



Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

**Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade,
Status e Experiência de Professores do
Ensino Médio em uma Escola Pública do
Estado do Rio de Janeiro**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Isabel Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Maio de 2014



Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

**Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade,
Status e Experiência de Professores do
Ensino Médio em uma Escola Pública do
Estado do Rio de Janeiro**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Alícia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

UFRJ

Prof^a. Eliane Ribeiro Andrade

UERJ

Prof^a DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de maio de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes graduou-se em Pedagogia, em 2005, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2008 concluiu o Mestrado em Educação pela mesma Universidade. Especializou-se em Pedagogia Empresarial, em 2009, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Atua como coordenadora pedagógica do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola municipal da Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG). É professora de disciplinas pedagógicas (formação de professores/ensino médio) da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Trabalha na AVM Faculdade Integrada, lecionando a disciplina Didática II, no curso de Pedagogia e a disciplina Comunicação Empresarial nos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Hospitalar, Gestão Pública e Marketing. Trabalha com EAD (educação a distância), sendo tutora e professora online em instituições como LANTE UFF (Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense) e Ibmec.

Ficha Catalográfica

Guedes, Marcella da Silva Estevez Pacheco

Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma Escola Pública do estado do Rio de Janeiro / Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2014.

222 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino Médio. 4. Escola Pública.. 5. Interatividade. 6. Autonomia Docente. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra
alma humana.” (Carl G. Jung)

Agradecimentos

À PUC-RIO, ao corpo docente, aos funcionários, em especial à Nancy Ferreira por toda ajuda, e aos gestores do Departamento de Educação.

À Prof^a Isabel Lelis por toda a orientação concedida durante a realização da pesquisa.

Aos professores Alicia Bonamino, Marcelo Andrade, Eliane Ribeiro e Maria das Graças Nascimento pela participação na banca e pelo compartilhamento de seus saberes.

Aos colegas da Turma do Doutorado em Educação de 2010 e do Grupo de Pesquisa da Prof^a Isabel Lelis.

Aos professores e gestores da escola pesquisada pela oportunidade de estudá-los em prol do desenvolvimento de investigações sobre o trabalho dos professores.

Aos professores Marcio da Costa (UFRJ) e Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP) por todo o aprendizado adquirido na graduação e no Mestrado.

À minha querida mãe e pedagoga Joselita Estevez por toda a ajuda não somente durante a pesquisa, mas ao longo de uma vida inteira repleta de amor.

Ao meu querido pai Nelson Estevez por todo o amor e torcida e por ser exemplo de um pai que chegou lá através do estudo, da dedicação, da disciplina e do trabalho árduo.

À minha querida irmã Daniella Estevez por sempre ter palavras tão belas de incentivo e força, demonstrando ternura e amor.

Ao meu querido esposo Reginaldo Guedes por todo amor, carinho, apoio e cumplicidade presentes em nossa história de amor.

Ao meu filho amado, Enzo Estevez Guedes, que veio ao mundo recentemente e que é fruto do nosso amor e da nossa esperança na educação, nos valores humanos e no futuro da humanidade.

A todos os meus amigos e familiares que torceram por mim durante a minha trajetória acadêmica.

À minha grande amiga, professora Jeane Alves da Silva, por toda a ajuda e por ser exemplo de amizade, garra, coragem e persistência para enfrentar os desafios da vida em um mundo não acostumado com as diferenças.

Aos professores, funcionários e gestores das escolas nas quais trabalho pelo apoio e torcida.

Aos meus queridos alunos, pela torcida, pelo afeto e pelo compartilhamento de saberes e por fazerem parte da minha história.

Resumo

Guedes, Marcella da Silva Estevez Pacheco; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Os Sentidos do Trabalho Docente:** Atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. 222p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As pesquisas sobre os professores do ensino médio de escolas públicas merecem mais espaço no meio acadêmico, visto que, de um modo geral, os estudos têm privilegiado os docentes do ensino fundamental. Conhecer os professores do ensino médio implica mapear como essa categoria profissional representa o trabalho que desenvolve e os desafios que enfrenta na profissão, a partir das características da docência, enquanto atividade relacional por excelência. O objetivo do nosso estudo foi analisar a percepção do trabalho docente pelos próprios professores a partir das dimensões de atividade, status e experiência, propostas por Tardif e Lessard (2007). Partimos da premissa de que o trabalho docente é marcado intrinsecamente pela interatividade que existe entre alunos e professores. Do ponto de vista das ferramentas metodológicas, recorreremos a entrevistas semiestruturadas com quinze professores de diversas disciplinas, dois diretores e uma coordenadora pedagógica da escola estadual, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Também nos valem da observação do cotidiano da instituição e da análise de documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da escola. As entrevistas com os gestores e a leitura dos documentos ajudaram a compreender a instituição escolar pesquisada, os seus atores e os contextos políticos da referida Secretaria. Além de Maurice Tardif e Claude Lessard, interlocutores privilegiados em termos de referencial teórico, também trouxemos para a análise autores como Bernadette Gatti e Elba Sá Barretto, João Barroso, Rui Canário, Antonio Flavio Moreira, Leonor Torres, Michael Huberman, Andy Hargreaves, Françoise Lantheaume, Maurice Tardif, dentre outros. Com essa pesquisa, foi possível perceber que os professores possuem uma série de imagens sobre a sua atividade, o seu status e a sua experiência que ajudam a compor o cenário do trabalho docente hoje em uma

escola estadual. E mais, permite uma maior compreensão do que está acontecendo no ensino médio na referida instituição. A interatividade entre alunos e professores é uma constante no trabalho dos professores, assim como é percebida uma relativa autonomia dos professores frente à cultura da performatividade, que exige o seguimento de padrões e alcance de resultados no ensino médio.

Palavras-chave

Trabalho Docente; Ensino Médio; Escola Pública; Interatividade, Autonomia Docente.

Abstract

Guedes, Marcella da Silva Estevez Pacheco; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Senses of Teaching Work:** Activity, Status and Experience of Teachers of Secondary Education in a Public School in the state of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. 222p. PhD Thesis. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Researches about high school teachers from public schools deserve more space in universities, since, in general, educational researches emphasize elementary teachers. Knowing the high school teachers implies that we can try to understand how this professional category represents its own teaching work and its challenges, from the characteristics of teaching as relational activity par excellence. The aim of our study was to analyze the perception of teaching work by teachers themselves from the dimensions of activity, status and experience, based on studies by Tardif and Lessard (2007). We start from the premise that teaching is inherently marked by the interaction that exists between students and teachers. From the point of view of methodological tools, we resort to semi-structured interviews with fifteen teachers from various disciplines, two directors and one pedagogical coordinator of public school, located in the west of the city of Rio de Janeiro. We also relied on observation of everyday institution and analysis of official documents from the State Department of Education of Rio de Janeiro and from the school. Interviews with managers and the reading of the documents helped us to understand the school research institution, its actors and political contexts that exist in the State Department. In addition to Maurice Claude Tardif and Lessard, privileged interlocutors in terms of theoretical framework, we also brought to the analysis authors as Bernadette Gatti and Elba Sá Barreto, João Barroso, Rui Canário, Antonio Flavio Moreira, Leonor Torres, Michael Huberman, Andy Hargreaves, Françoise Lantheaume, Maurice Tardif, among others. With this research, it was revealed that teachers have a series of images about their activity, status and experience that help set the scene of teaching today at a state public school. Moreover, it allows a greater understanding of what is happening in middle school at that institution. The interactivity between students

and teachers is a constant in the work of teachers, as well as is perceived a relative autonomy of teachers against the culture of performativity, which requires the following standards and achieving results in high school.

Keywords

Teaching Work; High School; Public School, Interactivity; Teacher Autonomy.

Sumário

1. Introdução	17
2. A Pesquisa de Campo	24
2.1. O cenário da pesquisa	25
2.2. O Percurso Metodológico: A Coleta de Dados e as Entrevistas	28
2.3. O perfil dos Professores da Escola Estadual Pesquisada	32
2.4. As categorias de análise	38
2.4.1. Trabalho Docente como Atividade	38
2.4.2. Trabalho Docente como Status	39
2.4.3. Trabalho Docente como Experiência	40
2.4.3.1. As Categorias de Análise e o Roteiro de Entrevista do Professor da Rede Estadual	41
2.5. Algumas Contribuições para Reflexão sobre o Trabalho Docente	42
3. O Ensino Médio Regular: Panorama Geral, Estatísticas Oficiais e o que Dizem Professores e Gestores sobre a Realidade da Rede Estadual	46
3.1. Informações sobre a Rede Estadual de Educação: Estrutura Geral, Alunos e Professores	51
3.2. O Planejamento Estratégico da SEEDUC e Algumas Ações da Rede Estadual	57
3.3. As Políticas de Ensino Médio na Visão dos Professores e da Equipe de Gestão Escolar	60
3.3.1. Avaliação dos Projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC)	60
3.3.2. A Visão de Diretores, Coordenadora Pedagógica sobre Projetos da SEEDUC e da Escola	66

4. A Atividade dos Professores do Ensino Médio na Escola Estadual da Zona Oeste: Algumas Reflexões	72
4.1. Imagens sobre a Atividade como Dimensão do Trabalho dos Professores	77
4.2. O Trabalho Interativo dos Professores	83
4.3. As Formas de Organização do Trabalho Docente	90
4.3.1. As Atividades Pedagógicas mais Utilizadas	91
4.3.2. O Uso das Novas Tecnologias na Educação	95
4.3.3. Avaliação do Espaço Escolar	101
4.3.4. Avaliação da Equipe de Gestão Escolar	104
4.3.4.1. Avaliação da Coordenação Pedagógica	104
4.3.4.2. Avaliação da Direção Escolar	107
4.4. Análise do Tempo Escolar	112
4.4.1. O Tempo Excessivo de Trabalho e a Sobrecarga Causada aos Professores	117
4.5. Análise dos Objetivos Gerais do Ensino e dos Programas Escolares	122
4.6. A Atividade dos Professores do Ensino Médio – O Trabalho Docente Interativo em Evidência	128
5. Status, Identidade e Trabalho Docente: O que Pensam os Professores sobre o Trabalho que Desenvolvem	135
5.1. O Trabalho Docente na Visão daqueles que o Realizam	144
5.2. O Status dos Professores: Como Eles Caracterizam a Própria Identidade de Professor	151
5.3. O Status e a Identidade – O Trabalho Docente e Suas Representações	162
6. Experiência e Magistério: A Carreira dos Professores e suas Percepções	166

6.1. Condições do Trabalho Docente na Rede Estadual: Tempo de trabalho, Tensões, Medos e Desafios	167
6.2. Expectativas dos Professores com Relação aos Alunos: Quem são os Alunos na Visão dos Docentes	174
6.3. Balanço que os Próprios Professores Fazem da sua Experiência Profissional	179
6.4. A Experiência Docente e a Construção da Atividade e do Status: Tecendo Algumas Considerações	189
7. Conclusão	196
8. Referências Bibliográficas	206
9. Anexos	213
9.1. Roteiro de entrevista Professores da Rede	213
9.2. Roteiro de Entrevista com a Coordenadora Pedagógica - Rede Estadual	216
9.3. Roteiro de Entrevista com Diretor de Escola da Rede Estadual	217
9.4. Questionário – Informações Básicas	218
9.5. Escola da Rede Estadual da Zona Oeste - Calendário de Projetos Pedagógicos (2º Semestre) – 2013	221

Quadros

Quadro 1 – Títulos das Seções e Quantidade de Questões: Roteiro de Entrevista com os Professores da Rede Estadual	30
Quadro 2 – Categorias de Análise e Seções do Roteiro de Entrevista com os Professores da Rede Estadual	41
Quadro 3 – As Tensões e Dilemas Internos do Trabalho Docente em relação à Organização Escolar	131
Quadro 4 – Saberes dos Professores	182

Tabelas

Tabela 1 - Perfil dos Professores Entrevistados: Disciplina, Faixa Etária e Tempo de Experiência Profissional	33
Tabela 2 - Evolução de Matrícula do Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa - Brasil - 1991-2010	47
Tabela 3: Número de Alunos por Diretoria Regional em 2012	53
Tabela 4 - Número de Alunos de todas as modalidades do Ensino Médio de todas as Regionais (2012)	54
Tabela 5 - Matrículas de Professores Ativos	54

Figuras

Figura 1 – Mapa de divisão regional do GGE-RJ/SPE

52

1. Introdução

Estudos sobre o trabalho docente nos últimos anos revelam algumas características do trabalho do professor, os seus desafios e os seus dilemas (NOGUEIRA, 2012; OLIVEIRA e VIEIRA, 2010; GATTI e BARRETTO, 2009). Esses trabalhos contribuem para dimensionar a análise do trabalho docente, ajudando na reflexão sobre o cenário da profissão, a formação docente e a profissionalização vivenciada pelos professores, a partir de múltiplos aspectos.

O foco do nosso estudo é o professor do ensino médio. O trabalho do profissional desse segmento merece ser enfatizado, visto que a grande maioria das pesquisas prioriza as reflexões sobre os professores do Ensino Fundamental. Estudos têm contribuído para a ampliação do olhar analítico sobre o magistério no Ensino Médio, à medida que evidenciam o cenário atual da profissão docente no referido segmento (COSTA, 2013; MELO e DUARTE, 2011; KUENZER, 2010; COSTA e OLIVEIRA, 2010).

O nosso objetivo é analisar os sentidos do trabalho docente atribuídos pelas percepções de quinze professores do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro¹, que trabalham em uma instituição localizada na zona oeste da cidade. O objetivo foi ouvir os professores para que pudessem dizer suas percepções sobre o seu trabalho. Escolhemos como opção metodológica a realização de entrevistas, que nos deram subsídios importantes para analisarmos o trabalho dos professores com base na sua atividade, no seu status e a na sua experiência.

A escola do nosso estudo fica situada em um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A instituição pública funciona dentro de uma escola privada, que atende ao ensino fundamental e ao ensino médio. O fato da escola estadual estar ligada a essa escola privada desagrada a muitos professores pelas limitações com relação à mudança na infraestrutura, bem como produz tensão em alguns docentes que temem que o convênio da rede estadual termine e que por isso tenham que ir para outras escolas.

¹ Como seleção dos professores a serem entrevistados, exigimos uma experiência mínima de cinco anos na profissão, visto que a experiência docente seria um requisito essencial para que pudessemos desenvolver a nossa pesquisa, pois os professores já teriam a consciência sobre a importância da experiência para o desenvolvimento da sua atividade docente, questão essa central para a nossa análise.

A maioria dos alunos da instituição pública é morador de comunidades próximas à escola, em uma região carente, localizada na periferia do bairro. Em termos de nível socioeconômico, a maioria dos alunos é proveniente da camada popular. A escola em questão possui aproximadamente 542 alunos, divididos em 9 turmas no turno da tarde e 3 turmas no turno da noite, além de contar com 35 professores.

Baseados em Tardif e Lessard (2007), partimos da premissa de que o magistério é baseado na interatividade. O professor possui como objeto de trabalho outros sujeitos, indivíduos dotados de autonomia, vontade e liberdade: são os alunos. Como ocorre essa relação? De que forma ela influencia o trabalho dos professores? Ao considerarmos essa peculiaridade do trabalho docente, abrimos espaço para diferenciarmos esse trabalho dos demais trabalhos que exigem contato com máquinas e objetos materiais, por exemplo, sem necessariamente haver uma interação entre indivíduos. Os autores em questão serviram de base para nossa análise e é por causa deles que estamos enfatizando a atividade, o status e a experiência desses professores.

A atividade é um trabalho que deve ter uma ação em um determinado contexto, em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer a fim de que este possa ser transformado com o auxílio de utensílios e técnicas. Fazendo um paralelo, atividade docente de ensinar significa agir na classe e na escola com o objetivo de promover a aprendizagem e a socialização dos alunos por meio da ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, norma, dentre outros. Para esta finalidade, são considerados dois aspectos (TARDIF e LESSARD, 2007): os aspectos organizacionais (como o trabalho é organizado, controlado, segmentado e planejado) e os aspectos dinâmicos da atividade docente (interações no processo concreto do trabalho entre o professor, seus alunos, os objetivos, os recursos, seus saberes e os resultados do trabalho).

Na análise da atividade docente, consideramos dois aspectos: a estrutura organizacional e o desenvolvimento da atividade e é por isso que analisamos as questões relativas ao: a) caráter interativo do trabalho docente; b) às formas de realização e organização do trabalho docente; c) à análise do tempo escolar; d) à análise dos objetivos gerais do ensino e programas escolares.

O status dos professores está relacionado à identidade do professor, que pode ter influência de alguns aspectos como: a) o fato de o professor ser agente da organização e ator no cotidiano; b) existência de exigências contraditórias no ofício docente: o professor tem que controlar os alunos, mas ao mesmo tempo motivá-los, por exemplo; c) a docência é um ofício feliz pela questão da interação com os alunos; d) fragilização do status docente com consequência de perda do sentido do magistério; e) multiplicidade de atores que disputam com os professores papéis e missões; f) status e identidade docente possuem forte ligação com o trabalho feminino.

No que concerne ao status, levamos em consideração a identidade do professor e como ele mesmo se vê quando ele analisa: a) o trabalho docente que desenvolve; b) o seu status e sua identidade como professor.

Com relação à experiência, compreendemos que ela é fundamental para que o trabalho docente possa ser desenvolvido da melhor maneira possível. Existem alguns sentidos de experiência, tais como: a) a experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana; b) o conhecimento de si como pessoa e como profissional está ligado às dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo; c) a história de vida, as experiências escolares anteriores, dentre outros fatores, são exemplos de como as fontes pessoais podem edificar as representações e as práticas pessoais do professor para com seu ofício; d) um registro de conhecimentos e um saber-fazer oriundos do trabalho são características de um conhecimento trabalhado (working knowledge); e) a experiência cumpre uma função crítica que faz com que os professores possam tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais (TARDIF e LESSARD, 2007).

A experiência docente está relacionada aos aspectos pessoais e profissionais presentes ao longo da carreira do professor, que os ajudam a lidar com mais espontaneidade com as situações do trabalho. Para análise dessa dimensão, consideramos: a) as condições do trabalho docente (tempo de trabalho, dificuldades, diversidade da carga de trabalho e as tensões que ela gera nos professores); b) representações e expectativas de professores em relação aos alunos; c) o balanço de sua experiência profissional.

Em todas as três dimensões de análise está presente a questão da interatividade na relação docente (professores e alunos), pois o trabalho do professor só se efetiva se existir o aluno em seus múltiplos contextos sociais, econômicos, emocionais, dentre outros. Não podemos deixar de mencionar também a importante interação que ocorre entre os professores, seus pares e entre a equipe de gestão escolar.

Além dos quinze professores, entrevistamos também o diretor geral, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica. Todos eles enfatizaram, em suas falas, o foco principal do nosso estudo: os professores. Suas percepções são úteis para que possamos compreender o grupo de professores pesquisado.

A escola é considerada eficiente, nos parâmetros de avaliação da SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação), pois ela atingiu as metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola), que é um sistema de gestão, no qual ao serem alcançadas as metas, os professores da escola recebem um bônus salarial extra. Esse sistema de gestão foi implementado na Rede Estadual em 2011 e tem como objetivo incentivar as boas práticas escolares, oferecendo também indicadores positivos para a Rede Estadual. Além disso, as proficiências dos alunos nas avaliações como SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro) também são utilizadas como indicadores de qualidade na rede.

Para analisarmos essa questão, lançamos mão da categoria referente à cultura da performatividade (MOREIRA, 2012), que se faz presente nas escolas da Rede Estadual, já que diversas ações são exigidas pela Secretaria, criando um sistema de regulação e controle das atividades docentes, em nome de uma suposta melhoria da “produtividade”, “eficiência” e “qualidade”. Em meio a essa cultura da performatividade, existiria a questão do profissionalismo docente. Este profissionalismo é caracterizado por uma ação docente competente, criativa e autônoma, que seria capaz de ter uma ação positiva diante de questões relacionadas à performatividade.

Para além dessa problemática, algumas questões parecem relevantes: Como seria o perfil desse professor do Ensino Médio, capaz de promover essa realidade escolar? Quais seriam as características da sua atividade? De que forma o status influencia o seu trabalho como professor? O que a experiência profissional pode nos dizer com relação às estratégias aplicadas em sala de aula e no relacionamento

com os alunos? Como o relacionamento dos professores com os alunos ajuda a construir o próprio trabalho pedagógico a ser desenvolvido? De que forma os professores se relacionam com gestores escolares e coordenação pedagógica? Estas e outras perguntas estão presentes no nosso estudo e ao longo dos capítulos analisamos o material que pode nos oferecer subsídios sobre o trabalho do professor no Ensino Médio.

Além desta introdução, a tese está organizada em mais cinco capítulos. O capítulo 2, intitulado “A Pesquisa de Campo” tem por objetivo oferecer ao leitor informações sobre o cenário da pesquisa, o percurso metodológico, o perfil dos professores analisados, as categorias de análise e algumas reflexões sobre o trabalho docente.

Já o capítulo 3, intitulado “O Ensino Médio Regular: Panorama Geral, Estatísticas Oficiais e o que dizem gestores e professores sobre a Realidade da Rede Estadual” tem por objetivo contextualizar o Ensino Médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. A fim de compararmos o discurso oficial e a vivência na realidade escolar, trazemos a análise de professores e gestores sobre os programas da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC).

O capítulo 4, intitulado “A Atividade dos Professores do Ensino Médio na Escola Estadual da Zona Oeste: Algumas Reflexões”, tem por objetivo analisar o caráter interativo do trabalho docente, as formas de realização e organização do trabalho docente, a análise do tempo escolar e a análise dos objetivos gerais do ensino e programas escolares. Tais análises nos permitem mostrar de que forma os professores estão percebendo as atividades que desenvolvem na escola.

O capítulo 5 intitulado “Status e Trabalho Docente: O que Pensam os Professores sobre o seu Trabalho” tem por objetivo trazer à tona análises sobre como os professores percebem o trabalho docente que realizam e o status do seu trabalho (identidade de professor). O status está relacionado ao aspecto normativo da profissão docente: normas, regras, papéis.

Já o capítulo 6, intitulado “Experiência e Magistério: A Carreira dos Professores e suas Percepções”, tem por objetivo analisar de que forma os professores percebem as suas condições de trabalho (tensões, medos e desafios) e as representações e expectativas de professores em relação aos alunos. Já que o trabalho é interativo e o professor se relaciona com alunos que precisam de um

trabalho pedagógico para desenvolverem as suas habilidades, como fica a percepção do professor sobre a sua expectativa com relação aos alunos? Além disso, analisamos o balanço que o professor faz sobre a sua experiência profissional.

Os resultados da nossa pesquisa apontam tendências relevantes para se compreender de que forma o trabalho docente dos professores do Ensino Médio, em uma escola pública, está se desenvolvendo em termos de atividade, status e experiência. Com relação à atividade, percebemos, dentre outros aspectos, que a interação entre professores e alunos é muito enfatizada quando se analisa o que agrada e o que desagrada os professores na profissão, bem como se percebe que para os professores um bom relacionamento entre professores e alunos possibilitaria uma melhor aprendizagem dos alunos.

A questão relacionada ao status do professor pode ser percebida, no grupo pesquisado, de forma contraditória. Enquanto cinco professores relataram o orgulho que sentem em serem professores, tivemos quatro docentes que assumiram que sentem vergonha ao afirmar que são professores, em certas situações sociais. Tais resultados nos fazem pensar sobre a forma como o magistério é representado no imaginário social, bem como denuncia a desvalorização profissional que os professores vêm enfrentando nos últimos tempos. No entanto, não podemos deixar de mencionar que os professores possuem um elo que os liga à docência: o bom relacionamento com os alunos faz despertar o aspecto positivo da profissão, oferecendo um sentido para o magistério, mesmo em tempos difíceis.

A dimensão relacionada à experiência nos revela, dentre outros aspectos, que os professores do nosso estudo fazem um balanço da própria experiência profissional a partir de algumas categorias, como: a) aprendizado constante com a experiência profissional; b) relacionamento entre professores e alunos; c) preocupação com o aprendizado dos alunos; d) gosto pela profissão, apesar dos problemas enfrentados.

De uma forma geral, os resultados do nosso estudo nos fazem afirmar que o trabalho docente de professores do ensino médio vem sendo realizado a partir de uma característica central: a de que o bom relacionamento entre alunos e professores é central para que o professor possa exercer sua profissão da melhor

forma possível, apesar dos problemas enfrentados. Para além dessa interação, percebemos também que o bom clima escolar, presente no bom relacionamento entre professores e gestão escolar, é uma forte característica de um aspecto organizacional, que é capaz de influenciar as identidades docentes.

Merece destaque a forma como a gestão escolar da escola investigada gerencia as questões burocráticas e pedagógicas de forma a propiciar uma relativa autonomia aos professores com relação ao planejamento de suas atividades. A participação constante dos alunos em eventos culturais é uma característica da escola, que oferece a ampliação da visão de mundo dos alunos, assim como ajuda na interação entre professores e alunos, estreitando cada vez mais os laços entre eles. Com certeza essas características da escola influenciam na construção das identidades docentes, bem como colaboram para o desenvolvimento da atividade dos professores.

O nosso estudo não está embasado no que fazem os professores em suas profissões, pois não foi o nosso objetivo estudar as práticas profissionais dos professores. Portanto, os resultados da nossa pesquisa se referem às percepções que os docentes possuem sobre alguns aspectos de sua profissão. Desta forma, escolhemos enfatizar os sentidos do trabalho docente através do olhar de cada professor entrevistado. É por isso que levamos em consideração a subjetividade de cada professor, que nos foi compartilhada através dos depoimentos e relatos.

É preciso que as pesquisas enfatizem o que está acontecendo no trabalho docente para que existam reflexões oportunas sobre os professores do ensino médio e os sentidos e os significados que eles atribuem ao seu trabalho. É por isso que defendemos a nossa pesquisa como uma importante contribuição para os estudos sobre o trabalho docente, nos quais a atividade, o status e a experiência dos professores podem nos revelar ideias importantes sobre o professor e o seu trabalho educativo.

2. A Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo começou a ser realizada em agosto de 2013, em um colégio estadual na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com quinze professores, com a finalidade de compreendermos o trabalho que realizam no interior de sua instituição. Com base em Tardif e Lessard (2007), privilegiamos três dimensões de análise: a atividade, o status e a experiência e formulamos um roteiro de entrevista que, de alguma forma, nos oferecesse a oportunidade de analisar o trabalho docente a partir dessas três perspectivas.

A escola foi escolhida devido à sua importância em atender à demanda de oferta do ensino médio na zona oeste do Rio de Janeiro. A instituição foi criada em 2002 e funciona em um espaço privado, dentro de uma escola particular. Além disso, podemos mencionar que, de acordo com as metas formuladas pelo governo estadual com relação à GIDE (Gestão Integrada da Escola)², em 2011 a escola atingiu uma boa pontuação, o que para a rede significa que a escola está seguindo as diretrizes exigidas.

Os indicadores levados em consideração na GIDE são: a) Resultados (avaliação interna, avaliação externa, capacidade de auto-sustentação); b) Condições Ambientais – ambiente da qualidade da escola (estrutura física e serviços, saúde física e mental, convivência); c) ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados). No que concerne ao indicador “ensino-aprendizagem”, temos a dimensão “professor”, cuja avaliação está relacionada aos seguintes aspectos: 1. Registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula; 2. Execução dos Planos de Curso; 3. Frequência dos Professores; 3. Atratividade das Aulas; 4. Cumprimento do Currículo Mínimo.

Desta forma, quem seriam esses professores que estão na referida instituição? O que podemos dizer com relação à sua atividade, ao status do seu trabalho e à sua experiência? Responder a essas perguntas foi o objetivo principal

² A GIDE é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. O objetivo é melhorar os indicadores da Educação, tendo como referência as metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estabelecidas pelo Ministério da Educação. A escola estadual que atinge as metas da GIDE é bonificada e seus professores, em razão dos bons indicadores, são recompensados com salários extras.

desta tese. É importante ressaltar que também realizamos entrevistas semi-estruturadas com o diretor, com a diretora adjunta e com a coordenadora pedagógica, o que propiciou um olhar da gestão escolar com relação aos professores entrevistados, além de contribuir para informações relevantes em relação à escola e a seus projetos pedagógicos.

De acordo com Silvia e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa é realizada a partir da relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa. O processo e seu significado são os focos principais desta abordagem.

Para Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

A partir dos relatos dos professores da rede estadual, pudemos ter acesso a dados significativos sobre o trabalho docente dos professores do ensino médio e a abordagem qualitativa nos ajudou a pensar e a refletir sobre esses dados coletados, de modo que pudemos traçar alguns caminhos investigativos.

2.1 O Cenário da Pesquisa

A fim de contextualizarmos a zona oeste, é importante ressaltarmos algumas informações sobre essa região da cidade. Com base em La Rovere (2009), a zona oeste tem grande potencial para o desenvolvimento industrial e tecnológico: é a região de maior densidade industrial do município do Rio de Janeiro. As principais cadeias produtivas são: metal-mecânica, minerais não metálicos, produtos alimentícios, papel e gráfica e produtos químicos. A região apresenta mão de obra mais jovem e mais escolarizada até o ensino médio, mas com menor proporção de trabalhadores com ensino superior.

Situada em um bairro da zona oeste, a escola fica em uma localidade que está, aproximadamente, a 60 Km do centro da cidade. O bairro possui importância histórica, já que foi influente no período Imperial. É um dos bairros mais

populosos da cidade, mas ao mesmo tempo é um dos menos densamente povoados, devido à sua grande área territorial. Possui uma área industrial com algumas empresas importantes para a cidade, além de farto comércio.

A instituição pesquisada fica em uma região de difícil acesso em termos de condução, já que os ônibus legalizados não passam nos arredores da escola. Para chegarmos até a escola, pegamos um ônibus legalizado no centro da cidade (a duração desse percurso foi de quase duas horas) e descemos em um ponto de referência indicado pelo diretor da escola. Nesse ponto de referência, fizemos uso de um transporte não legalizado, dentro de um veículo com estrutura antiga e mal conservada. Daquele ponto até a escola levamos vinte minutos.

A instituição funciona dentro de uma escola privada, já que o governo do Estado faz um contrato de locação desde 2002. Esses contratos são renováveis de dois em dois anos, mas nas entrevistas, muitos professores relataram o receio do término do contrato de locação, no final de 2014, pois o local de funcionamento e até mesmo o futuro da referida escola estariam incertos. O Estado irá fazer uma outra escola? A escola irá ser extinta? Os professores terão que dar aulas em mais de uma escola? E em que localidades? Essas foram as principais angústias relatadas pelos professores nas entrevistas.

A escola possui dois andares e é relativamente pequena, existem nove salas de aula: quatro salas no térreo e cinco no segundo andar. Existe também na escola uma sala de professores, um espaço pequeno no qual ficam a direção e a secretaria da escola, uma sala que deveria ser uma biblioteca, chamada de sala de leitura, mas que acaba funcionando como depósito de livros, já que não há estrutura física para a organização de uma biblioteca (reivindicação de um professor na entrevista). Nesse mesmo espaço pequeno existem dois computadores, uma televisão e um aparelho reproduzidor de vídeos (dvd). Não existem refeitório e laboratórios para aulas de biologia, química e física. No segundo andar existe um laboratório de informática com dez computadores funcionando.

De uma forma geral, a estrutura da escola atende aos objetivos básicos dos professores, mas o local está longe de ser uma escola equipada no que se refere à infraestrutura, tanto que alguns professores relataram isso nas entrevistas, quando disseram que seria bom ter uma escola com biblioteca, laboratórios e refeitório adequados.

Apesar da necessidade de melhorias na infraestrutura da escola e do seu pouco espaço, algo chamou a atenção na pesquisa: nas entrevistas com os professores a maioria avaliou positivamente a equipe da direção e da coordenação, a forma como o trabalho é desenvolvido na escola e a integração e a boa comunicação existentes entre a gestão e os professores.

Para iniciarmos a discussão, podemos comentar que na escola existe um bom clima escolar. Esse conceito foi estudado pela autora desta tese de doutorado, em pesquisa de Mestrado em Educação (PACHECO, 2008). O objetivo do referido estudo foi analisar o clima escolar a partir da percepção dos alunos sobre o ambiente escolar de escolas públicas municipais de alto e baixo prestígios.

No que concerne ao clima escolar, compreendemos que o conceito é polissêmico, mas a nossa visão é a de que o clima está relacionado a um conjunto fatores que dizem respeito às relações estabelecidas entre os atores sociais: relacionamento entre os professores com os alunos, com a direção e com os demais funcionários da escola. Agora o nosso foco é o professor e o seu trabalho: percebe-se, desta maneira, que o bom clima escolar é destaque na escola analisada, o que com certeza foi de fundamental importância para as análises presentes no capítulo quatro.

Em que sentido, então, esse bom clima escolar ajuda a compreender o perfil do corpo docente da escola? De que maneira os bons relacionamentos interpessoais favorecem a análise sobre a atividade docente? Como esse diferencial pode ser considerado uma peça-chave na explicação dos processos educativos que ocorrem na escola? Pensando no professor, a sua atividade, o seu status e a sua experiência são afetados de que maneira, quando consideramos esse bom clima escolar?

Estas e outras questões estão presentes nos capítulos quatro, cinco e seis e nos ajudam a compor um cenário da pesquisa e suas análises. Tudo isso foi possível graças às entrevistas e à observação da realidade escolar, instrumentos de suma importância para a reflexão sobre o campo de pesquisa – a escola e seus atores.

2.2 O Percurso Metodológico: A Coleta de Dados e as Entrevistas

Escolhemos realizar as entrevistas com os professores, pois acreditamos que as entrevistas são um recurso metodológico que pode propiciar boas análises do objeto investigado. De acordo com Duarte (2004), as entrevistas podem ser utilizadas para mapear práticas, crenças e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e as contradições não estejam claramente explicitados. Ao pesquisador cabe a tarefa de fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade, o que propicia descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que se torna mais difícil de conseguir com outros instrumentos de coleta de dados.

