

5

A Construção das Identidades Docentes

Falar de identidade docente é tratar de um tema delicado e complexo. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), quando tratamos dos docentes enquanto uma categoria profissional, nos referimos a um grupo de pessoas que é marcado pela heterogeneidade, com interesses, formação, qualificação, condições de trabalho e inserções institucionais significativamente diferentes. Esses fatores aliados ao discurso educacional oficial colaboram para a construção das identidades docentes.

Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (Garcia, Hypolito e Vieira 2005 p.47).

Para Patrício (2005), a identidade docente é uma construção social, histórica e cultural e tem caráter mutável, pois “*não sabemos exatamente até que ponto temos de ser o que os alunos, pais, ou até mesmo as políticas de formação quer que sejamos.*” (p.96)

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005), buscar as diferenças, discontinuidades e divisões dessa categoria, através principalmente das narrativas dos professores sobre si mesmos e suas rotinas de trabalho, talvez seja uma boa alternativa para identificação e compreensão das identidades docentes. De fato, inúmeros são os estudos que procuram entender a profissão e identidade docente, a partir de observações e entrevistas com os professores. As investigações sobre os docentes brasileiros vêm enriquecendo a literatura a respeito de temas como “precarização do trabalho docente” e “mal-estar docente”, aspectos esses que vêm fazendo parte da construção da identidade dessa categoria profissional. A literatura específica sobre o tema, nos aponta um trabalhador que normalmente se sente desestimulado e desvalorizado perante as condições de trabalho docente. O estudo de Lelis (1997), por exemplo, ao reconstruir as trajetórias profissionais de professoras, nos aponta a gradativa piora das condições de trabalho das mesmas, o que contribui para a

necessidade de recorrer a outras jornadas de trabalho, assim como para o processo de “descapitalização cultural”, caracterizado como a pauperização dos hábitos culturais: desgosto pela leitura, dificuldade de acesso a bens culturais, etc.

É consenso entre os autores, o fato de que os fenômenos de precarização e mal-estar docente vêm se agravando nos últimos anos. É desta forma que o trabalho docente tem sido visto pelos discursos educacionais veiculados na academia, na mídia (Paraíso, 2006) e na política. A precariedade das condições de trabalho, o baixo poder aquisitivo, o desprestígio e desvalorização docente têm levado esses profissionais a atitudes extremas, como abandono do magistério e a descrença na educação, o que vem exigindo políticas públicas reguladoras de “Valorização do Magistério”.

As características mais gerais e as práticas pedagógicas dos professores investigados aqui, nos fazem pensar na identidade docente desse grupo que é permanentemente construída ao longo de sua prática profissional e bastante distinta do quadro de desvalorização do magistério.

Neste capítulo, retomamos a análise do corpo docente das três instituições, em suas características comuns, pois isso facilita o mapeamento de um perfil de professores bem-sucedidos. Na tentativa de detectar aspectos que contribuem para a construção de uma identidade própria desse grupo, fizemos uma interlocução dos depoimentos das entrevistas com os diários de observação de campo. Isso nos permitiu uma análise não restrita apenas aos discursos dos docentes, mas também a incorporação do ponto de vista dos pesquisadores do SOCED.

Julgamos necessária uma breve síntese do que a literatura vem levantando em relação ao tema do trabalho docente no Brasil. No campo teórico, Dubar (2005) nos dá pistas para tentar entender a socialização profissional e compreender, como e a partir de que fatores, a identidade profissional é construída. Da mesma maneira que estudos revelam que a precarização do trabalho docente influencia na construção da sua identidade, acreditamos que as escolas investigadas vão no sentido contrário de um trabalho precário, o que sugere a construção de outro tipo de identidade docente.

5.1 Desprofissionalização e Precarização do Trabalho Docente

Ludke e Boing (2004) afirmam que a origem da desvalorização do magistério pode estar nos baixos salários pagos aos professores. O salário, segundo os autores, pode ser “o aspecto mais básico e decisivo” para a decadência de uma categoria, diferentemente do que Franco e Bonamino (2005) assinalaram em sua pesquisa. Os salários pagos no Brasil são mais baixos e apresentam diferenças significativas por região e por níveis de ensino, se comparados a outros países do mundo.

Certamente, a média salarial atual é um indicador da decadência das condições de trabalho do docente no Brasil. De acordo com estudos citados pelo INEP, como o de Setton⁴¹ (1994 *apud* INEP 1999), por exemplo, afirma que os professores do ensino primário e secundário recebiam, nos anos 50, a média salarial dos juízes de direito. Outro estudo citado, o de Junqueira e Muls⁴² (1997 *apud* INEP 1999) ao analisar os salários dos docentes cariocas entre 1979 e 1996, descobriram que, se em 1996, os professores em início de carreira ganhavam R\$ 386,10 e no fim da carreira ganhavam R\$ 538,36, em 1979, os professores em início de carreira ganhavam o equivalente a R\$ 657,09 e no final da carreira o equivalente a R\$ 1.875,47. Isso significou, para os docentes de hoje, uma perda de 248% para professoras em fim de carreira e 70% para professores em início de carreira.

Para além das transformações e repercussões do mercado na questão da identidade docente, alguns aspectos contribuem para a desvalorização do magistério, como, por exemplo, o fato de que essa função é exercida por muitas pessoas de diferentes qualificações ou até mesmo sem nenhuma qualificação específica para o magistério. Conseqüentemente, a sociedade é levada a pensar que não é necessária formação específica para a função. Outro aspecto considerado por parte da literatura como uma característica das ocupações de menor status, é o fato de ser uma profissão majoritariamente feminina. A falta de controle pelos próprios pares da entrada e saída

⁴¹ SETTON, M. G. J. Professor: Variações sobre um Gosto de Classe. *Educação e Sociedade*, n. 47, abr. 1994.

⁴² JUNQUEIRA, C. & MULS, L. O Processo de Pauperização Docente. *Contemporaneidade e Educação*, v. 2, n.2, set. 1997.

na profissão e a falta de um código de ética e de organizações representativas, como sindicatos, também são alguns dos problemas apontados por Ludke e Boing (2004).

