seus atores. Assim, diante destas diferenças e comparando a atuação dos professores com os discursos, foi possível identificar duas lógicas de ação predominantes. A primeira se baseia em um grupo de docentes, cerca da metade, que aposta na ênfase do conteúdo para alcançar os objetivos ligados à preparação para a vida e cidadania. Parte da crença de que o acesso ao conhecimento sistemático pode garantir formação integral para os jovens. Estes professores reproduzem o modelo de ensino médio propedêutico, com enfoque nos conteúdos científicos, na maioria das vezes descontextualizados, na preparação para o acesso ao ensino superior e no predomínio da lógica fragmentada do ensino dividido por disciplinas. Além disso, este grupo de professores parece continuar acreditando que os conteúdos ministrados por eles são adequados às necessidades dos alunos, pois não reconhecem a necessidade de alterações curriculares como estratégia para melhor formação média dos alunos. Mesmo com a defesa da função propedêutica e a preocupação com os vestibulares/ Enem, a maioria destes professores afirma desconhecer ou não adotar as novas referências da matriz de competências do Enem (2009).

Meu objetivo nas aulas é cumprir o conteúdo programático, garantindo que os alunos possam caminhar com seus estudos rumo à universidade (Professora de Matemática).

No entanto, há um segundo grupo de professores que adota uma lógica de ação diferente, mais voltada para a formação integral dos alunos, a fim de construir sua cidadania e com foco também na preparação para o trabalho, o

que se reflete nas escolhas metodológicas mais participativas e na busca do interesse dos alunos pelos conteúdos como condição para alcançar os objetivos. A partir deste ponto de vista, centrado na realidade do aluno, este grupo de professores com apoio da equipe gestora e pedagógica, investe mais em projetos, seja para fomentar a adoção de novas práticas pedagógicas mais participativas entre os docentes ou para apresentar opções de conhecimentos contextualizados com a vida dos alunos. Investe-se também na parceria com os jovens e no seu protagonismo como formas de conhecer sua realidade e seus anseios, além de estimular seu desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, a partir da constatação desta tensão constante entre os objetivos do ensino médio e a prática docente, duas concepções docentes distintas foram evidenciadas, uma propedêutica e outra mais formativa. Torna-se possível compreender como tais concepções de como se dá o processo ensino-aprendizagem, a partir dos objetivos priorizados, direcionam as escolhas didáticas do professor.

7.2. Ensinar para quem não quer aprender!

Segundo os docentes, os problemas mais graves do ensino médio na escola em que lecionam estão ligados aos alunos, devido aos baixos níveis de aprendizado e ao desinteresse. Na verdade, é a dispersão provocada pelo desinteresse a principal justificativa para os problemas de aprendizado. Este cenário provoca uma crise relacional e grandes diferenças nos resultados dos docentes que conseguem administrá-la. Temas como crise de autoridade, respeito, estresse e indisciplina marcam o discurso dos professores em relação aos alunos do ensino médio e às dificuldades de gestão de classe. É praticamente unânime entre os professores, indicados como bons professores ou não, as críticas de que não "é possível ensinar para quem não quer aprender". O que difere uns e outros são as formas de lidar com estas dificuldades, como já apontado nas ações de alguns professores.

É um desinteresse muito grande dos alunos. Aí a gente vê apenas um ou outro que demonstra um querer no sentido de se formar, de ter uma profissão, de querer passar para universidade (Professora Isabel).

O que mais está difícil na escola hoje é o aluno não ter aquela vontade de querer aprender. Isso é até um descaso com o professor, muitas das vezes, olha para você como se fosse menos, não aquele olhar de respeito, como tinha, de admiração. Estão falando: 'Por que tenho que aprender isso, professor? Ou 'Eu não estou a fim de receber isso. Lógico que não é de um modo geral, tem uns que querem (Professor José).

Nessa reflexão, o objetivo não é retomar a identificação das estratégias de mobilização adotadas², mas procurar identificar as justificativas dadas pelos docentes para esse quadro de amplo desinteresse dos alunos. Como os professores veem os alunos do ensino médio? Quais são suas expectativas em relação aos mesmos? Por que acreditam que os alunos não querem aprender?

Segundo os professores, a maioria dos alunos concluirá o ensino médio, porém menos da metade terá bons resultados no Enem conquistando vagas em universidades de qualidade. Assim, mesmo com a aposta de muitos professores no ensino médio propedêutico, este objetivo de acesso ao nível superior não será alcançado pela maioria. Além disso, mesmo os docentes reconhecendo que os conteúdos ensinados são adequados para os objetivos do ensino médio, poucos alunos conquistarão bons empregos. Apenas um pequeno grupo de docentes, cerca de 15%, aposta em melhores resultados dos alunos.

E quais são as justificativas para tão baixas expectativas? O desinteresse pela escola da maioria dos alunos, o não querer aprender, o pouco valor dado aos conteúdos ensinados. Mas, quais são as causas deste desinteresse?

Mesmo sendo apontado como um problema grave para a prática docente, a maior parte dos professores apresenta uma visão compreensiva sobre o desinteresse dos alunos. Grande parte dos professores, cerca de 70 %, reconhece um potencial pró-ativo nos jovens a ser despertado. Identificam que os alunos possuem capacidade intelectual para aprender, quando se esforçam, e conseguem ver sentido no conhecimento escolar. Alguns destes professores chegam a explicar o desinteresse pela própria condição juvenil, apontando distanciamento do formato escolar com os anseios dos jovens.

Tem muita gente desinteressada quando chega ao ensino médio. Eu acho que isso é específico dos adolescentes como um todo e assim a gente vai entrar numa discussão muito mais profunda do que seria o formato de escola. Infelizmente o nosso formato de escola não evoluiu com as gerações. Então não se tem um formato adequado para esses jovens de hoje que são múltiplos (Professora Ana).

Em contrapartida, um pequeno grupo de professores, cerca de 30%, traça um perfil contrário e mais pessimista para a maioria dos alunos. Para estes a autoestima dos alunos é baixa, não se interessam pela escola, o nível cultural e o ambiente onde vivem é um agravante, além de não conseguirem se adaptar às normas da escola e rejeitarem as regras de convivência da escola. Este grupo adota uma postura saudosista, comparando os jovens da atual escola de ensino

² Ver capítulo seis.

médio com os alunos das décadas passadas, quando a escola atendia a um público mais homogêneo e o modelo institucional vigente recebia forte adesão.

Esse conflito de ideias entre o corpo docente investigado se reflete diretamente nas diferentes lógicas de ação acionadas pelos professores ao se relacionarem com os alunos em sala de aula. Foi possível observar professores que apostam na mobilização contínua e no acompanhamento bem próximo dos alunos, enquanto outros preferem se distanciar deste papel de motivador, acreditando que a própria educação em si já desempenha esta função motivadora de forma garantida e suficiente.

