

8. Conclusão

Retomando o título desta tese, "O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia", destaca-se ao longo das análises desta pesquisa, a dimensão motivacional e relacional como elementos norteadores da ação docente. Tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores, a necessidade de exercer a docência através da construção de sentido para a aprendizagem dos conteúdos torna-se condição singular para que o processo de ensinar e aprender se estabeleça.

Os jovens estudantes da escola pública, ao indicarem as características de seus "bons professores", apresentam um alerta que chama a atenção: a ausência de sentido dos conhecimentos transmitidos pela escola média. Para tanto, estes estudantes atribuem aos professores o papel de *construtor de sentido* (CANÁRIO, 2006, p.22).

Segundo Canário (2006), compreender o professor como *construtor de sentidos* é uma nova dimensão do trabalho docente que se destaca diante da necessidade de estabelecer um elo entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e de lógicas de ação presentes em alunos cada vez mais diferenciados. Ou, como afirma Dubet (2002), diante do declínio do programa institucional escolar, o trabalho docente passa a ser legitimado pelas relações, que se caracterizam pelo *trabalho sobre o outro*, em busca da autenticidade e do reconhecimento de sua prática por este outro, no caso os jovens de ensino médio.

Com isso, pode-se dizer que o professor precisa se apresentar como um *catalisador*, conforme aponta também Formosinho (2009). Metaforicamente, um catalisador, na linguagem da Química, é um elemento que acelera uma reação química, tornando viável gerar produtos. Assim, o *professor catalisador* seria aquele capaz de possibilitar que o processo de ensino se efetivasse, gerando resultados positivos, através da motivação e mobilização do aluno para aprender.

E como o professor torna-se catalisador e construtor de sentidos?

Pela dimensão relacional, aponta esta investigação. Repetidamente, na ação dos professores e na voz os alunos, a dimensão relacional se desenvolve

associada ao papel motivador dos professores. Fica evidenciado que o professor como profissional da relação precisa se aproximar dos jovens e tê-los como aliados e não como problemas. Identifica-se que a construção de uma imagem valorizada dos jovens de periferia constitui uma importante condição para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva.

O déficit de sentido das situações escolares é, aliás, algo comum aos professores e alunos, que são, em conjunto, prisioneiros dos mesmos problemas e constrangimentos. Isto significa que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas sim concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos. (CANÁRIO, 2006, p. 22-23).

Pode-se concluir que a escola de massas de ensino médio que atende as classes populares aponta para a necessidade de construção desta nova profissionalidade no trabalho de professores, sugerindo o *recriar do ofício de professor* (CANÁRIO, 2006) ou uma *nova reconfiguração* (DUBET, 2002). Muito além dos conteúdos ensinados, da ênfase no conhecimento, do perfil intelectual dos docentes, a centralidade do papel dos professores se mostra evidenciada na dimensão motivacional e relacional.

Tardif e Lessard (2005), ao afirmarem que uma nova forma de compreender a docência é assumi-la como um trabalho interativo, reconhecem que pouco se valoriza esta lógica de ação, tanto na formação quanto na profissão docente. Para os autores, a lógica que predomina no ato de ensinar é a de um "trabalho com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (p.31). Assim, o trabalho sobre seres humanos considera, antes de tudo, a relações entre pessoas, envolvendo negociação, persuasão, controle, sedução e promessas.

São estas características que o trabalho dos "bons professores" acompanhados nesta pesquisa, reconhecidos como tal, tanto da perspectiva dos alunos quanto dos próprios docentes, evidenciaram. Constatou-se que o trabalho bem sucedido com os jovens de ensino médio engaja diretamente a personalidade de cada professor, presente em sua linguagem, nas relações de afetividade e nas concepções. O conjunto resultante do agir dos docentes, associado a suas concepções sobre a profissão e o ensino e à própria resignificação de sua prática com base nas experiências vividas, constroem o que os alunos indicam com o "saber ensinar dos bons professores".