Esses fatores são responsáveis pela desprofissionalização docente (Garcia, Hypolito e Vieira (2005). De acordo com Tardif (2000):

(...) Só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares. (p. 13/14)

Para este autor, o ensino ainda é visto como um “ofício” e não como uma “profissão verdadeira”. No entanto, reconhece que nos últimos 20 anos, esforços vêm sendo feitos, entre eles o de elaboração de uma base de conhecimentos específicos para exercer a ocupação. Tardif (2000) contextualiza a crise da profissão docente, na crise das profissões em geral. Não é somente o trabalho e a identidade docente que estão em crise, mas outras profissões já reconhecidas, como o médico, engenheiro, etc. A atual crise, portanto, exige discussões sobre a (re) construção das identidades docentes. De acordo com a Unesco (2004):

A recuperação de sua dignidade e da credibilidade do ofício passaria por uma reconfiguração de sua identidade profissional, envolvendo o fortalecimento de suas lutas por melhores salários e condições dignas de trabalho, destacando-se uma formação de qualidade. (p.33)

Segundo Ludke e Boing (2004), o impacto das novas tecnologias na educação, também é um aspecto que pode estar contribuindo para a precarização do trabalho docente, na medida em que desdobra-se na reestruturação de setores administrativos, como a tesouraria, setor de cobrança e departamento de pessoal, e também no setor de reprodução de material didático. Essas mudanças resultam em aumento das atribuições e responsabilidades dos professores. Outros aspectos relacionados às condições de trabalho e que se refletem na precarização do trabalho docente são

assinalados por Sampaio e Marin (2004): a carga horária multiplicada pelas diversas jornadas de trabalho as quais os professores têm que se submeter para terem condições razoáveis de subsistência e o tamanho das turmas, isto é, a quantidade de alunos, que por sua vez produz uma sobrecarga na avaliação de exercícios e provas dos alunos.

De acordo com Reis e outros (2006), estudos apontam que o aumento da demanda de trabalho e das responsabilidades, provavelmente, é um dos fatores que causam o cansaço mental e a exaustão emocional dos professores, dentre outros fatores como: a desvalorização profissional, a baixa auto-estima e a falta de resultados. De acordo com o estudo do INEP:

A desmotivação dos professores e a auto-imagem negativa de sua profissão, seguramente, não são aspectos que se confinam ao plano subjetivo: as conseqüências desse estado de coisas sobre o trabalho didático-pedagógico das escolas há muito tempo extravasou o âmbito das análises acadêmicas, para se tornar matéria freqüente na mídia, quer como reportagens de destaque sobre a deterioração do ensino, quer como material das cartas dos leitores, contribuindo para reforçar o desânimo generalizado da população e profissionais de ensino a respeito das possibilidades de reversão desse quadro de condições inadequadas de trabalho dos professores das escolas. (INEP, 1999, p. 18).

A citação acima demonstra a proporção que este fenômeno vem tomando, à medida que esse “mal-estar” do professor, provocado por uma série de fatores já citados, afeta sua performance profissional, interferindo no trabalho didático-pedagógico das escolas e, portanto, prejudicando o ensino.

Oliveira (2004), analisando uma outra vertente, igualmente importante para entender o trabalho docente, afirma que as reformas educacionais, principalmente, a partir dos anos 90, contribuíram para a precarização do trabalho docente, pois trouxeram a descontinuidade e uma nova forma de regulação de políticas educacionais. Essas políticas objetivavam a equidade social por meio da expansão da educação básica e estimularam o trabalho voluntário e comunitário, que contribuíram para o aprofundamento da desprofissionalização docente. Tais reformas deram origem a algumas medidas que reestruturaram aspectos organizacionais dos sistemas

de ensino, como por exemplo, a criação e ampliação de mecanismos de avaliação de desempenho acadêmico e de instituições de ensino (SAEB, ENEM, etc.). A partir da década de 90, os discursos educacionais passam a acusar os professores como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos e falência do sistema educacional público (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005). A “culpabilização” do professor pelo mau desempenho dos alunos resulta na precarização da sua auto-imagem. Acerca desse ponto, nossa amostra de escolas ocupa uma posição privilegiada, e nesse caso, a pressão sobre os docentes também se dá no âmbito de manter a posição em destaque.

5.2 O *Burnout* e o Mal-Estar Docente

Toda a questão aqui levantada sobre a crise da identidade docente, a desprofissionalização, a precarização do trabalho docente e a conseqüente desvalorização do magistério tem resultado na deterioração das relações de trabalho e no desinteresse pela profissão. De acordo com Codo e Vasquez-Menezes (2000), o *burnout* é o nome conceitual que a literatura utiliza para descrever a síndrome que vêm atingindo nossos professores: “(...) é uma síndrome em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o interessam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (p.370). Baseados na definição de Maslach e Jackson (1981)⁴³, os autores compreendem que o *burnout* envolve três fatores:

- a) *Exaustão Emocional*: ocorre devido ao contato freqüente com o problema;
- b) *Despersonalização*: se constitui em sentimentos e ações negativas, falta de afetividade;
- c) *Falta de Realização Pessoal no Trabalho*: evolução negativa que passa a afetar a produtividade no trabalho.

Embora exista uma vasta literatura sobre o estresse ocupacional nas mais diversas categorias profissionais, na área de educação, sobretudo no Brasil, poucos

⁴³ MASLACH, C. & JACKSON, S. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupation Behavior*, 1981.

são os estudos que avaliam a saúde mental e física dos docentes. Como discutimos anteriormente, a carga horária, o número de turmas, e a infra-estrutura (condições de trabalho) são fatores fundamentais para o equilíbrio psicológico e o sucesso profissional. Entretanto, fatores como características pessoais, relações sociais e o clima organizacional do trabalho também são apontados por Reis e outros (2006).

Um outro fator ainda não mencionado e que nos parece central para o equilíbrio do trabalho docente, é o controle. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), o conceito de controle é fundamental para o entendimento do trabalho docente e da “produção e distribuição do conhecimento escolar”, desde que entendido como uma relação de poder. Quando o professor perde o controle de sua classe, ou do seu trabalho, isso pode significar o início do processo de *burnout*, ou até mesmo o reflexo dele. Na pesquisa realizada por Codo e Vasquez-Menezes (2000) e em estudos apontados por Reis e outros (2006), constatou-se que o *burnout* aumenta à medida que cresce a falta de controle, a faixa etária e o tempo de exercício do magistério. Os respondentes alegam cansaço e o sentimento de que já não tem mais a mesma capacidade de antes, ou seja, alegam que não estão rendendo no trabalho. Para os professores (de nível fundamental e médio) acima de 40 anos, 54% apresentaram exaustão emocional alta ou moderada na referida pesquisa. Estudos no Brasil e no exterior apontam ainda que o *burnout* se manifesta em maior número entre as mulheres.