Os alunos querem uma liderança horizontal, em que as pessoas olhem para eles como pessoas que realmente estão construindo o conhecimento, que realmente são atores ativos da educação e não passivos. Eles têm que contribuir, então assim eu acho que o meu sucesso com a turma, de alcançar o coração deles, é buscar essa horizontalidade, mantendo uma relação bem próxima, é realmente tocar, encostar, abraçar. Eu tenho uma relação de toque com eles mesmo, de me aproximar, de tocar quando eu estou explicando, de encostar (Professora Ana).

Eu acho que a gente tem que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso, que eles não têm acesso à cultura, a sair para viajar. Nós precisamos chegar com esse tipo de proposta, de mostrar uma coisa diferente, novas formas de expressão cultural, mostrar o mundo, com isso eles ouvem, se interessam e passam a desejar aquilo também para eles (Professora Isabel).

Diante do desinteresse, você tem que parar o tempo todo, achar a prioridade para eles. Eu faço isso o tempo todo. Vocês querem o que da vida? Daqui a cinco anos, daqui a dez anos? Não sabem? Tem que envolver a autoestima deles. É difícil. É uma coisa assim muito sutil. O aluno pode te odiar por isso ou te adorar. Por que quem é você para fazer o cara querer aprender? Precisamos querer. O que eu quero? No começo ele não sabe nem o que ele quer, preciso criar referências. Você tem que conquistar isso, na verdade, quase que desbravar aquilo ali na marra (Professor José).

Percebe-se ainda que esta lógica motivacional, na visão dos professores, associa-se à orientação dos jovens em relação ao futuro e à busca por valorizar sua autoestima. Trata-se de identificar nestes docentes a crença na escola e no seu próprio trabalho como professor, associada à garantia de melhores condições de vida para os alunos e à possibilitada de expandir as perspectivas culturais e sociais dos alunos. É uma aposta, às vezes, consciente ou não, muito presente no discurso dos professores sobre a escola.

Eu gosto de trabalhar com pessoas diferentes, lugares diferentes e estar falando, então não só falar da minha matéria, mas sempre que posso eu falo da vida. Eu chamo, eu paro a minha aula em vários momentos para falar sobre a vida, sobre a importância do futuro, de preocupar com o futuro, de preocupar com o outro, de respeitar o outro, não fazer com o outro o que eu não quero que façam comigo. Coisas que é normal, básico e volta e meia, quase toda aula, eu paro e aproveito a oportunidade de alguma coisa (Professor José).

Para Dubet (2002), já existe prescrito no ofício docente uma necessidade de crer na escola como condição para exercer a profissão, é quase que uma obrigação de acreditar até o fim na escola de igualdade de oportunidades. Porém, o autor argumenta que muitos não creem de verdade na possibilidade de diminuir a desigualdade social com seu fazer. Há professores que continuam aderindo a esta crença para minimizar o sentimento de culpabilização gerado pela sua exposição pessoal e pela própria obrigação social de crer. Mesmo os professores constatando que a distância entre os objetivos fixados e a realidade é muitas vezes intransponível e impossível de ser alcançada por todos os alunos, optam por continuar crendo na escola e na profissão. “Em outras palavras, os professores da escola já não podem crer plenamente nos princípios e valores que sustentam a sua profissão; creem porque eles são obrigados a fazer, se não acreditar dessa forma, não poderiam trabalhar. (DUBET, 2002, p.131, tradução da autora³).

Na verdade, os “bons professores” de ensino médio não se apresentam como um modelo ideal de professor ou assumem a figura do superprofessor⁴. Eles são trabalhadores do magistério a desenvolver um ofício que exige comprometimento pessoal, compreensão do outro e superação das limitações diárias de uma crença quase utópica no poder transformador e formador de vidas via escola.

Na escola de massas que se tornou o ensino médio, o grande desafio na prática docente que se manifesta é o lidar com a classe, como um dos requisitos elementares para que o processo de ensino se estabeleça. Professores e equipe pedagógica identificam diariamente que a maioria dos conflitos estabelecidos em sala associa-se a embates relacionais entre professores e alunos. Os professores se apoiam em diferentes lógicas que direcionam o seu posicionamento hierárquico em relação aos alunos e que marcam as formas de gerir a classe e as relações interpessoais.

A gente tem o que dialogar dentro de um novo contexto social. Tem grupo de professores, muitos formados em forma antiga, que ainda acredita em uma

a³ Dicho de otro modo, los maestros de escuela ya no pueden creer plenamente en los principios y en los valores que cimentan su oficio; creen porque están obligados a hacerlo, si no creyeran de ese modo, no podrían trabajar (DUBET, 2002, p.131).

a⁴ Ver a ‘falácia do discurso do superprofessor’ que associa o trabalho docente a uma concepção missionária. (FORMOSINHO, 2009, P. 50-57).

liderança na vertical e acredita que só isso pode funcionar, 'eu sou autoridade e aluno é aluno' (Professora Ana).

Segundo a equipe pedagógica, que lida diariamente com a gestão desses conflitos, não cabe mais no trabalho com os jovens a hierarquização e o autoritarismo impostos por muitos anos na relação professor-aluno, nos quais o professor era o detentor do saber e o aluno mero receptor. Pode-se com estas observações reconhecer que a autoridade docente deixou de ser algo já pré-concebido, assim como a desestabilização do programa institucional das escolas. As normas de conduta pré-estabelecidas, o modelo de aluno passivo e o ofício do professor se modificam com a entrada de valores contraditórios na escola, heterogeneidade de princípios e degradação da ideia de unidade da sociedade. Para Dubet (2002), com a queda do santuário (a escola), a profissão docente passa a ter uma nova reconfiguração.

Na escola Einstein, professores bem-sucedidos em sala de aula defendem a necessidade de uma gestão de classe dialogada e participativa. Assim como na seleção de conteúdos e estratégias didáticas, estes professores afirmam que precisaram rever suas lógicas de ação via reflexão sobre a prática, pois a gestão de classe também perdeu um modelo único e eficaz. Para Perrenoud (2001) faz-se necessário, nas salas de aula, a construção de uma *autoridade negociada* para o estabelecimento de relações humanas mais próximas.

Eu, particularmente, falo por experiência própria, por eu ser assim muito nova, a minha altura não ajuda muito, então eu sempre fui muito rígida, eu falava muito alto, eu gritava e eu fui observando que ao longo do tempo eu não ganhava nada com isso, eu só perdia, então hoje eu falo bem baixo, eu converso, eu não chego brigando, e também observo que muitos professores estão tendo essa visão (Coordenadora Vera).

Tem professor que quer muito dar boas aulas, mas ele se desgasta muito, porque ele acaba batendo de frente com determinado aluno. Não está sabendo lidar ainda com esses novos alunos e com isso ele vai tendo um monte de dificuldades, um monte de conflitos. Aí vêm aquelas reclamações, aquela coisa que ele não sabe lidar (Coordenadora Ana).