É necessário dizer que as entrevistas foram realizadas sem transtornos e a pesquisa foi bem recebida pelos professores e pela equipe gestora da escola. Quase todas as entrevistas foram realizadas em uma sala pequena, na qual se encontram os computadores e os livros amontoados. Podemos dizer que o local foi uma ótima escolha para a realização das entrevistas, já que o áudio das entrevistas ficou muito bom. Quando realizamos algumas entrevistas na sala dos professores percebemos a diferença, já que na sala existe um pequeno espaço aberto no qual entrava o barulho dos alunos que estavam conversando no pátio. Mesmo com esse barulho, foi possível ter acesso à fala dos professores sem problemas na transcrição das entrevistas.

No que concerne ao critério de seleção dos professores entrevistados, escolhemos a experiência profissional de no mínimo cinco anos como fator essencial para que os professores pudessem relatar suas experiências com relação ao trabalho docente e por considerarmos que tal tempo é adequado para que o professor possa resignificar a sua prática, já que provavelmente ele conseguiria já fazer uma boa leitura da sua vida profissional. Ao comentar sobre a atividade, o status e a experiência, foi importante o professor ter tido os anos mínimos de experiência exigidos para que suas falas pudessem ter sido analisadas da melhor maneira possível.

Dentre os múltiplos saberes exigidos na docência, não podemos nos esquecer do saber da experiência como parte integrante da construção da identidade do professor (TARDIF, 2002; MARCELO, 2009). De acordo com Marcelo (2009), foram identificadas três categorias de experiência que influenciam nas crenças e nos conhecimentos que os professores têm sobre o ensino. São elas:

a) Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar;

b) Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar;

c) Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Essas três categorias podem ajudar o professor, tanto experiente quanto iniciante, a compreender melhor suas crenças e conhecimentos sobre o ensino, o que de fato ajuda também a pensar como esse professor reflete sobre o seu próprio trabalho. Em nossa pesquisa com os professores experientes, pudemos analisar algumas concepções do trabalho docente que com certeza estão ligadas a essas três categorias de experiência e o que vemos no capítulo seis, destinado à análise do trabalho docente como experiência, são reflexões significativas sobre o magistério no ensino médio e o papel da experiência nesse contexto.

No que se refere ao roteiro de entrevista com os professores, nos preocupamos em fazer somente as perguntas que serão analisadas, pois como afirma Duarte (2001), só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa e não haveria necessidade de se analisar tudo o que foi dito pelo entrevistado. Desta forma, optamos por considerar a objetividade na entrevista a fim de que pudéssemos operacionalizar melhor os muitos dados disponíveis para a análise. Apesar dessa objetividade, acreditamos sim que as entrevistas estão repletas de subjetividades e que por isso nosso olhar também

ficou atento às entrelinhas da pesquisa: tentando captar o que não foi dito com todas as letras, mas que está presente na realidade pesquisada. Além de captar os imprevistos e os dados que de início não se enquadravam com o objetivo inicial, por exemplo.

O roteiro de entrevista³ possui sete seções e algumas questões em cada uma das seções, que podem ser vistas abaixo:

Quadro 1 – Títulos das Seções e Quantidade de Questões: Roteiro de Entrevista com os Professores da Rede Estadual

TÍTULOS DAS SEÇÕES	QUANTIDADE DE QUESTÕES
1. Sobre o Trabalho Docente Interativo	11 questões
2. Formas de Realização e de Organização do Trabalho Docente	13 questões
2.1 Rotinas Básicas da Docência nas Escolas; Análise do Tempo Escolar	3 questões
2.2 Análise dos objetivos gerais do ensino e dos programas escolares	5 questões
3. Condições do Trabalho Docente (tempo de trabalho, dificuldades, diversidade da carga de trabalho e as tensões que ela gera nos professores)	7 questões
4. Representações e expectativas de professores em relação aos alunos	6 questões
5. Reflexão dos Professores sobre o seu Próprio Trabalho – Status e Identidade do Professor	3 questões
Total: 7 seções	Total: 48 questões

Para tentarmos capturar nas entrevistas as falas dos professores relacionadas à atividade, ao status e à experiência, nos baseamos em Tardif e Lessard (2007) e construímos um roteiro cujas perguntas estão ligadas a essas três dimensões.

Antes da realização da entrevista, entregamos aos professores um questionário⁴ com informações básicas sobre os professores. Os seguintes itens estavam presentes nesse questionário: a) identificação; b) formação; c) faixa

³ O roteiro de entrevista com os Professores da Rede Estadual está em Anexo.

⁴ O questionário com informações básicas sobre os professores está no Anexo.

etária; d) experiência profissional; e) escolas nas quais já trabalhou; f) carga horária semanal de trabalho; g) renda recebida pelo trabalho de professor; h) grau de escolaridade do pai; i) grau de escolaridade da mãe. Esse questionário nos ajudou a traçar e delinear o perfil dos professores entrevistados, além de ter contribuído para a organização de informações relevantes, sem a necessidade de gastar um tempo considerável da entrevista com a realização de perguntas que fossem captar essas respostas. Desta forma, o uso do questionário antes da entrevista foi uma estratégia para dinamizar a coleta dos dados e oferecer uma maior organização à pesquisa.

Ao realizar o trabalho de campo, consideramos pertinente nos embasar a partir dos pontos levantados por Duarte (2001), que revelam o momento exato de interromper o trabalho a partir do momento em que o pesquisador:

1. tenha identificado padrões simbólicos e práticas empregadas no universo estudado;
2. tenha descrito e analisado diferentes sentidos sobre o trabalho docente e tenha construído hipóteses relativas a esses sentidos do trabalho, na perspectiva da atividade, do status e da experiência;
3. tenha identificado valores, concepções, ideias, referenciais simbólicos que organizam as relações no interior do contexto de pesquisa estudado;
4. tenha configurado algum nível de generalização com relação aos sentidos do trabalho docente.

Lembramos que os pontos sugeridos pela autora foram alterados para se enquadrarem no contexto da nossa pesquisa. Sendo assim, o pesquisador deve verificar se os seus objetivos foram atingidos após a realização da pesquisa de campo. No nosso caso, verificamos que após as entrevistas realizadas, já poderíamos fazer uma análise pertinente sobre a atividade dos professores, o status e a experiência dos professores de uma escola da rede pública estadual.

De acordo com Zago (2003, p. 294):

a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as dimensões. Apesar desses cuidados reiterados nos livros de metodologia, não ignoramos que parte considerável da produção da entrevista e do aprendizado que adquirimos sobre sua condução se opera no processo concreto da investigação.

Sabemos que a aventura da pesquisa acadêmica é repleta de desafios, mas acreditamos que temos que correr o risco não para descobrirmos verdades e sim para tentarmos, diante do nosso conhecimento, fazer uso da nossa capacidade reflexiva com o intuito de nos aprofundarmos nas discussões sobre os possíveis significados do problema pesquisado.

A pesquisa sobre a atividade, o status e a experiência dos professores da escola investigada não é passível de generalização. No entanto, alguns indícios analíticos podem ser vistos como centrais para a compreensão do trabalho docente de professores do ensino médio da referida rede de ensino. Os professores e os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho são exemplos do que encontramos de relevante nessa reflexão, ao longo da pesquisa. Os capítulos quatro, cinco e seis são destinados a essas análises e os caminhos delineados por esses capítulos nos levam à reflexão sobre o magistério realizado no ensino médio e suas múltiplas formas de organização do trabalho.

2.3. O perfil dos Professores da Escola Estadual Pesquisada

Em nossa pesquisa foram entrevistados quinze professores, de diferentes áreas de conhecimento. A ideia inicial era entrevistarmos ao menos um professor de cada disciplina pertencente ao currículo do Ensino Médio da Rede Estadual. Essas disciplinas são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Conseguimos entrevistar professores de quase todas as áreas. Só não conseguimos entrevistar professores de Biologia e Filosofia, pois eles estavam em greve no momento de nossa pesquisa.

A tabela 1 mostra a área de conhecimento do professor ou professora⁵, informa a faixa etária e o tempo de experiência profissional. Com relação à faixa etária, oito professores pertencem à faixa etária de 30 a 39 anos. Quatro professores pertencem à faixa etária de 50 a 59 anos e três professores pertencem à faixa etária de 40 a 49 anos. No que concerne ao tempo de experiência dos professores a média é de 11 anos. Todos os professores trabalham no turno da tarde, no ensino médio regular.

⁵ Os nomes dos professores são fictícios devido à ética de pesquisa.

Tabela 1 - Perfil dos Professores Entrevistados: Disciplina, Faixa Etária e Tempo de Experiência Profissional

Professor (a)	Disciplina	Faixa Etária	Tempo de Experiência Profissional
Professora Ana	Artes	De 40 a 49 anos	11 anos
Professora Bruna	Educação Física	De 30 a 39 anos	6 anos
Professor Carlos	Física	De 30 a 39 anos	10 anos
Professora Diana	História	De 30 a 39 anos	11 anos
Professor Eduardo	História e Sociologia	De 50 a 59 anos	25 anos
Professora Fernanda	Língua Portuguesa	De 50 a 59 anos	11 anos
Professora Gisele	Língua Portuguesa e Espanhol	De 30 a 39 anos	5 anos
Professora Helena	Língua Portuguesa e Espanhol	De 50 a 59 anos	16 anos
Professora Isabela	Língua Portuguesa e Francês	De 40 a 49 anos	15 anos
Professor Júlio	Matemática	De 30 a 39 anos	10 anos
Professora Laís	Matemática	De 30 a 39 anos	11 anos
Professor Murilo	Matemática	De 50 a 59 anos	8 anos
Professor Nicholas	Química	De 30 a 39 anos	13 anos
Professora Otília	Química	De 30 a 39 anos	10 anos
Professora Paula	Sociologia e Geografia	De 40 a 49 anos	15 anos

De acordo com os estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Desta forma, ao longo da carreira docente, existem fases que correspondem aos anos de carreira. Por exemplo, nos anos 1-3 temos a entrada na carreira, nos anos 4-6 temos a estabilização (consolidação de um repertório pedagógico), nos anos 7-25 temos a diversificação (ativismo, questionamento), nos anos 25-35 temos a serenidade, o distanciamento afetivo (conservantismo) e nos anos 35-40 temos o desinvestimento (sereno ou amargo).

A entrada na carreira é acompanhada de uma fase de “sobrevivência” (choque do real) e de “descoberta” (entusiasmo inicial). Já a fase de estabilização está relacionada à escolha de uma identidade profissional, a um comprometimento

definitivo, à tomada de responsabilidades. Os professores sentem-se mais à vontade para enfrentarem situações complexas e inesperadas, existe uma confiança crescente e um sentimento confortável de ter encontrado um estilo pedagógico próprio de ensino. Estão nesta fase duas professoras da nossa pesquisa: Bruna (Educação Física) e Gisele (Língua Portuguesa)

Na fase de diversificação os professores tendem a estar mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. Existe também mais ambição pessoal (procura por mais autoridade, responsabilidade e prestígio). Os professores partem em busca de novos desafios e há um comprometimento com atividades coletivas. Estão nesta fase treze professores da nossa pesquisa: Ana (Artes), Carlos (Física), Diana (História), Eduardo (História), Fernanda (Língua Portuguesa), Helena (Língua Portuguesa), Isabela (Língua Portuguesa), Júlio (Matemática), Laís (Matemática), Murilo (Matemática), Nicholas (Química), Otília (Química) e Paula (Sociologia).

A fase referente à serenidade e ao distanciamento afetivo é baseada na reconciliação entre o “eu” ideal e o “eu” real. Nesta fase, os professores sentem-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Os professores reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

A fase do desinvestimento acontece quando as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

É pertinente enfatizarmos que os professores da nossa pesquisa estão na fase de diversificação (a maioria) e da estabilização e que, portanto, estão empenhados para darem conta dos muitos desafios que são exigidos no trabalho. Como percebemos ao longo das entrevistas, temos vários depoimentos que comprovam esse empenho, essa necessidade de fazer o trabalho acontecer, apesar dos problemas enfrentados.

Sabemos que cada professor, de forma subjetiva, lida com os problemas de acordo com a sua visão de mundo. O processo referente ao ciclo de vida profissional também sofre influência dessa subjetividade. Desta forma, ainda que não tenhamos investigado especificamente como cada professor se encontra na fase correspondente ao seu ciclo profissional, acreditamos que essas informações são pertinentes para compreendermos o grupo de professores pesquisado.

No que se refere à formação inicial e à formação continuada, temos o seguinte resultado: Dez professores realizaram a graduação em instituições privadas. São eles: Eduardo (História), Diana (História), Ana (Artes), Nicholas (Química), Murilo (Matemática), Laís (Matemática), Júlio (Matemática), Helena (Língua Portuguesa), Gisele (Língua Portuguesa), Fernanda (Língua Portuguesa). Já cinco professores realizaram a graduação em instituições públicas. São eles: Bruna (Educação Física), Carlos (Física), Isabela (Língua Portuguesa), Otília (Química), Priscila (Sociologia). De quinze professores, oito realizaram cursos de pós-graduação: quatro professores cursaram a pós-graduação em instituições privadas. São eles: Eduardo (História), Nicholas (Química), Helena (Língua Portuguesa), Gisele (Língua Portuguesa) e quatro professores cursaram a pós-graduação em instituições públicas. São eles: Diana (História), Laís (Matemática), Isabela (Língua Portuguesa). Apenas uma professora realizou o curso de Mestrado em uma instituição pública: professora Otília (Química)

A maioria dos professores entrevistados trabalha em outras escolas e em outras redes de ensino. Quando perguntados sobre a carga horária semanal de trabalho, a maioria deixou claro que trabalha muito durante a semana: a média é de 43,53 horas semanais de trabalho. Temos, então, um grupo de professores que trabalha arduamente e que muitas vezes sinalizou essa característica nas entrevistas realizadas. O fato de trabalharem muito acaba influenciando a falta de planejamento das ações pedagógicas em sala de aula. Um outro fator mencionado por professores que tem a ver com a sobrecarga de trabalho é a impossibilidade, para alguns professores, de darem continuidade aos estudos, em cursos de pós-graduação.

A questão salarial também foi um fator que apareceu nas entrevistas e que está relacionado ao mal estar na profissão. No entanto, alguns professores também comentaram que não é somente a questão salarial que produz a insatisfação no

magistério. Poderemos ver mais adiante que os professores citaram outros itens que estão relacionados à insatisfação, como a falta de base para a aprendizagem dos alunos.

Com relação à renda recebida pelo trabalho de professor, somando todas as escolas nas quais os professores trabalham, temos os seguintes resultados: Três professores relataram ganhar de 1 a 3 salários mínimos. Seis professores ganham de 4 a 5 salários mínimos e seis professores ganham mais de 5 salários mínimos. Para tais ganhos, muitos professores trabalham muitas horas ao longo da semana, como já foi mencionado anteriormente. E eles deixaram claro que se não fosse esse trabalho árduo de ter vários tempos de aulas em mais de uma escola possivelmente não teriam a renda que hoje recebem.

O nosso questionário do professor contemplou duas perguntas sobre a escolaridade de pai e mãe e também a ocupação profissional exercida por cada genitor. Tais questões nos ajudam a visualizar a origem social dos professores. No caso da escolaridade dos pais, os resultados são os seguintes:

Série/ Quantitativo de Pais

- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano completo: 2
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano incompleto: 1
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano completo: 4
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano incompleto: 1
- Ensino Médio completo: 2
- Ensino Superior Completo: 4
- Ensino Superior Incompleto: 1

Oito pais possuem o ensino fundamental completo (6º ao 9º ano) e quatro pais possuem o ensino superior completo. As ocupações dos pais, relatadas pelos professores, foram: a) aposentado da rede ferroviária; b) funcionários de Furnas; c) Encarregado de Manutenção; d) Oficial da Marinha (Médico); e) Comerciante; f) Frentista; g) Administrador; h) Economista; i) Militar; j) Funcionário Público; l) Técnico em Segurança do Trabalho; m) Eletricista; n) Vendedor; o) Operador de Máquinas; p) Porteiro, Pedreiro e Carpinteiro.

No que concerne à escolaridade da mãe, temos os seguintes resultados:

Série/ Quantitativo de Mães

- Nenhuma escolaridade: 1

- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano completo: 2
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano completo: 2
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano incompleto: 2
- Ensino Médio completo: 5
- Ensino Médio incompleto: 2
- Ensino Superior Completo: 1

Temos uma nítida diferença com relação à escolaridade da mãe, quando comparada à escolaridade do pai. A maioria das mães fez o Ensino Médio completo e somente uma mãe fez o Ensino Superior completo. Uma das mães não teve acesso à escola. Com relação à ocupação das mães, houve uma predominância de donas de casas (nove professores relataram isso). As outras ocupações relatadas foram: a) Agente Administrativo da Prefeitura do RJ; b) Auxiliar de Enfermagem; c) Funcionária Pública (servente de escola); d) Secretária; e) Autônoma; f) Professora. Tais dados demonstram que as gerações das mães dos professores entrevistados estavam sujeitas à ideia de que a mulher, mãe seria dona de casa, enquanto que o principal responsável pelos proventos da família seria o pai.

Podemos informar que os professores de nosso estudo são oriundos de famílias de classe média ou classe média baixa e venceram na vida através dos estudos e da sua formação no magistério. Todos os professores entrevistados são moradores da Zona Oeste e alguns mantêm uma forte ligação emocional com o local. Pudemos ter acesso a lembranças e histórias sobre a região nas entrevistas. Por exemplo, uma das professoras informou que seu pai trabalhou na antiga fábrica de salsicha, que funcionava antigamente e que ficou bastante conhecida na região. Essa fábrica, hoje desativada, fica a alguns metros da escola e ainda é um ponto de referência muito conhecido, visto que as instalações permanecem no mesmo local. O relato da professora expressou uma história de vida, no qual pudemos perceber o apego que muitos moradores da região possuem pela história da zona oeste.

Para esses professores, trabalhar em uma escola da zona oeste, na mesma região na qual os professores foram criados e crescidos, representa algo de muita importância para esses docentes, visto a forma carinhosa e o orgulho que demonstraram ao expressarem sobre essas memórias.

2.4 As Categorias de Análise

As categorias de análise do nosso estudo são três e foram retiradas de Tardif e Lessard (2007): a) trabalho docente como atividade; b) trabalho docente como status; c) trabalho docente como experiência. Os autores em questão realizaram uma pesquisa sobre o trabalho docente a partir dessas três dimensões e elas foram muito úteis para analisar as atuais demandas de trabalho do professor. No que concerne ao professor do Ensino Médio, ainda pouco investigado pela literatura especializada, nosso objetivo foi tentar perceber o trabalho docente nesse segmento de ensino a partir dessas três dimensões, que pode nos oferecer análises pertinentes sobre algumas características docentes a partir das especificidades de cada eixo temático, que serão enfatizadas a seguir.

2.4.1 Trabalho Docente como Atividade

O trabalho é visto como uma atividade. Sendo assim:

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, norma, etc. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 49).

Para os dois autores existem dois pontos de vista complementares que merecem ser considerados. O primeiro ponto de vista diz respeito a considerar as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. Isso implica enfatizar como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado, etc. O segundo ponto de vista refere-se ao desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Desta forma, podemos enfatizar, conforme o caso, os aspectos organizacionais ou os aspectos dinâmicos da atividade docente.

Além disso, os autores possuem a hipótese de que o trabalho docente é interativo pelas pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários. Esse trabalho afeta diretamente as

orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas.

Em nossa pesquisa, consideramos nesse eixo de análise (trabalho como atividade) os dois pontos de vista (estruturas organizacionais e desenvolvimento da atividade), além de considerar também a questão do trabalho docente interativo. Entrevistamos os professores, mas também entrevistamos a direção da escola a fim de que pudéssemos ter mais dados sobre a estrutura organizacional da instituição.

2.4.2 Trabalho Docente como Status

Para Tardif e Lessard (Idem), a docência não é apenas uma atividade, é também uma questão de status. Para os autores:

(...) o status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 50).

Os autores possuem algumas hipóteses com relação a esse status: o status docente, tanto no plano normativo quanto no das funções cotidianas parece estar por demais fragilizado e abalado por expectativas, necessidades e pressões antagônicas. Desta forma, a identidade do professor pertenceria cada vez mais ao próprio docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar, como era em outras épocas.

Coube-nos investigar se os professores de nossa pesquisa também estão reproduzindo esse modo de construção da identidade, baseados em suas próprias experiências pessoais e individuais e menos respaldados em contextos institucionais. Vale lembrar: que tipo de status docente do trabalho com o ensino médio pudemos descobrir com a nossa pesquisa? Tal análise está presente no capítulo 5.

2.4.3 Trabalho Docente como Experiência

Além de ser uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser analisado, conforme a experiência do professor:

A experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 51).

Para os autores em questão, a experiência não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, na qual se misturam aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc. Na experiência, podemos detectar duas dimensões: o eu psicológico e a cultura profissional partilhada por um grupo. Desta maneira, investigamos de que forma os professores, através dos relatos de suas experiências, revelam as identidades em cada uma das dimensões, o que pôde nos propiciar também um conjunto de características docentes que expressam a cultura profissional dos professores do ensino médio investigados.

Os três eixos fazem parte do que os autores Tardif e Lessard (2007) chamam de “aspecto composto da docência” e tais aspectos foram investigados na nossa pesquisa a fim de que pudéssemos compreender e analisar as identidades docentes dos professores do ensino médio de uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro. Quais seriam os sentidos do trabalho docente para esses professores? Como a atividade, o status e as experiências são vistos e percebidos por esses professores? Quais identidades docentes estariam presentes no referido segmento de ensino: quem são esses professores? E quais as suas percepções sobre o seu próprio trabalho? Essas e outras questões estão presentes nos capítulos quatro, cinco e seis desta tese.

2.4.3.1. As Categorias de Análise e o Roteiro de Entrevista do Professor da Rede Estadual

A fim de organizarmos os caminhos trilhados para a análise da grande quantidade de dados oriunda das entrevistas realizadas com os professores, resolvemos deixar claro que as categorias de análise foram investigadas com base nas seções do roteiro da entrevista com os professores da rede estadual, possibilitando assim uma maior organização da nossa pesquisa. As perguntas do roteiro de entrevista com o professor, pertencentes às seções específicas, serviram de base para que as análises pudessem ser feitas com relação a cada categoria de análise. Desta forma, destacamos a seguir as categorias e as seções do roteiro que foram utilizadas na análise dos dados:

Quadro 2 – Categorias de Análise e Seções do Roteiro de Entrevista com os Professores da Rede Estadual

Categorias de Análise	Seções do Roteiro de Entrevista com os Professores da Rede Estadual
Trabalho Docente como Atividade	<u>Seção 1</u> (Trabalho Docente Interativo) <u>Seção 2</u> (Formas de Realização e Organização do Trabalho Docente) <u>Seção 2.1</u> (Rotinas Básicas da Docência na Escola; Análise do Tempo Escolar) <u>Seção 2.2</u> (Análise dos Objetivos Gerais do Ensino e dos Programas Escolares) <u>Seção 3</u> (Tempo de Trabalho, Diversidade de Carga de Trabalho)
Trabalho Docente como Status	<u>Seção 5</u> (Reflexão dos Professores sobre o seu Próprio Trabalho – Status e Identidade do Professor)
Trabalho Docente como Experiência	<u>Seção 3</u> (Condições de Trabalho Docente, Dificuldades e Tensões que ela gera nos Professores) <u>Seção 4</u> (Representações e Expectativas dos Professores em relação aos alunos)

Desta forma, privilegiamos uma análise objetiva que levou em consideração as categorias de análise e as respostas dos professores que estariam relacionadas a essas categorias. Os sentidos atribuídos à atividade, ao status e à experiência resultaram em dados pertinentes para a compreensão do trabalho docente dos professores do ensino médio da rede estadual.

2.5. Algumas Contribuições para a Reflexão sobre o Trabalho Docente

Na literatura especializada, o trabalho docente aparece como um conceito central para a análise do trabalho dos professores em diversas instituições de ensino (BARRETTO, 2010; LESSARD, 2009; LÜDKE e BOING, 2012; OLIVEIRA e COSTA, 2011; PARO, 2012; TARDIF e LESSARD, 2007; TEDESCO E FANFANI, 2004). Percebemos que o trabalho docente vem se diferenciando devido às mudanças do mundo contemporâneo. Com base nessas mudanças, Tedesco e Fanfini (2004) trazem à tona oito fatores para se pensar no trabalho docente nos tempos atuais. A análise de cada fator é bastante elucidativa para que possamos pensar o trabalho docente e sua relação com questões sociais mais amplas. Para este momento, cabe registrar os oito fatores, que ganham expressividade diante das questões atuais do professor e do ensino. São eles: a) transformações na família, nos meios de comunicação de massa e nas outras instituições de socialização; b) as novas exigências da produção e do mercado de trabalho; c) Os fenômenos da exclusão social e os novos desafios da educabilidade; d) a evolução das tecnologias da comunicação e da informação; e) origem social, recrutamento e características sociais dos professores; f) novos alunos: as características sociais e culturais dos destinatários da ação educativa; g) o contexto organizacional/institucional do trabalho docente e a emergência do trabalho coletivo; h) transformações nas teorias pedagógicas e nas representações sociais sobre o papel do professor.

Esses oito fatores guiaram a pesquisa dos autores em questão (a pesquisa foi realizada com docentes da Argentina, do Uruguai e do Peru). No que se refere à pergunta sobre finalidade da educação, nos três países a resposta “desenvolver a criatividade e o espírito crítico” ficou em primeiro lugar, seguida de outras respostas como: “preparação para a vida em sociedade”; “transmissão de conhecimentos atualizados e relevantes”; “valores morais”; “formação para o trabalho”.

Com relação à definição do papel docente, duas respostas ganharam destaque: 1. “O docente é um transmissor da cultura e do conhecimento”; 2. “O docente é um facilitador da aprendizagem dos alunos”. Os resultados apontaram

para o predomínio da ideia do docente como facilitador em todos os países investigados. Para os autores, a primeira definição do papel docente corresponde a uma concepção mais clássica e “dura” do ofício docente, enquanto que a segunda definição expressa uma formulação mais contemporânea e branda do papel docente.

De uma forma geral, Tedesco e Fanfini (2004) fizeram uma crítica com relação aos dados levantados. Segundo os autores, essa ênfase na criatividade no quesito referente à finalidade da educação (desenvolver a criatividade e o espírito crítico) deve vir acompanhada de valorização dos saberes e conhecimentos escolares valorizados. Se não existir essa preocupação com o conhecimento, o discurso da criatividade se torna vazio e sem efetivação prática. Ainda segundo os autores, os resultados apontaram para a subvalorização do conhecimento. Sendo assim, a especificidade do trabalho docente pode ficar ameaçada diante dessa subvalorização, o que pode gerar um obstáculo para o alcance de novos e mais complexos níveis de profissionalização.

Concordamos com a argumentação e a defesa dos autores sobre a valorização do conhecimento escolar. Acreditamos que o trabalho docente, diante de tantas mudanças, não pode perder a sua especificidade, que está estritamente ligada à questão do conhecimento escolar. Percebemos o conhecimento escolar como um grande aliado na construção de uma educação de qualidade. Defendemos, como argumenta Moreira (2009), a visão sócio-cultural de qualidade, que inclui capacitar o aluno a movimentar-se bem em seu ambiente cotidiano, bem como a ir além desse ambiente e envolver-se na luta por mudanças individuais e coletivas. A construção de currículos que propiciem a formação de novas identidades, a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e a capacidade de se viver e conviver em sociedades plurais nas quais as relações de poder sejam desestabilizadas (essas relações sustentam diferenças, preconceitos e discriminações) são fatores importantes para Moreira (2009) e que também são defendidos em nosso estudo como forma de dinamização da atividade docente.

A autonomia docente em práticas curriculares do ensino médio é analisada por Moreira (2012) a partir da visão de que o profissionalismo docente é mais eficaz que a cultura da performatividade. Essa cultura, por sua vez, se expressa no controle, no desempenho como medida da “produtividade”, no resultado

“satisfatório”, e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas.

Em nossa análise, acreditamos que a rede estadual, com as exigências de avaliações do ensino e do professor, através de metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) e do desempenho em avaliações estaduais como o SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro) utilizam essa cultura da performatividade para regular o trabalho docente.

Ao profissionalismo docente, defendido por Moreria (2012), soma-se uma ação docente autônoma, competente e criativa. Conhecimentos especializados, participação em um esforço coletivo de construção de uma escola democrática e de qualidade constituem elementos para se fortalecer o profissionalismo docente. É importante a autonomia e a valorização do professor. É preciso consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e bem agir. Não faz sentido concebê-lo como um técnico que bem executa o que outros conceberam. É preciso desafiar a imagem negativa do professor, socialmente construída e difundida nos últimos anos.

A despeito da presença da cultura da performatividade, vivenciada pelos professores da rede estadual, defendemos que diversas lógicas de ação podem ser desenvolvidas em um contexto institucional, evidenciando uma cultura escolar que possibilita comportamentos humanos com margens relativas de autonomia – apropriação individual e coletiva dos espaços de manobra (TORRES, 2005).

Desta forma, trazemos nos capítulos subsequentes exemplos desses espaços de manobra e de relativas autonomias docentes. A defesa da autonomia docente já é uma tentativa clara de valorização do trabalho docente frente aos inúmeros estudos que enfatizam o mal estar docente como característica da precariedade do trabalho do professor (ESTEVE, 1999; SILVA, 2012). E valorizar o professor do ensino médio, no que concerne à sua atividade, ao status e à experiência, foi o objetivo da nossa pesquisa, na tentativa de trazer à tona os aspectos do trabalho docente que mais tenham tido relevância na vida profissional dos professores.

Na tentativa de contextualizar o nosso estudo, o capítulo três tem como objetivo trazer à tona alguns dados do magistério do Ensino Médio no Brasil e na Rede Estadual do Rio de Janeiro. E é isso que veremos nas próximas páginas: um panorama atual dos professores do Ensino Médio e algumas reflexões sobre o que

pensam professores e gestores sobre os projetos da SEEDUC e sobre a realidade da escola.

3. O Ensino Médio Regular: Panorama Geral, Estatísticas Oficiais e o que Dizem Professores e Gestores sobre a Realidade da Rede Estadual

Em um primeiro momento, iremos trazer um panorama geral do Ensino Médio regular no Brasil e na Rede Estadual do Rio de Janeiro a fim de que possamos contextualizar o Ensino Médio para compreendermos um pouco sobre seu funcionamento e objetivos na educação básica brasileira.

Desta forma, as estatísticas oficiais e documentos da Secretaria de Educação nos ajudam a compreender o discurso oficial, ao mesmo tempo em que nos permite fazer uma análise da realidade, ao compararmos o discurso oficial com o que os professores e gestores dizem sobre a realidade vivenciada na Rede Estadual. Esse é o segundo objetivo do presente capítulo.

A preocupação com a Educação Básica no Brasil, nos últimos anos, com a criação do PNE (Plano Nacional de Educação - projeto de lei n. 8034, de 2010) e PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)⁶, tem produzido um olhar atento dos especialistas no que se refere à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

O Ensino Médio, enfatizado em nosso estudo, está sendo reestruturado e expandido em nosso país devido aos muitos desafios que atravessam essa modalidade de ensino. A fim de que possamos contextualizar alguns dados gerais do Ensino Médio no Brasil, trazemos a seguinte tabela para análise:

⁶ O PDE (HADDAD, 2008) foi lançado em 2007 em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (BRASIL, 2007). O Plano enfatiza cinco áreas da educação nacional e desde então ações e políticas têm sido feitas para darem conta dos compromissos listados. As áreas são: a) educação básica; b) educação superior; c) educação profissional e tecnológica; d) alfabetização; e) diversidade. No item da educação básica, o PDE defende as seguintes ações: a) formação e valorização dos docentes; b) financiamento da educação através do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica); c) garantia de acesso à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Tabela 2 - Evolução de Matrícula do Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa - Brasil - 1991-2010

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1992	4.104.643	98.687	2.836.676	223.855	945.425
1993	4.478.631	93.918	3.180.546	244.397	959.770
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: MEC/Inep.

Nos últimos anos, aconteceu um aumento considerável nas matrículas do Ensino Médio. No entanto, a partir de 2005, houve uma redução de matrículas em todo país. Busca-se, para além da expansão das matrículas do Ensino Médio, uma oferta aliada a uma universalização com qualidade social. Ainda que tenhamos presenciado um aumento das matrículas no Ensino Médio, cabe dizer que mais de 50 % dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados nesse segmento de ensino e milhões de jovens, com mais de 18 anos, e adultos não concluíram o Ensino Médio, o que configura uma grande dívida da sociedade com esta população (BRASIL, 2008)⁷.

Na tabela 2, é inegável a supremacia dos Estados na oferta do Ensino Médio regular, sendo esta dependência administrativa a que mais possui matrículas. Daí

⁷ De acordo com os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012 (BRASIL, 2013), a oferta no Ensino Médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011. Esta informação corrobora os dados trazidos na tabela 1, pois expressam uma queda no número de matrículas no Ensino Médio nos últimos anos.

a necessidade de pesquisas educacionais serem feitas no Ensino Médio da Rede Estadual, o que pode ajudar nos panoramas avaliativos do que vem ocorrendo no Ensino Médio, a partir de vários aspectos. O nosso enfoque é o trabalho docente, mas outras perspectivas de análise de fazem necessárias.

De acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades estão relacionadas ao Ensino Médio de formação geral (propedêutica), mas não devemos nos esquecer de outra modalidade: a relacionada à educação profissional técnica de nível médio, presente no artigo 36 da LDBEN (nº 9.394/1996). A educação profissional técnica de nível médio pode estar articulada com o Ensino Médio ou de forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

De acordo com Costa (2013), o dualismo existente entre a formação propedêutica e a formação profissional para o Ensino Médio começou a existir na década de 1930, quando o país precisou impulsionar o desenvolvimento nacional e com isso a escolarização relacionada à profissionalização. Antes disso, o Ensino Médio no Brasil foi implantado com o intuito de preparar para o ensino superior, ou seja, com um caráter estritamente propedêutico.