No acompanhamento da prática pedagógica dos bons professores indicados pelos alunos, alguns caminhos foram apontados para o desafio de

"saber ensinar" ao longo de todos os capítulos desta tese. Para efeito de conclusão, retomam-se os pontos que se destacaram a partir dos objetivos propostos e das questões norteadoras desta investigação.

Mesmo reconhecendo que os professores que desenvolvem aulas bem sucedidas e reconhecidas pelos alunos como favoráveis a sua aprendizagem possuem estilos para ensinar bem distintos e específicos, alguns elementos comuns se destacaram ao longo das análises. Observa-se que na gestão de classe predominam novas relações de poder baseadas em uma autoridade negociada entre professor e aluno. As interações pedagógicas possuem reversibilidade, o que confere um aspecto democrático ao contexto da sala de aula. Parte deste diálogo predominante se deve ao desenvolvimento de uma *competência relacional* nos professores acompanhados, que para Barrère (2002) envolve habilidades desenvolvidas pelos docentes ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula.

No que tange ao ensino propriamente dito, os professores, mesmo lecionando conteúdos tradicionais impostos pelo sistema de ensino centralizado, conseguem contextualizá-los com a realidade dos alunos. Tal característica se relaciona com a reflexão constante dos docentes sobre o contexto de vida dos alunos, a não naturalização da sua prática e menor ênfase na culpabilização dos alunos pelo insucesso escolar.

A pesquisa mostrou ainda que os "bons professores" criam estratégias múltiplas de mobilização dos alunos para aprender, baseadas em acompanhamento constante do processo, proposta de atividades dinâmicas, participativas e com sentido concreto, usos das redes sociais e contação de histórias. Todas estas estratégias são direcionadas pelo investimento em características interpessoais como troca de olhares, sorrisos, respeito, simpatia e compromisso.

Quanto à forte regulação exercida pelo tempo sobre o trabalho cotidiano, os professores acompanhados investem em atividades programadas, deixando pouco tempo livre e ocioso, além de múltiplas tarefas. Porém, fica evidenciado que todas estas estratégias só conseguem obter a adesão dos jovens após o estabelecimento de uma relação professor-aluno de cumplicidade e interação.

Por conseguinte, observa-se que há coerência entre as justificativas dadas pelas indicações dos alunos em relação à escolha dos bons professores com o efetivo trabalho dos mesmos. As aulas dinâmicas e divertidas, apontadas pelos alunos como as melhores, são reconhecidas nas aulas observadas, como aulas interativas, de constante troca entre professor e aluno, engajamento e dedicação de ambos.

Quando confrontados estudos sobre boas práticas em salas de aula associados a melhorias na aprendizagem dos alunos com base nos indicadores de desempenho de avaliações externas realizadas no Brasil e no meio internacional (SOARES, 2002; NEUBAEUR, 2010; CALDERON E MARTINS, 2015; CARDELLI E ELLIOT, 2012) com a presente pesquisa é possível encontrar pontos que reforçam algumas destas ideias, mas também divergências importantes que propiciam reflexões.

Em termos de análises comuns, destacam-se a ênfase no protagonismo docente, principalmente quando associado à importância do professor dar sentido ao ensino contextualizado e às boas relações interpessoais, associadas às altas expectativas em relação aos alunos, mantidas por professores e gestores. Pode-se perceber também que as dimensões motivacionais e relacionais são os principais pontos de convergência.

Por exemplo, Cardelli e Elliot (2012), em estudo sobre boas práticas adotadas nas salas de aula no ensino fundamental em escolas eficazes do Brasil, identificaram

um grau de satisfação dos alunos com seus professores bastante positivo, reforçando a real necessidade de que se as relações no espaço escolar estiverem bem estruturadas, as chances de sucesso serão maiores. Cabe ao professor fazer a mediação desse processo, tornando a relação professor/aluno uma verdadeira parceria (Ibid., p. 792).