7.3 O lugar da experiência

Tanto nos depoimentos dos gestores quanto nos dos professores, a experiência foi destacada como uma das dimensões elementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para ambos os grupos é através da experiência que o professor desenvolve estratégias para lidar com a diversidade que domina a escola pública nos dias atuais. Com isso, muitos

professores afirmam que sua didática foi construída na sala de aula e criticam os limites da formação acadêmica inicial.

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. Então, eu fui percebendo com os alunos quais técnicas funcionavam e quais não funcionavam. Nesses 11 anos, algumas eu mantive e outras eu tranquei. E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. Na rede pública é assim, porque você primeiro tem que ganhar o cara. Às vezes você vai precisar de três semanas antes de dar um conteúdo e se você não ganhar. (Professora Ana).

Sobre a didática eu acho que você tem que moldar em cada ambiente de trabalho que você está. Cada sala é diferente. Didática, às vezes, funciona em uma turma, em outra turma não funciona. Em outra turma eu posso ser mais rígido, em outra posso ser mais solto. Em uma turma eu posso deixar um aluno ir ao quadro para construir um conhecimento, em outra turma não dá para fazer isso, porque eles são mais inibidos, se eu ficar chamando para ir ao quadro parece que eu estou constringendo, que eu estou expondo, então tem que saber isso, onde eu vou usar o quê (Professor José) .

Observa-se que a interpretação da prática feita pelos próprios professores são resultados das experiências construídas, associadas com reflexão e busca por interpretar a realidade dos alunos, mas também com as crenças, os valores e as vivências familiares, sociais e acadêmicas de cada um. A influência do vivido por cada professor é única, podendo contribuir para (re)construir múltiplos olhares sobre a educação e variados estilos de ensinar, mas também garantir a manutenção de modelos passados. Toda experiência tem uma dimensão de natureza subjetiva e individual que orienta as percepções dos docentes sobre uma série de fatores. A reflexão, as parcerias, as trocas, o pensamento crítico são aliados dos *saberes experienciais*⁵ de forma a contribuir para um desenvolvimento profissional que possibilite motivação e satisfação profissional.

Dentre os quatro 'bons professores' indicados pelos alunos, nenhum pode ser considerado iniciante, pois atuam há mais de dez anos no magistério. As professoras Isabel e Maria, possuem 21 e 25 anos ininterruptos de sala de aula, respectivamente, iniciando como professoras das séries iniciais, sempre em escolas públicas da região. Os professores José e Ana atuam há 17 e 11 anos, respectivamente, com entrada na profissão diretamente nas turmas de ensino médio, com experiências em escolas privadas e públicas, incluindo atuação em cursos preparatórios para o vestibular.

⁵ (TARDIF, 2005)

É preciso ter cuidado para o excesso de valorização da prática e a desvalorização dos conhecimentos teóricos das ciências da educação, construídos também através de pesquisas e análises sociais. Para Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional docente precisa ter como fundamentos, além da valorização do saber da experiência, a lógica da constante reflexividade, da participação dos docentes e da educação permanente com vistas também ao desenvolvimento organizacional. Com isso, reconhece que não é possível emergir uma nova cultura profissional dos professores sem modificar de forma articulada os contextos de trabalho e sem autonomia para as instituições e para o trabalho docente.

Constatou-se que além da valorização das experiências profissionais dos professores, a trajetória formativa/acadêmica é apontada como justificativa para uma série de ações dos docentes. Foi possível reconhecer dois grupos de professores especialistas atuantes na escola, delimitados por suas experiências formativas. São eles, os professores que entraram no ensino médio após migrarem das séries iniciais e os professores que tiveram no ensino médio sua primeira experiência no magistério.

A diferença está na própria formação, quem começa com as primeiras séries, principalmente, faz o curso normal, o que o torna diferente, a gente já percebe isso na própria faculdade. O professor tem uma bagagem muito maior do que o pessoal que entra logo como professor, isto é, entra direto na faculdade e vem aqui para a sala de aula (Diretora Kelly).

A diferença é gigantesca. Por exemplo, o professor que trabalhou com o primeiro segmento do fundamental, ele já tem aquele costume de ter um material organizado, de ficar atento às dificuldades do aluno em determinada situação, ele tem um costume de verificar qual o aluno que não frequenta, qual o aluno que não faz atividade. Ele tem isso. É natural, já sabe mais espontaneamente. São poucos professores que só fizeram a faculdade que se encaixam nesse padrão mais preocupado com o aluno (Coordenadora Ana).

Segundo os docentes e gestores entrevistados, o que difere nos professores que entraram no ensino médio, após migrarem das séries iniciais, é a trajetória formativa iniciada no curso normal⁶. Para os mesmos, identifica-se nos docentes que tiveram esta experiência uma maior ênfase pedagógica em suas ações, caracterizada pela busca constante de novas estratégias didáticas para melhorar os resultados do processo ensino-aprendizagem. São professores que, na maioria das vezes, aderiram ao magistério como primeira opção de escolha profissional. A influência da formação específica em uma área disciplinar

⁶ Curso de formação de professores em nível médio.

posterior se construiu sobre a experiência de professor das séries iniciais e do curso normal.

Por outro lado, há os professores especialistas que acessaram a profissão somente após o curso universitário. Segundo Formosinho (2009), o modelo de formação inicial dos professores especialistas⁷ traz, majoritariamente, a influência do conhecimento da área disciplinar. Esta influência se efetiva pela natureza epistemológica dos conhecimentos, compreendida como um conjunto de saberes científicos e convicções que servem para estabelecer a validade dos mesmos, sendo capazes de nortear desde a produção de novos saberes da área até as formas de ensinar e aprender. Também, segundo Libâneo (2010), a epistemologia de cada saber específico marca a prática dos docentes em suas respectivas disciplinas de formação.

De acordo com os argumentos dos entrevistados, na maioria das vezes, esses professores demonstram priorizar a ênfase no conhecimento científico específico da área que se sobrepõe à ênfase pedagógica, já colocada em um plano secundário durante o processo de formação inicial dos novos licenciados. Estes docentes concebem a aula como espaço, estritamente, de transmissão de conhecimento de forma diretiva e, muitas vezes, utilizam modelos pedagógicos rígidos, baseados em suas próprias experiências escolares. Formosinho (2009) identifica que a ampliação das escolas secundárias criou a necessidade de ampliação do recrutamento de novos professores, culminando, muitas vezes, no aligeiramento e precarização da formação inicial dos docentes. Na prática muitos professores se veem diante de uma precária formação pedagógica inicial e socorrem-se das suas vivências para 'sobreviver' na escola.

A faculdade não ensina a ensinar. Ela não te dá base para dar aula. A faculdade te dá o conteúdo, que não é nem do ensino médio e nem do ensino fundamental, e o resto é com você (Professor de Matemática).