Contemporaneamente, constata-se uma matrícula majoritariamente realizada em escolas públicas estaduais no Ensino Médio de educação geral, não profissionalizante, constituindo-se a formação mais acessível e frequentada pelos jovens e adultos, trabalhadores ou não. Deste modo, dois desafios são prementes à escola média brasileira para os próximos anos: a) retomar a expansão da oferta do

Ensino Médio verificada na década de 1990; b) buscar a universalização com qualidade social. Além de garantir o acesso de todos os jovens e adultos ao Ensino Médio, é necessário que todos permaneçam e o concluam com o domínio teórico-metodológico dos conhecimentos historicamente produzidos (IDEM).

De acordo com dados do INEP (2013), a oferta no Ensino Médio totalizou, em 2012, 8.376.852 matrículas, 0,3 % menor que em 2011 (8.400.689 matrículas). Faz-se necessária a expansão do Ensino Médio, mas é preciso uma melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa que gera demanda para o Ensino Médio.

Na pesquisa de Lima e Gomes (2013), o fluxo escolar do ensino médio é analisado a partir das perspectivas do ensino fundamental e da distorção idade-série. Foi constatado no estudo longitudinal que alunos com idade elevada (15 a 17 anos) tendem a ter fracasso escolar, seja pela não aprovação no ensino fundamental, seja pela evasão do ensino médio. Desta forma, a distorção idade-série, juntamente com a evasão escolar, seriam os principais responsáveis pelo fracasso escolar, alterando, assim o fluxo do ensino médio.

Já Souza et al (2012, p. 36) argumentam que:

O fato de que mais da metade dos alunos não chega com idade correta ao final do ensino fundamental e de que, entre os que alcançam o último ano do ensino fundamental sem atrasos, mais da metade não completa o ensino médio na idade correta nos permite conjecturar que o problema de fluxo escolar no ensino médio deve-se predominantemente à repetência (e não à evasão), que ocorre principalmente ao longo do ensino fundamental. (SOUZA et al, 2012, p. 36)

Sendo assim, a questão do fluxo escolar no ensino médio também é influenciada pelo fluxo escolar do ensino fundamental, sendo que a repetência que ocorre nesse segmento influencia a trajetória escolar dos alunos que chegam ao ensino médio, evidenciando dessa forma o fluxo escolar que apresenta problemas como a distorção idade-série e a evasão.

Podemos comentar que o acesso ao ensino médio tem sido facilitado em nosso país, mas o que precisa ser melhorado é justamente a questão do fluxo escolar e do desempenho dos alunos. Para tal, é imprescindível ter em mente que o fluxo do ensino fundamental deve ser monitorado a fim de que o ensino médio também possa ter um fluxo escolar com menos problemas. E no que concerne à questão do desempenho escolar no ensino médio, o desafio nos dias de hoje é apostar na qualidade do ensino de forma a garantir melhores resultados.

De acordo com Viggiano e Mattos (2013), os resultados do ENEM (Avaliação Nacional do Ensino Médio), de 2010, revelam que os desempenhos dos estudantes variam conforme a região do país. No geral, as regiões Sudeste e Sul obtiveram desempenho superior, a região Centro-Oeste obteve desempenho médio e as regiões Norte e Nordeste obtiveram desempenho inferior. Nenhuma das áreas do conhecimento (Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias) chegou ao índice de 59% de aproveitamento, sendo que a área de Ciências da Natureza obteve índices inferiores de desempenho, sendo que apenas no Sul e no Sudeste chegaram a 50 % de aproveitamento. No geral, podemos afirmar que a região influencia o desempenho dos estudantes no ENEM, o que implica pensarmos sobre a qualidade do ensino médio nas diversas regiões do Brasil.

É pertinente a preocupação que o país deve ter com relação ao ensino médio, pois são muitos os desafios:

O grandioso desafio do ensino médio, apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é aproximar a escola da nova realidade nacional, colocando o adolescente como agente partícipe dessa realidade. Com a solidificação da democracia nacional, aliada às novas tecnologias e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, a escola foi projetada para as novas dinâmicas e dimensões do mundo contemporâneo, ainda considerando a tarefa da educação na integração dos estudantes às novas ferramentas de inserção na cidadania, no mercado de trabalho e nos estudos posteriores. (CARMO et al, 2014, p. 312)

Os desafios são muitos e o aluno é um dos principais desafios do ensino médio, visto que o objetivo final é que esse aluno aprenda e possa desenvolver suas habilidades de acordo com suas escolhas profissionais. Isso tudo envolve a questão da qualidade desse segmento, que demanda responsabilidades para as políticas públicas, mas acima de tudo para o professor, que deve se esforçar para que os bons resultados aconteçam.

Não temos como deixar de mencionar que essa relação professor-aluno tem papel fundamental na promoção dessa qualidade e que com certeza pode fazer toda a diferença na vida dos estudantes do ensino médio. É por isso que estudos sobre o trabalho docente no ensino médio são pertinentes.

Lutar pelo ingresso e permanência dos estudantes no ensino médio é também um outro desafio, pois:

Só a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, é que foi dado um passo importante na universalização do ensino médio, porém este ainda está distante de muitos estudantes brasileiros, principalmente pela necessidade de trabalho que o adolescente e o jovem das camadas menos favorecidas apresentam. Por isso, há uma necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência dos estudantes no ensino médio, onde as elevadas taxas de reprovação e evasão correspondem a 13,4% e 12,6%, respectivamente, nas escolas públicas. Esta observação serve de alerta para o considerável quantitativo de jovens que têm sua formação interrompida. (CARMO et al, 2014, p. 313)


A luta pela diminuição das taxas de reprovação e evasão deve fazer parte das políticas públicas que se preocupam com o ensino médio de modo que se possa melhorar o fluxo escolar do segmento em questão. Percebemos que são muitos os problemas que assolam o ensino médio em nosso país. No entanto, é importante mantermos a consciência de que estudos sobre o ensino médio são pertinentes e no caso dos professores é válido sabermos de que forma o trabalho docente e seus desafios estão sendo percebidos pelos próprios docentes.

3.1. Informações sobre a Rede Estadual de Educação: Estrutura Geral, Alunos e Professores

Com relação à estrutura geral da Rede Estadual de Educação, podemos comentar sobre as quatorze Diretorias Regionais, distribuídas entre a Região Metropolitana (sete) e municípios do interior (sete)⁸. O mapa do Estado do Rio de Janeiro, que segue abaixo, nos ajuda a visualizar os municípios pertencentes ao Estado e divididos de acordo com a localidade das regiões.

⁸ Por razões operacionais, os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica, embora pertencentes à região metropolitana, conforme Lei Complementar Estadual n. 130 de 2009, foram alocados na regional Centro-Sul. Do mesmo modo, Guapimirim, Itaboraí, Magé e Tanguá, pertencentes à região metropolitana, integram a regional Serrana I. Niterói, também da região metropolitana, foi incluída na regional Baixadas Litorâneas (SEEDUC, 2013).

GrUPo
GeStor
EstAdUAL
do SPe-RJ


SAÚDE e PROTEÇÃO
NAs ESCOLAS
Atuando em parceria com a UFMG

MAPA DE DIVISÃO REGIONAL DO GGE-RJ/SPE
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LEGENDA:

- NORTE
- NOROESTE
- SERRANA
- LAGOS
- METROPOLITANA
- MÉDIO PARAÍBA
- CENTRO SUL

Mapa do Estado do Rio de Janeiro dividido em regiões administrativas. As regiões são coloridas de acordo com a legenda: Norte (Amarelo), Noroeste (Rosa), Serra (Azul), Lagos (Vermelho), Metropolitana (Verde), Médio Paraíba (Púrpura) e Centro Sul (Laranja). As cidades e municípios são rotulados em todo o estado.

As quatorze Diretorias Regionais, unidades subordinadas à Seeduc (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro), são responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas da educação, divididas em áreas geográficas específicas do Estado: Baixadas Litorâneas; Centro Sul; Médio Paraíba; Metropolitana I; Metropolitana II; Metropolitana III; Metropolitana IV; Metropolitana V, Metropolitana VI; Metropolitana VII; Noroeste Fluminense; Norte Fluminense; Serrana I, Serrana II; Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp).

1. Metropolitana IV: 113 escolas (8,3% do total)¹⁰;

⁹ Com base em Seeduc (2013), os dados de número escolas foram extraídos do sistema Conexão Educação em 05/11/2012 e trabalhados pela Coordenação de Estatísticas Educacionais/SUPLAN/SEEDUC.

2. Metropolitana III: 111 escolas (8,2% do total);
3. Metropolitana VII: 110 escolas (8,1% do total).

O número de alunos e das escolas por Regionais pode ser contemplado na tabela abaixo:

Tabela 3: Número de Alunos por Diretoria Regional em 2012

Regionais	Alunos: Número por Regional	Total de Alunos	Escolas: Número por Regional	Total de Escolas
Baixadas Litorâneas	70.202	7,80%	101	7,50%
Centro Sul	54.814	6,10%	99	7,30%
Médio Paraíba	61.470	6,80%	96	7,10%
Metropolitana I	86.668	9,60%	104	7,70%
Metropolitana II	65.270	7,20%	91	6,70%
Metropolitana III	62.686	6,90%	111	8,20%
Metropolitana IV	81.293	9%	113	8,30%
Metropolitana V	69.975	7,70%	85	6,30%
Metropolitana VI	62.024	6,90%	95	7%
Metropolitana VII	96.464	10,70%	110	8,10%
Noroeste Fluminense	27.112	3%	65	4,80%
Norte Fluminense	62.207	6,90%	106	7,80%
Serrana I	63.530	7%	70	5,20%
Serrana II	35.834	4%	89	6,60%
DIESP	4.501	0,50%	19	1,40%
Total Geral	904.050	100%	1.354	100%

Fonte: SUPLAN/SEEDUC

De acordo com a SEEDUC (2013), é importante ressaltar que o Ensino Médio regular, foco central do nosso estudo, representava 79,31 % de alunos matriculados (720.976 alunos) na rede em 2012.

¹⁰ A escola do nosso estudo pertence à Metropolitana IV, a Regional com o maior número de escolas. Apesar desse dado, os professores da nossa pesquisa atuam em uma escola privada, alugada, e portanto não possuem um local com instalações próprias, uma das grandes reivindicações do corpo docente entrevistado.

Tabela 4 - Número de Alunos de todas as modalidades do Ensino Médio de todas as Regionais (2012)

Modalidades - Ensino Médio	Número de Alunos de Todas as Regionais
Regular	720.976
EJA	182.369
Especial	705
Total	904.050

Com relação ao número de servidores da SEEDUC, em dezembro de 2012 a rede contava com 85.699 matrículas de servidores ativos. Deste total, 85% (76.601) eram professores ativos e o restante, funcionários de apoio.

Tabela 5 - Matrículas de Professores Ativos

Categoria	Matrículas	Participação no Total de Professores Ativos
Professor I	53.811	74,1%
Professor II	18.087	24,9%
Professor Inspetor Escolar	637	0,9%
Carreiras em Extinção*	66	0,1%
Total de Professores Ativos	72.601	100,0%

Fonte: SUPGD/SEEDUC.

(*) Professor orientador educacional, professor supervisor educacional e pedagogo

As matrículas de professores II representavam 25% do total de matrículas de professores ativos. A categoria inclui o professor assistente de administração educacional II, o professor docente II 22 horas e o professor docente II 40 horas. As matrículas dos professores ativos concentram-se nos professores I (74%), ou seja, naqueles que realizaram concurso para lecionar exclusivamente no Ensino Médio. Nesta categoria, estão incluídos o professor assistente de administração educacional I (16 horas), o professor docente I 16 horas, o professor docente I 30 horas e o professor docente I 40 horas¹¹ (SEEDUC, 2013).

No que concerne à carência de professores, em 2010, segundo documento da Secretaria Estadual de Educação, faltavam aproximadamente 11 mil professores em sala de aula. Atualmente, segundo o documento oficial, a carência da rede estadual é residual. A ausência de docentes em determinadas disciplinas deve-se a questões estruturais. A disciplina de artes, por exemplo, apresenta uma

¹¹ A carreira docente do Estado do Rio de Janeiro é estruturada pela Lei 6.027/2011. A lei determina um quadro permanente de 60.000 cargos de Professor Docente I 16 horas, 2.000 cargos de Professor Docente I 30 horas e 624 cargos de inspetor escolar.

carência crônica de professores, dada a escassez de docentes que lecionam essa disciplina. Em dezembro de 2012, havia 54.444 matrículas de professores regentes. A carência real medida em número de docentes, em novembro de 2012, era de 938. A disciplina isolada que apresentava maior carência em outubro de 2012 era artes, seguida por língua estrangeira. Também apresentam elevada carência as disciplinas de geografia, filosofia, física, sociologia e matemática.

De acordo com a SEEDUC (2013), desde 2011 a Secretaria Estadual vem oferecendo diversos tipos de incentivos que vão de capacitações ao recebimento de bônus, passando pela consolidação de processos seletivos internos em funções pedagógicas estratégicas. Em fevereiro de 2012, foi inaugurada a Escola de Aperfeiçoamento dos Servidores de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Escola SEEDUC), com o intuito de ampliar e consolidar a oferta de capacitação para docentes, gestores da rede pública de ensino e servidores de apoio. Cerca de 3000 servidores já frequentaram a Escola. Os demais receberam formação em pólos descentralizados no Estado.

Em 2011, as principais ações realizadas na área pedagógica foram formação continuada para professores de português e matemática. Na área de gestão, as capacitações ocorreram, sobretudo, nas áreas de formação continuada em gestão de pessoas e processos, desenvolvimento de equipes, além de mestrado em gestão e avaliação da educação pública.

Já em 2012, as ações se voltaram para a formação continuada para professores de português, matemática, ciências, biologia e história, além da especialização em novas tecnologias do ensino de língua portuguesa e matemática. Na área de gestão, destacaram-se a gestão integrada da escola¹² (GIDE), programa de desenvolvimento gerencial (gestão de pessoas e processos), orçamento público, prestação de contas, especialização em gestão empreendedora na educação, além da continuação do mestrado em gestão e avaliação da educação pública.

A SEEDUC promoveu cursos na área de mediação de conflitos, de saúde e segurança no trabalho para ambientes escolares seguros, pacíficos e harmoniosos. Entre as vagas oferecidas em 2012, 1.873 foram de pós-graduação: 1.850 vagas de

¹² Considerações iniciais sobre a GIDE foram feitas no capítulo anterior, página 4. Retomaremos essa temática quando analisarmos as políticas de responsabilização educacional do Estado nos capítulos posteriores.

especialização e 23 vagas de mestrado. A SEEDUC também ofereceu 7.000 novas vagas de formação continuada para professores com possibilidade de complementação de carga horária para obtenção do grau de especialização. Na área de saúde e bem-estar, além das ações de capacitação dos 260 gestores, a SEEDUC implantou projetos e realizou primeira pesquisa de clima organizacional, que contou com 11.000 respondentes.

Com relação à pesquisa sobre o perfil do servidor realizada em 2012, no qual 7.000 professores responderam aos itens da SEEDUC, pudemos ter acesso aos seguintes dados: a) no grupo de professores, a grande maioria era do sexo feminino (72%) e a mais da metade declarou-se branco (59%); b) a maior parte dos professores que responderam ao questionário declarou possuir ao menos o ensino superior (Licenciatura, 43%, Normal/Pedagogia, 1%, e outros 5%). Existe um grande percentual de professores com especialização (43,2%) no grupo que respondeu ao questionário. As regionais com maior percentual de professores com qualificação são a Noroeste Fluminense (63%), Serrana II (48%) e Norte Fluminense (48%). A participação de professores no Mestrado é maior na Metropolitana VI (11%) e Serrana I (8%); c) perguntados sobre a satisfação em relação à carreira e à escola em que atuavam, a grande maioria dos professores respondeu positivamente: 98,2% e 67% se sentiam gratificados pela carreira que escolheram (somando-se quem disse concordar muito e quem afirmou concordar um pouco); d) quanto à atuação em sala de aula, a maioria leciona há mais de 21 anos (29%). O percentual de professores novos, com menos de um ano em sala de aula foi de apenas 1%. Quando perguntados, no entanto, há quanto tempo estavam na mesma escola de 2012, a maioria respondeu entre 1 a 5 anos.

Ao longo das entrevistas para a nossa pesquisa, percebemos que os docentes falam bastante quando se trata da formação continuada oferecida pela SEEDUC. Alguns gostam dessa formação, já outros a criticam. Mas a principal crítica é sobre a falta de tempo que o professor que trabalha em mais de uma escola possui para dar conta dessa formação continuada. Com relação à pesquisa da SEEDUC, constatou-se que a maioria dos professores se sentia satisfeita com relação à carreira e à escola em que lecionam. Em uma pesquisa oficial da Secretaria, esse dado aparece como significativo para a nossa própria pesquisa. Por que os professores estão satisfeitos com a carreira e com a sua escola?

Por opções metodológicas, o estudo oficial não foi capaz de revelar essas e outras questões importantes. Daí o que ganhou mais notoriedade foi o percentual positivo para a questão da satisfação. Acreditamos que pesquisas qualitativas, nas quais se buscam as opiniões dos sujeitos envolvidos, podem ser bons instrumentos para a compreensão da realidade pesquisada. Por isso que o nosso estudo, apesar de ser em uma escola da rede estadual, pode ajudar nessa compreensão, à medida que buscamos as respostas dos professores para questões sobre a carreira e a escola, passando pela satisfação e indo até outras questões importantes. Com isso, temos a possibilidade de entender melhor o trabalho docente dos professores do Ensino Médio e suas percepções sobre as muitas atividades relacionadas a esse trabalho.

Algumas de suas percepções sobre o que é ser professor na Rede Estadual serão apresentadas nos capítulos posteriores. Temos em mente que foram entrevistados quinze professores de uma Regional e os resultados que serão apresentados jamais podem ser generalizados. No entanto, defendemos que o nosso estudo pode contribuir para análises significativas sobre o perfil dos professores da rede, deixando clara a contextualização territorial e sócio-histórica das pessoas envolvidas na pesquisa, mas ao mesmo tempo contribuindo para análises dos processos relacionados ao trabalho docente no magistério da Rede Estadual.

3.2. O Planejamento Estratégico da SEEDUC e Algumas Ações da Rede Estadual

No que se refere ao Planejamento Estratégico da SEEDUC (s/ano), algumas ações estão sendo feitas. Um documento foi produzido para listar tais ações e o que chama a atenção é a epígrafe no início do arquivo: “A Meta é de Todos – Conquistar um novo espaço na educação do Estado do Rio de Janeiro é uma decisão que exige esforço e dedicação de todos: Secretaria de Estado de Educação, diretores, professores, funcionários administrativos, pais e alunos. Por isso, a meta é de todos. Não há individualismo. O trabalho é em conjunto. Quem atinge a meta é a unidade escolar, onde todos ganham”.

Uma clara alusão às metas é destaque no planejamento estratégico da SEEDUC, revelando a política de responsabilização¹³ da Secretaria. Os itens presentes nesse Planejamento se referem às seguintes temáticas:

a) Remuneração Variável – O sistema de bonificação visa recompensar os servidores da Educação por bons resultados e trabalho em equipe. Seria a valorização dos profissionais ligados à melhoria dos indicadores. Toda a equipe escolar poderá receber três vencimentos-base a mais por ano, caso a escola atinja as metas. Existe também o auxílio-qualificação (valor anual de R\$ 500,00) e o auxílio transporte.

b) Programa de Formação para Professores – Ampliação da oferta de cursos de formação continuada, em parceria com o Consórcio Cederj. O professor recebe um auxílio de R\$ 300,00 por mês durante o curso. Os cursos de especialização são oferecidos por instituições públicas do Rio de Janeiro vinculadas ao Consórcio Cederj: UERJ, UFRJ, UFF, UENF, UNI-RIO, UFRRJ. Uma outra ação é a criação da Escola SEEDUC com o objetivo de ser um espaço de atualização permanente.

c) Elaboração e Implementação do Currículo Mínimo – o currículo mínimo é um documento que serve como base para os conteúdos aplicados em sala de aula. O documento foi elaborado de forma democrática e transparente, conforme argumenta a secretaria, já que os professores da rede puderam participar desse movimento. Há exigência para que o professor siga o currículo mínimo.

d) Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) – O Saerjinho faz parte do SAERJ e tem como objetivo principal acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos em cada bimestre. É uma avaliação diagnóstica desenvolvida a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Mínimo, além daqueles considerados como pré-requisitos e que integram a matriz do SAERJ. São provas de Língua Portuguesa e Matemática, que avaliam leitura e solução de problemas, respectivamente.

¹³ De acordo com Brooke (2006), as políticas de responsabilização (*accountability*) tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. Esse tipo de política tem sido uma constante no que se refere à avaliação de sistemas de ensino e algumas considerações serão feitas nos capítulos posteriores, quando analisaremos o papel da gestão no processo de desenvolvimento do trabalho docente.

e) Processo Seletivo para funções pedagógicas – São realizados processos seletivos para funções pedagógicas estratégicas, por meio da proposta de seleção de talentos. Essas seleções já resultaram na contratação de 28 diretores regionais administrativos e pedagógicos e vários diretores escolares. A avaliação tem quatro etapas: análise curricular, prova, entrevista/dinâmica e treinamento. A ideia é oferecer um meio de ascensão profissional para os servidores do Estado.

f) Infraestrutura – O objetivo é atender às necessidades estruturais identificadas nas 1.457 unidades escolares da rede estadual de ensino. Em parceria com EMOP (Empresa de Obras Públicas do Estado do Rio de Janeiro), foi feita uma análise de pelo menos 25 itens, sinalizando os espaços como péssimos, ruins, regulares, bons e excelentes, tais itens envolveram a rede elétrica, coberturas, revestimentos, esquadrias, recuperação de quadras e acessibilidade, entre outros.

g) Bem-Estar Profissional – Dois itens fazem parte desta pauta: 1. tentativa de promover mais agilidade nos pedidos de licenças médicas; 2. promoção do Programa de Saúde Mental, com o objetivo de possibilitar aos docentes uma atuação preventiva nas situações de conflito e tensão no ambiente escolar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, partindo das noções sobre o desenvolvimento humano na infância e na adolescência.

O planejamento estratégico da SEEDUC contempla alguns itens que estão diretamente relacionados ao magistério do Ensino Médio. Os professores entrevistados, de uma certa forma, tocaram em algumas dessas questões e deixaram claro seu posicionamento a respeito do assunto. Já podemos antecipar que a visão crítica dos professores vai de encontro às proposições otimistas, trazidas e divulgadas nos documentos da Secretaria de Educação. Esses embates entre os sistemas de ensino e seus profissionais são saudáveis, à medida que sinalizam posturas ativas e politicamente coerentes com o “que desejamos mudar”.

Os dados apontados neste capítulo revelam algumas características do magistério da Rede Estadual do Rio de Janeiro, bem como apontam para atuais temas relacionados à expansão, reestruturação e qualidade do Ensino Médio no Brasil. Sabemos que as políticas públicas são essenciais para as ações educativas nos sistemas públicos, mas o que de fato ocorre nas escolas reais? Como seus atores vivenciam a realidade? No nosso estudo, cujo tema central é o trabalho

docente, cabe-nos indagar: que identidades docentes, no magistério estadual, estão sendo reveladas no cotidiano de uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro? Essas e outras questões estão presentes nos capítulos posteriores, nos quais a atividade, o status e a experiência dos professores são descritos e analisados.

3.3. As Políticas de Ensino Médio na Visão dos Professores e da Equipe de Gestão Escolar

Os subcapítulos anteriores tiveram como objetivo oferecer um panorama atual dos índices gerais do Ensino Médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro a fim de contextualizar o leitor com as recentes discussões relacionadas aos dados de matrícula e propostas pedagógicas do Ensino Médio.

Para que a realidade escolar seja ainda mais representada no presente estudo, nos cabe trazer à tona a visão dos professores sobre o que de fato ocorre nas questões relacionadas ao ensino médio dentro de um contexto institucional da zona oeste. Para iniciarmos a nossa reflexão, iremos trazer a visão dos professores sobre a avaliação que os mesmos fazem dos projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Logo após, iremos trazer a visão dos gestores com relação às diretrizes e ações realizadas pela Secretaria.

3.3.1. Avaliação dos Projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC)

A maioria dos professores possui críticas com relação aos projetos desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação. Vejamos algumas falas sobre o que a SEEDUC desenvolve em termos de projetos para o Ensino Médio:

*Projeto SEEDUC para o ensino médio, bom, eu queria é... eu tinha que saber melhor sobre esses projetos... Porque quando a gente recebe é muito mal uma cartilha, às vezes muitas das vezes defasada, feita por alguém que pelo meu entender, ah, sei lá... **nunca deve ter dado aula na vida, nunca deve... entrou em sala de aula, então sabe é muito fácil falar, coordenador fulano de tal, professor falando, sei lá, mas a visão que eu tenho quem faz esse material, quando é feito, se é que é feito. É de uma pessoa que nunca entrou em sala de aula, entendeu?** Nunca, teve essa visão de chegar, ter uma turma cheia, com 40, 50 alunos, porque tudo é bem bonitinho, no papel é lindo, não é? Mas na prática mesmo, você chegar, ter os dois tempos de aula, fazer, acontecer... Aí eles colocam: tem que incentivar o aluno, tem que fazer cursos extras, tem que fazer... Mas é complicado.* (Nicholas – Química)

Olha, esse projeto autonomia¹⁴, bom eu não sou muito fã... Depende, tem projetos que... Esse autonomia para mim é horrível. É um fiasco, porque um professor, por exemplo: eu sou professora de educação física, eu tenho que ministrar todas as disciplinas. Como é que vai ser isso? Isso é um absurdo! Para mim isso é uma exclusão de alunos. Mas assim, em relação aos projetos, têm uns que são bacanas, por exemplo: (...) esse do SAERJ, eu não acho legal. Tem muita coisa que depende... Esses projeto que eu acho que valem a pena sim... A parte também desportiva, às vezes tem, já uso... É entre escolas, isso é bacana. Eu acho que tem bom e ruim...

(Bruna – Educação Física)

(...) O projeto autonomia, um projeto que eu acompanho meio que de longe... Ouvindo os amigos que trabalham. Poxa, você coloca, você tem um professor que ele é meio, que o mediador... Existe um Tele-Curso. A lição está passando na tela, os alunos estão vendo e o professor é meio que um facilitador. Mas de todas as disciplinas? Eu não vejo isso com bons olhos. Uma pessoa que fale de todas as disciplinas, entendeu? Mas ao mesmo tempo, é uma forma de diminuir a evasão escolar. (...) Mas eu gostaria de ver, é o meu desabafo. Eu gostaria de ver mais pessoas que vivem da sala de aula, tomando decisões, sabe? Eu gostaria de ter um secretário da educação, que foi quinze anos professor do Estado. Eu gostaria de ter um secretário de educação que deu aula, vinte anos, viveu isso! Criou o filho dando aula. Eu gostaria de ver... Eu tenho esse sonho, de ter um secretário que viveu vinte anos, com o salário exclusivamente do Estado e dos colégios particulares. Ele criou a família dele, comprou casa, sabe? Trabalhou dez horas em um dia. E acordou cedo no outro. Eu gostaria de ver isso. Eu acho que algumas coisas seriam diferentes. Eu acho!

(Carlos – Física)

(...) Já é um pouco complicado um professor de matemática dar aula de biologia. Apesar de ele ser autorizado para essas séries fundamentais, ele pode. Eu já não concordo. Agora ele dar aula de história e geografia? Não. É o que acontece aqui com o Projeto Autonomia. Você pega o professor de educação física, que por mais esforçado que ele seja, eu acho complicado. Ele dá aula de matemática, português, história, geografia. Tudo bem, tem os recursos deles, mas não é a mesma coisa, eu não acredito que ele vai dar aula de matemática, igual eu daria, ao professor... Assim como eu não daria aula de educação física igual a ele. Então eu acho um absurdo esse projeto, eu acho um absurdo. (Murilo – Matemática)

(...) Eu sou professora do projeto autonomia. Acho válido para adiantar alguns alunos que estão em defasagem de série (...) Só que não acho legal ser um professor. Isso não é legal. Como um professor vai dar aula de história, física, química, geografia, se ele não compreende isso tudo? Ele sabe a parte dele, podendo conhecer um pouquinho das outras áreas, mas ele... É bem complicado!

(Otília – Química)

¹⁴ O Projeto Autonomia foi criado pela SEEDUC em 2009 e tem por objetivo diminuir a distorção idade-série no Ensino Médio. Os participantes do Autonomia têm quatro horas diárias de aula em turmas diferenciadas, com o mínimo de 20 e o máximo de 35 alunos divididos em equipes e orientados pelo mesmo professor durante todo o programa. Os professores devem participar de capacitação para atuarem nesse projeto. Para mais informações, ver: <http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>.

Nas cinco falas dos professores sobre os projetos da SEEDUC, nos chamou a atenção o fato de Bruna (Educação Física), Carlos (Física), Murilo (Matemática) e Otília (Química) terem criticado o Projeto Autonomia, no qual um professor de uma determinada disciplina é capacitado para ser o mediador presencial de aulas passadas em vídeos para os alunos. O fato desse professor ser o responsável por todas as disciplinas é fortemente criticado pelos professores, que questionam a formação e a habilitação específica do professor. Como um professor de Educação Física pode dar aulas de todas as disciplinas sem estar qualificado (via formação inicial) para isso?

Mesmo com o discurso de interdisciplinaridade, parece que essa questão de um professor único para todas as matérias mexe com a questão da formação profissional dos professores e com a realização do seu próprio trabalho. Dúvidas podem surgir: estaria o professor de fato capacitado? O que estaria por trás de SEEDUC aceitar qualquer formação do professor para dar conta desse projeto? Acreditamos que o Projeto Autonomia pode ser desagradável para o professor porque interfere na sua especificidade disciplinar e, por consequência, na sua identidade de professor “daquela disciplina”.

Uma outra crítica é referente aos que produzem os materiais para os professores e aos que possuem poder de ação política, como os secretários de educação. Nicholas (Química) e Carlos (Física) trouxeram a crítica sobre o fato de as pessoas que pensam as políticas e os documentos não vivenciarem o magistério como realidade de vida. O professor Carlos chegou a dizer que seu sonho seria ter um secretário que tivesse vivido anos no magistério e tivesse criado sua família com o salário de professor. Já Nicholas criticou o fato de ações serem tomadas por pessoas que não conhecem a realidade escolar e que nunca pisaram em sala de aula.

Essas críticas nos evidenciam algo: um apelo dos professores para que as autoridades políticas reconheçam a identidade do magistério como importante para as políticas educacionais. Essa identidade teria “autoridade” para planejar ações e projetos. É uma tentativa de chamar a atenção para o professor e sua realidade. Além disso, a experiência docente na escola teria um valor simbólico muito grande para essas ações políticas. Ao nosso ver, tais críticas podem configurar uma necessidade de trazer à tona a importância do professor, da sua

identidade no magistério e do seu tempo de experiência. Tudo isso para valorizar o professor em um contexto de desvalorização identitária e social.

Duas professoras reconhecem ações positivas nos projetos da Secretaria. Priscila (Sociologia) faz comparação com relação ao tempo. Há algum tempo atrás não existiam tantos projetos assim. Já Ana (Artes) traz a questão da adequação dos projetos às especificidades de cada grupo:

(...) tem coisas muito interessantes. Muito interessantes. Da época em que eu comecei até agora. Por exemplo, eu sou de uma época, que não havia livros didáticos. Hoje, você tem um monte de livros didáticos. Eu sou de uma época, que não tinha conexão educação¹⁵, hoje tem conexão educação. Para professores e alunos... Eu também era de uma época em que não havia muito investimento, em compra de livros para didático, sala de leitura... Não existiam tantos quadros brancos e hoje a gente tem. Mesmo pilot. Do apagador de giz ao pilot, do quadro branco, foi uma evolução para saúde e para a apresentação das coisas... Então, assim, eu acho que a gente do ponto de vista, infraestrutura... O material cresceu um pouco.... Algo mais, pode-se dizer assim, algum progresso. (Priscila – Sociologia)

(...) São bons... Eu só acho que tem que tentar adequar a cada realidade escolar, não é? Nem com todo grupo de repente dá para fazer aquilo que você, que eles colocam para ser feito. Mas são bons. (Ana – Artes)

As duas falas das professoras reconhecem os benefícios de alguns projetos em meio às críticas que são feitas pelos professores. Existem, então, algumas ações que podem ser consideradas positivas para os alunos e para os professores, ainda que a SEEDUC não consiga atender às expectativas de todos os professores, o que causa o descontentamento e as críticas.

Com relação às críticas, vejamos mais duas falas que nos remetem a elas, evidenciando o descontentamento dos professores:

Esses projeto é o seguinte: eu acho que a gente não tem nenhum tipo de informação concreta... Não vem ninguém aqui e esclarece: “Gente, vamos nos reunir hoje. Não vai ter aula na escola porque nós vamos falar sobre esses projetos”. (...) Acho que também deveria ter uma fonte de preocupação em atender, colocar esses projetos numa forma mais clara, mais compromissada, mais efetiva (...) tem um projeto lá no centro da cidade... O cara mora aqui, o cara acaba nem indo... Tem que ser uma coisa mais local, mais regional. Então vem aqui na escola mostrar o projeto, fazer o curso com o professor, treinar o professor para mostrar a ele o que tem de fazer e o que não tem que fazer. (...) Como professor ele trabalha em outras atividades, ele tem outras escolas, às vezes

¹⁵ O Portal Conexão Educação é um site na internet que disponibiliza informações importantes para gestores, professores e alunos. Os gestores têm acesso à listagem de todos os alunos da escola, os professores podem lançar as notas dos alunos por bimestre e ainda informar se o currículo mínimo está sendo seguido. Além disso, os professores podem consultar os materiais de planejamento do currículo mínimo por disciplina e ano. Já os alunos podem acessar suas notas e ver a sua situação acadêmica.

ele não pode deixar outra escola para ir lá no treinamento, lá no centro da cidade... Ele não tem condições para isso. (Eduardo – História)

(...) Eu tenho assim uma convicção de que o Estado, para eles, eles dão uma vaga para o aluno, mas na verdade eles querem somente que você dê o diploma para o aluno e mais nada, mais nada. Até porque se a escola é uma escola de qualidade, as escolas particulares vão quebrar. E como vai funcionar isso aí? Então, há um mecanismo, político até mesmo, que faz com que as escolas não funcionem. Aí vem um gestor que é de uma outra área, que não conhece nada de educação, e fica ditando regras aqui regras, regras ali, mas da educação mesmo não entende nada, não sabe nada. Então é muito complicado! (Laís – Matemática)

As críticas de Eduardo (História) e Laís (Matemática) estão relacionadas à forma de organização da SEEDUC, no sentido de descontentamento pelo modo como a Secretaria dinamiza as ações para o desenvolvimento de projetos (Eduardo) e pela forma como o Estado compreende a educação dos jovens do Ensino Médio (Laís).