O equilíbrio psicológico do professor é fundamental para o sucesso de sua prática. Para Patrício (2005), uma boa relação professor-aluno depende do conhecimento que o professor tem sobre si mesmo (valores, objetivos e limites) e sobre seus alunos, ou seja, de ter controle, impor a autoridade (sem autoritarismo), saber liderar e ter carisma. Quando o professor perde o controle, a sensação de mal-estar e o fracasso são inevitáveis. No entanto, para Reis e outros (2006), manter o controle na sala de aula não assegura o equilíbrio psicológico do professor, pois fora da sala de aula, ele tem outras demandas e responsabilidades que podem levar ao processo de *burnout*.

O ditado comumente proferido no ambiente de ensino que diz "dentro da sala de aula quem manda sou eu" ainda tem validade, mas parece não proteger o professor das demandas globais a que precisa atender. O controle observado na sala de aula parece ser insuficiente para diminuir a tensão produzida pelas demandas dentro e fora da sala de aula: cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de reciclagem e atualização, realização de inúmeras tarefas não pagas, como reuniões noturnas e em finais de semana e trabalhos realizados em casa. (Reis e outros, 2006, p. 244).

Os relatos fornecidos pelos professores investigados por nós, não expressam sentimentos de exaustão emocional, desgaste, descontrole ou acomodação. Pelo contrário, enaltecem a paixão pelo magistério, a parceria com a instituição e os colegas com quem trabalham.

SOCED - *Como você vê todo o seu trabalho ao longo desses anos?*

Professora de Português da Escola Alternativa A - *(risos) Vejo como extremamente gratificante. Eu me identifico cada dia na sala de aula, é um processo, uma turma para outra é um processo diferente. E esse trabalho é feito assim, a questão do planejamento, é feito por nós, a equipe, elaboração do material didático, escolha do livro de leitura. Às vezes dá tudo errado também, mas mesmo assim tem um aprendizado, é um aprendizado constante, muito gratificante. E adoro estar aqui.*

Eu acho um corpo docente muito empenhado, que veste muito a camisa, eu digo assim, que eu estaria desistindo do meu lar, porque eu se tivesse que ficar aqui até 10 horas da noite, para os meninos eu vou ficar, sem pensar em dinheiro, salário, né? Você vê que eu me entrego. (...) Gosto muito do que eu faço. Estou aposentada desde 92. (...) Gosto demais do que eu faço. Eu acho que esse sucesso do colégio [cita nome] é devido ao o corpo docente. Eu acho que o corpo docente, é um corpo docente sério, empenhado... (Professora de português da Escola Confessional A)

Eu me sinto muito em casa dentro de sala de aula. É muito, pra mim é muito familiar, é gostoso, eu acho prazeroso. Apesar de a gente ficar estressado, eu sinto muita paixão também. Se eu não tivesse essa paixão toda eu não teria tanta preocupação. Eu não estaria nem aí. Eu ia chegar, dar aula, eles iam fazer a bagunça deles e eu ia embora pra casa. Só que eu acho que o trabalho do educador não acaba dentro da sala de aula. Não acaba. (professora de português da Escola Pública A)

Então sou orientadora educacional dos dois segmentos: ensino fundamental e ensino médio. Agora com a educação infantil mudou tudo. Sou professora nas disciplinas pedagógicas do ensino médio: educação, sociologia da educação, didática, que sou apaixonada por didática. Eu gosto muito do que eu faço, amo o que faço, coloco muito amor. Muita paixão. Eu sou a-pai-xo-na-da(...)Aí eu fecho agora em dezembro. Depois de tudo a gente sai fora. É

uma pena! (orientadora educacional e professora da Escola pública A, lamentando o término do contrato temporário (substituta).

No relato a seguir, notamos ainda uma preocupação com o trabalho. A professora se preocupa em pensar em novas estratégias, a partir de um planejamento inicial que não deu certo:

O problema que eu acho que é uma questão minha, às vezes, faço uma aula que acho um barato, fico muito apaixonada e dá aquela frustração toda quando não funciona. Que que você faz? Eu paro e fico pensando “o que eu vou fazer agora?” (professora de português da Escola Pública A)

A melhor coisa é colocar eles para trabalhar se está um caos, você pega uma folhinha, “vamos fazer a produção tal vou tentar organizar”. Outra coisa às vezes como está em muita agitação, colocar em grupos, em pequenos grupos, estão conversando, mas começam a trabalhar também.(professora de português da Escola Alternativa A).

Sabemos também que nossa amostra se constitui de professores, em sua maioria, mais experientes. No entanto, não encontramos sinais de exaustão emocional em seus relatos, pelo contrário, se aposentam e optam por continuar a trabalhar.

Eu vim pra cá pro primário em 72. Estou aqui há trinta e quatro anos fixos (...). Me aposentei aqui. Fiquei aqui, a vida toda (...) Estou aposentada desde 92. (professora de português da Escola Confessional A)

To aqui é o trigésimo sexto ano (...) Já fui do estado, já fui do município. Já sou aposentada do município. Sou aposentada aqui há dez anos. Mas, eu dou aula porque eu gosto. (professora de matemática da Escola Confessional A)

Porque agora eu tenho a aposentadoria também, professor se aposenta com trinta anos de serviço. (...) mas a área da educação é uma coisa que eu não abro mão, adoro. Todo ano você tem pessoas novas, se renova também, é muito interessante. É uma profissão que as pessoas que não estão não sabem o que é bom. Desgastante à beça, nossa é muito, cada vez mais... (professor de matemática da Escola Alternativa A)

No que diz respeito à realidade docente no país, o desgosto pela profissão vem se refletindo no aumento dos pedidos de exoneração do cargo, como aponta a pesquisa realizada por Lapo e Bueno (2002, 2003). Focalizando o período entre 1990 e 1995, as autoras constataram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração da Secretaria Estadual de São Paulo. De acordo com as pesquisadoras, grande parte dos

professores pede exoneração porque concluem cursos de pós-graduação (especializações, mestrado e doutorado) e conseguem melhores oportunidades de emprego. Este fato reflete a busca por um trabalho que lhes garanta retorno em vários sentidos, desde o retorno financeiro à realização pessoal. A questão salarial é um dos fatores que mais levam ao desinteresse pela profissão, ainda que não apareça de forma isolada, já que outras variáveis como as condições de trabalho, questões organizacionais e o desprestígio profissional também surgem nesse cenário.

É notável que o “mal-estar docente” pode levar ao abandono da profissão, contudo, esta não é uma atitude repentina. Os professores passam por algumas etapas antes de decidirem definitivamente pela opção do abandono.