No entanto, Formosinho (2009) reconhece que esta "pré-formação" da docência, apoiada nas experiências discentes, pode ser superada com o processo de desenvolvimento profissional, apoiado em formações contínuas integradas com a prática, o que esta pesquisa também constatou no depoimento e nas ações dos bons professores acompanhados.

⁷ Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Professor polivalente leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino, e o para as demais séries (GATTI, 2010)

O professor que tenha feito só faculdade, a grande maioria não se encaixa nesse padrão, mais preocupado com o aluno, esse perfil de mais atento, de cuidar, porque a realidade é que muitos acabaram caindo na licenciatura por falta de opção e por falta de mercado a grande maioria acaba ficando no magistério mesmo. E mesmo com as limitações da formação inicial, tem professor que até aprende muito, você vê que a pessoa tem muita vontade de aprender e faz por onde (Coordenadora Ana).

O depoimento acima chama atenção para outra realidade que envolve este grupo de docentes: a forma de entrada na profissão como uma falta de opção ou uma opção passageira, na qual a docência é vista apenas como um emprego. Nesta visão, as questões burocráticas ligadas ao cumprimento de programas, horários e normas trabalhistas da profissão parecem ser os elementos norteadores do desempenho deste professor no cotidiano das escolas. Como afirma Nóvoa (1991), seria uma visão *funcionarizada* do professorado, que a própria formação de professores tem sido coerente no aceitar (implícito) desta evidência, não sublinhando a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo. Ou ainda, como afirma Formosinho (2009), de que para alguns professores “vincula-se à ideia de que a docência é uma profissão posterior, eventualmente uma ocupação de recurso em face da ausência de outras alternativas” (p 32).

Na escola Einstein encontra-se professores, principalmente os recém-formados, que trilharam uma vida acadêmica longa, inclusive com pós-graduação *stricto sensu*, que se encaixam no perfil dos que aderiram ao magistério de ensino médio como forma de passagem, pois afirmam estar atuando como professor da educação básica apenas por um período temporário, enquanto investem na consolidação de suas profissões como bacharel (biólogos, químicos, físicos, sociólogos) ou na busca pelo ingresso na carreira universitária de professor/pesquisador. A maioria demonstra possuir pouca/nenhuma experiência com a educação básica, ausência de interação com os pares e pouca adesão aos conhecimentos da formação pedagógica. Reconhecem ainda que a desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e as más condições de trabalho marcam essa não adesão por ser professor do ensino médio como opção de carreira.

Porque na formação acadêmica (dos especialistas) o forte é mais a questão do conteúdo. Então o professor sai formado, capacitado para passar todo aquele conhecimento, mas 'de que forma ele vai passar?' O que parece ser uma coisa fácil, na realidade não é, porque o estágio não te dá essa base toda, ele não vai ter essa noção. Então, quando o professor chega na realidade, ele quer, ele sabe o conteúdo, mas ele não sabe como lidar com os empecilhos, aquilo que impede de ele dar a aula (*Diretora Kelly*).

Por outro lado, não se pode evidenciar essa realidade como um padrão entre os especialistas, pois há professores que iniciaram suas carreiras após a graduação e que se destacam com atuações bem-sucedidas. Pode-se dizer que são professores que descobriram como *agir na urgência e decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001), pois esta parece ser a realidade das salas de aula de ensino médio na escola pública.

A complexidade apontada pela diversidade de público e sentido para a escola média, a torna um local de conflitos e de expectativas ímpares, no qual não é somente o domínio dos conteúdos e a boa vontade que tornam o professor pronto para lidar com as atuais demandas. Em contrapartida, esse *agir na urgência e decidir na incerteza* não é a defesa do simples imprevisto e do senso comum como modelos de condução do processo de ensino. Trata-se do professor ser capaz de reelaborações em busca de novas estratégias, sabendo mobilizar uma série de recursos/competências desenvolvidos pela reflexão crítica de suas experiências formativas e profissionais.

Todos que se envolvem em uma "missão impossível"⁸ tem de lidar com a urgência e a incerteza: educar e instruir os que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar, nem às atitudes, nem à relação com o saber, nem com o capital linguístico e cultural que predispõe os alunos a entrar no jogo escolar e serem bem sucedidos (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Por meio dos depoimentos dos professores e do acompanhamento de suas ações, torna-se possível reconhecer que o desenvolvimento profissional pode se efetivar pela necessidade de mudança e de adaptação à nova realidade que se impôs, pela compreensão do outro e pela articulação teoria-prática. Os saberes necessários a uma boa prática docente mostram-se múltiplos e não são encontrados prontos nos compartimentos das disciplinas acadêmicas, ou nas técnicas didáticas, ou só nas experiências vividas. É necessário construir competências novas pelo entrecruzamento de diversos saberes em diversos contextos. Formosinho (2009) reconhece que o conhecimento do professor é praxiológico, pois se constrói na prática, num vaivém entre teoria e prática, que interpreta, interroga e desafia.

⁸ Para Perrenoud, a educação é uma profissão impossível, porque é uma profissão complexa, que obriga a enfrentar contradições irreduzíveis, tanto no espírito do ator, quanto nas relações sociais (2001, p.22). Além disso, traz uma obrigatoriedade de fazer todos os alunos terem sucesso, quaisquer que sejam as condições, impossível de ser alcançada (id.,1998).

Gestores e equipe pedagógica da escola Einstein afirmam que é possível integrar estes dois grupos de professores, reconhecendo que ambos possuem contribuições diferentes, estabelecendo limites e ampliando ideias. Dentre os docentes especialistas evidenciam-se aqueles que trazem metodologias diferenciadas e formas novas de conceber determinadas ações, além de conhecerem melhor o contexto dos jovens. E, por outro lado, há professores com trajetórias iniciadas nas séries do ensino fundamental que ultrapassam os limites da concepção de 'cuidado' da educação, exagerando nas preocupações sociais e afetivas em detrimento das atividades de ensino. O ponto de equilíbrio pode se consolidar pelo enriquecimento dos dois grupos via trocas de experiências e projetos coletivos.

É como se fosse um caldeirão, onde é um ajudando o outro, um vai completando o outro, por isso que eu batalho muito pelas reuniões pedagógicas, pelas reuniões por área, sabe? Insisto que mesmo cada um tendo uma visão diferente, uma experiência diferente, pode se completar o que está faltando para um professor (Coordenadora Vera).

7.4. Entre o desprestígio social e a satisfação profissional

Tanto as ações do professor de ensino médio observadas em sala de aula quanto as concepções sobre a escola e os jovens evidenciadas pelas entrevistas, apontam para a vivência de uma *relativa satisfação profissional*. Até mesmo junto aos bons professores indicados na pesquisa não há uma adesão total à profissão docente, há conflitos, frustrações e momentos de desânimo, intercalados com sentimentos de euforia, prazer e motivação, o que parece ser uma realidade observada nas condutas sociais dos indivíduos a partir da modernidade: a não padronização de modelos identitários, tanto pessoal quanto profissional. O reconhecimento da influência da própria subjetivação na ação/experiência social dos indivíduos, defendido Dubet (1994); ou da individualização no processo social, trazido por Elias (1994) permitem múltiplas possibilidades de desenvolvimento pessoal e até certa instabilidade no processo, mesmo diante da pressão dominante pela integração aos papéis sociais historicamente construídos.