O professor Eduardo chama a atenção para a questão regional, de localização da sua escola. Se existe um projeto, ele deve ser comunicado a todos e os professores devem ser treinados. No entanto, o professor critica a necessidade do professor sair da zona oeste para ser treinado no centro da cidade, o que pode inviabilizar a ida de alguns professores pelo fato de eles trabalharem na região da zona oeste, em outras escolas. Para o professor, seria necessário que algum representante da Secretaria pudesse ir à escola e levasse as informações necessárias e realizasse o treinamento com os professores.

Percebemos na fala do professor uma certa disparidade com relação aos espaços geográficos da cidade, o que revela a dificuldade de alguns professores se movimentarem para outras regiões da cidade, especialmente para o centro da cidade. Esse deslocamento exigido pela SEEDUC não seria tão fácil de ser realizado pelos professores. Uma necessidade de acolhimento regional do professor é uma reivindicação do professor que pode revelar a ideia de o Estado ter mais atenção às regiões da cidade que são distantes do centro, local no qual são centralizadas algumas atividades da Secretaria.

Se pensarmos com a lógica da Secretaria, podemos entender a necessidade de centralizar o local de realização de algumas atividades, visto a grande diversidade de regiões geográficas do Estado. Mas se pensarmos na lógica da crítica realizada pelo professor, também conseguimos compreender a necessidade de um atendimento mais regional, que atenda às características dos professores da

escola. Esse problema nos parece mais uma falta de organização logística que é pensada pelos representantes da SEEDUC e suas ações são defendidas pela questão da “viabilidade” e da “inviabilidade” de ações. Talvez organizar atendimentos locais para as escolas seja algo inviável para a Secretaria, a partir de alguns argumentos.

No entanto, a crítica do professor é pertinente para trazer à tona a necessidade de os professores da zona oeste serem representados a partir da especificidade de trabalhadores e/ou moradores da região, conferindo um caráter regional às ações educativas do Estado.

Já a professora Laís faz uma crítica sobre a finalidade do Estado em oferecer as certificações escolares aos alunos: o Estado estaria apenas preocupado em oferecer os diplomas, sem se preocupar com questões relacionadas à educação de qualidade. Para a professora, não haveria interesse político em investir em escolas de qualidade no Estado. Ela fez uma comparação dizendo que se as escolas da rede estadual forem boas, as escolas particulares iriam ficar no prejuízo. Portanto, para a professora, apesar dos projetos, o Estado não conseguiria ir além de oferecer diploma de ensino médio para os jovens.

Uma outra crítica da professora Laís tem semelhanças com as críticas feitas pelos professores Nicholas (Química) e Carlos (Física): o fato de o gestor não ser especialista na área de educação. Laís fez alusão ao então Secretário de Educação do Estado, Wilson Risolia Rodrigues, no cargo desde 2010. Risolia é graduado em Economia e por esse motivo recebe críticas dos professores do Estado e do Sindicato, já que não é educador de formação e, portanto, não iria compreender as questões do magistério. No Estado, percebe-se uma forte oposição dos professores à sua atuação. O argumento de que os gestores devem vivenciar a educação parece influenciar a crítica ferrenha aos representantes do Estado que não estão legitimados socialmente para o magistério.

De uma forma geral, percebemos uma crítica dos professores com relação aos projetos de Ensino Médio, o que evidencia a maneira pelo qual os professores vivenciam na prática os resultados das políticas pensadas para o Ensino Médio. Houve ênfase no Projeto Autonomia e as críticas recaíram justamente sobre o fato de ser um único professor atuando no projeto, com formação específica, para dar conta de todas as disciplinas.

A crítica dos professores à forma como o professor atua no Projeto Autonomia pode revelar uma necessidade do professor querer destacar a identidade do seu trabalho, a partir de sua formação específica, o que de fato, em sua concepção, o singulariza frente aos demais colegas de profissão e o faz pertencer ao grupo de professores “daquela disciplina”.

3.3.2. A Visão de Diretores, Coordenadora Pedagógica sobre Projetos da SEEDUC e da Escola

O diretor Almir é diretor da escola desde 2003. Ele chegou ao cargo por eleição da comunidade. A diretora adjunta Beatriz está no cargo desde 2008 e chegou até ele através da indicação do diretor. Já a coordenadora pedagógica Camila está na escola desde 2012 e sua entrada ocorreu através de processo seletivo.

Com relação à formação profissional da equipe de gestão, podemos afirmar que o diretor Almir é formado em Geografia (instituição pública) e Pedagogia (instituição particular) e possui pós-graduação em Administração Escolar. Atualmente faz um MBA a distância em Gestão Empreendedora, promovido pela SEEDUC. Almir está na rede estadual desde 1998, atuando há anos no magistério.

Já a diretora adjunta Camila é formada em História e está no Estado desde 1994, também possuindo ampla experiência no magistério. A coordenadora pedagógica Beatriz é formada em Pedagogia e Geografia e está na Rede Estadual desde 1977, sendo a servidora mais antiga dentre os três integrantes da gestão da escola.

Uma das características da escola investigada é o fato de a gestão escolar ser bem aceita pelos professores. Além disso, fica nítido o bom clima escolar na instituição, graças ao bom relacionamento entre professores e equipe de gestão.

Com relação à visão que o diretor Almir possui sobre os projetos da SEEDUC, temos os seguintes relatos, que mostram a preocupação de toda a escola no alcance das metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) e as estratégias utilizadas pela escola para dar conta dessas exigências:

Olha, o que chama atenção, que eu acho que é o grande desafio de toda a escola é a tal bater as metas. Principalmente na prova de português e matemática. É claro que não é somente isso, mas a grande deficiência que nós temos aqui é a questão

da aprendizagem, nas primeiras séries, quando chega aqui, do outro segmento, da outra rede municipal. Chega aqui com muitos vícios, chega aqui sem grandes conhecimentos básicos de português e matemática. Então, o grande desafio nosso é na questão do português e da matemática. E aí nós temos o projeto de leitura e o reforço escolar. (...)A gente faz simulados de português e matemática. Hoje não mais só português e matemática. Como outras disciplinas que entraram. (Almir – Diretor)

As parcerias da parte cultural é sempre assim: a gente chama assim de entretenimento e de parte cultural. O que vem da secretaria são oportunidades de conhecer Museu, assistir peças de teatro e exposições. Lembrando que o grande incentivo que eu achei interessante veio de uma verba específica agora para isso. Embora a verba que vem é de acordo com a quantidade de alunos. Para mim acho que acaba em um mês, em dois meses essa verba já acaba, porque eu já saio com os alunos no teatro. A gente ganha os ingressos. Mas o transporte fica por conta da escola. (Almir – Diretor)

Eu consegui diminuir a evasão escolar com essa overdose de cultura. Isso é relacionado ao que a secretaria promove, chamam, convidam. E tem também, como eu chamo passeio cultural e passeio de entretenimento. Tem o outro lado, que é ligado à Rede Globo, ligado à TV Cultura, à Record, são programas de televisão. Auditórios e tal. Fazem partes lá dos auditórios: Faustão, Xuxa, Huck, Regina Casé. A gente faz parte daquele auditório que muitas das vezes, que eles interagem também. É claro que: muitos são, aí tem uma controvérsia. Falam que é alienado, alienam, mas eu não estou vendo por esse lado não. Vejo pelo lado positivo, de atrair o aluno para a escola. (Almir –Diretor)

O diferencial da escola é que é uma escola alegre, é acima de tudo mesmo, indo de encontro, com todas essas dificuldades que a gente tem, de não ter prédio, que outra escola, aqui do lado da gente tem prédio, tal, tal... não fazem o mesmo que a gente faz aqui, entendeu? Acho que a diferença está na intenção de acertar e na intenção em estar acertando e promover o bem-estar do aluno. Além do aprendizado, que o aprendizado é inquestionável. Já estar intrínseco, certo? (Almir – Diretor)

O diretor Almir, em seus relatos, revelou os projetos que a escola faz e as estratégias utilizadas. Existem os projetos pedagógicos e culturais. Com relação aos culturais, Almir afirmou que essa é uma estratégia utilizada para atrair a atenção do aluno para a escola e diminuir a evasão escolar (o que ele já conseguiu fazer). Além disso, ampliar esse universo cultural de jovens das periferias das cidades grandes é um ótimo investimento para a educação desses jovens.

A diretora adjunta Beatriz também foi entrevistada e disse que os professores da escola são excelentes e vestem a camisa da escola:

Olha! Nós temos professores excelentes. Que realmente trabalham com projetos e que faz de tudo pra poder alcançar a meta aí. É no caso da GIDE, ou até mesmo da escola. Agora a gente tem professor também que, assim, igual eu falei pra você não veste a camisa. (Beatriz – Diretora Adjunta)

Na contramão da avaliação positiva dos professores, percebemos a avaliação da coordenadora pedagógica Camila, que criticou alguns professores e a postura complacente do diretor Almir.

(...) Se eu não gostar vou falar, não acho isso legal, não acho bom. Eu vou discutir, vou argumentar. Mas a gente não consegue esse acesso, entendeu? Primeiro que alguém se acha assim, absolutos. A maioria, eles estão na educação por estar. Aqui é um lugar provisório, como capacitação para educação, aqui é um lugar para quebrar galho, aqui é o lugar que ele pode sair, dar uma enrolada, entendeu? Infelizmente as pessoas veem a educação dessa forma. Eu não vejo a educação dessa forma. Eu dou aula desde que eu tenho doze anos de idade. Quando eu fiz doze anos de idade, que eu passei para o ginásio, eu fiz uma prova de admissão para o ginásio. Passei na prova de admissão, e comecei dar aula em casa, de explicadora. Quando eu fiz o concurso pra Rede pública, eu já tinha vinte anos. Mas eu já dava aula oito anos. Eu dei aula, em algumas instituições gratuitamente, e foi uma bagagem. Eu fiz uma bagagem boa. Mas as pessoas elas, é preferível fingir que te ignora, entendeu? Enquanto profissional, pra você não colar muito, não chegar muito perto. E, não atrapalhar o seu esquema, entendeu? (Camila – Coordenadora Pedagógica)

(...) Já deixei bem claro, quando eu assumi, que eu não iria, em momento nenhum, segurar peteca de ninguém. Eu acho que se o professor faz uma atitude errada, se ele tem um comportamento errado e ele faz isso por opção, ele tem que ter consciência, se ele for cobrado, eu não vou assumir o erro dele. De jeito nenhum. (...) Então ele tem que ter essa consciência. Eu não vou fazer isso... Como o Almir é uma pessoa assim... Ele deixa a pessoa tomar atitude, ele deixa a pessoa ter consciência. Você acha que alguém vai ter consciência? Quem tem, tem. Quem não tem... Não serei eu que vou dar essa consciência para alguém. (Camila – Coordenadora Pedagógica)

Percebemos no relato da coordenadora Camila que ainda deve existir uma certa tensão entre professores e coordenação, já que sua atuação é algo bem recente na escola, a partir de 2012. Fica implícito no relato da profissional que a coordenação pedagógica atrapalharia o papel dos professores acostumados a não sair da zona de conforto. Na entrevista com a coordenadora também percebemos que ela criticou o diretor porque ela acha que ele não cobra muito dos professores, o que acaba satisfazendo aquilo que os professores que não se empenham querem: não se movimentar para propor ações novas, que tragam dinamismo para as aulas. Ela deixou claro que se o diretor Almir não cobra os professores como ela acredita que deveria cobrar, ela também não irá cobrar e nem ser responsabilizado por alguma coisa que o professor fizer de errado.

Com relação à avaliação da coordenadora sobre a sua própria atuação, temos o seguinte relato:

Mas eu sei que aqui eu me vejo “embarreirada”. Eu não consigo fazer cinquenta por cento do que eu gostaria. E eu me sinto frustrada porque os professores não vêm, não se interessam. Se é marcada uma reunião, tem sempre alguma coisa assim que não vem. (...) Ou então você marca uma reunião para quatorze horas, aí chega às quinze e trinta, entendeu? Tipo assim: para você não dar falta... Vem, mas já chegou no final. Já não tem mais nada. (...) Então, é muito ruim. Eu acho ruim. (Camila – Coordenadora Pedagógica)

Camila desabafou e mostrou uma realidade que a incomoda: o fato de alguns professores não se comprometerem com o seu trabalho, pelo menos com relação às atividades que estão inteiramente ligadas à atuação da coordenação pedagógica. Desta forma, a coordenadora avalia de forma negativa a sua atuação justamente porque os que dela participam não estariam fazendo a sua parte, comprometendo todo o processo de trabalho da coordenadora.

A crítica aos professores e a crítica à falta de uma postura mais enérgica do diretor para “cobrar” os professores sobre determinadas atividades e posturas parecem ser os dois empecilhos que impedem a coordenadora de ter uma visão mais positiva do seu trabalho e da atuação dos professores. Percebemos nesses relatos nítidas tensões existentes entre o que pensa e como age a coordenação e o que pensam e como agem alguns professores. Veremos nos próximos capítulos que os professores possuem uma “autonomia relativa”, o que de fato pode ir de encontro à postura da coordenadora em comandar e esperar certas atitudes dos professores, que estariam acostumados a um grau maior de “liberdade”, concedida pela direção da escola.

De qualquer forma, os relatos da Camila são fundamentais para que possamos compreender que mesmo em uma instituição com um clima escolar positivo, podemos perceber tensões e contradições entre os sujeitos, visto que as pessoas são diferentes, pensam e agem diferentemente uma das outras, o que pode causar certos conflitos. Em nossa opinião, se bem administrados, os conflitos podem ser grandes instrumentos capazes de ajudar a escola e a seus profissionais a lidarem com a diferença, estabelecendo um sentimento de aceitação das diferenças em prol de objetivos institucionais comuns.

Com relação às estratégias para alcance das metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) e ao diferencial da escola, temos os seguintes relatos da coordenadora:

(...) A gente sempre lança mão. A primeira estratégia, o primeiro objetivo nosso é o foco no aluno. Tem que ser o aluno. Então é assim: **o que você quer atingir como o nosso alunado? O que a gente espera do nosso alunado, depois dos projetos, com as atividades dos projetos, com as atividades que a gente lança a mão, que a gente coloca para frente. Quando a gente sai para viajar, para levar o aluno ao teatro. A gente leva. Você deve saber disso. A gente, às vezes domingo, a gente está com alunos no teatro lá em Copacabana, lá no Centro da Cidade. Então, já fiz muito isso. Então a gente, quando a gente pensa em elaborar qualquer coisa, a gente pensa assim: nosso bairro é um bairro pobre, é um dos bairros mais pobres do Rio de Janeiro. A gente não tem teatro, não tem cinema. Aqui a distração é baile funk. Então, a gente procura tirar o aluno daqui para jogar no espaço lá, para ele ter essa visão. Quando a gente sai com o aluno daqui, para ir lá nas Docas, lá para ver uma exposição, um teatro, um trabalho cultural envolvendo fotos e depois, a gente sai dali, senta ali, naquele espaço bonito, a vista do mar, do barzinho. Todo mundo socialmente vestido, arrumadinho. O que você está tentando dar para esse aluno? A socialização. (...) A gente, tem que mostrar para eles que existe um outro espaço. Dar a chance de pelo menos eles vivenciarem outras coisas, vivenciar essa cultura, que é uma cultura que tá ao redor dele, que nem sempre ele tem acesso. Porque em casa ele não tem acesso.** (Camila – Coordenadora Pedagógica)

Eu acho que o diferencial dessa escola é essa visão que o diretor tem, entendeu? Porque é isso aí que ainda mantém, que ainda me faz estar aqui, que eu já teria saído daqui, se fosse essa coisa assim ruim, negativa da equipe. Eu já teria saído. Porque eu tenho esse objetivo com a relação à educação. E eu me enquadrei nesse objetivo. O dia em que ele mudar aí o conselho, sair da Direção e alguém pegar e for diferente disso eu estou saindo fora no dia seguinte. É isso aí. Mas é bom. Eu gosto do que eu faço. Eu só fico às vezes chateada de perceber que podia ser melhor (...). (Camila – Coordenadora Pedagógica)

Trazer os relatos críticos da coordenadora pedagógica para esse estudo nos ajuda a compreender de fato a realidade vivenciada pela escola e mostrar que nem tudo são flores: há divergências de opiniões, de posturas, de visão de mundo, de comportamento. As pessoas são diferentes: pensam e agem de maneiras diferentes. Encontrar o equilíbrio para amenizar os eventuais conflitos é tarefa para a escola como um todo.

Apesar da visão um pouco mais crítica da coordenadora, é possível perceber que ela enfatiza as partes positivas da escola, corroborando com a ideia de que o foco da escola é o aluno e por isso as estratégias de alcance de resultados são baseadas nesse aluno. A coordenadora também avalia como positiva a intenção de oferecer aos jovens da zona oeste a oportunidade de vivenciarem atividades culturais que possam ampliar a sua visão de mundo.

Com relação ao diferencial da escola, a coordenadora reconheceu o mérito que o diretor, com sua forma de ver a educação, possui sobre esse resultado. Apesar de criticar a postura do diretor, Camila reconhece que sua atuação é um

dos itens que coloca a escola para frente, tendo destaque nas avaliações da SEEDUC e sendo reconhecida como uma escola diferenciada pela comunidade e pelos alunos.

De uma forma geral, mesmo que exista o bom clima escolar na escola, percebemos que alguns conflitos reais existem e a escola deve saber lidar com essas situações. Parece que, com o bom andamento das atividades escolares, a equipe de profissionais consegue lidar relativamente bem com essas questões. O que merece ser destacado é que mesmo com os problemas vivenciados pela comunidade escolar, é possível reconhecer que os membros da escola estão em relativa sintonia para que os projetos sejam desenvolvidos de acordo com a filosofia da escola, alcançando assim os objetivos esperados no planejamento pedagógico da instituição.

4. A Atividade dos Professores do Ensino Médio na Escola Estadual da Zona Oeste: Algumas Reflexões

(...) eu não só acredito, como eu te afirmo que não há possibilidade de estabelecer um trabalho em educação sem um bom relacionamento interpessoal. (Professor Carlos – Física)

O presente capítulo tem por objetivo analisar a atividade dos professores de acordo com os eixos de análise (TARDIF e LESSARD, 2007): a) o caráter interativo do trabalho docente; b) as formas de realização e organização do trabalho docente; c) a análise do tempo escolar; d) a análise dos objetivos gerais do ensino e programas escolares.

Os quinze professores entrevistados relataram suas percepções sobre os eixos de análise acima levantados. Privilegiamos um roteiro de entrevista que captou pontos importantes sobre o trabalho docente na escola investigada.

O trabalho é visto como uma atividade para Tardif e Lessard (2007). Para os autores existem dois pontos de vista que merecem ser considerados. O primeiro ponto de vista diz respeito a considerar as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. Isso implica enfatizar como o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado, etc. O segundo ponto de vista refere-se ao desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. Desta forma, podemos enfatizar, conforme o caso, os aspectos organizacionais e os aspectos dinâmicos da atividade docente.

Os autores possuem a hipótese de que o trabalho docente é interativo pelas pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários. Esse trabalho afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, os recursos e os saberes dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas.

No que concerne à análise sobre as estruturas organizacionais, devemos enfatizar que a escola do nosso estudo possui algumas características peculiares: a) é uma escola pública que funciona dentro de um espaço privado; b) grande

parte dos professores está na escola desde o ano de sua criação, em 2002; c) a maioria dos professores possui no mínimo mais de cinco anos de experiência profissional; d) a escola atingiu as metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) em 2011 - ano de implementação desse sistema de avaliação das escolas.

Essas quatro características são essenciais para que possamos ter uma visão sobre a estrutura organizacional da escola. É interessante notar que apesar de estarem situados em uma escola privada, na qual se imagina que a infraestrutura seja melhor que a da escola pública, nas entrevistas ficou nítida a crítica que os professores fazem ao espaço escolar da instituição. Há um desejo em comum de que a Secretaria Estadual de Educação possa entregar um espaço com instalações próprias e mais adequadas ao que esperam professores, diretores e coordenadora pedagógica.

O fato de um mesmo grupo de professores estar junto desde o início da criação da escola é um fator que pode revelar uma maior probabilidade de os professores criarem laços profissionais e de amizades, o que possibilita uma maior união entre os profissionais. Isso foi constatado nas entrevistas. De fato, há um grupo coeso. No entanto, também pudemos perceber certas divisões no interior do corpo docente, ou seja, relações nem sempre plenamente afinadas em termos de finalidades e processos. De uma forma geral, o grupo é unido, apesar de algumas divergências.

Quando enfatizamos o trabalho coeso dos professores estamos colocando em destaque a colaboração entre docentes e a colegialidade existentes entre os pares. De acordo com Hargreaves (1998), as formas de colaboração e de colegialidade são consideradas estratégias de mudança para o desenvolvimento profissional dos professores. Com base nos resultados do nosso estudo, encontramos três formas de culturas de colaboração, que nada mais são do que relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas: “a) espontâneas; b) voluntárias e c) orientadas para o desenvolvimento” (HARGREAVES, 1998, p, 216).

As culturas de colaboração espontâneas são relações que partem dos próprios professores, enquanto grupo social. Podem ser apoiadas e facilitadas administrativamente por calendarizações úteis. A espontaneidade não seria

absoluta, mas as relações de trabalho evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.

As culturas de colaboração voluntárias resultam não de constrangimentos administrativos ou da coação, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da inclinação ou da persuasão não-coerciva, segundo a qual trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo.

Nas culturas de colaboração orientadas para o desenvolvimento, os professores trabalham em conjunto principalmente para desenvolver iniciativas próprias ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados. Os professores são iniciadores de mudanças, planejando-as coletivamente, baseados na confiança profissional e no seu juízo discricionário.

Percebemos, ao longo das entrevistas, um grupo de professores no qual existe colaboração para que o trabalho pedagógico e as exigências da SEEDUC sejam realizados, facilitando assim o processo de desenvolvimento do trabalho do professor.

A imagem que os professores passam da escola é a de que todos que lá trabalham fazem o melhor para que os jovens tenham acesso à educação e à cultura. Conseguir atingir as metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) é indício de que as aprendizagens estão sendo levadas em conta e de que a escola está sendo eficaz em atingir metas pré-estabelecidas, ainda que possamos fazer críticas à cultura da performatividade que vem sendo realizada na rede estadual do Rio de Janeiro. Existe uma outra característica da escola, no que se refere à ampliação do horizonte cultural dos alunos: há muitas atividades extracurriculares nas quais os jovens são convidados a participar de atividades extracurriculares em locais nos quais eles não estão acostumados a frequentar. Por exemplo, ao entrevistarmos o diretor da escola, descobrimos que os jovens vão a museus, exposições culturais, teatros, dentre outros espaços, pelo menos uma vez a cada semestre. Além disso, os alunos também costumam ir com frequência a programas de auditório que fazem parte da programação de uma grande emissora de televisão aberta. Geralmente, os jovens transitam por espaços culturais localizados no centro e na zona sul da cidade.

No nosso ponto de vista, essas atividades culturais influenciam muito a vida dos jovens à medida que oferecem a possibilidade de eles terem acesso a bens culturais que podem fazer com que eles possam ir além do seu próprio mundo cultural, conforme comenta Moreira (2009) ao defender a visão sócio-cultural de qualidade no currículo escolar, no qual espera-se que o aluno movimente-se bem em seu ambiente cotidiano, mas que ele também possa ir além desse ambiente e lutar por mudanças individuais e coletivas. Desta forma, o aluno pode desafiar as relações de poder que têm preservado situações de opressão para determinados grupos, em decorrência de classe social, raça, gênero e sexualidade.

No caso do nosso estudo, temos como hipótese que existiria a possibilidade de os alunos desafiarem as lógicas de opressão no que se refere à classe social devido ao fato de a escola estar situada em uma região carente da zona oeste, mesmo assim estar aberta à ampliação da oferta cultural em espaços sociais mais privilegiados.

Analisar uma organização escolar implica considerar, a partir do nosso ponto de vista relacionado à atividade dos professores, que a escola possui uma estrutura organizacional praticamente única e que marca inevitavelmente a atividade dos agentes que nela trabalham. Para os professores, a estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e dilemas específicos da profissão docente. Tais dilemas e tensões precisam ser resolvidos diariamente a fim de que os professores possam dar continuidade às suas tarefas profissionais (TARDIF e LESSARD, 2007).

Para o trabalho docente, é preciso deixar claro que ensinar é atuar ao mesmo tempo com grupos e com indivíduos, é perseguir fins imprecisos e, ao mesmo tempo, educar, instruir, etc. As tensões e os dilemas que fazem parte da profissão docente ajudam os professores a privilegiar as relações cotidianas com os alunos e colegas de trabalho e a distanciar-se de todos os aspectos da organização escolar que não lhes parecem ser de sua responsabilidade (IDEM).

De uma maneira geral, constatamos que a percepção dos professores sobre os diversos dilemas que existem no trabalho docente os fazem ter uma visão sobre as ações que realizam no próprio trabalho, além de contribuir para a definição de suas identidades docentes.

Para Cunha e Alves (2012, p. 28):

Outro aspecto importante a ressaltar é que todo trabalho implica sinergias de saberes e valores entre essa individualidade e os coletivos, de dimensões variáveis, presentes no espaço laboral e que são importantes fontes de eficácia na realização dos objetivos de uma instituição. Esses coletivos variam no tempo e no espaço, não se podendo deduzi-los diretamente dos organogramas, e se inscrevem no bojo de valores partilhados e desafios de reinvenção local do como trabalhar.

A tensão entre o individual e o coletivo é uma forte característica do trabalho docente e este deve estar o tempo todo fazendo as adaptações necessárias nesse processo. A escola de nossa pesquisa tem essa especificidade: uma gestão escolar forte que consegue fazer com que seus professores tenham a consciência da sua atividade e que façam as devidas concessões em suas interações com alunos, professores e equipe escolar. Neste caso, a tensão entre o individual e o coletivo ocorre quando os professores da escola lidam com situações nas quais devem reinventar o seu trabalho, de modo que suas particularidades sejam somadas às características divergentes de alunos ou outros atores da escola para que haja consenso com relação aos dilemas enfrentados.

A questão da interatividade entre professor e aluno é vista como central para Tardif e Lessard (2007). Para eles, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente.

As relações com os alunos nas classes e fora delas ocupam o essencial do tempo dos professores, formando assim o nó central de sua missão profissional. Mas a relação com os alunos não se resume a uma questão de tempo passado com eles. Ela é formada também por todas as tensões e as alegrias dessa profissão, bem como da identidade profissional daqueles e daquelas que a realizam (TARDIF e LESSARD, 2007).

Para os autores em questão, a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. A tarefa de ser professor dificilmente pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o “objeto de trabalho”: os alunos.

No que concerne à análise desse eixo temático (caráter interativo da docência), é importante deixarmos claro que análise dos dados está de acordo com as respostas dos professores à seção 1 do roteiro de entrevistas.

4.1. Imagens sobre a Atividade como Dimensão do Trabalho dos Professores

É significativo percebermos de que forma os professores são afetados emocionalmente pelo seu trabalho. Desta forma, perguntamos a eles o que mais os agrada e o que mais os desagrada na profissão.

Começaremos pelas questões que mais agradam os professores. De uma forma geral, foram essas as respostas: a) Contato com alunos; possibilidade de interação com os alunos: Carlos (Física), Fernanda (Língua Portuguesa), Otília (Química), Gisele (Língua Portuguesa), Nicholas (Química), Laís (Matemática); b) Troca de experiências entre alunos e professores: Otília (Química), Gisele (Língua Portuguesa), Isabela (Língua Portuguesa), Diana (História); c) Prazer em compartilhar conhecimentos e passá-los para os alunos: Ana (Artes), Priscila (Sociologia), Helena (Língua Portuguesa), Murilo (Matemática); d) Gosto pelo ensinar – prazer de estar em sala de aula: Bruna (Educação Física), Priscila (Sociologia), Júlio (Matemática)

Esses foram os quatro conjuntos de respostas oferecidos pelos professores sobre o que eles mais ficam satisfeitos na profissão docente. Ficou nítido que interagir com os alunos (seis), trocar experiências (quatro), compartilhar conhecimentos (quatro), ter gosto pelo ensinar (três) são essenciais para o grupo pesquisado. De certa forma, essas quatro atividades são as que podem definir o que significa o magistério para o grupo.

Nas respostas dos professores, fica evidente que o relacionamento, a interação e a mediação entre professores e alunos são situações levadas em consideração quando se pensa em itens positivos na profissão. É importante perceber que nenhum comentário sobre recursos, infraestrutura ou fatores materiais se fizeram presentes nos discursos dos professores com relação ao que agrada na profissão. Isso corrobora ainda mais a argumentação de que ensinar é acima de tudo um trabalho interativo e o que fica mais em evidência são as relações estabelecidas na profissão. Os elementos positivos para o trabalho do professor reforçam a ideia de Tardif e Lessard (2007) de que a docência é trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro. Deste modo, as relações com os alunos são mais enfatizadas, seja de forma positiva como percebemos nos exemplos

acima, seja de forma menos positiva, quando veremos algumas críticas dos professores aos alunos mais adiante.

Com relação ao que mais desagrada na profissão, os professores responderam: a) Salário: Ana (Artes), Priscila (Sociologia), Laís (Matemática), Helena (Língua Portuguesa), Bruna (Educação Física); b) Falta de interesse dos alunos nos estudos: Otília (Química), Gisele (Língua Portuguesa), Laís (Matemática), Ana (Artes); c) Falta de respeito por parte dos alunos e falta de autoridade do professor diante dos alunos: Bruna (Educação Física), Laís (Matemática) e Murilo (Matemática); d) Condições de trabalho ruins: Fernanda (Língua Portuguesa), Nicholas (Química); e) Falta de preocupação com a classe e falta de investimentos por parte dos governantes: Isabela (Língua Portuguesa), Eduardo (História); f) Desvalorização social do magistério: Bruna (Educação Física), Eduardo (História); g) Dificuldades de ensinar devido à falta de base de aprendizagem dos alunos: Carlos (Física) e Júlio (Matemática); h) Falta de comprometimento dos colegas professores com o aprendizado dos alunos na escola pública: Diana (História).

É importante observarmos as respostas do que mais desagradam os professores, pois através delas podemos perceber o que de fato está incomodando os professores na profissão, ao mesmo tempo em que podemos entender o que os professores valorizam no magistério.

Para o grupo de professores pesquisados, percebemos que questões salariais (cinco), condições de trabalho (dois), falta de preocupação e falta de investimentos por parte dos governantes (dois) são três respostas que fazem parte do desagrado dos professores com relação às condições de trabalho oferecidas aos professores da rede estadual. A questão salarial é uma insatisfação geral dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro, que há anos vêm lutando, junto ao sindicato dos professores, por melhores condições salariais. Desta forma, é evidente perceber que os professores investigados não estão plenamente satisfeitos com as condições oferecidas pela rede estadual e os discursos que corroboram isso foram muito presentes ao longo das entrevistas.

Um outro conjunto de respostas que foi enfatizado pelos professores foi com relação ao modo como os alunos estão lidando com a sua própria experiência de escolarização: a falta de interesse dos alunos pelos estudos (quatro) e a falta de

respeito por parte dos alunos e sensação de falta de autoridade diante dos alunos (três) são dois exemplos apontados como insatisfatórios na relação professor – aluno e isso está incomodando os professores. Talvez esse incômodo esteja relacionado à postura do professor em sala de aula, que tem a ver com ser o profissional que irá ajudar os alunos na construção do conhecimento e que mereceria respeito por isso. Perceber que os alunos não estão valorizando isso pode ser a causa da insatisfação dos professores, já que o trabalho docente é interativo e tanto alunos quanto professores devem estar em sintonia para a realização, sem sobressaltos, dos objetivos educacionais propostos.

Outras três respostas também nos chamaram a atenção: desvalorização social do magistério (dois), dificuldades de ensinar devido à falta de base de aprendizagem dos alunos (dois) e falta de comprometimento dos colegas professores com o aprendizado dos alunos na escola pública (um). A desvalorização social do magistério para ser algo que preocupa os dois professores entrevistados. Um deles, o professor Eduardo (História) nos contou que quando vai pedir algum tipo de financiamento para comprar algo, ele, que é aposentado da polícia federal, conforme já foi dito, não comenta que é professor:

(...) quando eu vou abrir um financiamento, por exemplo, eu não boto professor, boto outra profissão que eu tenho, se não os caras sempre me olham de forma diferente, entendeu? Infelizmente é isso... Para a sociedade a gente foi colocado um pouco à margem, está entendendo? Isso desagrada... Isso vem até criando obstáculos para o crescimento da classe. Ninguém está procurando mais faculdade de Magistério para fazer disso uma profissão de fato. O professor está deixando de ser professor, entendeu? (Eduardo – História)

Trouxemos em destaque o depoimento do professor porque ele sinaliza a questão sentida dos professores com relação à falta de prestígio social da profissão. No caso específico desse professor, fica claro que a outra identidade profissional dele, com mais prestígio social e econômica, é a maneira pela qual ele escolhe se posicionar frente ao seu exercício no magistério. Percebemos que para esse professor, é fundamental fazer uma distinção com relação ao magistério, visto como menos valor, se comparado a outras profissões. O professor também faz uma crítica com relação ao fato de muitas pessoas estarem deixando de buscar a formação no magistério e fazer dele uma profissão.