O abandono pode assumir diversas faces, de forma que não o entendemos somente pela ação de deixar de ser professor. As autoras apontam algumas formas de abandono que podem evoluir para o abandono definitivo:

- a) *Abandonos Temporários*: Afastamentos temporários, que em muitos casos se justifica para cursar uma pós-graduação, em busca de melhores oportunidades de emprego;
- b) *Remoção*: Quando o docente apresenta motivos para a solicitação de transferência da instituição em que trabalha;
- c) *Acomodação*: Quando não há afastamento físico temporário ou definitivo e sim apatia docente, falta de credibilidade, pessimismo, cansaço e indiferença. Para as autoras, é esse tipo de abandono que manifesta com maior visibilidade o fenômeno do *burnout*. Esgotam-se as possibilidades de afastamentos temporários, que por alguma razão não podem abandonar definitivamente;
- d) *Abandono Definitivo*.

Observamos nas entrevistas, alguns casos em que os professores investigados abandonam definitivamente o emprego em outras escolas (sobretudo estaduais), em função das melhores condições oferecidas pelas escolas em que trabalham atualmente. Vale lembrar que 74% dos professores das nove escolas de nossa amostra

declararam trabalhar e /ou já ter trabalhado na rede pública de ensino⁴⁴. Destes, 38,5% declararam ter trabalhado em escolas estaduais. No caso de nossos professores, não se trata de abandono da profissão, e sim abandono de um tipo de instituição de ensino em detrimento de outro que oferece melhores condições.

Tabela 14: Trabalha(ou) na rede pública?

		Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Não	37	25,7	25,7
	Sim	107	74,3	74,3
	Total	144	100,0	100,0

Tabela 15: Rede Pública em que já Trabalhou

		Freqüência	Percentual	Percentual Válido
Valido	Rede Municipal	14	12,2	17,9
	Rede Estadual	30	26,1	38,5
	Instituições Federais	34	29,6	43,6
	Total	78	67,8	100,0
	Não se aplica	28	24,3	
	Resposta dupla	2	1,7	
	Em branco	7	6,1	
	Total	37	32,2	
Total		115	100,0	

Então, eu sou aposentada no município, o estado eu larguei, por total incapacidade de trabalhar, entendeu? (...) As condições de trabalho sabe? Era trabalhar com muito marginal, eu ajudei muito, alguns até a sair, um outro caminho ter uma outra percepção, mas de qualquer maneira aquilo me machucava muito (...) Mas o estado, o estado, uma bagunça! Uma confusão danada! Desisti! (professora de matemática da Escola Confessional A)

Outro aspecto que nos parece importante é o fato de que mesmo fazendo pós-graduação, parece que os professores não solicitam licenças. Portanto, não

⁴⁴ Lembramos também que há certo desvio de análise neste caso, provocado pela presença de duas escolas públicas na amostra. As duas escolas, no entanto, são da Rede Pública Federal.

abandonam temporariamente suas atividades docentes, como mostra os relatos de dois professores da Escola Pública:

Depois em 2003 eu comecei o doutorado e continuei dando aula no Estado e aí, assim, fazia algumas outras coisas pra auxílio à cultura essas consultorias históricas. Fiz algumas consultorias pra programas de cinema, outros pra programas de cultura, produzi algum material didático pro telecurso 2000 e aí quando foi ano passado fiz o concurso pra cá. Entrei esse ano e aí pedi exoneração do Estado porque aqui eu tenho dedicação exclusiva. (professora de matemática da Escola Pública A).

Em 2004 entrei no doutorado e vi que tinha aberto concurso para cá para efetivo, fiz a prova, participei do processo do concurso e entrei (...) Sou efetiva 40 horas, trabalho só aqui e estou fazendo o doutorado. (professora de ciências da Escola Pública A).

De acordo com Nóvoa (1992), a crise atual da identidade docente é conseqüência da evolução da ocupação, que com o tempo intensificou mecanismos de controle, aumentou a demanda de trabalho e a perda de sentido da função de professor. Por esse motivo, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), defendem a importância de se analisar as práticas profissionais dos docentes, com a finalidade de compreender o espaço conflituoso em que a identidade docente é construída. Nesse sentido, os dados até aqui apresentados indicam um perfil de professores bem diferente da categoria profissional no país, nos permitindo supor que as características singulares desse grupo estariam compondo uma identidade docente diferente da que discutimos até agora. A fim de compreender o processo de construção da identidade profissional docente, aprofundaremos aspectos da atuação pedagógica desses professores a partir, principalmente dos relatos de observação de campo, apoiados no que a literatura já vem destacando sobre práticas bem sucedidas.

5.3 A Construção da Identidade Por Meio das Práticas Docentes

Ainda sabemos muito pouco sobre os modos pelos quais os estudantes se relacionam com as tarefas escolares, com os trabalhos feitos em casa, que remetem, em última análise, aos sentidos imprimidos pelos alunos à experiência escolar e que variam segundo a origem social, as estratégias educativas dos pais, ao ethos do estabelecimento escolar, aos estilos de trabalhar dos professores. (Lelis, 2005, p. 150)

Patrício (2005) investigou as características dos professores, cujas práticas pedagógicas foram consideradas de sucesso por seus alunos⁴⁵. A autora observou que esses professores tinham em comum: o domínio do conteúdo, o conhecimento de seus alunos e as singularidades de sua faixa-etária, o rigor e a exigência de disciplina, concomitantemente a uma prática flexível, estratégias para enriquecer a aula e prender a atenção dos alunos, convidavam os alunos a participarem das aulas, eram afetivos sem perder a autoridade e o respeito dos alunos, não expunham os alunos em público, eram rigorosos nas avaliações e preferiam os métodos tradicionais de avaliação, tais como as provas, chamadas de “síntese do trabalho”.

Notamos que as características levantadas pela autora estão presentes nos professores de nossa amostra, em maior ou menor grau. Os relatos de entrevistas e o diário das observações de campo atestam essa constatação. No que diz respeito, por exemplo, ao conhecimento de seus alunos e da faixa-etária, observamos que isso se configura como uma prática institucional das três escolas pesquisadas⁴⁶, ou seja, observou-se que os funcionários da escola de maneira geral, desde o funcionário de serviços gerais, o inspetor, passando pelos professores, até a coordenação/direção, conhecem os alunos, os chamam pelo nome, sabem em que série se encontram, etc.

É a primeira semana de aula após as férias de julho. São 7h 15m, há um grande movimento de carros de pais, professores, funcionários, vans, táxis – nas imediações do colégio, mas sem atropelos. (...) Vários funcionários estão na rua e nos portões, facilitando o acesso e controlando as entradas. Não se vê alunos chegando a pé na escola por força da localização geográfica. Esses funcionários (usam uma blusa com a identificação da escola) reconhecem os alunos (não usam uniforme) e são reconhecidos por eles. (diário de campo da Escola Alternativa A).