De um lado, há motivação para o desempenho da profissão, quando relacionada com as imagens de sucesso de seus alunos, atribuídos ao papel que a escola e cada professor desempenham em suas vidas. Tal situação favorece um sentimento de valorização e de reconhecimento que, segundo os professores, somente o trabalho com o outro consegue garantir.

Eu tenho o melhor trabalho do mundo, eu sou apaixonada por isso, eu acho realmente que a gente, professor, tinha que ser valorizado. Eu tenho 15 turmas, por volta de 600 alunos, que eu pego por semana. Olha quantas pessoas eu influencio com a minha postura, com a minha fala, minha ética. Ouvi-los retornando pra mim e dizendo: "Professora eu fiz história por causa da senhora!", dá até vontade de chorar. É muito gratificante esse retorno (Professora Isabel).

Carreira eu acho que é sonho, às vezes um sonho utópico quando você se decepciona. Você espera realizar uma coisa mais concreta e não consegue, porque a minha carreira não é a minha carreira. A minha carreira está atrelada ao outro também. Eu gosto quando um ex-aluno volta formado. Agora mesmo, voltou um como tenente, isso dá um gás na minha carreira, porque vejo que não perdi tempo, porque tem horas que eu acho que eu estou perdendo tempo. Tem momentos que eu tô descrente com a profissão (Professor José).

Prestígio a gente recebe de nós mesmos, um professor sabe que é importante. Eu sou um profissional que faz a diferença e pronto. Eu sou muito de me valorizar, trata-se de um processo natural, você tem prestígio é daquilo que você sabe que faz (Professora Isabel).

Observa-se que para alguns professores as ideias de carreira e prestígio estão diretamente relacionadas ao retorno dado pelo desempenho dos alunos e ao sucesso que alcançam dentro da ideia de futuro. "Eu me realizo no outro", afirmou um dos bons professores indicados, reforçando a tese do trabalho docente como um trabalho sobre o outro (DUBET, 2002), marcado pelas interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005) e, portanto, com a necessidade de desenvolvimento de uma competência relacional (BARRÈRE, 2002).

Por outro lado, há críticas ao desprestígio social da profissão e a não valorização do desenvolvimento da carreira, principalmente, quanto às questões salariais e à sobrecarga de trabalho.

Infelizmente a gente tem que trabalhar muito para ganhar bem, eu não posso dizer hoje para você que eu ganho mal. Eu não posso dizer que eu ganho mal, eu ganho razoavelmente bem, mas infelizmente tenho que trabalhar muito. E isso atrasa o desenvolvimento de minha carreira, eu quero muito voltar a estudar, mas não posso ainda abrir mão de ganhar o que ganho. O professor é um acadêmico também, ele é um cara que pensa, que precisa estar participando de um debate intelectual e justamente isso falta na escola pública (Professora Ana).

A carreira de professor não tem prestígio. Quando falam assim: ele é professor? Coitado! Isso me desqualifica como professor, eu não sou coitado, eu tenho valor! A gente está totalmente desprestigiado, tanto pelo aluno quanto pela sociedade de forma geral (Professor José).

Paralelamente, os docentes manifestam que a realidade atual das escolas de massas tem provocado frustrações em alguns profissionais. Predomina, algumas vezes, a ideia de que o fazer docente é um trabalho impossível de ser feito dentro das atuais condições de trabalho. Observa-se que tais frustrações podem provocar até três tipos de situações: aceitação passiva da situação, com

a adoção da postura 'o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende'; sentimento de fracasso e culpabilização pessoal pelos baixos resultados do trabalho, gerando situações de estresse ocupacional e mal estar e até o abandono da profissão.

Os professores bem-sucedidos no desafio de "ensinar para quem não quer aprender" acreditam que muitas das situações de frustração ocorrem pela forma distanciada como alguns docentes concebem o exercício da docência. Não querer se envolver ou apostar em uma postura é negar a própria profissão, contribuindo para constituir profissionais insatisfeitos, afirmam os bons professores.

Eu tenho amigos professores que têm se mostrado muito angustiados com a sala de aula, com o desinteresse dos alunos e até desrespeito, agora alguns estão até com a síndrome do pânico. Eles dizem: "Ah, eu adoro fazer o que eu faço, mas quando entro na sala de aula o meu coração dispara com receio do que virá" (Professor José).

Tem colegas que não querem ser professor, porque não gosta, mas caiu de paraquedas na profissão e os alunos percebem isso. Alguns acabam falando até em sala de aula, num momento de desabafo: "Eu estou aqui só por causa de dinheiro", Você, ao contrário, tem que deixar claro que você se importa, é um trabalho. É um trabalho diferente que todo mundo passa pela escola. Esses dias eu ouvi uma frase interessante, que a escola não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas (Professora Isabel).

Tem professor que acha o trabalho relacional uma desqualificação da nossa profissão, adota uma distância e fala: "Eu sou pago para dar aula, isso aí vem de casa, quem tem que dar é o pai", tem gente que não tem essa relação do carinho com a profissão e com os alunos (Professora Ana).

Pode-se perceber que os professores que demonstram maior satisfação profissional se reconhecem como profissionais bem-sucedidos e atribuem suas conquistas materiais ao trabalho que exercem. Estes docentes, além de apostarem nas relações com os alunos, envolvem-se emocionalmente com a docência, participam da gestão da escola, quase não faltam às aulas e não cogitam sair do magistério.

Maroy (2002) ao tentar explicar os determinantes da satisfação profissional dos professores conclui que:

as condições concretas em que trabalha o educador têm um papel chave na explicação. No entanto, nessa "condição de ensino", não são as "condições materiais" que contam (a variável tem pouca ou nenhuma importância); são essencialmente as características relativas às atitudes dos alunos (sobretudo aquelas que condicionam a dificuldade do trabalho educacional ou a frequência dos problemas disciplinares) e o estado das relações sociais no estabelecimento que são determinantes (Ibid, p. 162).

7.5. Autonomia profissional uma realidade ou utopia?

A ausência de autonomia profissional/pedagógica no exercício da docência é uma das características que configuram a não profissionalização do trabalho dos professores (TARDIF, 2013). O pouco reconhecimento do valor de seu trabalho, a dificuldade da gestão de classe, as políticas regulatórias externas e a perda de autoridade dos professores são elementos que contribuem com a diminuição desta autonomia?