A falta de base dos alunos do ensino médio foi enfatizada por dois professores da área de exatas: Carlos, de Física e Júlio, de Matemática. Os dois

sinalizaram que essa falta de base atrapalha o desenvolvimento dos objetivos de suas disciplinas. Como Física e Matemática precisam de conhecimentos anteriores bem aprendidos, fica difícil para os professores ensinarem conteúdos novos para os alunos com dificuldade:

Os alunos saem do ensino fundamental, a massa do município, a massa do ensino médio vem do município. Eles chegam para nós muito ruins. Leem mal. Não interpretam nada. Matemática, então, chora, não é? Complicado! É complexo! (Carlos – Física)

As condições em que os alunos chegam são muito... Principalmente no ensino médio: sem base e com isso atrasa um pouco nosso conteúdo... já prejudica um pouco o andamento do trabalho do professor. (Júlio – Matemática)

Fica evidente na crítica dos professores que a falta de base dos alunos atrapalha muito o desenvolvimento do trabalho. No caso de professores de ciências exatas, essa falta de base parece ganhar ainda mais destaque. A precariedade da aprendizagem dos alunos no ensino fundamental, oriundos da rede pública de ensino, foi apontado pelo professor Carlos como um dos motivos dos alunos terem chegado ao Ensino Médio com muitas deficiências de aprendizagem. Foi feita, nesse caso, uma crítica explícita à educação na rede municipal do Rio de Janeiro. No entanto, o professor também ressaltou que alguns alunos da rede privada podem apresentar base de aprendizagem ruim.

A falta de base dos alunos parece, então, ser um problema dos professores do Ensino Médio, o que implica reconhecer a necessidade das bases de aprendizagem do ensino fundamental serem mais bem fundamentadas. Nesta argumentação, há problemas de aprendizagem desde o início da escolarização dos alunos com dificuldades de aprendizagem e reverter esse quadro é central para que no Ensino Médio os professores não sofram tanto ao ensinar os conteúdos escolares.

Uma única resposta ao desagrado do professor na profissão, respondida pela professora Diana (História), vai ao encontro da crítica feita acima sobre a falta de base dos alunos, à medida que a resposta da professora também sinaliza uma crítica à educação pública. No caso da professora Diana, a questão não é mais colocar o aluno em evidência na questão da aprendizagem, apontando a sua falta de base de aprendizagem e sim colocar o professor no centro da questão e da crítica ao processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que é a falta de comprometimento dos colegas, dos colegas docentes e isso eu falo para qualquer um dos colegas docentes. A falta de comprometimentos deles... Eu trabalho em uma rede particular muito boa aonde o salário é relativamente bom e esses colegas trabalham no estado também e falam com muito desdém do trabalho que eles desempenham no Estado e como eles são cobrados nessa outra escola e o trabalho aqui é completamente diferente porque eles se empenham e você observa que há uma diferença muito grande no tratamento que se tem... (Diana – História)

Quando a professora sinaliza a crítica de que seus colegas professores não estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos na rede pública enfatiza uma questão delicada, pois a maioria dos professores entrevistados do nosso estudo não colocou em evidência o professor como tendo culpa de algumas questões do ensino público. Olhar para a própria classe implica reconhecer equívocos, limites da atuação profissional do professor. Ainda que a crítica da professora não tenha sido feita levando em consideração a sua própria experiência como professora (nos parece que isso ocorreu devido ao fato de a professora considerar que seu trabalho é comprometido com os alunos e a sua aprendizagem), é pertinente considerarmos que a dimensão de olhar para si, para dentro, para a classe profissional da qual se faz parte é uma atitude corajosa e expressa a reflexão da professora com relação ao próprio trabalho docente.

Fica evidente na fala da professora Diana a diferença de comportamento dos professores que atuam na rede particular e na rede pública. Para a professora, alguns docentes se empenham para darem o seu melhor na rede particular e, em contrapartida, não se esforçam para realizarem um bom trabalho na rede pública. Por que será que esses professores agem assim? Será a estabilidade oferecida pelo emprego público, que não os faz querer se empenhar? Serão as baixas expectativas de que os alunos alcancem os resultados de forma satisfatória, independentemente do esforço realizado pelo professor? Existiriam outros motivos que poderiam explicar tal situação? Outras pesquisas poderiam ser feitas de modo que pudéssemos tentar compreender essas questões.

Na fala da professora fica claro que a crítica realizada é aos professores do Estado de uma forma geral, mas também nos parece uma crítica velada a alguns professores da escola, já que sua entrevista é marcada por críticas com relação a professores que já estão quase se aposentando e que não teriam interesse em investir com mais afinco nas questões relacionadas à sua atividade. De qualquer

forma, a crítica é pertinente e significativa para compreendermos a dimensão do olhar para dentro da sua atividade, como professor.

As respostas dos professores sobre o que os agrada e o que os desagrada no magistério são indícios de como o trabalho docente no ensino médio está sendo visto a partir da ótica dos professores. Os resultados mostram algumas questões importantes que fazem parte do grupo pesquisado, mas que também podem ser investigadas em outros contextos institucionais, pois alguns problemas apontados remontam a críticas da estrutura escolar da rede estadual. Reconhecer o que está dando certo e o que não está dando certo é o primeiro passo para diagnosticar a realidade e propor soluções.

Em um estudo com professores do Ensino Médio da rede pública, Giesta (2008) aponta para as características dos professores bem-sucedidos nessas escolas. Esses professores promovem um ensino que gera conflito, curiosidade, desacomodação e incerteza individual, facilitando a atribuição de significados à informação. Eles conseguem a sala de aula em uma re-interpretação coletiva de vivências, estimulando a comunicação e a expressão de percepções e motivações pessoais, assim como dificuldades e rumos diferentes de interpretações, podendo ser dissipadas ou aprofundadas na relação professor/aluno, ou aluno/aluno.

Os professores não assumem propostas pedagógicas inovadoras, que visam o desenvolvimento de personalidades automonitoradas, mas orientam seus alunos para que adquiram conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo natural e sócio-cultural, de modo a melhor viver e conviver. Os docentes buscam desenvolver atitudes críticas e reflexivas em seus educandos, ao mesmo tempo em que são detentores de uma teoria pessoal consistente, decorrente de leituras feitas, fruto de suas relações sociais e profissionais, assim como de reflexões sobre sua prática. Eles reconhecem os estudantes como agentes de sua própria aprendizagem, porém não se eximem de ser seus estimuladores, mediadores pedagógicos.

O estudo de Giesta (Idem) também contribui para a reflexão sobre como os professores do Ensino Médio estão vivenciando o seu trabalho. E além disso, foi uma aposta da autora para revelar o gosto e a satisfação que os professores sentem na profissão, indo na contramão de estudos que só ressaltam os aspectos negativos da docência. Ao enfatizar os aspectos positivos, a autora ressalta as características

que estão presentes na docência e como essas características influenciam a escola pública e seus atores.

Investigamos, em nosso estudo, a percepção sobre o trabalho dos professores e, portanto, tivemos acesso aos aspectos positivos, mas também aos negativos, que estão intrínsecos a esse processo. Enfatizamos as duas visões, mas não deixamos de defender que por mais que haja dificuldades no trabalho dos professores do Ensino Médio, existem aspectos que são considerados bons, saudáveis e que trazem bem-estar aos professores.

Para o nosso estudo, fica evidente que a relação de interação entre professores e alunos é uma peça-chave no quebra-cabeça do magistério no Ensino Médio da Rede Estadual. Até o presente momento mostramos indícios de como essa interação se faz presente em contextos de agrado e desagrado da profissão. Iremos ver com mais detalhes como essa interação entre professores e alunos ocorre no cotidiano da escola pesquisada.

4.2. O Trabalho Interativo dos Professores

Ao longo das quinze entrevistas, percebemos que o componente afetivo, presente na relação professor-aluno, ganhou destaque em todas as entrevistas. A partir de suas experiências, os professores relataram como vivenciam a relação professor-aluno, de que forma acreditam que o relacionamento entre alunos e professores deve ser e relataram as dificuldades de relacionamento já enfrentadas ao longo da profissão.

Trazemos para a análise seis falas de professores cujos comentários sobre a questão da interatividade entre professores e alunos foram os mais significativos. De uma forma geral, todos os entrevistados concordam que um bom relacionamento entre professores e alunos é essencial para a atividade docente.

Um primeiro conjunto de resposta está relacionado ao argumento de que uma boa relação entre alunos e professores é importante para a aprendizagem. Quando perguntado sobre a importância de uma boa relação entre alunos e professores, os professores responderam:

(...)Você explica, você pergunta se entenderam, uns vão sinalizar que sim, outros vão... Aí vem o que eu falei lá atrás: se eles já têm uma rejeição à sua pessoa, ele não vai dizer nunca que não entendeu! Ele não vai ver a hora de você sair da sala

para entrar outro. Agora, se ele te aceita, ele vai dizer para você onde está a dúvida dele e ele vai te pedir socorro, se for interesse dele. E é isso que acontece. (Laís – Matemática)

(...)porque eles se abrem mais, ficam mais abertos ao conhecimento, entendeu? Hoje as minhas aulas... Quando eu quero, eles vão prestar atenção com certeza (...) E eles acabam acatando isso, em função, talvez, desse relacionamento que eu tenho, essa proximidade, mas há limite também... Eu também coloco limites, eu não deixo exceder não... Sair me abraçando por aí, pela rua, tomar cervejinha pela rua: eu digo não. Carona? Eu não dou carona para aluno de forma alguma. “Vocês vieram como? De ônibus? Então têm que voltar de ônibus, entendeu?” Eu não dou essa intimidade não... Tem um limite. Eles têm que ter uma aproximação, mas com limite. É assim com os filhos, não é? Não tem que dar limites? Então, a mesma coisa. Essa é a minha relação que eu tenho com eles, entendeu? (Eduardo – História)

A primeira fala, da professora Laís, revela as estratégias utilizadas pela professora quando os alunos não compreendem a sua matéria. Fica claro que quando ela percebe que o aluno está com dificuldades em algum ponto, ela não hesita em explicar novamente ao aluno aquele conteúdo. Como já foi dito anteriormente, os alunos da escola possuem dificuldades de aprendizagem, comentadas pelos professores de matemática e física. Eles atribuem essa dificuldade à falta de base no ensino fundamental. Desta forma, percebemos que apesar de tentar seguir o currículo mínimo da disciplina, os professores tendem a parar esse planejamento para que o aluno possa entender o que ficou pendente e que precisa ser entendido de modo que o professor possa dar continuidade ao ensino dos novos conteúdos.

Pelo relato da professora Laís, a sua estratégia de retomar o conteúdo passado até que o aluno o compreenda não é uma estratégia que pode ser feita somente pela boa vontade do professor: é preciso que o aluno também aceite isso. E para aceitar essa ajuda do professor, a argumentação é a de que o professor deve ter uma boa relação com o aluno, através do diálogo, pois desta forma ele iria se sentir mais confortável para tirar as dúvidas. Para a professora, a ideia é de que quando o professor não possui essa boa relação com o aluno, esse aluno tende a não comentar sobre as suas dúvidas, o que pode prejudicar a sua aprendizagem. Desta forma, fazer com que o aluno aprenda passa pela questão da boa relação entre alunos e professores: quanto melhor essa relação, maior possibilidade do aluno aprender.

O segundo trecho em destaque, do professor Eduardo, também vai ao encontro da argumentação feita pela professora Laís: com uma boa relação, os alunos ficariam mais abertos ao conhecimento. No entanto, o professor não aprofundou essa argumentação, pois ele ofereceu maior ênfase na questão do limite que deve existir na relação professor-aluno. O professor foi bem enfático ao dizer que não gosta de intimidade com os alunos, como abraçar, dar carona, tomar cerveja juntos. Para ele é necessário estabelecer um certo limite. Outros dois professores (Helena - Língua Portuguesa e Carlos - Física) também ressaltaram a questão do limite na relação professor-aluno. Vejamos a fala da professora Helena:

“(...) Professora, te vi bem lá no Pagodão.” Eu falo assim: “É, me viu? Só que agora não estou lá não. Estou aqui na escola, dentro de sala de aula e não quero assunto. Acabou!” Aí, depois eles falam: “desculpe foi mal, foi mal...” (...) Também acabou! Não existe esse assunto mais. Eles podem me ver, aonde eles forem. Falei: “Do portão para dentro, eu sou professora. Do portão para fora eu sou amiga de vocês. Rio igual a vocês, danço igual a vocês, bebo como vocês, brinco como vocês, entenderam? Eu tenho uma família como vocês têm. Então, não sou diferente de vocês. Agora em sala de aula, eu sou professora e vocês são alunos, vocês estão aqui para aprender e eu para ensinar.” (Helena – Língua Portuguesa)

Na fala de Helena já podemos perceber que a professora costuma encontrar alunos nos seus momentos de lazer, visto que mora no mesmo bairro que a maioria dos alunos. Ainda que possamos perceber que nesses momentos a professora Helena tem um comportamento mais liberal, se comparado ao comportamento do professor Eduardo, a professora não deixa de mencionar o limite que para ela também deve existir na relação professor-aluno.

O professor Carlos refere-se à questão da interatividade entre alunos e professores, ressaltando também a questão do limite:

(...) eu não só acredito, como eu te afirmo que não há possibilidade de estabelecer um trabalho em educação sem um bom relacionamento interpessoal. (...) Eu acho que como professor a gente pode ter um ótimo relacionamento, mas que as coisas fiquem bem pontuadas também. Na questão mesmo da educação, não é? Na questão dos limites... Eu acho que essa linha é muito tênue também. Muito perigosa. Muitos professores se perdem nessa linha. Até onde eu posso ter um relacionamento? Exemplo: eu posto uma foto minha abraçada com meu aluno? Então há uma linha divisória muito fina aí, nessa questão do relacionamento. (Carlos – Física)

Para o professor Carlos, fica bem claro que sua argumentação está voltada para a ideia de que o magistério é relacionamento. O trabalho docente lida com o

ser humano e é uma via de mão dupla, pois existe o relacionamento. Professores são afetados na relação com os alunos, assim como os alunos são afetados na relação com os professores. A ideia de Carlos está totalmente condizente com a argumentação de Tardif e Lessard (2007, p. 235) que comentam que:

a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar.

Para o professor, o magistério é uma profissão que lida com pessoas e por isso mesmo não pode ser comparado a outras profissões que lidam com máquinas, por exemplo. A percepção do professor sobre a interatividade que existe na profissão docente revela a sua capacidade de reconhecer que seu trabalho só pode acontecer enquanto existirem os outros (os alunos).

O que fica evidente na fala do Carlos é a questão do limite, também trazida pelos professores Eduardo e Helena. Na visão de Carlos, o relacionamento entre professores e alunos é importante e necessário na profissão. No entanto, ele também comenta que esse relacionamento deve ter limites. O professor trouxe para a argumentação o fato de postar fotos em redes sociais, algo muito comum nos dias de hoje. Carlos deixa implícito que não seria conveniente um professor postar fotos abraçado com alunos nas redes sociais. Ele ainda disse que muitos professores não conseguem estabelecer limite no relacionamento com os alunos e para ele esse limite seria fundamental.

Essa questão do limite nos chamou a atenção: por que será que os professores Eduardo, Helena e Carlos reivindicaram esse limite? O que estaria por trás de todos os comentários sobre a importância do limite? Por que ele seria necessário para um relacionamento saudável entre alunos e professores?

Nas respostas dos professores, percebemos que a excessiva intimidade entre professores e alunos é criticada (Eduardo), assim como aparece a preocupação de como fazer com que esse relacionamento entre professor e aluno seja vivido de modo saudável, sem exageros (Carlos). Temos a hipótese de que a preocupação que os professores apresentam com relação ao limite é uma tentativa de fazer com que o professor continue sendo uma figura respeitada dentro de sala de aula, que os alunos possam enxergar o professor como autoridade e como a pessoa que dita

as regras do jogo, ainda que estas possam ser discutidas coletivamente. Acreditamos que para os professores, se não houver esse limite, os alunos ganham mais força na relação e a figura do professor ficaria desvalorizada nesse contexto. É preciso que o poder ainda esteja nas mãos dos professores, mesmo que a ideia seja de uma relação democrática.

Na argumentação da professora Helena percebemos claramente a defesa da ideia de demarcação de identidades: estabelece-se a necessidade de diferença: “eu sou professora”, “você é o aluno”. Na verdade, essa ideia de marcar a diferença de papéis está presente nas três falas analisadas e tem a ver com a ideia de que no relacionamento entre professor e aluno é necessário estabelecer um limite a fim de que o professor não perca a sua autoridade diante da realização do seu trabalho. Espera-se que o aluno possa sim participar ativamente do trabalho pedagógico, mas ele não pode ser a figura que comanda a relação educativa, deixando o professor em posição secundária.

Para os professores entrevistados, quem deve estar em posição de destaque é o professor. As relações pedagógicas baseadas no diálogo e no bom relacionamento interpessoal são importantes e necessárias. No entanto, aceitar a interatividade entre alunos e professores não implica aceitar que o professor perca a sua identidade de professor. Na nossa análise, os professores, ao argumentarem sobre a importância do limite, deixam claro que a figura do professor ainda deve ser respeitada e valorizada na relação pedagógica, a fim de que os alunos possam reconhecer essa “autoridade” no professor.

De fato, essa “autoridade” reivindicada pelos professores de longe seria aquela autoridade que não enxerga o aluno como elemento importante e essencial na relação pedagógica. Pelo contrário, a ideia é de que o aluno também é importante nessa relação, sendo o bom relacionamento entre alunos e professores essencial. No entanto, a identidade do professor deve estar em posição de destaque de tal modo que ele possa ser o mediador que conduzirá a interatividade entre alunos e professores.

Para Tardif e Lessard (2007), a autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos. Ela está relacionada a seu papel, à missão da qual a escola o investe, bem como à sua personalidade, seu carisma pessoal. A personalidade dos professores muitas vezes é vista como um substituto

tecnológico numa profissão não fundamentada em saberes e técnicas formais, universais e intercambiáveis de um indivíduo ao outro. A personalidade, nesse caso, torna-se um elemento essencial no controle do professor sobre o seu objeto de trabalho, o que ficou em visível nas falas dos entrevistados. Para os autores:

O professor que pode impor-se a partir do que é enquanto pessoa, que os alunos respeitam e até apreciam ou amam, este já ultrapassou a experiência mas terrível e difícil do ofício, no sentido de ser aceito pelos alunos e poder ir em frente, pois já obteve a colaboração do alunado (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 266).

Além da autoridade, outros dois itens são considerados como tecnologia da interação pelos autores em destaque: a coerção e a persuasão. A coerção consiste em condutas punitivas reais e simbólicas desenvolvidas pelos professores na interação com os alunos em sala de aula. Tanto os professores quanto as instituições escolares fazem uso da coerção. Em sala de aula, os professores podem improvisar sinais de coerção como uma olhada ameaçadora, uma cara feia, insultos, ironia, apontar o dedo, dentre outros. As instituições podem controlar os alunos com: exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, suspensão.

Já a persuasão é a arte de convencer o outro a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa. Ensinar é agir falando e desta forma o meio linguístico é o principal caminho da interação entre professores e alunos. As palavras fazem com o aluno aprenda e a forma como o professor fala irá influenciar o aluno a aceitar as regras do jogo. Isso só acontece se o professor conseguir persuadir o aluno para obter a sua colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

As três ações (autoridade, coerção e persuasão) estão presentes, em maior ou menor grau, nas relações que os professores estabelecem com os seus alunos e tudo isso faz parte do contexto interativo do trabalho docente.

Uma outra fala da professora Helena traz à tona a questão da parceria que deve existir nessa interatividade:

(...) Que adianta um aluno chegar em sala de aula e encontrar uma professora de cara amarrada, uma professora que é igual a um robô? Dá uma aula igual a um robô... Eles não querem isso. Eles querem parceria. (...) Encontro, bato um papo com eles, a relação minha com eles é ótima, a gente conversa assim, porque eles são adolescentes. Eu já sou bem adulta, então o que acontece? Se eu mudar, modificar uma relação de aluno, existir aquela diferença de aluno e professor, como eles tinham antigamente... Eu não vou conseguir nada. (Helena – Língua Portuguesa)

Na fala da professora, percebe-se uma crítica a professores que somente dão aulas e não costumam estabelecer contato mais próximo com os alunos. Nesses casos, não existiria um bom relacionamento interpessoal entre alunos e professores, o que para Helena seria um caso de insatisfação do aluno ao perceber a falta de parceria na relação pedagógica.

Ter um bom relacionamento com os alunos seria importante, assim como estabelecer uma relação de mais proximidade, ainda que exista a diferença de idade e de geração (mundo adulto x mundo adolescente). Para a professora, seria adequado que o professor pudesse entrar no mundo do adolescente de modo a ter uma linguagem mais próxima. Para Helena, estabelecer uma diferença entre aluno e professor, sem essa proximidade, não iria produzir resultados bons em termos de interatividade entre professores e alunos. Seria preciso que o professor estabelecesse um contato maior com o seu aluno, garantindo assim uma boa relação.

Existe também a ideia de que a relação entre professores e alunos deve ser pautada nas especificidades de cada turma. Vejamos a fala da professora Ana:

(...) Ganhar a confiança do aluno não é você prometer coisas, você ser legal. É você ser clara e objetiva com eles. Sem impor coisas exageradas... Que às vezes você impõe coisas que não tem a ver só pelo fato de você ser professor.(...) Cada grupo, cada grupo tem uma necessidade, uma vontade. E aí você primeiro sonda a turma, vê o que a turma é capaz de desenvolver e daí você parte para conseguir fazer um trabalho. Aí você desenvolve o seu trabalho e vai trabalhando com essa turma. De acordo, com que a turma te oferece, você oferece também. (Ana – Artes)

Para Ana, é importante que o professor seja claro e objetivo e que não imponha regras apenas pelo fato de marcar uma posição (eu sou professor, eu é que mando). Aqui temos uma clara crítica à ideia da “autoridade” do professor vivenciada de forma a não levar em consideração o outro lado do jogo: os alunos. Para essa professora, o trabalho docente deve ser pautado nas especificidades de cada turma. Essa ideia já evidencia a posição de considerar as necessidades das turmas, dos alunos (fazer coisas que o aluno goste de fazer).

Nesse exemplo e no exemplo das falas dos outros professores, reconhecemos o quanto eles consideram importante estabelecer uma boa relação com os alunos. Para os professores da escola, essa relação é fundamental para que o processo pedagógico possa ser desenvolvido de forma satisfatória, inclusive um dos argumentos é que essa boa relação possibilitaria uma melhor aprendizagem

dos alunos. No entanto, percebemos que essa interatividade é vivenciada de forma peculiar, a partir da identidade de cada professor.

Mas reconhecemos nas falas dos professores analisados que a questão do limite que deve existir nessa relação entre professor e aluno é essencial para que a figura do professor seja mais valorizada no contexto do trabalho docente. Essa valorização implica reconhecer a importância do professor no contexto educativo, na relação com os seus alunos: a interatividade deve existir e o bom relacionamento também, mas a figura do professor deve ser respeitada e valorizada como uma figura importante na relação professor-aluno.

4.3. As Formas de Organização do Trabalho Docente

Para a análise da atividade dos professores, é importante levarmos em consideração as formas de organização do trabalho docente. De acordo com Tardif e Lessard (2007, p. 277):

entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores: é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

Ao entrar em sala de aula, o professor deve colocar em prática tudo aquilo que foi organizado por ele e pela instituição a fim de que seu trabalho se desenvolva da forma esperada. Analisar esse contexto da organização do trabalho docente nos remete a considerar a atividade docente importante em sua função principal: submeter os alunos ao aprendizado. É sempre a relação de professor-aluno que está por trás dos planejamentos e das organizações realizados. É preciso submeter certas pessoas a certos processos exigidos na escolarização. Tais processos são marcados por disputas e dilemas e vivenciá-los constitui um bom exemplo de como o professor lida com o seu trabalho.

Para analisarmos a organização do trabalho docente, iremos levar em consideração os seguintes itens: a) atividades pedagógicas mais utilizadas; b) uso das novas tecnologias na educação; c) avaliação do espaço escolar; d) avaliação dos projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC); e) avaliação da equipe de gestão escolar.

4.3.1. As Atividades Pedagógicas mais Utilizadas

Os professores da escola relataram nas entrevistas as atividades pedagógicas mais utilizadas por eles ao longo do ano letivo. As atividades pedagógicas são de suma importância para que os professores possam trabalhar com os alunos tudo o que está relacionado à sua disciplina. Nesta situação, há uma clara relação de interatividade, à medida que professores e alunos combinam entre si as estratégias que serão utilizadas. Os relatos dos professores nos ajudam a perceber de que forma suas escolhas pedagógicas refletem um pouco o que eles mesmos consideram essencial no trabalho docente.

Percebemos que três professores afirmaram que passam trabalhos em grupo (Carlos, Helena e Otília) e um professor estimula a elaboração de trabalhos de pesquisa (Carlos). Vejamos algumas falas:

(...) eu acho que hoje eu tenho trabalhado mais trabalhos em grupo. Acho que isso tem sido melhor. Assim, especialmente na rede estadual. São mais atividades que eu faça aos alunos meter a mão no material. O que é uma grande dificuldade nossa, que ele estude em casa. É muito difícil (...) Eu coloco um trabalho no quadro, que ele tem que abrir o caderno dele, ele tem que ler o que ele escreveu, entendeu?(...) Eu tenho passado muita coisa para casa. Mas muitas pesquisas para que ele vá buscar alguma coisa. Mesmo que seja no Google. (Carlos – Física)

Passo muito trabalhos em grupos. Porque eu gosto de fazer o seguinte: Se eu dou uma matéria hoje, eu para outra semana o que eu faço? Eu falo: “valendo meio ponto... Eu quero esse trabalho em cima daquilo que eu expliquei”. Então eles são obrigados a trabalhar naquilo se quiserem ganhar o ponto. Porque eu não posso dar nada para eles de graça, se não eles não vão fazer...(Helena – Língua Portuguesa)

Uma constatação do professor Carlos foi a de que os alunos não costumam estudar em casa e por isso é necessário fazer com que eles pesquisem em casa algo relacionado à matéria na internet. Já Helena assinalou que todos os trabalhos que passa devem ser pontuados de modo a tentar fazer com que os alunos produzam o trabalho, pois se não valer pontos, os alunos tendem a não se comprometer com o trabalho. Além de Carlos e Helena, a professora Otília (Química) também afirmou gostar de passar trabalhos em grupo.

Um professor (Nicholas - Química) disse que investe nas questões de concurso e que sempre passa exercícios para que eles possam resolver. Nicholas também recorre, às vezes, ao uso de vídeos nas aulas, atividade também

desenvolvida pelo professor Júlio (Matemática). Uma outra professora disse que gosta de usar poesias com os alunos (Fernanda – Língua Portuguesa):

(...)Eu gosto muito de trabalhar tanto o português, como a literatura com poesias... Eu adoro poesias! Acho que você pode sensibilizar o aluno, no sentimento que tem dentro dele. Despertá-lo! E eu aposto na poesia. Que vai ter sempre... Bastante. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Questões de concurso, exercícios, aulas com vídeos e poesias são estratégias utilizadas pelos professores na organização do trabalho docente em sala de aula. Essas escolhas têm a ver com a disciplina que os professores lecionam, assim como os objetivos do ensino. Percebe-se um grande foco para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Dois professores utilizam o argumento de que o lúdico pode ajudar na aprendizagem dos alunos:

Eu dou muitos exercícios tipo assim: de probabilidades, adivinhações... Eu percebo que eles gostam muito quando nós passamos para eles os desafios. Então é o que eu faço. Eu passo muitos desafios porque quando a aula é uma aula normal no seu dia a dia... Quando você pega essa mesma matéria, que você está dando e transforma ela em um jogo, em um desafio qualquer, você percebe que o interesse deles é maior. Então eu passo muito isso. Eu criei aqui um tal de bingo matemático. O pessoal gosta. Por quê? Porque para eles é um desafio. Então eu tento trabalhar muito com isso. Muito com desafios que é o que chama um pouco mais a atenção deles. (Murilo – Matemática)

Eu procuro trabalhar com eles a parte lúdica... a parte de despertar curiosidade, parte de gravuras também, não é só livros e folhas, essas coisas, eu procuro trabalhar com eles isso também. (Isabela – Língua Portuguesa)

Para os dois professores, a parte lúdica abre as portas para despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem, ou pelo menos para a curiosidade dos alunos. Uma outra professora (Laís – Matemática) disse que gosta de utilizar um software para que os alunos possam aprender matemática. Além desse material, ela disse que utiliza muito o caderno. Laís também considera que abrir espaço para o novo é benéfico para a aprendizagem dos alunos:

(...) Aqui nós usamos muito o caderno... (...) quando eu expliquei para eles que eles podiam construir Função Afim, o gráfico de uma função Afim apenas digitando uma equação dentro de um software matemático, eles ficaram loucos porque eles demoram um tempão para fazer na malha quadriculada. Então é dessa maneira: eu costumo sempre estar trazendo mesmo algo de novo para eles porque eu acho que é a melhor forma de se aprender. (Laís – Matemática)

Os professores Ana (Artes), Priscila (Sociologia) e Eduardo (História) relataram que gostam de fazer com que os alunos pensem, pesquisem, leiam, debatam. Para tal, os professores possuem as suas estratégias. Vejamos:

(...) Por incrível que pareça, eu até não faço muito atividade prática ligada à arte mesmo, artesanato. Eu desenvolvo trabalhos práticos, mas que falam sobre arte. Para que eles possam estar pesquisando, lendo, desenvolvendo, pensando... Analisando sobre o assunto. (Ana – Artes)

(...) Primeiro leitura. Leitura de texto... Desenvolvimento de conceitos para que a gente possa debater, para que a gente possa verificar a situação, o problema que a gente está apresentando na hora... Podem ser situações do conteúdo básico, os livros... Ou podem ser situações que estão aí, na vida. Tem que discutir, a gente tem que pensar sobre elas... Então é preciso ver, situar a questão problema, para que a gente tenha discussão e debate, que é sempre útil. (Priscila – Sociologia)

Faço muito dissertação, debates. Eu gosto muito disso, de agir dessa forma, criar um sentimento crítico no aluno... Estou dando aula de história hoje... Eu fico fazendo uma junção com a realidade, por exemplo, eu fico dramatizando uma situação... O passado para o presente, eu faço essa ponte, tento fazer essa ponte para criar o quê? Um pensamento crítico para dar a ele um porquê de estar estudando história... Porque se não vão falar: “para que estou estudando isso, professor?” (...) É isso: eu trabalho muito com debates, dissertações, eu tento buscar uma alternativa crítica e coisas bem atuais também que têm a ver com a realidade deles. (Eduardo – História)

Os relatos dos professores revelam que a leitura é imprescindível para a realização das atividades. As professoras Ana (Artes) e Priscila (Sociologia) enfatizaram a leitura como uma técnica pedagógica bastante utilizada. Ana comentou que planeja leitura e pesquisa para que os alunos possam aprender mais sobre artes, ou seja, o foco é a análise do aluno sobre o assunto. Fica claro que ela não realiza trabalhos manuais relacionados à arte, mas seu objetivo é desenvolver o pensamento dos alunos a respeito das artes. Temos, então, ênfase no conhecimento sobre a disciplina e menos valorização dos trabalhos práticos.

Já Priscila explicitou que utiliza a leitura para desenvolver conceitos de modo que os alunos possam analisar a situação colocada pela professora. A professora comentou que gosta de fazer discussão e debate. O professor Eduardo (História) também gosta de fazer debates de modo a desenvolver o sentimento crítico no aluno. Para ambos os professores, o debate possibilita a compreensão do aluno, assim como a ampliação de sua consciência crítica. A mediação do

professor nos três casos relatados se torna essencial, à medida que parte do professor o incentivo para a promoção do debate e o estímulo para o desenvolvimento dos trabalhos planejados.

Dois professores (Gisele – Língua Portuguesa e Diana – História) enfatizaram a questão do trabalho com o livro didático e suas estratégias de atividades. Vejamos:

Eu trabalho muito assim: exercícios no quadro, trabalho com o livro didático. Eu gosto muito de trabalhar com o livro, até porque eu tenho pouco tempo em língua espanhola, que são só dois tempos por semana, então o livro me facilita muito. Costumo usar bastante o cd também que o livro trás até para gente trabalhar com a compreensão auditiva, com esses diálogos em espanhol. Então em língua portuguesa, trabalho também com a questão dos exercícios. Já uso menos o livro didático, mas gosto de trazer sempre folhinha, gosto de trabalhar bastante com o texto como interpretação. (Gisele – Língua Portuguesa e Espanhol)

Quer dizer agora é o único livro, ou seja, são três aulas... Realmente é muito pesado para eles... Então eu tento tirar Xerox e em cima da Xerox eu trabalho com a resenha, mas no terceiro ano... Com o primeiro e o segundo eu tento fazer uma coisa mais na hermenêutica... Se eu observo dentro daquele texto que eles não conseguem isso porque eles vêm do município muito raso ainda, então eles têm que fazer um novo trabalho... Quando eles entram no primeiro ano e no segundo, eles já começam a entrar no ritmo, eles já conseguem contextualizar, eles já não decoram mais quem foi quem descobriu, por que, data... Eles conseguem fazer uma linha, uma ponte com essa questão que é importante, contextual e no terceiro ano eles já fazem até resenha sozinhos... Eu gosto dessa parte (Diana – História)

Gisele gosta de trabalhar com o livro didático nas aulas de Espanhol porque para ela o livro ajuda a organizar melhor os seus dois tempos de aula semanais. Ela costuma utilizar o cd de Espanhol para desenvolver nos alunos a compreensão auditiva. Já em Língua Portuguesa, Gisele usa menos o livro, mas mesmo assim gosta de levar para os alunos exercícios, dando foco para os exercícios de interpretação.

A professora Diana, por sua vez, fez uma crítica ao excesso de peso carregado pelos alunos devido à grande quantidade de livros que eles devem levar para a escola. Sendo assim, Diana revelou a estratégia de tirar cópias para facilitar a vida do aluno. Percebemos também o interesse da professora em passar para os alunos o conteúdo do livro didático. Um ponto merece destaque na fala de Diana: a preocupação que a professora expressou ao falar sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem que vêm do município (ensino fundamental),

devido à falta de base nesse segmento. A professora comentou que faz um trabalho diferenciado com esses alunos para que eles possam entender a matéria sem a necessidade de decoreba. Ela confessou que no primeiro ano muitos têm dificuldades, mas que devido ao trabalho diferenciado, ela consegue fazer com que eles cheguem no segundo e no terceiro anos bem melhores e mais desenvolvidos com a disciplina.