No retorno do recreio para as salas, ao bater o sinal, os alunos atrasam-se um pouco. Os inspetores, chamando-os pelo nome, orientam para entrarem nas salas. Na realidade, a função de inspetor é exercida também pelos responsáveis da limpeza, que conhecem os alunos pelo nome e brincam com eles. (diário de campo da Escola Alternativa A).

⁴⁵ Assim como nossa pesquisa buscou escolas de prestígio do Rio de Janeiro, Patrício buscou para sua pesquisa, uma escola de prestígio de Minas Gerais, cujos alunos também obtêm bons resultados nas avaliações, como o vestibular, por exemplo.

⁴⁶ Encontramos em menor grau na Escola Confessional A. Supomos que conhecer todos os alunos pelo nome nesta escola é mais difícil, pois ela é maior do que as demais e possui mais turmas de 8ª série (série contemplada na pesquisa).

Este professor (de ciências), assim como o de matemática e a de inglês, também conhece cada aluno pelo nome, e os chamava durante a aula. (diário de campo da Escola Alternativa A).

(...) O professor demonstrou saber os nomes de todos os alunos e só de olhar para turma sabe quem está faltando. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Ao retornarmos para o pátio vimos um inspetor de alunos dirigindo-se aos mesmos, chamava-os pelo nome, perguntava se estavam em aula e pedia que fossem para as salas, não havia tensão no ar. (diário de campo da Escola Pública A).

(...) Observo alguns alunos entrando para beber água, pedir auxílio para cuidar de algum ferimento e os funcionários atendendo prontamente e conhecendo o histórico e os nomes dos mesmos: "não é a 1ª vez hein [cita nome do aluno] !" (diário de campo da Escola Pública A).

O rigor, disciplina e respeito também estão presentes nas exigências dos professores:

Minutos antes de começar a aula, os alunos se encontravam do lado de fora da sala e o professor (de matemática) os conduz para dentro dizendo: "*Aqui é de Piaget a Pinochet. Quando Piaget não resolve, tem que ser Pinochet!*", referindo-se, de forma bem humorada, à maneira de disciplinar os alunos. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Um grupo de alunos da 8ªB estava do lado de fora da sala, pois a professora de inglês não havia permitido a entrada, já que estes alunos se atrasaram ao voltar do intervalo. Estes alunos queriam entrar mesmo sem a permissão da professora (...) Respeitando a decisão da professora de inglês, a coordenadora conversou com esses alunos explicando que também não deixaria que eles entrassem na sala e afrontassem a autoridade da professora. (diário de campo da Escola Alternativa A).

O diretor conhecia a maior parte dos relatos por reuniões anteriores e prometia: "Precisam de um tranco! Amanhã a escola vai tremer!" (diário de campo da escola pública A)

Os professores cobram atenção, postura e silêncio. Exigem que os alunos realizem as tarefas propostas tanto em aula quanto em casa.

(...) Faz a chamada de pé, olhando os rostos e anotando. Conhece todos e avisa: "deveres abertos! Vocês tinham tarefa de casa e quero conferir". Vai caminhando entre as mesas e anotando. Percebe que alguns fizeram apenas parte da tarefa, reclama, afirma que não foi a primeira vez, que não vai aceitar desculpas e que como todos sabem a média da escola é 7- muito mais que a metade das tarefas devem ser cumpridas (...) Não senta, passa a aula inteira circulando entre as mesas, conferindo cadernos e no quadro negro. (diário de campo da escola pública A)

Enquanto os alunos fazem o exercício à professora “passeia” pela sala. Chama a atenção de alguns alunos nos seguintes aspectos: acordar, silêncio ao trabalhar, postura corporal. O aspecto mais frisado pela professora durante o cumprimento da tarefa foi o silêncio. Durante esse cumprimento, alguns alunos buscavam, com o olhar, respostas das questões com o colega ao lado. (diário de campo da Escola Confessional A)

Os docentes também demonstram preocupação em chamar a atenção dos alunos para a explicação do conteúdo:

A explicação da matéria se inicia, e o professor chama sempre a atenção da turma para ele, circulando pela sala toda e fazendo sempre contato visual com os alunos: “*Senhores, olhem para mim... Senhores, comigo... Olhos em mim...*” (diário de campo da Escola Confessional A)

Os alunos permaneceram quietos e em silêncio durante aula, participando, respondendo quando solicitados, ou fazendo comentários pertinentes à matéria que estava sendo dada. Os alunos têm o hábito de levantar o braço quando querem falar, e desta forma, cada um espera a sua vez. O professor (de ciências) não permite que alunos conversem, virem-se para trás, abaxem a cabeça, durmam etc., ele chama a atenção desses alunos para o que ele está falando. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Notamos ainda, concomitantemente aos aspectos já salientados, certo nível de flexibilidade, conforme o relato abaixo:

Aí, eu cobro, “no dia tal eu vou olhar”. Aí alguns não fizeram, “posso fazer amanhã?”, variavelmente é isso, então digo: “olha eu jamais vou dizer para você que não, porque se eu disser que não estou cortando a possibilidade de você fazer. Posso marcar com você para amanhã, mas não tem a mesma validade de uma pessoa que cumpriu o prazo”.(professor de matemática da Escola Alternativa A).

Lembramos que no item 2.6 *Condições de Trabalho e Atuação Pedagógica*, deste trabalho, relatamos outras estratégias utilizadas pelos professores com a finalidade de enriquecer a aula. Neste mesmo item constatamos que 68% dos alunos afirmaram que os professores deixam que expressem suas opiniões nas aulas, indicando que os professores permitem a participação dos alunos. Os relatos abaixo também expressam um pouco do nível de participação desses alunos.

Os alunos prestaram atenção na aula, se envolveram. O professor por sua vez deu muitos exemplos práticos sobre a matéria e os alunos responderam quando questionados, discutindo com o professor e entre si. Os alunos compreenderam rapidamente a matéria, fazendo associações a níveis anteriores, ou seja, o que haviam aprendido antes de ser dada a matéria em questão. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Notou-se que os alunos saem das aulas sem pedir permissão e são bastante participativos, praticamente “comandam” a aula, estimulados pelo professor, a resolver os problemas postos por ele no quadro. (diário de campo da Escola Alternativa A).

Os alunos participam brincando o tempo todo o que ela utiliza como gancho para ligar ao período que está sendo estudado. Os exemplos são todos referenciados ao presente, o que gera um pensamento relacional, fruto da interação, muito interessante, dos quais os alunos participam ativamente, completando com interesse. O clima é de uma bagunça generalizada. Espaço de negociação constante (...) (diário de campo da Escola Pública A).