Na escola Einstein, os professores acreditam que não, pois expressiva maioria, quase 90%, afirma ter autonomia para exercer o seu trabalho. Os professores reconhecem que possuem autonomia pedagógica por conseguirem manter o controle sobre o seu trabalho, principalmente dentro da sala de aula, sobre suas escolhas metodológicas, seleção de novos conteúdos e até pela possibilidade de refletirem sobre sua prática. Além disso, tanto a crise de autoridade quanto os problemas de reconhecimento e valorização das ações docentes por parte dos alunos, parecem ser vistos pelos bons professores mais como lógica de mudança e de superação da atual forma escolar do que de perda de status do papel do professor.

Canário (2006) reconhece que a situação de crise da escola e do próprio trabalho do professor pode ser vista como sinônimo de mudança. Para o autor, é possível que se encontrem novos caminhos, desde que as diversidades e os possíveis problemas ou crises sejam usados como estímulos para criar soluções inovadoras.

Em entrevista sobre como a escola deve transformar problemas em solução, Canário (2009) argumenta:

muitos afirmam que o descaço dos alunos impede a escola de ser eficiente. Em vez de se conformar, que tal incentivar a criação de projetos que possam ser desenvolvidos pelos educandos, tratando-os como capazes de produzir e não como aprendizes que só têm a receber? É difícil não haver engajamento quando as pessoas se tornam sujeitos e atribuem um sentido positivo ao trabalho que realizam. O que parecia um obstáculo - a falta de envolvimento - virou um caminho para atingir os objetivos.(...) Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências de mobilização. Com isso, não há escolas pobres (CANÁRIO, 2009).

Trata-se de um processo constante de construção da própria autonomia por parte do professor. Com isso, ao conquistar a autonomia, o docente conquista o controle sobre o próprio trabalho, desenvolvendo uma autoridade profissional, afirmam Formosinho e Machado (2009).

Estas análises permitem supor que mesmo diante das políticas regulatórias do Estado, da pressão do tempo e dos problemas relacionais com os alunos os professores do ensino médio não parecem ter uma consciência trágica de seu trabalho. Para Dubet (2002) isto ocorre, porque os docentes normalmente têm o poder de articular as diferentes lógicas de sua atividade, dando sentido a suas ações. E quais são estas lógicas?

Segundo Dubet (op.cit.), os professores podem até sentir que mantêm baixo controle pelo seu trabalho, mas como são os únicos a criar as regras diretas de sua sala de aula, a estabelecer o clima e a tonalidade da classe, são capazes de objetivar o seu trabalho. Os docentes têm ciência de que são eles que produzem resultados nos alunos, que percebem as transformações e medem seus progressos, principalmente a partir dos resultados que os alunos produzem. Com isso, os avanços dos alunos fazem os professores se sentirem bem e conferirem a si mesmos o prestígio da profissão. Assim, os professores acreditam que o seu trabalho não sofreu tanto com a racionalização e consideram que seguem autônomos e líderes do jogo da sala de aula.

Verificou-se que os “bons professores” realmente compreendem a sala de aula como um jogo, que envolve claramente a sua ação docente, sua liderança, suas escolhas metodológicas, suas formas de se relacionar e até de conceber o ensino e seus objetivos. Além disso, são capazes de rever constantemente as regras deste jogo e modificá-las se necessário, o que lhes confere autonomia. Reconhecem também que este jogo da sala de aula tem regras externas, burocráticas e institucionais, mas não as veem como obstáculos a sua atuação docente.

Segundo Barroso (2005), a autonomia no ambiente escolar é sempre relativa, pois a educação integra um modelo de instituição socializadora, portanto uma série de interesses sociais e culturais a norteiam. Tardif (2005) complementa ao afirmar que a autonomia de uma profissão passa pela existência de um conjunto de conhecimentos específicos como garantia de seu exercício eficaz. No caso do magistério, trata-se de um conjunto de conhecimentos pedagógicos construídos tanto no processo formativo-acadêmico como nas experiências vivenciadas. Tais características apontadas pelos dois autores parecem encontrar semelhanças nas lógicas de ação que norteiam o trabalho dos bons professores pesquisados, porém não é uma evidência do fazer da totalidade dos docentes do ensino médio. Pôde-se identificar grupos de

docentes sobre os quais tanto as regulações externas quanto a própria insatisfação profissional limitam sua ação e minimizam sua autonomia.

Para Contreras (2002), a autonomia dos professores pode ser compreendida como uma forma de ser e de estar dos docentes em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissional, influenciada também pelas formas e efeitos políticos de como a sociedade concebe esta profissão. Pimenta (2002) complementa que quando se reconhece que os professores não se limitam a executar currículos, mas sim a reelaborá-los, reinterpretando a partir do que pensam, creem e valorizam, pode-se falar em autonomia profissional.

Com isso pode-se refletir que o professor realmente autônomo adquire certo "poder" via especialização pedagógica e domínio de conhecimentos específicos que o tornam um profissional único, que domina sua área de atuação e seu trabalho. Constata-se a existência de uma relação de 'poder' dos professores sobre o ensino. No entanto, em algumas realidades, o 'poder' dos professores se configura apenas em uma relação hierárquica que dita a organização escolar e a gestão de classe.

Na escola Einstein, a equipe gestora/pedagógica identifica características bem marcantes desta hierarquia. Primeiro, na relação dos professores antigos com os novos, "antiguidade é posto". Por exemplo, os docentes que atuam na escola há mais tempo têm prioridade na escolha das turmas que irão lecionar e até no horário das suas aulas. Com isso, estes professores optam por lecionar nas turmas de 3º ano do ensino médio, por acreditarem que os alunos já estão mais adaptados à escola, facilitando a gestão da classe. Assim, as escolhas das turmas e horários não se dá pelo interesse dos alunos nem pelo desempenho dos professores e adequação de sua profissionalidade. Aqui, o 'poder' de escolha é exercido pelos professores com maior tempo de serviço e pela gestão, que utiliza impressões informais para distribuir os professores nas turmas e séries.

Na escola pública poderíamos preparar melhor os alunos. se não tivesse uma questão hierárquica de professores para os professores de 3º ano. Somente os professores mais antigos assumem o 3º ano, quando, na verdade, a gente tem um público de professores aqui que tem mais experiência externa de trabalhar com esta série, mas que não pode assumir a turma de 3º ano, pois é novo (Professora Ana).

O professor não escolhe a turma. Na hora de pegar o horário é que vê a turma que pegou. É sempre caixinha de surpresa (Professora Maria).

No entanto, em relação aos dias da semana e horários das aulas, a escola procura atender as escolhas de cada professor, porém quando isso não se torna viável, volta-se ao critério de tempo de serviço. Assim, o quadro de horários das aulas é montado para se adequar às necessidades de cada professor.

Na sala de aula, no entanto, o 'poder' dos professores é indiscutível. Cada professor define de forma autônoma seu conjunto de normas e regras, além do ritmo da classe. As escolhas metodológicas e estratégicas, os critérios de avaliação, a incorporação de novos conteúdos são estritamente definidos por cada docente. Não se identificou nenhuma forma de acompanhamento direto do fazer docente por parte da equipe, como visitas às salas, entrevistas com os docentes ou observação do material de aula produzido. Em relação aos resultados dos alunos abaixo do esperado, a interferência da equipe é de difícil realização, pois a maioria dos professores se fecha na culpabilização dos alunos e das famílias pelos maus resultados e resiste à adoção de novas interpretações. Como afirma Dubet (2002), "cada professor é o único proprietário de sua classe".