Percebemos nos relatos dos professores uma ênfase muito grande na aprendizagem dos conteúdos escolares, na importância da leitura, debate e ampliação da consciência crítica. Além disso, pudemos perceber que o livro didático é visto como importante para o conteúdo ser aprendido. É como se o livro fosse uma bússola a guiar o professor pela maré do conhecimento, estimulando seus alunos a navegarem nesse mar.

Ficou bem enfática a posição de uma professora (Diana – História): ela trouxe à tona a falta de base de aprendizagem dos alunos que fizeram o ensino fundamental no município. Como a professora dá aulas para as três séries, ela consegue desenvolver um trabalho de acompanhamento das capacidades escolares dos alunos, traçando metas e estratégias para atingir o objetivo: fazer com que os alunos aprendam.

De uma forma geral, os professores entrevistados descreveram sobre suas estratégias e também relataram o que pensam sobre o que é importante para a educação no ensino médio: a aprendizagem dos conteúdos escolares.

4.3.2. O Uso das Novas Tecnologias na Educação

Com relação às novas tecnologias da educação, perguntamos aos professores se eles costumam usar as TICs (tecnologias da informação e da comunicação), visto que hoje em dia os recursos tecnológicos na educação estão cada vez mais fazendo parte do cenário educacional brasileiro e mundial.

As novas tecnologias na educação estão abrindo espaço para dinamizar as atividades pedagógicas, ou pelo menos, é essa a ideia ao inserir os recursos no planejamento pedagógico. O uso da internet potencializaria a aprendizagem ao ser utilizada como uma ferramenta de busca do conhecimento, através de pesquisas e acesso a conteúdos que possam fazer o aluno pensar. Nesta visão pedagógica, o

professor não mais detém o poder do conhecimento. O conhecimento está na rede e precisa ser “descoberto” pelos alunos e professores de modo a se adequar aos objetivos da disciplina. O professor, então, seria considerado um mediador, à medida também que estimularia os alunos a buscarem o conhecimento.

Estas seriam algumas das vantagens ao se usar as novas tecnologias da educação. No entanto, algumas críticas podem estar presentes neste uso: não adiantaria o professor levar o mais alto aparelho tecnológico para a sala de aula, acessar a internet, dentre outras possibilidades, se ele não estiver disposto a ser um professor aberto ao conhecimento, à mediação, ao desenvolvimento dos seus alunos. A postura de que somente o professor possui o conhecimento e de que o aluno não sabe pensar por si próprio não estaria em consonância com as potencialidades de inserção das tecnologias na escola. Se o professor continua tendo uma postura tradicional, sem muita abertura ao diálogo, possivelmente as novas tecnologias não iriam fazer o efeito desejado: potencializar a aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar que de acordo com Duarte (2011), o governo federal, desde 1997, em parceria com o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) adquiriu milhares de laboratórios de informática para as escolas públicas estaduais e municipais. Em contrapartida, estados e municípios deveriam garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para usar as máquinas e os programas. No entanto, monitoramentos de implementação do Proinfo, realizados pelo Tribunal de Contas da União em 2001, 2003 e 2006, constatarem algumas situações-problema, tais como: a) ociosidade na utilização do laboratório de, em média, quatro horas por dia; b) capacitação insuficiente para atender a todos os professores das escolas beneficiadas pelo Proinfo; c) em algumas escolas havia carência de pelo menos um técnico de informática por turno nos laboratórios e de um coordenador de informática; d) a assistência técnica acontecia de forma burocrática; e) nos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs), havia falta de recursos para viabilizar a visita de multiplicadores às escolas e para a compra de insumos (papel, cartuchos de tinta, dentre outros); havia falta de acesso à internet em muitas escolas.

Na escola pesquisada não detectamos a presença de um laboratório de informática financiado pelo programa Proinfo devido ao fato de a escola estar

localizada em uma instituição particular. Esta instituição possui laboratório de informática, que está disponível apenas para os alunos da rede privada. Os alunos da escola, portanto, não possuem acesso sistemático à internet e nem os professores conseguem realizar atividades baseadas na grande rede, já que falta estrutura para tal. Contudo, oito professores entrevistados valorizam o uso das novas tecnologias. Eles fazem uso das TICs a partir de outros aparelhos, como data show (projektor de slides), softwares educacionais e DVDs.

Os oito professores que fazem uso das novas tecnologias são: Laís (Matemática); Júlio (Matemática); Diana (História); Eduardo (História); Bruna (Educação Física); Carlos (Física); Isabela (Língua Portuguesa); Priscila (Sociologia).

Com relação às vantagens de se trabalhar com as novas tecnologias, vejamos algumas falas sobre as vantagens de se utilizar as TICs:

(...) Eu acho que o aluno pega o conteúdo mais fácil, mais rápido, entendeu? Eles questionam... Eles se interessam mais pelo o conteúdo, tipo a geometria demonstrar como montar o sólido ou em 3D... Aí, então eles ficam mais empolgados... Assim mais questionam bastante, debatem bastante (Júlio – Matemática)

(...) Eu acho pessoalmente a economia de tempo... Tempo é concretude de imagens, de temas. Por exemplo: em sociologia, a gente precisa do texto, da reflexão, mas vídeos ajudam muito. Em geografia, que é uma disciplina em imagética, de descrição da terra, os fenômenos da terra, quer que sejam humanos, econômicos, tem essa concretude, o visual contribui muito. (Priscila – Sociologia e Geografia)

(...) Então é a questão de não querer substituir a figura do professor... passa a ser a figura de um orientador, de colaborador junto com os alunos... Não é deixar o aluno ali sozinho e acabou... A tecnologia para os alunos resolve problemas, também não é assim, para tudo tem que haver uma orientação, entendeu? (Eduardo – História)

(...) Um mundo moderno, eles vivem nesse mundo já, já nascem nesse mundo... Geração Y... Eles já vêm com esses meios, por muitas vezes, muitas vezes eu peço ajuda a eles, porque eles já nascem sabendo, praticamente... Então eu peço a ajuda, questão de celular, questão de computador mesmo, então eu acho que é a forma mais fácil de você atrair esse aluno. (Isabela – Língua Portuguesa)

(...) as pesquisas apontam que a gente aprende tantos por cento olhando, tantos por cento ouvindo, aquela coisa que a gente conhece. Mas eu acho que o visual ajuda muito... Trás muito para perto do cara. Então, em todas as disciplinas, inclusive na física. Eu acho que esse é um ganho... Eu vou

colocar dois ganhos. Primeiro: o camarada não está só ouvindo, ele está vendo. É muito diferente eu falar assim: “olha só, gente! Imaginem o sol! O primeiro planeta após o sol do nosso sistema solar é mercúrio. Estão imaginando?”. Agora é diferente eu projetar no quadro o Sol, a figura mesmo, a foto. E mercúrio, orbitando o sol. Então são coisas bem diferentes. Então assim: eu acho que esse é o primeiro ganho. Primeiro ganho é que: para todas as disciplinas isso fica, eu acho, melhor o aprendizado. Trás mais pra perto, não é? De todo mundo. O segundo ganho: é que, diferente de nós, eles nasceram nesse mundo. Isso faz parte do mundo deles... Como para nós a máquina de escrever fazia parte, não é? (...) falo isso pra eles, as vezes eu brinco com eles. Eu começo sempre assim... eu acho que isso ajuda. Sempre eu falo para eles: “olha primeiro momento em que o nosso relacionamento está começando. Tenham paciência comigo! Porque eu sou um idoso jovem!”. (Carlos – Física)

Despertar o interesse do aluno para a aprendizagem, possibilitar a economia de tempo para o professor ministrar o conteúdo em tempos curtos de aula, ser o professor um orientador e um colaborador para desenvolver a aprendizagem dos alunos, reconhecer que os alunos já nasceram no mundo da tecnologia (geração Y e geração Z)¹⁶ são os argumentos utilizados pelos professores que usam e defendem a tecnologia na sala de aula.

No entanto, todos os professores reconhecem que falta uma infraestrutura adequada na escola que possa dar o apoio necessário a um melhor uso das TICs. Vejamos a crítica da professora Priscila:

(...) Bom, novas tecnologias, a gente tem muito esse negócio da internet... A internet não chega ainda na sala de aula. Por quê? A gente fala sobre a rede, mas a gente não tem a rede dentro da sala, não é? Então, por exemplo: se pode usar data show, na escola. Mas isso não é com muita frequência porque a quantidade de aparelhos é pequena. Tem que esperar o colega usar. A gente pode usar o DVD... Isso sim, já é mais acessível para todo mundo. Mas a tecnologia, eu acho assim, fica a desejar nas aulas. (Priscila – Sociologia)

Ficou claro nas entrevistas que os professores não usam a tecnologia de modo mais frequente porque a escola não possui a infraestrutura adequada para

¹⁶ A geração Y corresponde aos nascidos entre as décadas de 1980 e 1990. Já a geração Z corresponde aos que nasceram a partir do final década de 1990 até o ano 2010. As pessoas da geração Z são consideradas nascidas digitais. Todas as duas gerações estão relacionadas ao uso constante de tecnologias em suas vidas, por isso os indivíduos nascidos nessas épocas tenderiam a ter mais familiaridade com esses aparatos, diferentemente de alguns professores da geração X, nascidos a partir da década de 1960 e 1970. Professores nascidos antes da década de 1960 são pertencentes à geração Baby Boomer (nascidos a partir de 1945). Essa geração já teria muito mais dificuldades em lidar com as tecnologias. Para mais informações, ver: <http://www.coisaetale.com.br/2012/04/as-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z/> Acessado em 12 de janeiro de 2014.

esse uso. Talvez se a escola disponibilizasse mais recursos, os professores se sentiriam motivados a frequentemente fazerem uso das TICs.

Sete professores disseram nas entrevistas que não costumam utilizar as TICs em sala de aula. São eles: Helena (Língua Portuguesa); Nicholas (Química), Ana (Artes); Gisele (Língua Portuguesa); Otília (Química), Murilo (Matemática); Fernanda (Língua Portuguesa). Vejamos algumas falas:

(...) Olha eu não faço... Até porque eu não tenho acessos a essas tecnologias. Então, a gente hoje em dia ver o governo falar que tem em cada sala de aula um computador. Não sei aonde! Em algum lugar deve ter, com certeza não é aqui... Estamos ganhando tablets por aí, e que até agora o meu enfim não chegou. Claro que não é isso que vai mudar a minha aula, que vai melhorar ou vai piorar... Claro que eu espero que sempre melhore, mas acho que usar novas tecnologias, quando você recebe um laptop que está ultrapassado, meio complicado. Enfim, isso não vai mudar muito nossa rede... (Nicholas – Química)

(...) Não, na verdade é assim: eu sou, nesse sentido... Eu confesso que eu sou assim precária, na verdade. Então assim: de repente, por a escola também não ter grandes recursos também, que possa me favorecer. Eu uso aquilo que eu tenho. Claro, que a gente pensa... Se você tem uma sala com vídeo, você já traria aquilo pronto e seria muito diferente a aula. Mas infelizmente não tem! Então, eu uso os recursos que eu tenho. Livros, o quadro mesmo, folhas que eu trago. (Ana – Artes)

(...) só que as tecnologias é assim: eu não... Já sou da década de sessenta e tem coisas assim que eu nem sei fazer. Como tem meu filho, eu sei usar aquele, ah, esqueci o nome... Esqueci o aparelho. Ai, meu Deus! Tem o nome... (pausou) Mas assim eu tento usar computador com eles para fazer pesquisas. Mas eu falo para eles. Eu não quero impresso lá do Google não. Quero que vocês pesquisem, e façam um resumo, do que vocês acharam. Assim: eu não tenho muita habilidade. Não tenho muita. Mas vou tentar melhorar. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Percebemos duas razões para o fato de os professores não utilizarem as TICs: a) a falta de espaço físico adequado e de aparelhos necessários ao planejamento de atividades com as novas tecnologias; b) o não conhecimento dos professores sobre como usar tecnicamente essa tecnologia em sala de aula. Ainda que os professores não trabalhem com os alunos as novas tecnologias em sala de aula, percebemos uma tentativa de ao menos estimular os alunos a usarem a internet para pesquisa da matéria (professora Ana – Artes). Na nossa opinião, essa atitude é positiva, pois a professora não age de acordo com a sua limitação e sim reconhece que o próprio aluno pode ser capaz de buscar o conhecimento. A ideia

implícita nesse exemplo é a de que os alunos também são responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem.

De acordo com a Unesco (2009), existem dois eixos importantes para os professores que desejam desenvolver suas habilidades em relação ao uso das TICs em sala de aula: o primeiro eixo é o relacionado aos aspectos pedagógicos e o segundo eixo é relacionado ao desenvolvimento profissional do professor. Desta forma, com relação ao primeiro eixo, algumas competências são exigidas dos professores, tais como: a) descrever como o ensino didático e as TICs podem ser usados para apoiar a aquisição, por parte dos alunos, do conhecimento da disciplina escolar; b) incorporar as atividades apropriadas em TICs aos planos de aula, de modo a ajudar o processo de aquisição, pelos alunos, do conhecimento da disciplina escolar; c) usar programas de apresentação e recursos digitais como apoio ao ensino. Verificamos que os professores entrevistados que disseram fazer uso das novas tecnologias apresentaram um discurso que se familiariza com as competências listadas pela Unesco (2009). Já com relação ao segundo eixo (desenvolvimento profissional docente), são apresentadas as seguintes competências: a) usar os recursos das TICs para melhorar sua produtividade; b) usar os recursos das TICs como apoio à sua própria aquisição de conhecimento pedagógico e da matéria. Neste caso, não verificamos se os professores fazem uso das novas tecnologias para o seu aprimoramento profissional. No entanto, temos como hipótese que os professores que disseram usar as TICs em sala de aula possuem maior probabilidade de também utilizarem as TICs para o planejamento de suas aulas, possibilitando assim um maior crescimento profissional.

Já que a média de experiência profissional dos professores é de onze anos, a maioria já se formou há algum tempo e por isso o uso das novas tecnologias não chegou a ser um tema curricular em seus cursos de formação inicial, o que implica dizer que, assim como constatou Cimadevil (2013) em sua pesquisa com os professores da rede estadual que utilizam as TICs, a consciência do uso dessas ferramentas didáticas vem das experiências da vida diária e menos de formações em serviço. Desta forma, é mais provável que os professores que já possuem familiaridade com as novas tecnologias no seu dia a dia também transfiram para a área educacional essa habilidade de modo a facilitar o planejamento e até mesmo incrementar as suas aulas.

Baseados na tecnologia ou não, os professores estão trabalhando por um objetivo em comum: fazer com que os alunos aprendam. Alguns professores possuem mais desenvoltura que outros quando em contato com a tecnologia, mas eles reconhecem que os alunos estão em uma geração marcada pelo uso intenso da tecnologia, que faz parte de suas vidas. Cabe a esses professores e à própria rede estadual traçar estratégias para que as novas tecnologias possam estar mais presentes: não basta apenas o Estado oferecer laptops e tablets, é preciso investir na infraestrutura de acesso e manutenção dos recursos tecnológicos, assim como investir na capacitação em serviço dos professores.

4.3.3. Avaliação do Espaço Escolar

No que concerne à avaliação do espaço escolar¹⁷, os professores são unânimes em dizer que a escola está localizada em uma instituição privada e que por conta disso apresenta algumas inadequações de espaço.

Cabe-nos destacar o que alguns professores da escola pesquisada disseram com relação ao espaço escolar:

(...) O espaço... Nós precisaríamos de uma escola porque a gente tem tanta coisa para fazer, mas aqui não tem condições de fazer... A gente precisaria de uma escola porque o espaço aqui é muito pequeno, tanta coisa que a gente gostaria de fazer. (Helena – Língua Portuguesa)

(...) O espaço é alugado... Temos excelentes professores, temos um potencial de alunos, os alunos têm um potencial muito grande. Até mesmo para que a gente possa explorar as novas tecnologias, para que a gente possa ter um ambiente de, como eu te falei, no verão é complicado demais. (...) Então, precisamos de um prédio urgentemente. O espaço físico não nos comporta mais, estamos a um nível que não nos comporta mais. (...) Eu não tenho laboratório de informática. Eu não tenho. Então, como eu posso trazer novas tecnologias para eles, para que eles possam ali não só ficar no visual mas também praticarem, se eu não tenho? (Laís – Matemática)

(...) Então, eu acho que aqui nesse lugar seria melhor um prédio novo, que a gente tem alunos, só que a gente não tem espaços suficientes para atender a esses alunos. Às vezes até o Estado corta redes de aluno de fora que não tem mais vaga não tem espaço para isso. (Júlio – Matemática)

¹⁷ A descrição do espaço escolar está presente no capítulo 2.

(...) Bom, a gente aqui na escola é um problema porque nós ocupamos um prédio que é pertencente a uma escola particular. Nós temos limitações de espaços... não o que diz respeito à sala de aula, mas no ponto de vista das estruturas auxiliares, como: a gente não tem um laboratório, não tem um laboratório para aulas de biologia, de química, de física, para experimentos, não tem isso. A gente tem uma pequena sala de leitura. Que é um pouco misto de depósito de livros e sala de multimídia. Então, a gente tem assim, essas limitações. A gente não tem o pátio adequado, a gente não tem a quadra adequada, para esse nível escolar. Mas assim no ponto de vista de prédio, não é... De Infraestrutura. Mas do ponto de vista humano, a gente vai bem. Até que vai bem... Nessa confusão toda. (Priscila – Sociologia)

(...) A organização física aqui é péssima, pelo trabalho que nós desenvolvemos aqui eu acho que a gente merecia uma... ou que o prédio fosse nosso, que a gente pudesse modificar porque nós temos ideias nossas... meu sonho era ter uma sala Multimídia com uma lousa maravilhosa mas nós não temos a gente não pode mexer em nenhuma parte elétrica da escola porque a escola é alugada. (Diana – História)

(...) Aqui a gente não tem um espaço muito bom, o espaço é muito pequeno, qualquer aluno no pátio já atrapalha o rendimento, até as salas, que são muito próximas, não tem essa questão do pátio é separado sempre na porta dali da sala, então o espaço que a gente tem não é um espaço bom. (Gisele – Língua Portuguesa)

De uma forma geral, todos os professores entrevistados fizeram as suas críticas, mas as falas acima representam o que mais incomoda os professores nessa questão. Os itens criticados foram: a) falta de espaço na quadra para realização de festa junina; b) ausência de laboratório de informática ou sala de multimídia; c) falta de laboratórios de química e informática; d) ausência de uma biblioteca; e) crítica ao pouco espaço no pátio. Ainda que não estejam presentes nas falas em destaque dos professores, também foi criticada a ausência de ar condicionado nas salas de aula e a ausência de refeitório.

Quando perguntados sobre que sugestões eles dariam para que o espaço escolar ficasse adequado, a grande maioria (quatorze professores) disse que ter um prédio próprio, do Estado, seria algo muito mais eficiente em termos de ter a infraestrutura desejada.

Alguns apostam que o Estado irá providenciar essas instalações próprias daqui a alguns anos. Outros acreditam que isso não irá acontecer tão cedo. A crítica dos professores a esse espaço físico é utilizada como argumento para que ações pedagógicas não sejam feitas (não uso das TICs por falta de sala de

informática adequada; não uso do espaço da biblioteca para promover atividades de leitura).

Apesar da insatisfação dos professores com relação ao espaço físico da escola, devemos enfatizar duas falas das professoras Laís (Matemática) e Priscila (Sociologia). Laís comentou: “O espaço é alugado... Temos excelentes professores, temos um potencial de alunos, os alunos têm um potencial muito grande (...).” Já Priscila disse: “Mas assim no ponto de vista de prédio, não é... De Infraestrutura. Mas do ponto de vista humano, a gente vai bem. Até que vai bem... Nessa confusão toda”.

As duas falas em destaque nos fazem refletir sobre o papel dos indivíduos dentro das instituições. Ainda que o espaço e a infraestrutura estejam inadequados na visão dos professores, os mesmos reconhecem que a equipe de recursos humanos é boa e que faz bem o seu papel. Podemos perceber uma valorização das suas atividades docentes em meio ao contexto institucional atribulado.

De fato, percebe-se na escola uma atmosfera voltada para o aprendizado escolar e que sim existem duas tendências de comportamento na escola: a primeira relacionada ao não fazer pedagógico devido à ausência de infraestrutura e materiais (exemplo: não levar as TICs para sala de aula por causa da ausência de uma sala multimídia) e a segunda relacionada à tentativa de realização de atividades pedagógicas, ainda que com algumas limitações do espaço físico (como a realização de feira de livros, com objetivo de estimular a leitura, mesmo sem um espaço de biblioteca ou sala de leitura adequada).

Percebe-se que os professores e a equipe pedagógica preferem se comportar de acordo com a segunda tendência, possibilitando assim a realização do trabalho pedagógico com os recursos disponíveis e de acordo com os objetivos considerados importantes, mesmo a infraestrutura deixando a desejar. Esse empenho na realização das atividades é uma característica da atividade e demonstra um comportamento resiliente frente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

4.3.4. Avaliação da Equipe de Gestão Escolar

Ao longo das entrevistas nos chamou a atenção o fato de a equipe de gestão escolar ter sido elogiada pelos professores. Perguntamos como os professores avaliam a coordenação pedagógica e a direção escolar. Lembramos que a escola possui um diretor geral chamado Almir, uma diretora adjunta chamada Beatriz e uma coordenadora pedagógica chamada Camila¹⁸.

4.3.4.1. Avaliação da Coordenação Pedagógica

Em um primeiro momento, vamos verificar como os professores avaliaram a coordenação pedagógica. Vejamos algumas falas:

Acho que na medida do possível ela é razoável. A gente não tinha coordenador pedagógico, até o ano passado. Isso era feito pela direção... Tanto geral, quanto adjunta. E apareceram pessoas na escola como eu, que podiam estar disponíveis para ajudar... Sendo professor, mas ajudando. Todos os professores se ajudavam. Mas atualmente a gente tem. Então assim, na medida do possível, é uma boa coordenação. (Priscila – Sociologia)

Eu posso dizer que melhorou bastante. A gente tem... Até pouco tempo atrás não tinha, essa coordenação... Mas as meninas estão se empenhando muito em manter, divulgar os projetos, em conversar, a cobrar dos professores. Até então não tínhamos. Até em dois anos, acho que dois anos é muito tempo. Um ano e pouco atrás, não tinha essa coordenação... Ficava tudo muito nas costas do diretor e da adjunta. Agora já está conseguindo colocar, medir esse trabalho e as coisas estão começando a andar. (Otília – Química)

Com relação a essas duas falas, ficou claro que o grupo de professores não tinha uma coordenação pedagógica até bem pouco tempo (há uns dois anos atrás). Eram os diretores geral e adjunta que faziam esse trabalho. A professora Priscila mencionou que os professores que estavam dispostos se empenhavam para ajudar os colegas com as questões relacionadas ao planejamento e à realização de atividades pedagógicas.

Quando a coordenação pedagógica começou a realizar o seu trabalho, alguns processos foram sendo ajustados de modo que os professores comesçassem a se acostumar com as novas dinâmicas de atuação da coordenação. Vejamos um exemplo da fala de uma professora:

¹⁸ Os nomes são fictícios.

A coordenadora pedagógica é uma lutadora, ela quer tirar leite realmente de pedra no sentido dos chorosos que antes não estavam acostumados a trabalhar e então ela começa: “gente, olha o projeto tal... O projeto tem que ser feito por todos, ainda que não seja no seu dia... O projeto tem que ser desenvolvido... Você tem que deixar encaminhado para que o professor daquele dia ele possa avaliar”. O professor até pode avaliar o projeto para você, mas você tem que ter passado o projeto em sala. Enfim, ela tenta fazer, mas é difícil trabalhar com funcionário público... Ele sabe que não vai ser demitido, então nem todo mundo se empenha tanto para fazer um trabalho que no particular certamente ele vai fazer muito bem (Diana – História)

Na fala de Diana percebemos uma clara crítica aos professores que não estariam acostumados a trabalhar com os projetos pedagógicos interdisciplinares que estão sendo exigidos pela nova coordenação pedagógica. Para a professora, o docente da escola pública tenderia a não se empenhar tanto, em comparação com o docente da escola particular. Quando perguntada se a maioria dos professores da escola se empenha para a realização dos projetos pedagógicos propostos, Diana comentou:

(...) Tem alguns que são da metodologia ainda antiga e que essa questão interdisciplinar para eles é quase uma utopia... Tem gente que está quase se aposentando e que não pensa: “ah, mais aonde em um projeto de matemática vou conseguir adequar à história?” Claro que você vai conseguir! Pega a situação das estatísticas e como aqueles pensadores chegaram até aquele percentual, enfim tem como sim... Ai mesmo que seja um trabalho pequenininho, mas para eles observarem a importância da sua disciplina ali também para você poder valorizar... Mas tem professor que... São os mais antigos, os mais novos não. (Diana – História)

Na fala da professora, percebemos uma distinção entre os professores novos e os professores mais antigos. Estes últimos tendem a ser mais resistentes com relação às mudanças e às propostas interdisciplinares. Para Diana, a entrada da coordenação pedagógica modificou um pouco essa resistência, fazendo com que os professores mais antigos pudessem também realizar um trabalho mais integrado aos objetivos da escola.

Outros professores também avaliaram a coordenação pedagógica no sentido de ser uma coordenação próxima aos professores:

(...) elas estão sempre assim interessadas: “Professora, e aí, está precisando de alguma coisa?” Estão sempre perguntando se está precisando de algo ou qualquer coisa. Qualquer dúvida, qualquer necessidade. (...) Elas são muito interessadas. (Fernanda – Língua Portuguesa)

(...) Eles são muitos acessíveis. Eles são, eu diria assim, que não vou exaltá-los aos extremos, é bom sermos equilibrados. Eu gosto muito da coordenação daqui. (...) Então essas três pessoas a gente tem um acesso

muito grande. Assim, digo de transparências, de poder falar, de também de ouvir.(...) Quando surge alguma questão delicada, é tratada de forma ética, eu acho que isso é muito importante. (...) Eu diria que todo mundo aqui... Os professores, com a direção, com a coordenação. Nós temos um bom relacionamento. (Carlos – Física)

Olha, ela dá todos os suportes que nós precisamos. Nos dá informações, nos dá indicações... Fala dos cursos que tem... Todos. Se nós não vamos é porque não queremos ir. Eu mesmo deixo de ir em vários porque eu tenho outro emprego. Eu tenho outro emprego, eu trabalho de sete da manhã às três da tarde. Então, muitas das vezes eu não tenho como ir. Então, nós somos informados de tudo, participa de tudo, e tudo que nós precisamos que depende delas elas nos atende. Nós não podemos reclamar disso não. (Murilo – Matemática)

Foi o que eu falei: a escola, ela dá muita liberdade pedagógica para gente (...) a escola dá para a gente o PPP - projeto político pedagógico da escola e a gente faz o nosso planejamento. Ela dá o ponto mínimo para gente se basear no planejamento. Eu acho bom. Não vou falar que é excelente, mas não acho ruim não, eu acho bom. (Otília – Química)

De uma maneira geral, os professores gostam do trabalho da coordenação pedagógica porque eles conseguem ver nesse trabalho um apoio com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido. As informações são oferecidas e a coordenação daria liberdade pedagógica aos professores para desenvolverem suas propostas de atividades e projetos. Nos relatos, percebemos que existe um bom relacionamento entre a coordenação, a direção e os professores. Esses três estariam em sintonia, ainda que algumas divergências possam existir.

Como forma de ilustrar o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica junto aos professores, tivemos acesso a um documento escolar no qual consta a programação de atividades pedagógicas para o segundo semestre de 2013¹⁹. As atividades planejadas foram: a) Cine Clube, com exibição de filmes e documentários; b) Olimpíadas de Jogos de Matemática; c) Feira Cultural (planejamento livre do professor para cada disciplina); d) Bienal da Escola (atividades de leitura e escrita); e) Visita ao Espaço COPPE – UFRJ (Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia); f) Gincana Pedagógica (Folclore).

¹⁹ Este documento “Calendário de Projetos Pedagógicos (2º Semestre) – 2013” encontra-se em anexo.

Podemos perceber que a proposta é oferecer aos alunos contato com produções culturais utilizando a linguagem cinematográfica, desenvolver atividades de matemática e língua portuguesa, bem como apostar em gincanas pedagógicas com temática específica (folclore). Os professores e a coordenação realizam um trabalho com foco em atividades extras que ampliam a percepção cultural do aluno, contribuindo para a sua aprendizagem.

4.3.4.2. Avaliação da Direção Escolar

A direção da escola também foi avaliada positivamente por todos os professores da escola. O diretor Almir está no cargo de diretor desde 2003. Ele se elegeu após eleição da comunidade escolar. Almir possui experiência de dezoito anos na Rede Estadual. A diretora adjunta Beatriz, que entrou no cargo por indicação do diretor Almir, em 2008, possui também grande experiência na rede: vinte anos. Vejamos alguns relatos sobre a avaliação da direção pelos professores:

Muito boa! No geral muito boa! Aqui, poxa! Muito boa! Inclusive eu digo mais assim: Quem dera se nós tivéssemos esse relacionamento em outras, em outros lugares... Rede privada, especialmente. Nós temos uma relação aqui muito boa, que ajuda muito no trabalho, inclusive. Muito boa. Você propõe um projeto. Por exemplo: eu fiz uma proposta de um projeto aqui no segundo bimestre, muito legal. Que foi um projeto de religião junto com a minha matéria. (...) A professora de religião abraçou, o diretor apoiou (...) esse projeto foi levado como projeto, porque a escola ao longo do ano no Estado, toda a escola ela tem que propor e realizar projetos que não estavam previamente determinados. (...) Inclusive ele pegou esse nosso projeto, colocou, mandou para diretoria da educação... A gente fotografou, fez power point e tal. Muito legal!(Carlos – Física)

Nossa! Eu acho o Diretor de uma competência. Eu acho ele muito competente, competentíssimo, ele está sempre buscando... Esse mês teve um concurso de redação, minha aluna até venceu... E ele: “vamos fazer, vamos procurar, vamos agitar”. Ele está sempre querendo que a gente faça algo novo. Ele é assim: por ele ser assim mais jovem, dentro de muitos diretores, a maioria, acho que ele está sempre buscando algo novo. Ele passeia bastante com os alunos. Ele incentiva os alunos (...). (Fernanda – Língua Portuguesa)

Tem horas se você elogiar devem dizer que você está puxando o saco. Mas não é não... É aquilo que te falei: o diretor, ele faz de tudo para melhorar. Tem horas que ele faz até mais do que pode fazer. Porque não tem estrutura o colégio e ele se esforça. Então eu, para mim, no meu ponto de vista, a direção é boa, ele se esforça para fazer o melhor. Se ele não faz é porque a SEEDUC tem horas que não dá condições a ele. (Murilo – Matemática)

Eu acho que o diretor daqui, o diretor ele é bem... Como eu vou falar? Ativo. Ele está sempre engajado nos projetos, ele está sempre engajado de estar movimentando o colégio, para trazer projetos para dentro da escola... Ele está bem, assim, ele é amigo dos professores, ele tenta manter os professores, da melhor maneira possível. Ele coloca, monta um horário para que ajude o professor e não prejudique, sabe? Em uma direção o colégio está indo bem. Eu acho que o colégio sempre andou tranquilamente. Andou! Estou aqui há oito anos e nunca teve problema nenhum. Então, eu acho bem legal!(Otília – Química)

Nem sei o que te dizer assim, acho que a gente faz aqui na escola... A gente propõe várias atividades... A gente tem é feira cultural, a gente tem alguns projetos, mas assim a gente fica bem livre para gente criar aquilo que a gente acha melhor na nossa disciplina. Propõe os projetos, mas a gente cria. (Gisele – Língua Portuguesa)

Também eu acho bom. Acho que aqui a liberdade pedagógica é legal e tem respeito. E infelizmente tem direção que não tem respeito... Aqui eu acho bom também, não vou falar que é excelente nem ruim, é bom. (Otília – Química)

Eu já comentei com você: ele é uma pessoa boa, humana, entende os nossos problemas, os nossos dilemas. O relacionamento do grupo com ele é muito bom, entendeu? Então, eu acho que em relação a isso está tranquilo um relacionamento muito bom. (Eduardo – História)

Também é uma direção muito boa, a gente tem muita flexibilidade, a gente tem um acesso direto. Vamos dizer assim! Não só pelo fato do prédio ser pequeno... Mas acho que mesmo se fosse um prédio enorme, a gente teria essa facilidade de chegar junto à direção, expor problemas, expor soluções, trocar ideias... A direção aqui é muito flexível, muito, muito aberta aos corpos docentes... Não só com os professores, mas com todos os profissionais do colégio, com todos alunos, até o corpo do colégio em si. Alunos, direção... (Nicholas – Química)

Uma das características da escola pesquisada é a boa avaliação que os professores fazem sobre a direção escolar. Todos os quinze professores entrevistados fizeram uma boa avaliação da direção. Mas a figura que predomina mesmo na gestão da escola é a figura do diretor Almir, reconhecido pelos professores como uma pessoa amiga, que compreende os problemas dos professores, que faz de tudo pela escola apesar da infraestrutura deixar a desejar, que busca o novo e que oferece liberdade para que os professores tenham autonomia pedagógica para criarem os próprios projetos.

Uma outra característica deve ser comentada: o diretor está sempre buscando parcerias e eventos fora da escola, estimulando os alunos a participarem

sempre de atividades educativas e culturais. Na nossa concepção, a escola investe na ampliação cultural dos alunos.

A boa relação entre a direção, a coordenação e os professores foi enfatizada nos relatos e também foi percebida por nossa observação na realidade escolar. Esse bom clima escolar é fundamental para que a escola, mesmo sem a infraestrutura desejada pelos professores, possa desenvolver o seu trabalho de modo que os alunos aprendam.