Especificamente sobre as boas práticas em escolas de ensino médio, no estudo de Neubauer et al. (2010) evidencia-se, além dos fatores listados acima e convergindo com as práticas identificadas nos 'bons professores' indicados pelos alunos, "o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes", o que pode ser interpretado com a reflexão sobre a satisfação profissional identificada nos professores pesquisados e sua postura pró-ativa no exercício da docência.

Por conseguinte, os estudos sobre as boas práticas citados acima destacam ainda outros fatores prioritários ao favorecimento do bom desempenho

dos alunos em relação à prática docente. Faria e Madalozzo (2013), na pesquisa em escolas que atendem alunos com baixo nível socioeconômico, destacaram, além das dimensões relacionais e motivacionais do professor, a necessidade de definir metas e ter claro o que se quer alcançar; acompanhar de perto o aprendizado dos alunos e utilizar os dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas. Cardelli e Elliot (2012) apontam a adesão aos recursos de mídias, por parte dos professores, às práticas pedagógicas; a introdução de atividades diversificadas para atendimento às diferenças individuais dos alunos e a realização de atividades de reforço bem estruturadas como fatores determinantes do sucesso das escolas pesquisadas, segundo os bons resultados apresentados no Ideb. Ou ainda, Muijs (2003), destaca a importância dos professores priorizarem a melhoria constante dos métodos de ensino existentes ou introduzir métodos novos e inovadores no processo de ensino, bem como não perder tempo com atividades alheias ao que está previsto na proposta pedagógica da escola.

Pode-se constatar que a maioria dos aspectos elencados por estes autores esteve de alguma forma presente nas ações dos bons professores acompanhados nesta pesquisa. Porém, dentro dos estilos de ensinar observados, alguns desses indicadores de boas práticas ocupam lugares secundários para os alunos e para os próprios professores

Para Muijs (2003), os fatores listados pelos estudos de boas práticas e eficácia escolar não devem ser entendidos como receitas prontas e acabadas, que devem ser aplicadas em todas as escolas inseridas em contextos socialmente vulneráveis sem antes serem validados pela equipe escolar. Calderon (2015) ressalta também que não se pode deixar de lembrar os processos metodológicos adotados nestes estudos que, na maioria das vezes, seguem uma lógica de racionalidade instrumental e mecanicista, com pouco espaço para análises da subjetividade do sujeito e do próprio contexto escolar. Tais constatações favorecem a reflexão sobre a necessidade de contextualização da atuação dos professores e também dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem.

Nesta reflexão sobre a centralidade do papel dos professores de ensino médio, destacou-se também a pouca ênfase nos conteúdos e nos conhecimentos como elementos norteadores de uma prática bem sucedida, principalmente por parte dos alunos. Dentre as concepções dos professores, o tema do conhecimento obteve diferentes posicionamentos. Encontrou-se

destaque para as lógicas conteudistas e de grande preocupação com o volume de conteúdos em detrimento da ênfase pedagógica. Por outro lado, um grupo significativo de docentes defendeu a importância de adequar os conhecimentos às perspectivas dos alunos e ao favorecimento de seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a partir do levantamento das concepções dos professores sobre o ensino médio e os alunos, foi possível estabelecer as principais diferenças entre o corpo docente como um todo e o grupo dos 'bons professores' indicados pelos alunos. Destacou-se que cerca da metade do corpo docente se inscrevia na *concepção profissional* (FORMOSINHO, 2009) da docência, juntamente com o grupo dos bons professores indicados. Caracterizados por um modelo de "ser professor", estes docentes mostraram valorizar os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto destes conhecimentos como norteadores da profissão. Destacaram-se também por compartilharem a crença na profissão, reconhecendo seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstrando satisfação pela docência. Este grupo mostrou-se motivado para o trabalho na escola e por conta destas escolhas parecem mais propensos a desenvolver uma nova profissionalidade com base na prática reflexiva.