Com isso, consegue-se identificar que este 'poder' dos docentes na escola de ensino médio os mantém em um quadro de isolamento, marcado por poucas trocas, e em um conceito de autonomia, marcado pelas relações hierárquicas.

No ano passado a fluência dos professores nos projetos foi maravilhosa, mas cada um criando o seu. Não é mais a equipe. O trabalho em equipe, que marcava os projetos em nossa escola, não teve adesão como se esperava. Eles não conseguem mais se unir em torno de um time (Diretora Rita).

Eu tenho professores que são mestres, tenho professores que trabalham em faculdades, universidades, é um outro público, mas ele quer trazer para cá as novidades só com a turminha dele, se a gente não fizer esse entrosamento ficam trabalhos isolados (Coordenadora Ana).

Mesmo que os professores se reconheçam como autônomos, seja no exercício de seu 'poder' de decisões em sala de aula ou pela adoção de uma prática reflexiva e baseada em reconstruções, há uma série de elementos regulatórios que atuam sobre o fazer dos professores da escola Einstein. A primeira se estrutura nas atuais políticas de bonificação adotadas pela Seeduc, que se baseiam nos resultados dos alunos nos testes padronizados (SAERJ) e nos índices de aprovação, reprovação e abandono para qualificar ou não o desempenho dos docentes. Os próprios docentes reconhecem tais políticas pelo controle curricular, na definição dos instrumentos de avaliação, na pressão pela

aprovação dos alunos, nos projetos impostos e na limitação da carga horária dos componentes curriculares.

No entanto, o maior elemento regulador, que mais impacta esse 'poder' dos professores é o tempo. Assim como nas ações docentes em sala de aula, descritas no capítulo anterior, o tempo já aparece como a lógica reguladora. Nas concepções dos professores em relação a sua autonomia a realidade limitadora é a mesma.

Assim, o tempo se torna reduzido diante do modelo de organização escolar, da carga de trabalho individual de cada docente e da necessidade de cumprir uma série de ações da Seeduc, juntamente com as concepções dos professores sobre o que ensinar e como ensinar. Com isso, limitados pelo tempo, os professores acabam por abrir mão de práticas inovadoras, de participação em projetos, de busca por entrosamentos e até de espaços de formação continuada, para priorizar o aligeiramento das ações educativas, renunciando sua autonomia.

A impossibilidade de maximizar o tempo, por excesso de racionalização e intensificação do trabalho docente, segundo Contreras (2002), favorece a rotinização e pouca reflexão, facilita o isolamento, desqualifica intelectualmente e degrada as competências dos docentes. O professor tem o seu trabalho reduzido a uma sobrevivência diária, a fim de dar conta de tarefas meramente instrumentais que precisa cumprir em primeira instância.

Hargreaves (1998) aprofunda mais a interpretação das relações dos professores com o tempo ao apresentar o conceito de *tempo fenomenológico*. Para o autor, trata-se de uma dimensão subjetiva do tempo, que não é o mesmo entre os órgãos gestores, responsáveis pela organização escolar, e os professores. Para os docentes, em sala de aula, o tempo sempre parece pouco para as suas ações cotidianas e muito menos para inovações. Segundo Hargreaves (op.cit.), os professores se veem constrangidos pelo tempo que estrutura o ensino, apontando-o, muitas vezes, como o empecilho para a mudança. Além disso, a hegemonia do tempo administrativo, através de maior controle do tempo de ensino e menos “tempo livre”, pode levar à intensificação do trabalho docente. Segundo o autor, devolver o tempo aos professores fará com que ele deixe de ser um inimigo para tornar-se um aliado.

7.6. Jogo de concepções entre professores de ensino médio

Ao longo de cada eixo deste capítulo é proposta a reflexão sobre as concepções que transitam entre os docentes sobre os objetivos da escola média, o lugar da didática, as expectativas em relação aos alunos e, sobretudo, o papel do professor. Fica evidenciado como tais concepções orientam a postura profissional do docente e o sentido que conferem à própria profissão. Além disso, identifica-se uma *variedade de concepções* marcadas por combinações e até contradições de um mesmo grupo de docentes diante da complexidade das situações de uma escola de ensino médio da periferia. Mas algumas ideias e representações dos professores se destacaram mais do que outras e foi possível identificar alguns limites que funcionam como entraves e colocam algumas concepções como antagônicas a outras.

Comparando os dados produzidos, identifica-se, literalmente, uma divisão mediana entre dois grupos⁹ com concepções distintas sobre a profissão e o ensino, sempre oscilando com maior ou menor número de adeptos a uma determinada vertente, de acordo com o conjunto de questões. Talvez se justifique esta oscilação pela ausência, hoje, de uma identidade única para cada sujeito. Como afirma Dubet (1994), as imagens que os professores constroem de si flutuam dentro de diferentes lógicas de ação. Há um confronto constante entre um perfil docente imposto pelo estatuto profissional (padrões de condutas, normas, objetivos) e a realidade da docência vivida diariamente, não mais adequada aos modelos estabelecidos. A ação docente, afirma o autor, deixa de ser um papel e passa a ser uma experiência em que os valores não são mais evidentes e transcendentais, são redefinidos e reconstruídos nas diferentes situações. Assim, há a necessidade de se explicar as práticas e as lógicas norteadoras, pois os indivíduos (docentes) não são mais "personagens coletivos" (DUBET, 1994, p.184).

O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (ibid., p.107).

Assim, ao dizer "sou professor", não se inscreve o sujeito em uma identidade totalmente pré-definida, pois a própria profissão confere múltiplas

⁹ Não se evidenciaram números expressivos que associassem as diferentes concepções dos professores a seu tempo de serviço ou à natureza epistemológica de sua formação específica.

abordagens e concepções sobre tal papel. Parte-se do princípio de que a busca por um sujeito totalmente coerente parece ser uma fantasia. Há uma tensão constante entre as lógicas impostas pelo padrão social, pela subjetividade do ator e pela própria atividade que ele precisa desempenhar.

Na verdade, diante desses conflitos e tensões, é possível perceber a existência de um "jogo de concepções" em um mesmo professor ou grupo. O que caracterizaria esse 'jogo' são as alternâncias de ideias e das estratégias de adaptação usadas por cada docente em sua prática, identificadas também ao longo desta pesquisa.