Com base em Martins (2004), o professor/diretor representa a comunidade educativa e é também, ou assim o sente, um representante da Administração que se encarrega de garantir o bom funcionamento da escola. Desta forma, existem dois modos de conceber a intervenção educativa: a) professor/diretor representante da Administração: é necessário satisfazer as solicitações dos superiores, há que exigir aos subordinados o cumprimento de suas obrigações; b) professor/diretor como representante da comunidade educativa: o diretor olha fundamentalmente para os membros da comunidade e a eles atende e fortalece o discurso das exigências, das explicações, das críticas e das solicitações. Em nosso estudo, percebemos que o segundo modo de intervenção do diretor na realidade escolar é o que mais expressa a atuação do gestor da escola, ainda que ele tenha que exigir dos professores o que deles é cobrado pela Secretaria de Educação. No entanto, o diretor Almir consegue o apoio dos professores, amenizando, de certa forma, a pressão pelos cumprimentos das exigências. Acreditamos que tal fato colabora para um bom clima escolar entre professores e gestão.

De acordo com Tardif e Lessard (2007, p. 96), existem quatro tipos de poderes que influenciam na organização do trabalho escolar: a) o poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente (controlando as relações entre os grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, o espaço organizacional etc); b) poder de agir diretamente sobre o seu posto de trabalho (controlando a execução, a duração e a natureza da atividade, os métodos, os instrumentos do trabalho de trabalho etc); c) o poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de um diploma e um título, retendo-as por meio de uma corporação etc); d) o poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo a sua utilização por outros, monopolizando-os tornando difícil o acesso a eles etc).

Segundo a argumentação dos autores, os gestores teriam poder para realizar todos os quatro poderes citados. Já a coordenação pedagógica, juntamente com psicólogos escolares, orientadores, dentre outros, teriam pouco poder para mudar o primeiro poder citado (poder de agir sobre a organização do trabalho escolar). No entanto, a coordenação teria poder para modificar os outros três poderes. Já os professores regulares, os pedagogos, dentre outros, não teriam poder sobre a organização escolar e nem poder sobre os saberes, mas teriam pouco poder no que se refere ao poder sobre o posto de trabalho e poder sobre a formação. Os profissionais técnicos (readaptados, de leitura etc), os pequenos funcionários (secretários, empregados de manutenção etc) , os pais de alunos e os alunos não teriam nenhum tipo de poder exercido pelos quatro itens.

Desta forma, corroboramos a importância da gestão escolar e da coordenação pedagógica na organização do trabalho escolar. Em consequência, percebemos mais ainda como o trabalho docente parte da interação e a partir dessa interação com outros grupos vai ganhando novas dimensões. Para Tardif e Lessard (2007, p. 100):

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 100)

Os professores relataram que a direção e a coordenação lhes oferecem autonomia para trabalharem conforme desejam, ainda que tenham que seguir regras como realizar projetos pedagógicos. Normas e regras, juntamente com uma possível autonomia, são características que fazem parte da organização escolar e que contribuem para delinear o processo relacionado à atividade do trabalho docente.

Para Barroso (1996), a autonomia da escola não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é fruto de uma unidade social, construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola. Não existe uma “autonomia” da escola sem a ação autônoma organizada dos seus membros. Portanto, para que a autonomia individual seja colocada a serviço de determinados objetivos organizacionais e se transforme num processo coletivo de mudança, torna-se necessário, para Barroso (Idem), desenvolver três tipos de intervenção:

1. Promover na escola “uma cultura de colaboração e participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais. Entre estes destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional e os alunos, vistos não como consumidores ou clientes, mas como trabalhadores (isto é, co-produtores do próprio ato educativo). Além destes, há que contar igualmente com os outros trabalhadores que exercem a sua atividade na escola e com os pais dos alunos. Estes devem ser vistos como co-educadores em parceria com a escola.

2. Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa;

3. Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado.

Diante dos três itens expostos, Barroso (1996) argumenta que a construção da autonomia pela escola é constituída por um processo de mobilização social (acepção da sociologia política) “enquanto forma de reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva”.

No nosso estudo, percebemos que a cultura de colaboração e participação entre os envolvidos na organização escolar, conforme cita Barroso (1996), está presente na instituição investigada. As lideranças diversificadas (individuais e coletivas) e uma constante aprendizagem organizacional sobre modos, regras e estruturas de funcionamento da organização também fazem parte da realidade pesquisada, corroborando com o fato de a instituição propiciar uma relativa autonomia para sua equipe pedagógica e para os professores.

4.4. Análise do Tempo Escolar

O tempo escolar está relacionado ao contato frequente e prolongado dos alunos com a escola. No Ensino Médio, são três anos de contato entre alunos e professores. Para Tardif e Lessard (2007), o tempo escolar é constituído, inicialmente, por um continuum objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, o tempo é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. O tempo escolar é levado a sério, é importante, com consequências graves para o futuro: os atrasos, as faltas, as ausências, os descuidos passam a contar e podem ser sinal de fracasso ou de sucesso, possibilitando assim uma diferenciação escolar e mais tarde uma diferenciação social.

Ainda segundo os autores, o tempo escolar é potencialmente formador porque impõe, para além dos conteúdos transmitidos, normas independentes de variações individuais e aplicáveis a todos.

Levamos em consideração, em nossa análise, o tempo que o professor passa semanalmente com os alunos. Perguntamos aos docentes se esse tempo escolar estaria adequado aos seus objetivos de ensino. Dos quinze professores, cinco disseram que o tempo escolar que passam com os alunos é satisfatório. São eles: Helena (Língua Portuguesa), Júlio (Matemática), Fernanda (Língua Portuguesa), Ana (Artes) e Eduardo (História).

Sabe-se que devido a questões de poder no currículo escolar, os tempos destinados à Língua Portuguesa e à Matemática costumam ser os maiores, devido à grande importância das disciplinas. Os professores das demais disciplinas costumam reclamar com relação à centralidade do tempo escolar para as duas referidas disciplinas, além de criticarem o pouco tempo em suas próprias disciplinas. No entanto, em nossa análise, percebemos que metade dos professores de Matemática e Língua Portuguesa entrevistados também tiveram críticas com relação ao tempo escolar de suas disciplinas.

Os professores que disseram que o tempo escolar estava inadequado foram: Laís (Matemática), Murilo (Matemática), Isabela (Língua Portuguesa), Gisele (Língua Portuguesa), Carlos (Física), Nicholas (Química), Otília (Química),

Priscila (Sociologia), Diana (História), Bruna (Educação Física). Vejamos as críticas dos professores de Matemática:

Por exemplo: no primeiro ano são seis tempos e no segundo ano, agora, são seis tempos. E no terceiro ano são quatro tempos, que eu não entendo porque eles se eles vão fazer um vestibular e um ENEM... (Laís – Matemática)

(...) acho que a matemática também merecia seus seis tempos como português, eu tenho quase a certeza que português são seis tempos para cada turma. Os quatro tempos você até consegue dar alguma coisa, mas o ideal... Acho que se fossem seis seria melhor. (Murilo – Matemática)

Os dois professores de Matemática estão criticando o fato de a SEEDUC exigir apenas quatro tempos semanais de Matemática no terceiro ano. Para o primeiro e o segundo anos são garantidos os seis tempos semanais para a disciplina.

Já as duas professoras de Língua Portuguesa disseram:

Eu acho que nunca é o suficiente, porque é o que falei, a gente vem com o planejamento e aquele planejamento vai além, a gente tem que parar e graças a Deus ele não é o suficiente, pior quando sobra tempo em sala de aula... Você planeja uma coisa e pronto, já acabou. Não, ainda bem que ele nunca é o suficiente. (Isabela – Língua Portuguesa)

É um pouco complicado porque o conteúdo é extenso e nós realmente não temos muito tempo... Até buscar o interesse de todo mundo, é complicado muito complicado o tempo (...) Realmente o tempo é curto para a gente trabalhar com as disciplinas, mas a gente, através desses projetos que a gente tem na escola, a gente tenta buscar um pouco mais do aluno, um pouco mais com o trabalho extra classe. (Gisele – Língua Portuguesa)

As professoras de Língua Portuguesa acreditam que o tempo é curto para todo o conteúdo da disciplina. Isabela disse que ainda bem que o tempo nunca é suficiente, visto que pode acontecer de o professor planejar uma aula e ainda sobrar tempo. Para a professora, é melhor faltar tempo do que sobrar. Essa questão de sobra de tempo foi enfatizada por Tardif e Lessard (2007, p. 76). Sobre a questão do tempo escolar, os autores argumentaram:

É por isso que uma das tarefas fundamentais dos professores é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, mas, ao contrário, ocupá-los com atividades: não ter o dizer ou fazer, quando ainda sobra tempo à disposição, é um dos pavores básicos dos professores, e o temor que isso gera é, geralmente, muito importante no início de sua carreira.

Para esses autores quando há sobra de tempo, não há o que fazer com os alunos em sala de aula. É um temor que acomete geralmente os professores mais

novos. No entanto, a professora Isabela, que citou esse exemplo, possui 15 anos de experiência no magistério e mesmo assim deixou implícito que isso pode angustiar o professor, mesmo ele sendo experiente. Talvez os professores mais experientes sejam aqueles que possuam mais desenvoltura para colocarem em ação o “plano B”, enquanto que os professores mais novos sofreriam um pouco até conseguirem lidar com o imprevisto de sobra de tempo em sala de aula. Sendo experiente ou não, o fato é que perceber que o tempo ainda sobra em sala de aula é angustiante para o professor, que percebe que seu trabalho deve ser revisto, repensando, replanejado e em algumas vezes improvisado.

O professor de Física também argumentou sobre o fato de achar o tempo escolar de sua disciplina inadequado:

Vamos ser bem técnicos. O Enem, das cento e oitenta questões, tem quarenta e cinco questões de matemática e trinta e cinco questões de português, de língua portuguesa. E, é óbvio, que essas duas disciplinas serão bem mais contempladas, no ensino médio. Então hoje a carga horária, e, é claro, por questões de informação mesmo, essas disciplinas estão sendo mais contempladas... Hoje o aluno no ensino médio tem seis tempos na matemática e no português. A carga de matemática e de português foi aumentada. Nos últimos dois anos ela foi aumentada... A de física não mudou. Deve ter uns cinco a dois anos que a gente tem dois tempos semanais. Mas eu acho pouco. Eu acho que no mínimo eu precisaria ter três tempos para cada turma. Eu acho que é pouco. (Carlos – Física)

O professor Carlos também destacou a centralidade do tempo escolar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Ele trouxe o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como argumento para a centralidade de tempo. Para a sua disciplina, o tempo também não é suficiente.

Para o professor Nicholas (Química), o tempo escolar também não é adequado, mas para o professor, o tempo é longo e não curto. Vejamos a sua argumentação:

Olha, a crítica que eu deveria fazer, é que eu acho o tempo longo... Eu, acho um tempo muito longo, é dentro das condições que nós temos... (...) o aluno hoje em dia ele não está mais com essa, não tem mais essa questão de tempo... ele quer algo imediato e eu vejo que esse tempo é um tempo muito longo... Ele poderia de repente ser fracionado... A gente até poderia ter dois, até três tempos a mais. Mas de modo que fosse fracionado na turma. Não no mesmo dia também, mas em dias intercalados, acho que teria um melhor rendimento. E para isso o professor teria que ser quase exclusivo do colégio, teria que ter algo, um planejamento melhor. (Nicholas – Química)

Para as aulas de Química, a SEEDUC disponibiliza dois tempos semanais, mas para Nicholas, o tempo é longo. Ele argumentou que se o tempo não fosse

direto, no mesmo dia, até que o tempo mereceria ser aumentado. Ele também disse que o aluno não tem tempo a perder, pois ele quer algo imediato. Para que esse tempo fosse aumentado, Nicholas também fez sua crítica à forma de organização escolar, ao enfatizar que o professor deveria ser exclusivo do colégio e desta forma seria possível fazer um planejamento melhor.

Essa indecisão do professor Nicholas – sobre o tempo ser curto ou ser longo – nos chamou a atenção, pois o professor não nos deu argumentações convincentes e sólidas para a questão do tempo ser longo. Dizer que o aluno não tem tempo implicaria que posição? Não nos ficou clara essa questão. E se a organização oferecesse exclusividade ao professor, por que isso faria a diferença no aumento da carga horária?

Para corroborar essa indecisão do professor, trazemos um outro relato:

Vou voltar aquela pergunta que você fez sobre as novas tecnologias, os meios da aula... Então dependendo do que você esteja utilizando... Dois tempos de aula, vai ser pouco. E dependendo do que você esteja fazendo, dois tempos de aula vai render, vai ser muita coisa. Então depende muito daquilo que você tem, para o tempo que você usa. (Nicholas – Química)

Acreditamos que o professor Nicholas, em seu atual tempo de profissão, não está muito satisfeito com o tempo escolar do seu trabalho e também não tem uma opinião sólida sobre como ele mesmo lida com o seu tempo na escola.

Já a também professora de Química, Otília, disse:

A gente só tem dois tempinho semanais. Para o bom desenvolvimento, a gente precisaria no mínimo, pelo menos, de uns quatro tempos semanais, para poder dar todo o conteúdo e utilizar os equipamentos, multimídia... Poder dar uma aula mais interessante. Precisaria de, no mínimo, quatro tempos semanais. (Otília – Química)

Para Otília, dois tempos semanais seria muito pouco para a disciplina Química. A professora alegou que para dar todo o conteúdo e utilizar os aparelhos multimídia precisaria de no mínimo quatro tempos para desenvolver melhor o seu trabalho.

A professora de Sociologia, Priscila, também reclamou do pouco tempo para a sua disciplina, que é o mesmo caso da disciplina Filosofia:

A gente tem que dar um tempo de aula de sociologia no primeiro ano. Um tempo de aula no segundo ano. E dois tempos no terceiro. Sinceramente? Eu acho pouco tempo. Ou você junta esses dois tempos, das séries iniciais, numa única série ou então você está dificultando a aprendizagem. Porque a gente vai falar cinquenta minutos de aula... É uma realidade muito conturbada. Você nem bem começou, terminou a chamada. O tempo de preparação dos alunos, para leitura, reflexão é

tudo muito, atrapalhado. Então, eu acho assim: esse problema com a sociologia, que também acontece com a filosofia, de você dar um tempo de aula. Acho cinquenta minutos muito pequeno. (Priscila – Sociologia)

A professora ressaltou o pouco tempo de Sociologia e Filosofia nos anos do Ensino Médio e comentou sobre o fato de esse escasso tempo dificultar a aprendizagem dos alunos.

A professora Diana, de História, também argumentou sobre o pouco tempo:

Eu acho que para história dois tempos é mínimo. Deveria ser quatro tempos de aulas. Estou falando que nem a matemática, sabe por quê? Dois tempos por semana exatamente é pouquíssimo tempo. Você não consegue falar em Guerra Fria numa aula toda... Tenho que dividir em três momentos a Guerra Fria. Não tem como você fazer isso. (Diana – História)

Mais uma vez uma professora relacionou o conteúdo a ser ministrado com o tempo escolar atribuído à disciplina. Para o conteúdo de História, o tempo semanal é pouco, tendo que a professora distribuir o conteúdo ao longo de três semanas, o que pode dificultar o planejamento da professora em cumprir todas as exigências de conteúdo para a disciplina.

Eu acho pouco tempo porque, a nossa parte, principalmente em educação física, que a gente tem que esperar o aluno se trocar. (...) Porque a gente tem que tentar passar, foi que eu ia falar, como a atividade física é importante... A gente podia ter pelo menos uns três tempos. Acho que seria melhor. Porque a gente perde muito tempo em relação a ter que trocar de roupa, com relação à roupa adequada para fazer a aula. (...) como a turma é muito cheia, aí tem que dividir... Por exemplo: Eu vou fazer um jogo de handebol... Eu consigo aproveitar no máximo quatorze alunos, o resto tem que ficar esperando... Então, no final da aula esse aluno jogou só uma vez, vou falar assim. O tempo é muito curto... Aí, às vezes não dá tempo não. (Bruna – Educação Física)

A professora Bruna, de Educação Física, disse que além do tempo ser curto, a turma é muito cheia e ela tem que dividi-la para que eles possam jogar uma atividade esportiva, o que também acaba dificultando o planejamento da professora.

Ficou claro em nosso estudo que o tempo escolar que a maioria dos professores entrevistados possui para exercer a sua atividade é considerado escasso para tudo aquilo que os professores planejam para suas disciplinas. Essa crítica ao tempo escolar pode ser considerada uma característica da maioria dos professores entrevistados e tem relação a como esses professores lidam com a interatividade entre eles e seus alunos, visto que o tempo é avaliado como escasso justamente porque a avaliação recai sobre de que forma o trabalho chega ao aluno.

Nesse caso, não é apenas a questão do tempo ser adequado ou inadequado ao professor. O sentido de adequado ou inadequado é atribuído à forma como esse tempo chega ao aluno: se ele aproveita ou não aproveita o tempo que o professor oferece, em termos de aprendizagem.

Para Tardif e Lessard (2007), o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos e esse é um dos maiores problemas da escola: ajustar esses dois tempos. O aprendizado requer um tempo variável segundo indivíduos e grupos. No entanto, o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais.

Essa tentativa de ajustar o tempo dos alunos e o tempo escolar é uma constante para a maioria dos professores da nossa pesquisa e as estratégias utilizadas são as mais variadas, corroborando a ideia de que o professor trabalha em interação com o seu objeto de trabalho: os alunos.

4.4.1. O Tempo Excessivo de Trabalho e a Sobrecarga Causada aos Professores

Ao refletirmos sobre as condições do trabalho docente nos chama a atenção o fato de os professores possuírem uma carga de trabalho cansativa devido ao seu deslocamento para mais de uma escola. Um problema que aflige os professores é a questão da falta de tempo que a carga horária excessiva propicia aos professores, causando desmotivação e até falta de planejamento de aulas mais interessantes para os alunos.

Temos as falas de sete professores que expressam sobre a questão do tempo. Todas as falas ressaltam a carga horária excessiva. Vejamos:

(...) Exhaustiva! Por causa do nosso tempo a gente não tem tempo hábil para sentar. (...) Eu costumo brincar que ainda eu sou romântico na educação. Eu brinco com meus alunos e amigos. Eu ainda sou romântico. Ainda! Não sei até quando eu vou conseguir ser romântico. Sou menos romântico! Eu já fui mais romântico. Mas eu ainda sento em casa, abro a internet, deito. Estou na cama deitado, pego o tablet e pesquiso coisas que eu vou dar no outro dia. (...) Só que a gente faz isso fora já do nosso turno de trabalho. É tipo assim: já é no amor, no romantismo mesmo. Você já está cansado, já era para você ter deitado, era para você estar indo ao cinema, com a sua esposa, ou com seu namorado, namorada, companheiro. Era para você estar fazendo outra coisa que você deveria ter tempo (...) Corrigir prova? A gente corrige depois que o turno acaba, não é? Nenhum professor corrige prova dentro do colégio. Como é que eu vou corrigir prova se eu tenho que dar aula? (...) “Vou preparar uma aula!” Poucos ainda preparam! Te garanto isso! (Carlos – Física)

(...) Nossa! É corrida! É muito corrida! Porque assim, tem dias que eu não dou aula de manhã, dou aula todos os dias a tarde, dou aula três dias a noite, dou aula dois dias de manhã, e é assim: de um lado para o outro. Então de manhã: terça e quinta dou aula em um colégio particular. Toda a tarde aqui! Aí, venho correndo de outro bairro para cá, daqui vou correndo para esse outro bairro, correndo de novo para dar aula à noite. Então é corrido! A carga horária é muito cansativa! Justamente por conta desses deslocamentos. Se a gente pudesse ter um único local de trabalho, a gente poderia produzir muito mais, teria o tempo de planejamento. (Otilia – Química)

(...) Em relação à carga horária é um pouquinho complicado porque o professor acaba trabalhando muito. Eu trabalho a semana toda, é cansativo porque o professor, ele não trabalha só em sala de aula... Ele leva muita coisa para casa. Às vezes preparar uma aula que às vezes a gente não tem tempo aqui e você tem que ficar fazendo em casa, é complicado. (Gisele – Língua Portuguesa)

(...) na verdade é cansativa porque você tem que se deslocar para várias escolas. O fato de você se deslocar de uma unidade para outra, isso cansa muito... Ainda mais eu que não moro próximo à escola. Eu moro num bairro distante (...) Então, é essa questão mesmo de estar se locomovendo, que é cansativo. (Ana – Artes)

(...) No momento está cansativa porque eu estou com três empregos... Quatro, na verdade. Estou com aluno particular. Mas assim, se eu tivesse só o Estado, tudo iria ficar mais tranquilo. (...) porque aí eu vou procurar uma outra escola e vou ficar em três escolas. Duas matrículas? Isso é ruim... É cansativo. Aqui nessa escola está ok, aqui está só segunda e quarta à tarde. Então aqui está tranquilo. Agora na outra escola, vou ver o que fazer da minha vida. (Bruna – Educação Física)

(...) É uma carga horária pesada. São cinquenta e duas horas, se eu não me engano, semanais. E isso nas instituições. Porém, professor não trabalha só no colégio. Professor chega em casa e ele tem que fazer os deveres de casa, que são: correção de prova, preparação de prova, simulado, lista. (...) Então, essa carga horária, ela extrapola, ela é um peso muito grande para nós professores. (...) É cansativa demais. (Nicholas – Química)

É bem intensa, bastante intensa. Eu trabalho todos os dias no particular, aí deixo os filhos em casa, almoço em cinco minutos e venho para cá. É bem intensa, é bem intensa. Só tem quarta-feira que eu estou em casa na parte da tarde, mas aí tiro um cochilinho e já vou fazer alguma coisa: corrigir prova, preparar prova, preparar teste, corrigir trabalho... É bem intensa. Bem intensa. (...) Ela é cansativa. Para que você tenha um retorno razoável, não tem outro jeito. (Laís – Matemática)

Os professores Carlos, Otilia, Gisele, Ana, Bruna, Nicholas e Laís relataram uma realidade vivenciada pelos professores do Ensino Médio no país: a correria do dia a dia, as muitas horas de aula, o deslocamento cansativo de uma escola a

outra, a maratona exaustiva de ter que corrigir trabalhos, provas, preparar aulas em casa, quando o trabalho supostamente havia “acabado”.

Além disso, Bruna (Educação Física) traz à tona uma realidade vivenciada pelos professores da rede estadual do Rio de Janeiro: o fato de não conseguirem compor sua grade horária em uma única escola, tendo que se deslocar para mais de uma ou duas escolas. Isso acontece com professores que têm uma ou duas matrículas. No caso de Bruna, são duas matrículas e ela tem que ir para outra escola para dar conta da sua carga de trabalho.

O ideal seria que houvesse turmas em apenas uma escola, no caso de uma matrícula. Mas geralmente os professores estão tendo que dar aula em três escolas diferentes e por vezes distantes uma das outras. Essa reivindicação de uma matrícula, uma escola estava na pauta dos professores grevistas do SEPE (Sindicato Estadual dos Professores de Educação), na última greve da rede estadual, ocorrida no segundo semestre de 2013.

O tempo excessivo de trabalho, que já está fazendo parte da condição de muitos professores do Ensino Médio, tem contribuído para forjar a identidade desses professores. Os relatos dos docentes de nossa pesquisa mostram um descontentamento geral com relação à questão do tempo.

O que ficou em evidência foi o fato de os professores terem afirmado que o trabalho é por demais cansativo e para que haja um retorno financeiro desejável é necessário que se trabalhe muito. Ou seja, não haveria, nesse caso, solução para a redução de uma carga de trabalho tão exaustiva. O que a professora Otília assinalou, por exemplo, que o ideal seria que cada professor trabalhasse em apenas uma escola, o que com certeza seria a condição ideal para que fossem reduzidos os desgastes dos professores com relação ao tempo de trabalho. Podemos dizer, então, que os professores da rede estadual, que também trabalham em outras escolas, tendem a ter uma rotina de trabalho cansativa.

Além desse cansaço, o relato de Carlos sobre a falta de tempo para o planejamento, ainda que não afirmada pelos demais professores tão explicitamente, pode ser revelador da forma como esse professor experiente, que já conhece, através de sua prática, os saberes essenciais para lidar com os alunos e com o ensino dos conteúdos, vem trabalhando com os seus alunos: o saber do conteúdo e a sua experiência lhe oferecem subsídios para contornar o fato de não

ter planejado a aula, fazendo com que mesmo nessa situação o professor possa oferecer os conteúdos para os alunos. A crítica que fazemos é sobre a perda de um possível aprofundamento da matéria, ou até mesmo a falta de outras estratégias de ensino que poderiam ser úteis para dinamizar o aprendizado dos alunos. Fica claro o fato de que o professor cumpre o seu papel fazendo o básico, mas não consegue ir além desse básico não por falta de desejo para fazer isso, mas sim por falta de um precioso recurso na vida de um professor: tempo.

Lessard (2006) também aponta para o fato de que no Canadá e no Quebec a carga de trabalho excessiva é fator que preocupa os sindicatos dos professores. Para o autor, essa carga comporta duas visões: o trabalho em sala de aula e o trabalho fora da classe. Para a primeira abordagem, a heterogeneidade das turmas e a dificuldade que os professores possuem em lidar com isso parece ser os fatores que causam a sobrecarga. Já com relação à segunda abordagem, o que pesa mais para o professor em seu trabalho fora da classe seria o tempo dedicado pelos professores à negociação com os outros, às reuniões, aos encontros com os pais e à participação em diversos comitês e instâncias.

No caso do nosso estudo, ficou em evidência que o trabalho fora da classe é o que mais incomoda os professores, pois eles além de trabalharem em mais de uma escola precisam ter tempo para fazer os devidos planejamentos, o que compromete o tempo livre do professor. Também percebemos a questão da heterogeneidade das turmas, mas parece que os professores conseguem lidar bem com essa dificuldade devido à sua experiência e à ênfase no bom relacionamento com os alunos, o que deixa claro que a interatividade ajuda a deixar o clima menos tenso para o professor e para o aluno, que juntos podem lidar melhor com as dificuldades (no caso do professor, que deve lidar com a turma heterogênea e no caso do aluno, que deve lidar com possíveis dificuldades de aprendizagem).

Segundo Hargreaves (1998), a intensificação do trabalho do professor faz parte de sua profissionalização, no qual o ensino está se tornando mais complexo e mais qualificado:

Os professores são retratados como sendo gradualmente controlados por programas prescritos, “curricula” obrigatórios e métodos de instrução minuciosamente programados. Mais do que isto, defende-se que o seu trabalho se intensificou cada vez mais, esperando-se que respondam a maiores pressões e se conformem com inovações múltiplas em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas. (...) o profissionalismo alargado é um artificialismo

retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço. (HARGREAVES, 1998, p. 132)

Percebemos que o autor faz uma crítica a essa intensificação do trabalho do professor, que se vê diante de muitas tarefas e exigências. Para Hargreaves (1998, p. 133), a intensificação conduz a uma redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho, incluindo a ausência de qualquer tempo para almoçar. Ela também conduz a uma falta de tempo para aperfeiçoamento das destrezas e atualização profissional, além de uma sobrecarga crônica e persistente (em comparação com a sobrecarga temporária que por vezes é experimentada quando se procura cumprir os prazos de produção), reduzindo as áreas de discrição pessoal, inibindo o envolvimento na planificação a mais longo prazo e o seu controle, além de que promove a dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos externamente. Desta forma, a intensificação provoca reduções na qualidade do serviço, devido aos saltos dados para poupar tempo. E por fim, a intensificação conduz a uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade, a qual procura ultrapassar a escassez de pessoal, o que, por seu turno, cria uma dependência excessiva em relação a saberes especializados e uma redução adicional da qualidade do serviço.

O argumento de Hargreaves (1998) sobre a perda de qualidade relacionada à intensificação do trabalho docente é pertinente e de certa forma podemos comentar que o esforço que os professores de nossa pesquisa fazem para darem conta de suas atividades em mais de uma escola pode implicar na perda desta qualidade, ainda que não tenhamos de fato verificado empiricamente tal possibilidade. As muitas demandas do trabalho, exigidas pelo Estado, a carga horária excessiva, a falta de tempo para planejamento parecem ser os principais desafios enfrentados pelos professores entrevistados. Com certeza tais desafios influenciam a atividade dos professores e a maneira como cada um deles percebe o seu trabalho.

4.5. Análise dos Objetivos Gerais do Ensino e dos Programas Escolares

Constata-se que os objetivos gerais da escola são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução. Cabe aos professores, interpretar os objetivos e adaptá-los à ação pedagógica. Na ausência de indicações claras e precisas sobre os fins do ensino escolar, os professores devem se movimentar em direção a uma autonomia e responsabilidade a fim de que possam construir os objetivos antes de realizá-los. Já que os objetivos podem parecer ilusórios e irrealistas, um sentimento de derrota ou impotência pode acometer o professor (TARDIF e LESSARD, 2007).

Em nosso estudo, perguntamos aos professores quais seriam os objetivos gerais do ensino. Eles responderam de acordo com suas concepções e crenças quanto ao ensino de suas disciplinas. Como os professores já possuem certa experiência no magistério, percebemos que eles não tiveram dificuldades em dizer os objetivos gerais.

Os programas escolares também devem ser conhecidos pelo professor. No caso específico do nosso estudo, o currículo mínimo foi o programa enfatizado, já que a proposta desse currículo foi uma iniciativa da SEEDUC, em 2011, para que houvesse os conteúdos mínimos em cada disciplina. No caso, perguntamos aos professores se eles tinham alguma crítica com relação ao currículo mínimo.

No que concerne às diretrizes curriculares do ensino médio (DCNEM), faz-se necessário ressaltar que a aposta no currículo mínimo da rede estadual tem a ver com as discussões realizadas pelos especialistas com relação ao currículo do ensino médio. Conforme afirma Moehlecke (2012), as DCNEM criadas em 2011 são uma resposta ao DCNEM de 1998, este muito criticado por tentar superar a dualidade existente entre formação geral e formação para o trabalho. A ideia era de uma educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”, em clara defesa a um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, com um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. Desta forma, alguns especialistas criticaram a identidade indefinida

do ensino médio, que era resultado do discurso oficial das DCNEM 1998 e das políticas e práticas efetivas do ensino médio na época.

As DCNEM 2011 priorizam o termo “diversidade”, em substituição ao termo “flexibilidade”, das DCNEM 1998. As políticas de diferença e identidade cultural, a variedade de interesses do jovem em geral e o sentido de flexibilização parecem ser os significados atribuídos ao termo “diversidade” no referido documento. Para além das desigualdades sociais que estavam por trás da dicotomia entre formação geral e formação técnica, as DCNEM 2011 enfatizam as múltiplas realidades dos jovens e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias etc. A identidade do ensino médio passa a ser unificada e diversificada ao mesmo tempo (MOEHLECKE, 2012).

Desta forma, a rede estadual do Rio de Janeiro apostou na construção de um currículo mínimo unificado e ao mesmo tempo diversificado de modo a contemplar a diversidade de formações possíveis dentro da formação geral do ensino médio. É por isso que esse currículo mínimo é importante para a compreensão sobre a atividade dos professores, segundo suas próprias percepções sobre esse currículo.

Segundo Tardif e Lessard (2007), o mandato do trabalho docente, definido que é pelos objetivos gerais da escola, os programas e as matérias escolares, bem como pelos objetivos cotidianos, pesa gravemente sobre a atividade docente. Esse mandato obriga os professores a vivenciarem alguns dilemas: respeitar e realizar um programa, sem afastar-se de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos e outras questões.

No que concerne aos objetivos gerais de ensino, vejamos as respostas dos professores por disciplina. Começaremos com os professores de Matemática:

De uma forma bem geral, quando você vai para sala de aula, no que você pensa, o que você pensa em atingir, com relação aos objetivos gerais? Ah, eu quero ver futuros engenheiros, futuros arquitetos. A gente sempre pensa em ver o aluno, é um retorno, querendo ou não, do aluno lá na frente... Saber que você plantou uma sementinha, como eu disse para você: “Ah, eu quero ser igual aquela professora ali, sabe?” Sempre um ponto positivo. É isso. Se eu conseguir atingir de cinquenta, quinze, eu já saio feliz. Porque eu sei que quinze vão levar a bagagem para o resto da vida. (Laís – Matemática)

É fazer eles raciocinarem, pensarem, eu acho que seria isso. É por isso que eu trabalho muito com aquilo que eu falei pra você, com raciocínio lógico

que eu trabalho com eles, com probabilidades, eu acho que seria isso. Fazer eles raciocinarem, pensarem. (Murilo – Matemática)

Ah, eu trabalho muito com os concursos que estão abertos... Eu tento preparar esse aluno para fazer concurso, fazer um vestibular então eu dou uma matemática assim meio que diferenciada porque também aí eu sou obrigado a fugir do conteúdo do que eu tenho, do que eu planejei e faço de acordo com a realidade de cada um deles (Júlio – Matemática)

Para os professores de Matemática, o foco está na preparação para o futuro (Laís), em fazer os alunos raciocinarem (Murilo) e preparar os alunos para a realização de concurso público (Júlio).

Já duas professoras de Língua Portuguesa enfatizaram as seguintes questões:

(...) A gente trabalha bastante com textos, com a questão de leitura... passar os conteúdos gramaticais, mas sempre visando os textos, sempre visando à comunicação. (...) que eles consigam pegar, ler, revisar esses conteúdos no dia a dia, que o aluno consiga pegar um texto, entender a mensagem que ele está passando. (Gisele – Língua Portuguesa)

O meu objetivo geral é fazer com que o aluno goste de português. Que eles aprendam a escrever melhor, que criem o gosto pela leitura, que eu acho muito importante. Gostar da poesia, apreciar músicas, as poesias. Assim, o desenvolvimento da leitura, como instrumento mesmo da comunicação. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Para as duas professoras de Língua Portuguesa, a competência na leitura (Gisele e Fernanda) e o desenvolvimento do gosto pela Língua Portuguesa são essenciais em seus planejamentos.