É como um prolongado jogo de atenção, que se consolida com os finais das frases-chave repetidos, e referências a assuntos de aulas anteriores com a solicitação de participação dos alunos, respondendo a perguntas. A turma corresponde de acordo. O professor em alguns momentos se coloca dentro da história como um personagem (“*o professore é o rei...*”). Há um controle periódico do tempo e do desenvolvimento planejado do conteúdo para cumpri-lo no tempo. (Diário de campo da escola Confessional A)

Não há indícios nos relatos de observação e nas entrevistas de que os professores expõem seus alunos desnecessariamente. Diante de casos de indisciplina, notamos práticas diferentes adotadas pelos professores, mas que obtêm quase sempre o mesmo resultado: alguns professores ignoram; outros olham com ar reprovador para os alunos; outros esperam em silêncio a turma se acalmar; outros ainda chamam alunos pelo nome e exigem disciplina, etc. Nos casos mais graves, os alunos são mandados para outra esfera: coordenação, orientação ou direção.

Observamos relatos de gestos afetivos, como carinho na cabeça, abraços entre alunos e professores, falas encorajadoras ao grupo e brincadeiras entre eles que demonstram intimidade e informalidade. Não encontramos indícios de que os professores perdem o controle freqüentemente.

Com relação às formas de avaliação, notamos que os professores realizam trabalhos individuais e em grupos, atividades de pesquisa e leitura, mas sem deixar de lado os considerados métodos tradicionais, como provas e testes, que ao que tudo indica, é regra das instituições.

A professora (de inglês) entrega o resultado da prova feito antes das férias e repassa a correção em voz alta (...) A correção da prova tomou a aula toda. Ao final da aula, recebe alunos para revisão da correção: algum erro que tenha cometido na correção ou alguma outra possibilidade de resposta. (diário de campo da Escola Alternativa A).

A Professora (de inglês) adota o mesmo procedimento da aula anterior (o trecho acima se remete à aula em outra turma). Esta turma está mais silenciosa, participa mais da correção, pronunciando as resposta sem voz alta. Pedem valores das questões dessa prova e das avaliações anteriores. (diário de campo da Escola Alternativa A).

A prova tinha dez questões, cada uma valendo um ponto. O professor avalia que o desempenho dos alunos neste simulado “não foi tão ruim”, pois considerou que as questões estivessem mesmo difíceis. (diário de campo da Escola Alternativa A).

(A professora) Avisa que vai começar a correção dos exercícios e que esta é praticamente a última aula antes da prova. Circula com o diário olhando cadernos e fazendo anotações. (diário de campo da Escola Pública A).

A professora pede que os alunos coloquem em que prova tiveram mais dificuldade. Pergunta também o que os alunos acharam do texto da prova – se estava adequado à turma ou impróprio para a idade deles. (diário da Escola Confessional A).

O movimento de aplicação de prova é: todas as turmas fazem a prova no mesmo horário e a professora da disciplina “roda” todas as turmas para explicar e tirar as dúvidas. Todos os professores e alguns inspetores se envolvem na aplicação da prova. Os alunos podem fazer a prova a lápis e/ou caneta. (diário da Escola Confessional A).

Os trechos selecionados - tanto as notas de observação de campo, quanto os relatos das entrevistas - sugerem outras práticas pedagógicas regulares, indicadas por Bressoux (2003) como práticas eficazes. O autor entende “práticas eficazes”, como um conjunto de fatores que contribui para aumentar as aquisições cognitivas dos alunos, conferindo a eles, trajetórias escolares de sucesso⁴⁷. O tempo de aprendizagem, ou seja, o tempo que o aluno permanece envolvido com as tarefas é um fator com resultados positivos sobre as aquisições dos mesmos. Este fator relaciona-se com outro, indicado pelo autor, sobre o *ensino dirigido*. Estudos apontam que o professor deve proporcionar a seus alunos, a manipulação do conteúdo que foi passado, com perguntas, debates, exercícios supervisionados, etc.

⁴⁷ Este fenômeno é nomeado pelo autor como “efeito-professor”.

Esta atitude facilita a compreensão do conteúdo. Além disso, estudos apontados por este autor também revelam a importância do encadeamento lógico dos conteúdos. O entendimento do conteúdo atual depende em parte desse processo. Embora os professores tenham liberdade para organizar e reorganizar os conteúdos, os relatos já citados anteriormente dos diários de observação de campo, nos dão pistas de que esse processo é bem-sucedido:

- *O professor por sua vez deu muitos exemplos práticos sobre a matéria e os alunos responderam quando questionados, discutindo com o professor e entre si;*
- *(os alunos) praticamente “comandam” a aula, estimulados pelo professor, a resolver os problemas postos por ele no quadro;*
- *Os exemplos são todos referenciados ao presente, o que gera um pensamento relacional, fruto da interação, muito interessante, dos quais os alunos participam ativamente, completando com interesse;*
- *É como um prolongado jogo de atenção, que se consolida com os finais das frases-chave repetidos, e referências a assuntos de aulas anteriores com a solicitação de participação dos alunos, respondendo a perguntas. A turma corresponde de acordo;*
- *Os alunos compreenderam rapidamente a matéria, fazendo associações a níveis anteriores, ou seja, o que haviam aprendido antes de ser dada a matéria em questão.*

Muitas passagens também demonstram que é uma prática constante desses professores, passar exercícios na aula e para casa, fazendo a correção na aula seguinte. Segundo Bressoux, o bom professor não assume papel de mero transmissor do saber, “*ele reage, adapta, modifica em função das mensagens que lhes são enviados pelos seus alunos*” (p.33) Sendo assim, conferem críticas e elogios quando necessário, sem expor os alunos e encaram os erros como parte do processo de aprendizagem, dando o *feedback* de que precisam, isto é, corrigindo-os. Notamos, sobretudo, pelas observações, que esta parece ser uma prática comum entre os professores, conforme mostram as seguintes passagens também já citadas:

- *A correção da prova tomou a aula toda. Ao final da aula, recebe alunos para revisão da correção: algum erro que tenha cometido na correção ou alguma outra possibilidade de resposta;*
- *(A professora) Avisa que vai começar a correção dos exercícios e que esta é praticamente a última aula antes da prova.*

Também encontramos indícios de que os professores dão o retorno de que os alunos precisam, nos relatos abaixo:

Circula entre as mesas (professora de história) observando o comportamento e o material dos meninos. Aponta falhas e acertos anteriores de alguns, e pede que não se descuidem das anotações. (diário de campo da Escola Pública A).