O que me motiva a continuar na profissão? Bem, eu vou ser assim tão contraditória (risos). Acabei de falar que eu sou apaixonada e que é muito gratificante o retorno que vem dos alunos, mas com o passar do tempo a gente tem ficado bem desmotivado, a geração atual de jovens, em geral, não querem nada, é muito desinteresse. Ao mesmo tempo eu acho que nós, os professores, temos que ter a capacidade de apresentar coisas novas, ainda mais numa escola de nível social como o nosso (Professora Isabel).

No entanto, mesmo com a ideia de que não se trata de um padrão e sim de um 'jogo de concepções', foi possível identificar dois grupos de docentes com concepções divergentes sobre a profissão e o ensino norteando suas ações e que permitiram fazer aproximações entre eles.

No primeiro grupo de professores considerou-se os que compartilham a crença na profissão, reconhecem seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstram satisfação pela docência. Este grupo se sente motivado para o trabalho na escola e percebe, inclusive, crescimento profissional ao trabalhar na mesma. São os professores que concordam integralmente com a afirmação "se pudesse voltar no tempo, faria a opção pelo magistério novamente".

Com base nos argumentos de Formosinho (2009) sobre concepções de professores, esse grupo poderia se inscrever no modelo de "ser professor". São aqueles que valorizam os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto destes conhecimentos como norteadores da profissão. Estes docentes aceitam a avaliação do desempenho docente como forma de desenvolvimento profissional e por conta desta postura tornam-se mais propensos a desenvolver sua profissionalidade pela articulação entre teoria e prática. Seriam, então, os professores que possuem o que o autor nomeia de *concepção profissional* da docência.

O que me motiva a ser professor é porque acho que eu fui escolhido para isso, como eu te falei, eu não escolhi. Acho que ser escolhido faz toda a diferença, porque tem dias que eu saio daqui, à noite, cansado, muito cansado, entro no carro, me jogo e vou pra casa com a perna queimando de tanto ficar em pé, mas tão realizado, feliz, foi uma aula produtiva. É isso que me motiva a ser professor, saber que fiz a diferença naquele dia, que eu falei para gente, que eu falei para pessoas. E assim como aconteceu comigo, da fala de alguns dos meus professores que ecoaram na minha cabeça, eu não sei se... mas tenho essa pretensão e tenho, ao mesmo tempo, da minha fala ficar em algum momento na cabecinha deles e acontecer esse despertar. Falarem depois assim, 'puxa, o professor falar isso, pra eu tentar ser um agente transformador da minha realidade, da minha família, dos meus parentes, eu posso ser alguém, mas ser alguém de verdade' (Professor José).

No entanto, não se trata de professores que adotam modelos padronizados em suas práticas. Os docentes deste grupo também se diferenciam, seja por fatores subjetivos, como o grau de interesse e de motivação, seja pelas trajetórias de vida pessoal e profissional, pelas competências adquiridas ou, seja pelas diferenças de disponibilidade e empenhamento, sendo alguns mais ativos ou passivos, mais cumpridores ou militantes, mais empenhados ou não.

No que tange ao segundo grupo, não se evidencia essa mobilização com tanto vigor, colocando, por vezes, em dúvida e demonstrando descrença no papel da educação e da própria satisfação profissional. Portanto, seria um grupo desencantado com a profissão, com apostas mais limitadas, reconhecendo até a necessidade de fazer outra opção profissional, se pudesse voltar no tempo.

Também dentro da lógica dos estudos de Formosinho (2009) sobre definição formal de professor, no segundo grupo encontram-se os que optaram por "estar professor". São os que valorizam a formação acadêmica e os conhecimentos específicos da disciplina em primeiro lugar e, na maioria das vezes, rejeitam a ênfase pedagógica. Mesmo sendo licenciados, tornaram-se professores pela via da necessidade do trabalho, do emprego, predominando uma *concepção laboral* da docência. A principal preocupação é com as questões de recrutamento e estabilidade, mais do que com a formação específica e contínua. Na maioria dos casos não aceitam a avaliação do desempenho docente e utilizam suas vivências para "sobreviver" na escola de massas.

Percebo que tem professor que não gosta do que faz, caiu de paraquedas naquilo, e traz a frustração por outra carreira que não conseguiu realizar por algum motivo, sei lá, não sei, mas este professor pertence a outra coisa. Então, eu acho que essa reflexão esbarra muito na indisciplina, porque tem professor que não consegue se relacionar, não se empenha mais, pois não se sente bem ali. O professor vai desistindo simbolicamente daquilo, vai trabalhar por causa do salário, sofre, o cara está numa prisão (Professor José).

Na escola Einstein é possível reconhecer que o processo de massificação da escola secundária veio acompanhado da expansão e modificação nas características do corpo docente. O aligeiramento das formações iniciais e alargamento do campo de recrutamento de novos docentes para suprir este processo de expansão são realidades identificadas na escola de ensino médio investigada. Sem investimento na formação continuada centrada na realidade da escola e com o predomínio dos processos regulatórios centralizados nas esferas superiores, instala-se um processo precário de profissionalização da docência, capaz de contribuir para a degradação da imagem do professor, tanto para si mesmo quanto para o contexto social em que se insere. Quanto menos os professores dispõem de recursos formativos e materiais, mais reproduzem as concepções e as práticas dominantes sem reflexão ou criticidade. Como constata Formosinho (2009), a escola de massas potencializou a heterogeneidade do corpo docente, principalmente pela necessidade de aumentá-lo equivalentemente. Além disso, sem valorização da profissão e salários compatíveis com o nível de formação, cada vez mais se alargam as bases de recrutamento de novos professores e se diminuem as exigências formativas.

De forma inversa, a escola de massas, na qual se localiza o ensino médio regular de classes populares, exige o recrutamento de novos docentes cada vez mais bem preparados, capazes de lidar com a complexidade e heterogeneidade desta escola. Na pesquisa, verificou-se que os professores que valorizam a ênfase pedagógica de suas formações e adotam uma concepção profissional da docência conseguem construir bons resultados no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, mesmo que um *modelo ideal* seja uma utopia e não seja adequado à diversidade da escola hoje, é possível, a partir das próprias concepções dos professores sobre a profissão e o ensino, perceber elementos que contribuem para uma ação pedagógica eficaz e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional de cada docente. Conclui-se que nesta pesquisa com os 'bons professores' de ensino médio, uma das características comuns entre eles é o reconhecimento da centralidade do seu papel motivador nas escolas de massas e o efeito de suas ações na relação com os jovens.

Segundo Formosinho (2009, p. 236),

o consenso acerca do papel do professor como um "catalisador" principal da inovação educacional necessária é acompanhado do consenso acerca da necessidade da formação contínua como suporte ao papel 'catalisador' do professor.

Compreende-se que ser professor *catalisador* envolve as habilidades docentes de mobilizar jovens desencantados com a escola para o processo de aprender e de revalorização do saber. Constatou-se que nos bons professores indicados pelos alunos estas habilidades foram sendo construídas pela prática reflexiva, com base nos saberes da experiência, em diálogo com os conhecimentos adquiridos também em seus processos formativos e com a subjetividade de cada docente.