No entanto, em um segundo grupo de professores predominou uma *concepção laboral* da profissão (FORMOSINHO, 2009), pois estes parecem optar pela docência como uma profissão posterior, feita por ausência de alternativas, e demonstrando apenas "estar professor". Caracterizam-se por mostrar uma posição de cautela e até de descrença no papel da educação, além de maior desencanto com a profissão. Demonstaram maior valorização da formação acadêmica e dos conhecimentos específicos da disciplina, em primeiro lugar, rejeitando, na maioria das vezes, a ênfase pedagógica e a própria formação continuada em serviço.

No entanto, é importante lembrar nesta conclusão que as definições e enquadramento dos professores dentro de uma ou outra concepção, seja laboral ou profissional, técnica ou missionária, foi sempre construída e apresentada com cautela. Não há como construir, na contemporaneidade, enquadramentos dicotomizados de uma realidade ou ação social. Os papéis não são mais pré-concebidos, nem se inscrevem em um modelo de programa institucional único. Ruíram-se as fronteiras tanto das profissões quanto da escola e do próprio aluno. Hoje argumenta-se que o saber pode ser produzido na própria escola,

que o aluno ensina tanto quanto aprende, que professores não dominam mais o conhecimento como um todo e que a técnica sozinha não garante mais o sucesso das aulas. Assim, também as ideias e as concepções são fluidas e em constante deslocamento.

Uma alternativa para lidar com tal instabilidade é a constante reflexão sobre a prática, as ideias e as próprias crenças, a fim de se permitir questioná-las e modificá-las de forma mais consciente. Daí a importância dos espaços interativos dentro das escolas e nas próprias salas de aulas. O professor nunca estará pronto, mas em constante mudança. Assim, não se pode definir um papel único para o professor, ou um modelo de profissional, mas pode-se formá-lo para lidar com a complexidade do ofício, fornecendo uma multiplicidade de elementos para o exercício de sua docência. Considerar a *subjetividade* do professor, como afirma Dubet (2002), bem como conferir status ao *saber da experiência*, nos argumentos de Tardif (2005), podem ser alternativas para o desenvolvimento da nova profissionalidade docente com o objetivo de legitimar os saberes próprios ao exercício da docência, construídos com autonomia pelo professor e garantindo a profissionalização docente.

Por fim, com o intuito de concluir esta tese com a voz dos 'bons professores' indicados pelos alunos e que tiveram suas aulas acompanhadas, duas questões foram deixadas para compor esta conclusão, pois suas respostas parecem ir diretamente ao encontro dessa nova profissionalidade já apontada pelos autores que fundamentaram as análises dos dados empíricos até aqui (DUBET, 2002; TARDIF, 2005; FORMOSINHO, 2009; CANÁRIO 2006).

Quando questionados diretamente sobre quais características não podem faltar em um bom professor de ensino médio, esse grupo de docentes aponta opiniões bem semelhantes. Assim como os alunos, destacam as características associadas às dimensões motivacionais e relacionais, como "respeitar o outro", "ter empatia com o aluno", "ser sempre humana", "compreender os novos alunos", "dinamismo", "chamar o aluno à realidade". Os professores afirmam haver necessidade de desenvolver uma motivação intrínseca e pessoal em relação à profissão, "é preciso gostar de ser professor" "ter paixão em ensinar".

Os docentes apresentam características que justificam o desenvolvimento de suas formas de ensinar, nomeadas também pelos referenciais como uma nova profissionalidade. Tais características seriam "a busca por atualizar-se" e por "ser uma pessoa aberta às mudanças, porque a sociedade está mudando e

os alunos estão mudando". Marcados pelos limites de tempo e pelas poucas oportunidades de formação continuada reforça-se a ideia de que são profissionais que se desenvolveram através de uma *prática reflexiva*, a partir da valorização das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações acadêmicas ou profissionais. Constata-se que os saberes da experiência contribuem no desenvolvimento profissional destes docentes, possibilitando alterações nas lógicas adotadas por influência, inicialmente, da natureza disciplinar de suas formações, destacando-se o desenvolvimento dos aspectos relacionais de sua prática e as altas expectativas em relação aos alunos.