A professora faz a correção de alguns exercícios e se preocupa o tempo todo em perguntar aos alunos se tiveram dúvidas. Caso alguém diga que sim, ela faz o exercício passo a passo. Ela vai checando quem fez ou não os exercícios de casa, lembra que quem esqueceu pode anotar numa folha e parece procurar passar um certo otimismo quanto ao aprendizado da turma, valorizando os acertos. (diário de campo da Escola Confessional A).

De acordo Asbahr (2005), quando o professor não atribui sentido ao seu trabalho, repete automaticamente os conteúdos, se prende ao livro didático ou espera o tempo passar enquanto os alunos realizam atividades sem sentido, por exemplo. Isso não ocorre entre nossos professores. Primeiro porque os professores de nossa amostra produzem o próprio material didático, segundo porque os trechos selecionados demonstram que as atividades passadas pelos professores, não só fazem sentido para eles mesmos, como também para os alunos, que conseguem inclusive, fazer associações com conteúdos passados anteriormente.

Com relação ao uso material didático, ficou claro que os professores, das três instituições, fazem pouco uso de livros didáticos adotados pelas escolas. Preferem elaborar apostilas ou trazer atividades de outras fontes, isto é, são também pesquisadores e autores do material que produzem. Os trechos dos diários de campo a seguir, demonstram essa realidade:

Segundo os diretores existiriam outras questões também importantes: (...) a produção de material didático próprio, bem feito, em gráfica (segundo eles os alunos reclamam dos professores não usarem os livros que são fornecidos pelo governo, que são de péssima qualidade)... (diário de campo das Escola Pública A)

A professora (...) procura relativizar os padrões do livro didático e analisa a consistência entre respostas do exercício e a pergunta do enunciado. (diário de campo da Escola Confessional A)

O professor (...) em seguida pede que os alunos abram a apostila de textos. Alguns alunos estão sem e vão se juntar aos que estão com a apostila. (diário de campo da Escola Confessional A)

Aproveitei para perguntar como os professores utilizam os livros didáticos e eles me responderam que todas as disciplinas exigem o livro didático, com exceção de inglês. Entretanto, os professores usam muito pouco o livro, trazem mini-apostilas e folhas de exercícios. Alguns nunca usaram o livro. A professora de português é quem mais usa, em função da gramática. (Diário de campo da Escola Alternativa A)

Um outro aspecto tratado por Bressoux, como um aspecto importante para o sucesso dos alunos, é a expectativa dos professores. Sabemos o quanto este fator é abordado na literatura, pois estudos apontam as expectativas, não só dos professores, mas das famílias dos alunos e dos próprios alunos a cerca de sua escolaridade, como um fator relevante para uma trajetória escolar de sucesso. No que diz respeito às expectativas dos professores, a teoria do “Efeito Pigmaleão” no final da década de 60, influenciou muitas pesquisas subseqüentes ao defender que as expectativas dos professores são profecias que se auto-realizam⁴⁸. Nessa lógica, se os professores têm opiniões negativas sobre seus alunos e não têm boas expectativas sobre seu futuro escolar, esses alunos de fato, não teriam trajetórias bem sucedidas e vice-versa.

Pudemos analisar as opiniões e expectativas que os professores de nossa amostra têm com relação aos alunos das escolas que pesquisamos. No questionário aplicado nos docentes das nove instituições de ensino, havia uma pergunta discursiva sobre como os professores caracterizam os alunos da escola. A maior freqüência é de características positivas e elogios ao nível intelectual e cognitivo: “melhores alunos da cidade”, “críticos”, “interessados”, “participativos”, “afetivos”, “cultos”, “bem-educados”, “bem-preparados”, “dedicados”, “qualificados”, “questionadores”, “articulados”, “autônomos”, “politizados”.

Em todas as escolas há professores que mencionam o peso das boas condições das famílias nas características dos alunos. As poucas respostas negativas, em sua maioria, não se referem ao desempenho acadêmico – “consumistas”, “preconceituosos”, “não conhecem a realidade”, “carentes”, “desrespeitosos”, “imaturos” - e é notável que quase sempre venham seguidas de uma característica positiva:

⁴⁸ Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- São agitados, inquietos, às vezes arrogantes, mas acima de tudo, são críticos e curiosos, humanos e apaixonados pela vida;
- Pessoas críticas, criativas, solidárias, porém desorganizadas e agitadas;
- Ótimo rendimento, porém precisando desenvolver mais o respeito ao próximo;
- Nessa escola, os alunos em geral, têm a criatividade bastante estimulada, são exigentes no sentido de questionar os conteúdos e até os professores, mas também têm a tendência à indisciplina;
- barulhentos, contestadores, mas participativos e amigos.

Percebemos a frequência com que os professores falam da agitação e indisciplina, ainda que venha acompanhada de características positivas. Corroborando a tendência que apontamos no capítulo anterior, a opinião dos professores, de maneira geral, parecem compreender a agitação natural da faixa-etária e lidam bem com isso. As observações sobre professores que não souberam lidar com esta “indisciplina”, perdendo o controle da turma, são raras. Segundo Brandão (2005), a agitação que vem desafiando os professores, é um novo estilo de cognição, característico dessa geração. Ainda que agitados e conversando paralelamente, esses alunos são capazes, ao mesmo tempo, de prestar atenção aos conteúdos e de interagir com os professores, participando das aulas.

A literatura pertinente já vem apontando há muito tempo o impacto, sobre a vida e lazers dos jovens, das novas tecnologias e da mídia. O “zapping” mudando constantemente as imagens e os sons, provavelmente desenvolveu subjetividades inquietas, pouco centradas, mas, provavelmente, bem mais capazes que as gerações anteriores, de captar instantaneamente configurações sequer pressentidas por aqueles que tinham uma inteligência marcadamente “focal”. (...) Os adultos (professores, pais, pesquisadores) ao avaliar a atenção dos jovens com base em suas experiências quando jovens e estudantes, não estariam encontrando os “sinais” de atenção e interesse que aprenderam a reconhecer como condições de aprendizagem. (Brandão, 2005, p. 6/7).

A literatura nomeou de “geração zapping”, esta geração de crianças, adolescentes e jovens, que usam simultaneamente vários aparelhos eletrônicos, e são capazes de prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo. Isso exigiu dessa

geração novas formas de concentração e compreensão, que ainda é algo recente e complexo para o entendimento dos professores e pais.