A segunda questão trazida para esta conclusão refere-se aos elementos indispensáveis para uma 'boa aula' no ensino médio. Novamente as dimensões motivacionais e relacionais se destacam.

Boa aula para mim é quando eu ensino e vejo o resultado. Eu vejo aquela interação, isso é uma boa aula. Eu sinto que o aluno está entendendo, está questionando, tá com o olho brilhando. Assim é uma boa aula para mim. Eu acho que na boa aula eu não estou buscando só aprendizado imediato, eu estou buscando que o aluno participe, mesmo quem não aprendeu ainda, pois eu acho que cada um tem seu tempo, ainda mais Matemática, tem gente que tem aptidão para aprender rápido, outros não (Professor José).

Eu acho que quando eles conseguem se interessar, porque, como você acompanhou as minhas turmas, eu tenho três tempos seguidos de aula, muito tempo de aula com eles. (...) Quando eu consigo fazer com que eles fiquem presos a mim por bastante tempo, enquanto eu explico, ou que, pelo menos, perguntem ou interajam com o que eu estou falando, eu fico satisfeita, porque, muitas vezes quando você está falando, percebe que a galera deu aquela dispersada. Nós temos um conteúdo já pré-determinado, acho que hoje o professor ele tem que ser meio animador de palco sabe, tem que ser meio artista, porque se o professor for aquele que entra na sala: "Abram o livro na página e façam", com uma linguagem muito técnica, muito didática, não chama a atenção, eles dispersam. Mas quando o professor tem já essa dinâmica, tipo professor de cursinho, já chega e chama a atenção, que consegue estar mais próximo do aluno, que tem uma linguagem mais parecida com a linguagem do aluno, eles tendem a prestar mais atenção e participar mais (Professora Ana).

Boa aula é aquela na qual o professor consegue fazer o aluno compreender o que foi explicado. (Professora Maria)

Percebe-se que a preocupação dos professores é encontrar formas múltiplas de conquistar o interesse do aluno e sua interação. Não há referências metodológicas inovadoras, como o uso de mídias envolvendo computadores, vídeos, projeções; nem novas estratégias, mais técnicas. O conteúdo "pré-determinado precisa ser dado", afirmam os professores, e isso não é questionado. O foco é motivar através do estabelecimento de relações próximas, da conquista do outro e da linguagem.

Para caracterizar esta nova profissionalidade pode-se afirmar que, em termos de didática, o conceito de didática fundamental, proposto por Candau desde 1983, já fornecia elementos importantes para o desenvolvimento desta prática bem sucedida. A autora aponta que, além de uma didática técnica e meramente instrumental, a formação de novos professores precisa valorizar também as dimensões humanas e político-social. Candau (op.cit.) afirma que é preciso partir da realidade contextual do aluno, valorizar o multiculturalismo e estabelecer novas relações professor-aluno, indo além das relações hierárquicas. Observa-se que o desafio da ação docente em escolas públicas que atendem os setores populares é garantir a inclusão social pelo acesso ao conhecimento, a partir das condições reais em que se desenvolve o ensino.

No entanto, pode-se constatar pela fala dos professores que pouco se avançou na reflexão sobre a didática para a constituição dos docentes. A visão da didática técnica, pré-concebida e distante da realidade parece predominar. Os 'bons professores' afirmam que não fazem nada de diferentes em suas aulas, que usam uma 'didática tradicional', ou que a 'didática' pouco contribui em suas aulas, quando na verdade a dimensão relacional e motivacional faz parte da didática. o que torna suas aulas bem-sucedidas, verdadeiras aulas na perspectiva da *didática fundamental*. Estes professores mostram como é possível interagir e motivar jovens desinteressados, que perderam a crença na escola e no saber. Estes professores desenvolveram múltiplas estratégias dentro do conceito da didática fundamental, baseadas na interação com os alunos, na motivação para aprender e na compreensão da cultura do outro. Quando o professor valoriza o aluno da periferia, mostrando o valor do conhecimento, contribui também para sua inclusão e transformação social.

Identifica-se que, passados mais de trinta anos do início deste debate sobre a reinvenção da didática nos meios acadêmicos, pouco chegou até as escolas e os professores. Porém, o estudo das ações bem sucedidas dos bons professores indicados pelos alunos nesta pesquisa mostra que o caminho é este, de valorização de uma prática pedagógica, além da instrumentalização técnica, e mais humana e comprometida com o social.

Além disso, não há um modelo único de sucesso, os estilos de ensinar dos bons professores se mostraram múltiplos, mas marcados por dimensões comuns. Novamente se constata que não há neutralidade na prática pedagógica, os professores e os alunos apontam que é preciso envolvimento para que as ações bem-sucedidas de aprendizagem se estabeleçam. No entanto, faz-se

necessário investir na pessoa, no professor, em sua formação contínua, que favoreça a reflexão crítica e a troca de experiências com os pares. Para tanto, as condições de trabalho dos professores de ensino médio precisam ser repensadas, para superar a intensificação do número de alunos/turmas, de carga horária e de aulas.

Conclui-se que, dentre as dimensões que envolvem o trabalho docente, apontadas pelos referenciais teóricos, as dimensões relacionais e motivacionais se destacaram sobre a estratégica, a do conhecimento e sobre as características profissionais.

Quanto à dimensão relacional, alunos e professores deixaram evidente em suas ações e concepções a necessidade das interações positivas para que o ensino se efetive. As palavras respeito, paciência, reconhecer o outro, interagir conduziram as falas destes atores para descrever o que não pode faltar em um professor de ensino médio. Esta dimensão envolve a forma de gestão de classe e como o professor se apresenta e é reconhecido pelo outro. A partir das relações de proximidade construídas, o docente conquista sua autoridade em sala e o apoio quase incondicional do aluno, favorecendo que a dimensão motivacional se efetive.

A dimensão motivacional, em conjunto com a relacional, permite ao professor mobilizar o aluno para aprender e construir sentido para o processo de ensino. Assim, é possível minimizar o desinteresse dos jovens pela escola, apresentado como o maior desafio do ensino médio, tornando possível motivar "quem não quer aprender". Não se trata de uma fórmula mágica que supera de uma vez por todas o afastamento destes jovens dos saberes escolares. Daí o uso do termo minimizar, pois trata-se de caminhos construídos na prática para lidar com a diversidade da escola, com os descompassos dos objetivos da escola média e com a própria crise do modelo institucional escolar vigente.

Uma vez que os indicadores de resultados dos alunos em avaliações externas e na própria avaliação dos professores e gestores da escola ainda precisam alcançar patamares mais elevados, é necessário reconhecer que outros fatores intra e extraescolares precisam ser considerados. Como afirmado na introdução, não se trata de trazer uma visão romantizada e de superação sobre a profissão docente. O trabalho docente nas escolas públicas da Baixada Fluminense encontra muitos obstáculos a serem superados, a começar pelos baixos salários dos professores especialistas, muito inferiores aos de outras

categorias profissionais com o mesmo nível de formação, obrigando estes docentes a lecionarem em várias escolas com carga horária, às vezes, superior a 40 horas semanais. Tal realidade gera um alargamento no número de alunos e turmas que o professor precisa atender, gerando sobrecarga de correções de trabalhos e avaliações, aulas distintas para preparar, alunos diversos para conhecer, se adequar e se envolver.