Para Bourdieu (1998b), são os esquemas de classificação dos professores – percepção, apreciação e ação – que determinam seus julgamentos dos pares e dos alunos. No entanto, livre de qualquer intenção pedagógica, os juízos de valor são marcados por preconceitos sociais, o “olhar de classe”, o que torna o sistema de classificação dissimulado. O autor acredita que características positivas são atribuídas aos alunos de níveis sociais mais elevados. Esta poderia ser uma hipótese para explicar as atribuições positivas e as altas expectativas que os professores depositam em seus alunos, pois sabemos que os estudantes de nossa amostra são de classes mais elevadas. Vale a pena lembrar que a Escola Pública A de nossa amostra se revela um pouco mais heterogênea que as demais, em função da realização do sorteio como um dos critérios para a entrada de alunos⁴⁹. Contudo, poucas foram as manifestações negativas nesse sentido. Poucos professores deixaram nas entrevistas sinais de que o juízo professoral pode estar sim, marcado pelo “olhar de classe”. Por exemplo, sobre o desnivelamento que a entrada por sorteio pode provocar, o professor de educação física da Escola Pública, afirma:

Acho até que existe por parte de alguns colegas, um certo preconceito mesmo, na minha opinião, pelo o que vejo no discurso do outro, baixar o nível acho que existia muito preconceito, muito medo em relação a isso, ter muito mais trabalho. Tanto que nossa média nas avaliações foi para cinco, voltou para sete novamente. Existe uma discussão que eu não considero muito profunda ainda (...) Acho que a escola precisa também possibilitar esses alunos com dificuldades maiores, o que acontece muito nas aulas de apoio.

A respeito da presença de alunos bolsistas na escola Alternativa A, oriundos de comunidades carentes, temos o seguinte relato:

No primeiro ano nós temos duas alunas, mas foi como te falei, uma filha do funcionário e a outra da comunidade. Olha, tem um esforço emocionante aquelas duas meninas, porque elas não vão ficar maravilhosas de um dia para o outro, porque elas têm muitas dificuldades. A escola pública tem muita deficiência, eu trabalhei lá, não é que a gente não queira, você fala quinhentas

⁴⁹ No início da investigação do SOCED e no período de aplicação do *survey*, os alunos do ensino fundamental (8ª série) eram submetidos a uma avaliação de proficiência além do sorteio. Atualmente a seleção é feita exclusivamente por sorteio neste nível de ensino.

vezes e o aluno não consegue entender, uma boa parte, tem uns três ou quatro em cada turma que você tem vontade de levar para casa, de falar cara vamos embora, vamos adiante. Você sente que tem sucesso e tem uns que você fala quinhentas vezes e não entende, mas é uma coisa genética, já nasceu de um pai alcoólatra (...) Não consegue a verdade é essa, não tenha dúvida, a infância é fundamental. Teve uma infância em que foi mal alimentado, cheio de traumas, fica complicado mesmo. (professor de matemática da Escola Alternativa A)

Esta professora relata a realidade da escola pública brasileira, através da experiência que teve:

(...) As condições de trabalho sabe? Era trabalhar com muito marginal, eu ajudei muito, alguns até a sair, um outro caminho ter uma outra percepção, mas de qualquer maneira aquilo me machucava muito (...) (professora de matemática das Escola Confessional A, relatando a experiência de trabalhar na rede pública).

Retomando e aprofundando a discussão sobre as práticas docentes, notamos que os estilos pedagógicos de trabalho dos docentes estão marcados pelos pressupostos institucionais, e também por características que parecem ser pessoais e profissionais. Foi possível levantar, neste capítulo, sobretudo a partir das contribuições de Patrício e Bressoux, uma série de características, não só de trabalho, mas de opiniões e sentimentos com relação à profissão, que de fato aparentam colaborar para construção de um tipo de identidade docente em que a auto-avaliação é positiva.

É de extrema importância destacar que Bressoux nos alerta para o fato de que adotar as medidas explicitadas não garante o sucesso escolar dos alunos, pois não são determinantes de práticas educativas de sucesso, sobretudo se forem adotadas de forma isolada. No entanto, pesquisas apontam que a combinação dessas práticas apresenta efeitos positivos sobre os alunos.

Assim, um ensino estruturado conduz a uma maior clareza de exposição, a uma melhor compreensão dos alunos, a maiores taxas de respostas exatas pelos alunos; estes fatores contribuem para o aumento do tempo de aprendizagem efetivo, que conduz ele mesmo, a menos problemas de disciplina e a mais aquisições. Estas melhores aquisições e esta melhoria de condições de ensino conduz a menos críticas da parte do professor, a expectativas mais elevadas que o fazem adotar um ritmo rápido, que aumenta o conteúdo coberto durante a aula,

melhora a atenção dos alunos...e assim por diante.(Bressoux, 2003, p.40/41).

Outro aspecto alertado pelo autor é de que os efeitos da combinação desses fatores podem variar de acordo com o contexto que está sendo pesquisado. Consideramos pertinente, diante da importância do trabalho deste autor, detectar no contexto de nosso material empírico, traços que nos revelassem as práticas dos professores em sala de aula, e o que encontramos foram indícios de que esses professores, de fato atuam de acordo com as características levantadas pelo autor.

Ao longo deste trabalho, em especial neste capítulo, buscamos aspectos recorrentes do trabalho realizado por esses professores, com objetivo de mapear um perfil e características que contribuem para construção de sua identidade profissional docente. Traços desse perfil abordados por nós, como o investimento na formação e na aquisição de saberes docentes, bem como a prática reflexiva manifestada pelo cuidado com o planejamento, a elaboração do material didático e a pertinência das atividades propostas aos alunos são apontados por Pimenta e outros (2002) e Brzezinski (2002) como itens que expressam a identidade profissional docente. Também abordado nas considerações dos autores e em nossa análise, está a questão da imagem e o reconhecimento dos professores. Embora a maioria dos docentes brasileiros tenha sua imagem e auto-estima afetadas negativamente pelas condições de trabalho e os discursos educacionais, os docentes de nossa amostra aparentam se fortalecer por meio do auto-reconhecimento e do reconhecimento de seus pares, manifestado pelas expressões de elogio à equipe de trabalho.

Esperamos que o mapeamento e análise de todas essas características, valores e competências de nossa amostra de professores possam ter contribuído para melhor compreensão acerca de práticas pedagógicas bem sucedidas. Lembramos, mais uma vez, que esses resultados não podem ser generalizados em virtude do caráter exploratório dessa pesquisa. Os indícios do material empírico analisado reforçam a nossa hipótese de que, para além das características institucionais e da clientela, as características dos professores, certamente articuladas às condições favoráveis de trabalho, ou seja, o “efeito-professor” faz diferença e merecem investigações mais abrangentes.