As escolas contam com poucos recursos, desde carência de material básico, como quadros adequados e em boas condições, passando pelo acesso limitado a material impresso e chegando até a carência de instalações específicas às áreas disciplinares, como laboratórios funcionais, quadra de esportes e bibliotecas modernizadas. Reclamam ainda sobre o trabalho docente as formas naturalizadas da organização escolar, as lógicas temporais e burocráticas das redes de ensino, as grades curriculares e conteúdos programáticos impostos, até as atuais políticas de responsabilização das esferas governamentais. Somam-se também as influências externas da realidade da periferia, como as baixas condições socioeconômicas e os conflitos de objetivos entre os alunos e a escola.

Assim, o trabalho do professor de ensino médio mostra-se marcado pela complexidade que envolve diferentes aspectos da profissão, como a jornada de trabalho heterogênea, controle organizacional centralizado pelo sistema de ensino, múltiplos processos de formação inicial, fragmentação disciplinar, ausência de espaços formativos, novos contextos sociais e culturais dos alunos. No entanto, uma importante tese pode ser constatada ao concluir esta investigação: os professores podem fazer a diferença, mesmo em condições desfavoráveis de aprendizagem, e para isso destacam-se duas características fundamentais ao exercício da docência no ensino médio - o professor como profissional das interações humanas e o professor construtor de sentido.

Evidencia-se que os atributos que favorecem o exercício da docência no ensino médio são precisamente aqueles que escapam aos critérios burocráticos de recompensa em suas carreiras, como alertou Gomes (2005) em revisão bibliográfica sobre os estudos dos professores e escolas eficazes. A maioria dos processos de avaliação de desempenho docente adotadas pelos sistemas de ensino associam-se às políticas de bonificação e de responsabilização direta dos professores pelos resultados dos alunos, aferidos em testes padronizados, e ao cumprimento de ações burocráticas impostas pelos governos. Perde-se o caráter diagnóstico e formativo das avaliações e predomina a competição, as punições e

exaustão profissional pela busca de resultados muitas vezes inalcançáveis devido às condições impostas ao trabalho.

Nogueira et al. (2013), em estudo sobre as formas de avaliação do desempenho docente encontradas nas redes estaduais de educação básica dos 26 estados brasileiros, concluem que tais avaliações são baseadas na perspectiva da responsabilização e da competição entre as escolas. Predomina a associação do bom desempenho do professor aos resultados dos alunos em testes padronizados, sem qualquer forma de diferenciação com relação às diversidades regionais. Além disso, associa-se a responsabilização do trabalho docente a questões burocráticas relacionadas ao cumprimento das leis e normas de padronização da profissão, impostas pelas redes ao fazer dos professores. No entanto, não se investe em melhoria das condições de trabalho dos docentes, pouco se avança na construção de planos de carreira que favoreçam o *desenvolvimento profissional* com ganhos salariais reais, predominam os baixos investimentos na formação inicial e continuada dos novos docentes e ainda é pouca a coparticipação dos professores na reestruturação de políticas para a melhoria das escolas e dos resultados.

Os professores precisam de tempo em comum para refletir acerca de suas práticas de ensino, para elaborar projetos educativos e para participar de programas de avaliação, bem como para transformar suas estratégias de ensino. A distribuição do tempo dos professores, seu vínculo com apenas uma escola, a garantia de condições econômicas razoáveis e a implantação de sistemas de promoção profissional constituem alguns dos grandes desafios dos sistemas educativos modernos e uma tarefa que ainda não teve início nas escolas públicas da maioria dos países da América Latina (MARCHESI, 2002, p.21).

As verdadeiras alternativas de qualidade de ensino podem mostrar-se escondidas dentro da própria escola e no trabalho solitário de um grupo de bons professores reconhecido apenas por seus próprios alunos. O investimento em trabalho coletivo, prática reflexiva, coparticipação e envolvimento, associado a estratégias de acompanhamento do trabalho docente, podem ser estratégias para o desenvolvimento profissional dos professores e melhorias nos resultados dos alunos e no ensino. O alargamento das concepções do que constitui um 'bom professor' de ensino médio pode contribuir tanto na instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente, quanto nos próprios cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.