Os professores de Física, Química, Sociologia, Artes e Educação Física fizeram os seguintes relatos:

Eu acho que o objetivo geral da minha disciplina seria pelo menos instigar o indivíduo, o aluno, o adolescente ao novo. Ao que o cerca, à descoberta. Eu acho que isso já seria um grande objetivo. A gente seria instigado para o desconhecido porque à medida que o desconhecido vai sendo revelado, a gente vai se tornando mais livre. Eu acredito muito, que a gente, educação libertadora... Eu acredito nisso. Então, eu acho que é por aí. Eu acho que instigar o aluno ao desconhecido cientificamente... O desconhecido da natureza mesmo. No sentido geral. Eu acho que isso seria objetivo. Um grande objetivo. (Carlos – Física)

Primeiramente introduzir a química aos alunos, que não conhecem, não sabem nem o porquê que eles têm que estudar química... Então, fazê-los interagir com a química, fazê-los entender que isso está intrínseco ao cotidiano deles. (...) Tentar focar sempre nos objetivos, na parte que é mais interessante para eles. Na parte do dia a dia, na parte do que realmente eles vão gostar de aprender, que vão estar ligando à vida deles e aí, então,

entender por que a química é importante para a vida deles. (Otília – Química)

(...) é essa preparação para a cidadania, que se pregou muito que a sociologia, no ensino médio, no antigo segundo grau, ajudaria nessa reflexão crítica e na preparação para ação dos alunos, para o exercício da cidadania. Então isso só se faz se a gente realmente fizer sociologia de qualidade. Não pode ser qualquer um dando aula de sociologia, se não vai ter um professor, de química, dando aula sei lá... de matemática, se ele não é matemático. Tem que ter alguém, com formação. E boa formação, dando essa aula. Se não, é só repetir conceitos. (Priscila – Sociologia)

A questão da arte não é formar nenhum artista... Eu sempre falo muito isso para os alunos. E a gente está assim, desenvolvendo um despertar nos alunos sobre a questão da cultura. Passar a admirar mais o belo, poder conhecer outras culturas também e saber de onde é que surgiu, onde está a formação da nossa cultura, de onde vem, a origem dela. (Ana – Artes)

Eu acho mais importante da minha disciplina, como um objetivo geral, é conscientizar os alunos da importância da prática de atividade física, na vida, na parte social, na parte da saúde, na parte física, a parte de lazer, porque o lazer, a prática de atividade física é essencial. E a parte do corpo. (Bruna – Educação Física)

Para os referidos professores, algumas questões são essenciais: a) instigar o aluno ao novo, à descoberta (Carlos – Física); b) deixar a química mais próxima do aluno (Otília – Química); c) preparar o aluno para o exercício da cidadania (Priscila – Sociologia); d) despertar o aluno para a questão da cultura (Ana – Artes); e) conscientizar os alunos para a importância da atividade física (Bruna – Educação Física).

Percebemos que os professores conseguem visualizar com clareza os objetivos gerais do ensino de suas disciplinas. Os anos de experiência no magistério os ajudam a pensar sobre essas questões, nas quais o aluno é sempre levado em consideração. Os objetivos específicos são pensados a partir dos programas escolares, como o currículo mínimo, por exemplo.

Ao longo de nossa análise, percebemos que os professores possuem autonomia para o planejamento de suas atividades de ensino, tal autonomia é corroborada e enfatizada pela direção e pela coordenação pedagógica. Além disso, percebe-se que os professores possuem uma consciência crítica a respeito desse currículo. Vejamos algumas falas:

Eu acho até que serviu... ajudou muito a gente porque tinha professor que novamente, os professores “chaturas”, os antigos, que já estão quase se

aposentando. Eles davam pré-história em uma aula e depois na aula seguinte estavam falando lá da Segunda Guerra Mundial, aí voltava para falar da invenção da escrita. Não tinha cronologia nenhuma. Nada... Nada... Então o currículo mínimo serviu para dar esse norte, esse direcionamento. Eu acho que foi válido sim. Só quer de repente poderia ter alguém para poder fiscalizar o currículo. (Diana – História)

A minha crítica, ela é muito pequena, porque o benefício é muito maior... A minha opinião pessoal, é claro. Outros amigos podem ter outras, claro. A minha crítica negativa são pontos, são coisas pontuais. Assim: pequenos conteúdos que nós poderíamos ter colocado outro e não aquele (...). Já vi, muita coisa também, por trabalhar no vestibular com o terceiro ano. Acho que isso colabora muito com a minha prática docente. Eles olham para o currículo mínimo e conseguem ser, enxergar o que está por trás ali. Mas talvez um professor menos experiente fica um pouco perdido. Por exemplo: quando a gente fala em Leis de Newton, fica muito no campo do teórico... Não tem ali aplicações da segunda Lei... O currículo poderia ser um pouquinho mais objetivo. Mas em um todo, eu acho que foi uma iniciativa muito feliz. (Carlos – Física)

Em termos de considerar o currículo mínimo importante, tivemos dois relatos que apesar das críticas reforçaram a ideia positiva em trazer um currículo mínimo para o Ensino Médio. Para a professora Diana, o currículo mínimo obrigou os professores antigos a reverem seus planejamentos, oferecendo um direcionamento para essa atividade. Para a professora, alguns professores antigos ficavam perdidos e não davam aulas de acordo com a cronologia dos tempos históricos. Mais uma vez essa crítica aos professores antigos aparece na fala de Diana. Diana também referiu-se à necessidade de fiscalização do currículo mínimo.

Já Carlos constatou que o currículo mínimo foi uma iniciativa feliz, apesar de considerá-lo pouco objetivo em relação a determinados conteúdos, o que segundo ele pode dificultar a vida de professores menos experiente. Além disso, o professor alegou que a experiência no magistério é capaz de oferecer ao professor a possibilidade de ir além do que está escrito no currículo e encontrar o que de fato merece ser motivo de atenção para o planejamento do professor. A crítica aos conteúdos também ocorreu: por que esse conceito e não outro?

Em nossa análise, cabe ao professor averiguar e analisar o que de fato merece ser levado em consideração no currículo mínimo. Traçar as estratégias necessárias para que o professor possa melhorar o que for preciso.

Os próximos quatro relatos dão exemplos de algumas estratégias realizadas pelos professores com relação ao currículo mínimo:

Quando foi somente a SEEDUC que fez o currículo mínimo, nossa, confusão total! Aí começaram a chamar os professores, aí começou a ter mais ordem. Mas, quando dá pra fugir um pouquinho dele, a gente foge. Quando dá para acrescentar mais alguma coisa, a gente acrescenta. (Laís – Matemática)

Tem que ser uma coisa mais completa, mais compromissada, não é jogar de qualquer maneira. Se você pegar o currículo mínimo de sociologia é ridículo. É para deixar mais alienados ainda os alunos. Aí, a minha estratégia é o que acrescentar... Essa é a minha ideia acrescentar, entendeu? Eu não deixo de seguir o currículo mínimo, mas para mim não é o suficiente... Eu acho que tem que acrescentar também o pedagógico e tudo (Eduardo – História e Sociologia)

Para os professores Laís e Eduardo, o que não está no currículo e merece ser acrescentado, é acrescentado no planejamento dos professores, que possuem autonomia para isso.

Já para as professoras Fernanda e Bruna, se o que está no currículo é inviável de ser colocado em prática devido ao conteúdo extenso ou à questão de falta tempo ou falta de material, isso pode ser considerado, levando às professoras a tomarem algumas decisões:

Alguns conteúdos, eu acho assim bem extensos. Que eles às vezes na prática, você não tem como dar aquilo tudo. Aí, eu dou uma resumida, mas sempre dou com o conteúdo mínimo mesmo. Eu acho importante. (Fernanda – Língua Portuguesa)

(...) O magistério na parte do dia a dia é muito diferente do papel, não é? Às vezes dá para cumprir, mas tem horas que tem situações lá, que não tem como. Às vezes não tem o material para cumprir, o que eles pedem... Por exemplo: A dança é complicada... Às vezes a gente não tem o material, não tem tempo. Eles pedem coisas que às vezes que não dá. Então, eu olho meu currículo mínimo. Eu faço o que eu acho possível fazer. Às vezes o tempo não dá o que eles querem. Eu tento fazer o máximo que eu posso. A crítica é essa: Que eles, não sabem do dia a dia de cada escola. Eles não sabem como que está às vezes até o ritmo da turma. E eles põem aquele currículo mínimo, que às vezes não dá (...) Matemática por exemplo: às vezes tem turma que não sabe bem a matéria do primeiro ano e o currículo mínimo fala para você dar aquilo. Não tem como... É como se fosse um pré-requisito. Eu acho que essa é a minha crítica do currículo mínimo. Porque não, não sabem como é o estado da turma. Não sabem se tem material para isso. Não sabem se tem tempo para isso. Então, o professor faz o que ele acha que pode fazer. (Bruna – Educação Física)

Para Fernanda, um resumo do conteúdo do currículo mínimo é bem-vindo, caso o tempo não seja viável para passar todo o conteúdo. Já para a Bruna, se o conteúdo é inviável, o professor deve fazer aquilo que ele acha que consegue

fazer. Ter consciência das limitações que podem surgir no trabalho docente já é indício do esforço do professor em fazer sua atividade de acordo com os recursos materiais e de tempo disponíveis. Os professores da nossa pesquisa possuem a consciência sobre a importância do currículo mínimo, mas ao mesmo tempo reconhecem que possuem autonomia para criticar e propor outras ações e estratégias não presentes no currículo

4.6. A Atividade dos Professores do Ensino Médio – O Trabalho Docente Interativo em Evidência

A análise da atividade dos professores do ensino médio, presente ao longo do capítulo 4, revelou de que forma os professores investigados vivenciam os aspectos organizacionais e os aspectos dinâmicos do seu trabalho docente. Foi possível perceber de que forma o trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado (aspectos organizacionais), ao mesmo tempo em que foi possível considerar os aspectos dinâmicos da atividade docente, através das interações entre os professores e alunos e também com relação à interação entre objetivos, recursos, saberes e resultados do seu trabalho.

Todos esses aspectos foram enfatizados a partir de um fio condutor: a centralidade da interatividade na profissão docente. A pesquisa de Lessard et al (2010) sobre o desempenho do trabalho de professores canadenses evidenciou que esse desempenho está relacionado de maneira significativa à carga de trabalho e às condições de trabalho, mas também de forma igual às relações sociais existentes no cotidiano da profissão. Para os pesquisadores, é pertinente afirmar o que os resultados trouxeram à tona: as relações com os alunos exercem uma influência mais elevada que outras variáveis. Quanto mais essas relações são gratificantes para os professores, mais eles têm a tendência de atribuir um desempenho positivo a seu trabalho. O contrário também é verdadeiro: as relações difíceis com os alunos têm efeito negativo na vivência profissional dos professores. O mesmo também ocorre, ainda que em menor grau, com a qualidade das relações com os outros membros da equipe pedagógica.

Os resultados do nosso estudo sobre como os professores do ensino médio percebem o seu trabalho estão em consonância com os resultados da pesquisa de

Lessard et al (2010), já que os professores ressaltaram a boa relação com os seus alunos e essa condição foi enfatizada em alguns aspectos da profissão docente, quando os professores puderam relatar as suas percepções sobre a atividade relacionada ao seu trabalho. A interação entre alunos e professores foi enfatizada nas questões relacionadas ao que agrada e ao que desagrada os professores na profissão docente, o que nos faz perceber que essa interatividade é central para a avaliação que os docentes possuem sobre o seu próprio trabalho. Essa boa relação se estende para os demais membros da equipe escolar, visto que existe um bom relacionamento entre professores, direção, coordenação e alunos, evidenciando assim um bom clima escolar. Além disso, percebemos uma boa avaliação dos professores com relação à gestão escolar e à coordenação pedagógica.

Teve ênfase em nossos resultados a questão de que uma boa relação entre alunos e professores possibilitaria uma melhor aprendizagem dos alunos, segundo a visão de alguns professores. Para os professores da nossa pesquisa, magistério é relacionamento, é envolvimento afetivo. Dar aulas não significaria uma atividade técnica e sim uma atividade interativa.

Ainda que o relacionamento seja central para os professores, constatamos que alguns docentes ficam preocupados com relação a certos limites que devem ser estabelecidos nessa relação. Para alguns, é preciso estabelecer limites na relação professor – aluno. “Eu sou professor, você é aluno”. Existe uma crítica à excessiva intimidade de professores sem bom senso nessa relação. Os professores também ressaltaram que a relação entre professores e alunos deve ser pautada nas especificidades de cada turma, bem de acordo com o que a turma está trazendo de demanda para o professor.

No que concerne à infraestrutura da escola, podemos dizer que todos os professores consideram que o espaço é inadequado para as atividades docentes, já que faltam laboratório de ciências, refeitório, biblioteca, dentre outros itens. No entanto, essa falta de infraestrutura da escola, que é uma instituição privada alugada pelo Estado, não impede, segundo os professores, que as ações pedagógicas sejam feitas.

As atividades realizadas pelos alunos também foi alvo de nossa preocupação e por isso ficou constatado que os alunos fazem atividades extracurriculares e vão a espaços culturais com frequência. As estratégias de ensino dos professores

levam em consideração o aluno e a sua capacidade de aprendizagem dos conteúdos escolares. Desta forma, existe foco nos projetos pedagógicos bimestrais desenvolvidos por todos os professores com a ajuda da coordenação pedagógica. Percebemos que existe abertura para autonomia dos professores na realização dos seus trabalhos pedagógicos.

A falta de base dos alunos angustia alguns professores, em especial os da área de ciências exatas. Grande parte dos alunos oriundos das escolas municipais do Rio de Janeiro (Ensino Fundamental) levam para o Ensino Médio uma defasagem de aprendizagem muito grande, cabendo aos professores reverem suas estratégias e planejamentos. Esse problema parece afetar os professores do Ensino Médio e influencia o modo pelo qual os professores desenvolvem as suas atividades.

No que concerne à análise que os professores fazem do tempo escolar, constatamos que a maioria dos professores acredita que suas cargas horárias semanais com os alunos de cada turma são insuficientes para dar conta do conteúdo proposto no currículo mínimo. Além disso, ficou evidente em nossa análise algo muito peculiar aos professores do ensino médio: existe uma sobrecarga de trabalho devido ao tempo excessivo de trabalho, geralmente realizado em mais de uma escola. As consequências disso são: cansaço, desmotivação e falta de tempo para planejamento das aulas. Isso tudo pode ocasionar a perda da qualidade do trabalho pedagógico do professor, conforme argumenta Hargreaves (1998).

Por fim, verificamos que os objetivos gerais do ensino são pensados a partir das especificidades das disciplinas e também a partir da preocupação com o aprendizado dos alunos. Os professores da escola possuem críticas ao currículo mínimo, mas ao mesmo tempo possuem autonomia para utilizarem o documento da forma que melhor atenda aos seus objetivos.

O quadro 3 a seguir mostra as tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar. Tais tensões e dilemas são vivenciados nos contextos das organizações escolares e o trabalho do professor de fato é influenciado por essas questões que costumam imprimir um caráter de desafio ao professor, que tenta lidar com as aparentes contradições. É um jogo de equilíbrio e

o que faz o professor diante desses dilemas é justamente um traço do trabalho docente.

Quadro 3 – As Tensões e Dilemas Internos do Trabalho Docente em relação à Organização Escolar

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

Fonte: TARDIF e LESSARD, 2007, p. 80.

As tensões e os dilemas internos do trabalho docente, presentes na organização escolar, como afirmam TARDIF e LESSARD (2007), são muito pertinentes para a compreensão do trabalho do professor dentro da escola. Ao refletirmos sobre os itens enfatizados na tabela em destaque, podemos perceber ainda mais a realidade do espaço escolar investigado e como professores e gestores da instituição dão conta desses embates presentes no trabalho do professor.

Pensando na instituição pesquisada, podemos dizer que com relação aos fins gerais, a escola se propõe a atingir os objetivos, mas cada professor tem a consciência dos meios para se chegar a esse fim, embora percebe-se na escola a

tentativa de unificar os meios para que os professores possam dar conta dos objetivos, como é o caso da realização dos projetos pedagógicos semestrais, por exemplo. Neste caso, há uma centralização da coordenação pedagógica para que esses meios sejam realizados por todos os professores. Sendo assim, não podemos dizer que os professores ficam sozinhos totalmente nessa tarefa.

Os fins heterogêneos e contraditórios fazem parte do trabalho do professor, que possui uma diversidade de alunos e tem que dar conta de muitos objetivos antagônicos (por exemplo, ao mesmo tempo que o professor possui bom relacionamento com os alunos, ele também precisa impor limites a esse bom relacionamento, exemplo este constatado por nossa pesquisa). Sendo assim, cada professor da escola lida com esses dilemas de acordo com a demanda da turma.

A cultura da escola é diferente da cultura familiar e local dos alunos. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela ênfase que a escola atribui ao conhecimento escolar, sendo que alguns professores comentaram que os alunos não trazem de casa essa consciência sobre a importância da leitura ou o hábito de estudo. Desta forma, há um conflito entre a cultura da escola e a cultura familiar dos alunos, cabendo à escola trazer esse aluno cada vez mais para essa cultura. Essa tentativa fica muito clara quando a escola oferece a oportunidade de os alunos visitarem os espaços culturais do centro e da zona sul da cidade, fazendo com que os alunos possam vivenciar outros espaços culturais importantes para a escolarização e que, portanto, podem ajudar a inserir os estudantes dentro da lógica escolar.

Um dos grandes dilemas dos professores é conviver com uma turma, repleta de indivíduos heterogêneos, e ter que dar conta também das idiossincrasias dos indivíduos que fazem parte da turma. Com relação à aprendizagem, o trabalho do professor é realizado tendo como base uma turma, ou seja, a coletividade. No entanto, a aprendizagem ocorre de forma individual, ou seja, só há aprendizagem se o indivíduo estiver motivado para aprender.

Os professores do nosso estudo relataram exemplos de indivíduos desmotivados com a escola, com as tarefas escolares e com a aprendizagem de um modo geral. Vivenciar essa problemática faz parte da vida dos professores pesquisados, que em seu cotidiano têm que lidar com esses desafios e com esse sentimento de que nem todos os alunos irão ser capazes de atingir os resultados

almejados. Isso porque os professores trabalham dentro de uma lógica geral, com padrões gerais, mas é imprescindível dar atenção às diferenças individuais. Quando essas diferenças são levadas em conta, é provável que fique mais fácil para o professor compreender esses dilemas de diferenças de aprendizagem.

A tarefa do professor é de socializar os alunos com os conhecimentos, as culturas e os valores da escola, mas também ele é cobrado para instruir esses alunos e sua performance enquanto profissional é medida pela aquisição dessas instruções pelos alunos. No caso específico do nosso estudo na rede estadual, sabemos que a GIDE e o SAERJ representam instrumentos de avaliação da performance do professor, dentro da lógica de regulação educativa a que se refere Oliveira (2005, 2006). Para a autora, essa regulação e a expectativa de resultados satisfatórios ajudam a compreender as relações de trabalho na escola, a carreira, a remuneração docente e a identidade profissional. O trabalho do professor, nessa ótica, extrapola as barreiras da sala de aula e também afeta a gestão escolar, fazendo com que o professor se responsabilize pelos resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2006). Na escola pesquisada, os professores alegaram que fazem o planejamento dos conteúdos de acordo com as especificidades da disciplina, levando em consideração o currículo mínimo. De uma forma ou de outra, o professor sofre a cobrança da rede estadual, mas verificamos que a gestão da escola ameniza essa cobrança por oferecer a oportunidade de os professores darem sugestões e elaborarem seus planejamentos de acordo com o que almejam para suas aulas. Neste caso, os professores têm autonomia para ajustarem o currículo mínimo às suas realidades.

A escola e a classe são consideradas ambientes controlados, mas também não podemos negar que esses dois ambientes fujam ao controle dos professores. Esse dilema é algo que acompanha a vida do professor, que tem que lidar com o aluno indisciplinado, com aquele que não está aprendendo muito e também com aquele que não quer aprender, ou seja, é o aluno real. Saber lidar com isso é o que se espera de professores experientes e a maneira como cada professor reage a esse “descontrole” é o que constitui uma parte da sua identidade como professor.

O tempo administrativo da escola e da classe difere dos tempos de vivência necessários para a aprendizagem dos alunos. É a partir daí que a interação entre alunos e professores ganha força e faz com que os professores possam

desenvolver suas estratégias para que possam ministrar as suas aulas tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, a ordem da classe, organizada previamente pela organização, difere da classe constituída pelos professores e alunos, que entram na lógica que caracteriza a classe de acordo com o cotidiano escolar e suas demandas de trabalho. Mais uma vez percebe-se o poder da interação no trabalho do professor.

A ideia de que o docente apenas executa, mas ao mesmo tempo goza de uma certa autonomia é um dos dilemas de ser professor. No nosso estudo, defendemos que apesar de todas as orientações relacionadas ao trabalho do professor da rede estadual, como por exemplo, as propostas do currículo mínimo, é possível o professor ter margem de manobra e ser autônomo, deixando um caráter mais idiossincrático ao seu trabalho. O que vemos em nossa análise das entrevistas é essa idiossincrasia docente em meio a regulações, exigências e avaliações.

Percebemos ao longo dos relatos alguns espaços de manobra e margens relativas de autonomia (TORRES, 2005). O que trouxemos são exemplos de como o trabalho docente de professores do Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual está sendo percebido pelos próprios professores.

A atividade dos professores do Ensino Médio se mostrou dinâmica e contingente segundo as percepções dos professores sobre o seu trabalho. Cada professor possui a sua história e a sua individualidade, mas o grupo de professores experientes da Rede Estadual enfatizou o que há de mais importante na questão educativa: de que forma a interação entre alunos e professores influencia as questões pedagógicas do seu trabalho docente.

5. Status, Identidade e Trabalho Docente: O que Pensam os Professores sobre o Trabalho que Desenvolvem

(...) nós trabalhamos com sentimentos do aluno, do que há de melhor no ser humano, que é o sentimento. Acho que não tem nada mais importante que isso.
(Professora Fernanda – Língua Portuguesa)

O capítulo 5 tem por objetivo analisar a visão que os próprios professores possuem a respeito do trabalho docente do ponto de vista do status, da identidade e da profissão docente. A fim de que possamos compreender melhor de que forma o trabalho docente se desenvolveu ao longo da história, buscamos na argumentação de Tardif (2013) subsídios para pensarmos a questão da identidade dos professores nos dias de hoje, em meio a tantas mudanças sócio-históricas. Desta forma, podemos contextualizar melhor de que forma o ensino está sendo representado e conseqüentemente podemos vislumbrar certas perspectivas identitárias que estão relacionadas a essas configurações sociais da educação.

Após esse panorama histórico, enfatizamos os elementos constitutivos da identidade docente a partir da visão de Tardif e Lessard (2007), segundo a qual a identidade do professor está relacionada ao modo de interação com relação aos outros atores escolares. Sendo assim, percebemos que a identidade docente é constituída a partir da inserção do indivíduo no seu meio social e institucional.

A partir de uma perspectiva comparativista e internacional, Tardif (2013) argumenta que a evolução do ensino não é linear, já que é feita de continuidades, desvios, retrocessos e avanços temporários. O ensino não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas. A educação é baseada em três idades do ensino: a) idade da vocação (séculos XVI ao XVIII); b) idade do ofício (a partir do século XIX); c) idade da profissão (segunda metade do século XX).

Na idade da vocação, o ensino estava ligado às comunidades religiosas protestantes e católicas. Era uma atividade de tempo integral. Ser professor estava relacionado a exprimir a sua fé e a sua conduta moral. O ensino era considerado uma vocação. A instrução existia, mas estava subordinada à moralização e à religião. Com relação à abordagem pedagógica, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e no caráter da professora.

A formação docente era quase inexistente, já que as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar pela experiência e imitando as mais experientes. O amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir eram “virtudes femininas tradicionais” e muitas vezes serviam de justificativa à ausência de formação. Privilegiava-se o controle do corpo das crianças, que deveriam ficar sentadas na classe, não se mexerem, respeitando as instruções. Seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, dentre outros comportamentos. As crianças podiam ser punidas e castigos físicos eram comuns.

As condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) das professoras ficavam em segundo plano. Durante muito tempo as professoras religiosas trabalharam de graça. Foi somente no século XIX que as professoras leigas começaram a ser mal remuneradas, o que ocasionou a concorrência entre professoras leigas, mal pagas, e as professoras religiosas, que trabalhavam de graça. O trabalho das professoras leigas, de qualquer forma, era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam antes de se casarem e depois de casadas abandonavam o magistério.

Foi na idade da vocação que começaram a aparecer as primeiras hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras. A baixa autonomia das professoras era uma característica da época, já que elas estavam sujeitas ao controle externo de religiosos, dos homens, dos pais, dos seus superiores, dos que as pagavam, entre outros.

A argumentação de Tardif (2013) se baseia na ideia de que apesar de as bases sociais e religiosas terem desaparecido ao longo dos anos, ainda é possível verificar que a idade da vocação ocorre em muitos países hoje em dia. Ainda hoje as mulheres escolhem o magistério por vocação, a dimensão moral ainda se faz presente ao exigir das professoras uma conduta virtuosa, as hierarquias educacionais citadas anteriormente continuam a existir, em especial a diferença entre gêneros, sendo os professores homens mais bem pagos, em comparação às professoras. Em termos de condições de trabalho, fica evidente que ainda existem

inúmeros desafios a superar, em especial a desvalorização social do magistério, o que afeta o trabalho e o status de professoras na América Latina e no Brasil.

Com relação à idade do ofício, a partir do século XIX, com o processo de secularização e de desconessionalização das sociedades ocidentais, a profissão docente foi gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). A partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino se torna um trabalho laico, o que ofereceu oportunidade de as mulheres terem um emprego estável, salário decente e condições de trabalho mais igualitárias, em comparação com os homens. Além disso, existiam ganhos a longo prazo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. Houve um processo de democratização escolar e foram criados sistemas escolares estatais fazendo com que os professores fossem integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto garantiu uma certa autonomia pedagógica, estabelecendo-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, já que o Estado delegou certa autoridade pedagógica e reconheceu sua competência em administrar aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos.

Tardif (2013) fez algumas pontuações sobre a idade do ofício e questionou se na América Latina e no Brasil essa idade do ensino foi de fato realmente atingida, já que ainda são muitos os embates educacionais que estão presentes na nossa sociedade. Existiriam condições de trabalho unificadas, identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos, entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? Seria uma remuneração digna aquela recebida pelas professoras com formação universitária? A carreira no ensino flui de maneira estável e contínua, com benefícios a longo prazo? Existiria autoridade pedagógica ou um corpo docente de executantes? O que poderíamos dizer sobre as dominações masculinas que pesam sobre as professoras? Essas e outras perguntas são importantes para a crítica à educação contemporânea.

No que concerne à idade da profissão, ao longo do século XX, houve um crescimento de grupos de especialistas profissionais em diversas áreas (saúde,

educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, entre outros). O desenvolvimento das universidades modernas contribuiu para a idade da profissão. Os grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, às mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Desta forma, a profissionalização está ligada à universitarização. Isso também aconteceu no caso do ensino. Ao longo do século XX as universidades começaram a adquirir força social e com relação à formação de professores, foi vivenciada, na América do Norte, a abolição das escolas normais entre os anos de 1930 e 1960, cabendo às universidades o papel de formar os professores. Nos anos de 1980 foi criado, nos Estados Unidos, um projeto de profissionalização do ensino, que tinha três objetivos principais: a) melhorar o desempenho do sistema educativo; b) passar do ofício à profissão; c) construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino.

No que se refere à melhora do desempenho, o desafio foi encontrar soluções para sistemas escolares estatizados e burocratizados que ainda sim acarretavam fracasso escolar em larga escala. Desde 1980, as autoridades educacionais dos países integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) começaram a realizar ações para tentar reduzir a burocracia, o que culminou em mais poder às escolas locais e aos professores. Além disso, houve a tentativa de aumentar a autonomia dos professores e incentivar sua participação na gestão coletiva das escolas. Existe desde então a ideia de aproximar as universidades das escolas, os pesquisadores e os professores. Também se verifica a implementação de novos modelos de carreira no ensino: recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, entre outros, com o objetivo de valorização do ensino, aumento do seu prestígio para desta forma recrutar melhores elementos para a renovação da profissão.

Passar do ofício à profissão implica oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. Os professores devem ser especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam as suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. No entanto, esses conhecimentos teóricos devem estar a serviço das competências práticas dos professores, já que o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual se deve pensar, problematizar, objetivar, criticar e melhorar. Desta forma, as autoridades

educativas almejam que o ensino e os professores passem: a) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; b) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado; c) do papel de funcionário ao de um profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino.

O último objetivo da profissionalização do ensino refere-se à ideia de construir uma base de conhecimento (Knowledge base) para o ensino. Sendo assim, defende-se uma base de conhecimento científico para o ensino, mas que tenha eficácia prática. É por isso que desde 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino.

Por ser recente, a idade da profissão ainda está em desenvolvimento. Esse movimento se opõe às antigas formas, à vocação e ao ofício que ainda permanecem em diversos países, em especial na América Latina. Entre a vocação, o ofício e a profissão, para onde caminha o ensino contemporâneo?

O texto de Tardif (2013) é crítico no sentido de apontar para tensões e desafios que ainda persistem no trabalho docente dos países da América Latina, da América do Norte e da Europa. Uma constatação inicial é que a profissionalização do ensino não trouxe os resultados prometidos, visto que os professores estão enfrentando a deteriorização de suas condições de trabalho: o trabalho docente parece estar num regime de insegurança e de instabilidade na idade da profissão, pois os ganhos adquiridos na idade da profissão, como por exemplo, carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, dentre outros, estão sendo ameaçados e substituídos por uma profissionalização que valoriza a concorrência, a prestação de contas, o salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Sendo assim, a profissionalização parece combinar com uma proletarização de uma parte dos professores.

A crítica do autor também é visível na questão relacionada ao conhecimento dos professores, pois é um campo altamente fragmentado em disciplinas, não existindo uma visão comum do conhecimento profissional. Outros aspectos da profissão estão ligados ao conhecimento dos professores: formação, desenvolvimento profissional, carreira, condições de trabalho, tensões e

problemas educativos da profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas escolares, entre outros aspectos. Questões normativas, éticas e políticas são integradas às práticas diárias de professores, não sendo o conhecimento docente um conjunto de saberes ou competências. O trabalho docente, na visão de Tardif (2013), está enraizado no trabalho e nas suas experiências como professores, além de estar relacionado ao contexto de interações com os alunos, portanto esses conhecimentos docentes são reinterpretados a partir das necessidades específicas do seu trabalho.

O trabalho docente, de acordo com estudos e pesquisas da OCDE, está com uma tendência à prostração, à diversificação e à complexificação que resultam em uma intensificação do trabalho dos professores devido a alguns fatores: a) obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos; b) diminuição do tempo gasto com os alunos; c) diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros); d) obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar; e) gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade; f) exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata (TARDIF, 2013).

O trabalho docente está sob o controle de novas ideologias educacionais, como o NPM (New Public Management), que desde 1980 propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e do sistema escolar. Essa ideologia defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, dentre outro), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente escolar descentralizado. O NPM defende uma “gestão baseada em resultados” (GAR): ao invés de gerir os serviços públicos (educação, saúde, dentre outros) pela imposição de regras e procedimentos previamente estabelecidos por uma autoridade legítima (como funcionava na idade do ofício), confere-se às instituições escolares e aos professores uma maior autonomia, sendo possível a

avaliação de suas atividades quantificáveis. Desta forma, os professores são considerados agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mensurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional, como o que ocorre com o Pisa (Programme for International Student Assessment)²⁰. Existe, portanto, um processo de culpabilização dos professores, aos quais se atribui o fracasso das reformas ou o dos alunos.

As reflexões de Tardif (2013) são muito pertinentes para que possamos compreender como está ocorrendo o trabalho docente no ensino médio nos dias de hoje. As questões da idade da vocação, do ofício e da profissão ainda se fazem presentes na representação social do magistério. No que concerne ao ensino médio, vimos que a hierarquia referente ao professor secundário (ensino médio) remonta à idade da vocação, assim como a o sentido de magistério como vocação e a desvalorização social da profissão. Em especial esse último item podemos dizer que essa desvalorização foi muito ressaltada pelos professores pesquisados.

Na idade do ofício foram criados os sistemas escolares estatais, configurando assim um estatuto de funcionário público ao professor, com seus direitos e deveres. Tais direitos estão sendo bem empregados nos dias de hoje? Vimos que ao longo das entrevistas percebemos diversas críticas com relação ao fato do professor da rede estadual ter de enfrentar diversos problemas com relação ao trabalho na rede estadual. De fato existe uma autoridade pedagógica ou um corpo docente de executores? Tal questionamento se faz necessário, ainda que tenhamos observado uma relativa autonomia dos professores com relação ao seu trabalho. Mas não podemos deixar de ter uma visão crítica dessa realidade: essa autonomia está a serviço de quem? Quais as regras impostas aos professores? O que eles devem cumprir? Quais são as suas obrigações na rede estadual? Essa autonomia não estaria a serviço dessas obrigações?

²⁰ O Pisa abrange uma avaliação a cada três anos em jovens de 15 anos, que terminaram o segundo segmento do ensino fundamental. A avaliação abrange três áreas: Leitura, Matemática e Ciências e a cada ano enfatiza uma das áreas. Em 2012 a área enfatizada foi Matemática e em 2015 será Ciências. Para mais informações, ver o site: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

Com a idade da profissão, foi possível compreendermos os novos modelos de carreira que visam a recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, dentre outros. Desta forma, constatamos que a rede estadual está utilizando essa nova configuração de carreira, baseada na regulação educativa, o que implica consequências para o trabalho do professor. Para Tardif (2013), a ideia é passar do papel de funcionário público para o papel de profissional autônomo, que avalia seu próprio trabalho e também é o responsável pelo mesmo a partir da sua autonomia profissional. O que estaria por trás dessa ideia?

De uma forma geral, as reflexões de Tardif (2013) nos ajudam a compreender de que forma a identidade do professor do ensino médio está se configurando nos dias de hoje: a profissionalização docente vem ganhando espaço, mas ainda com resquícios de proletarização, culminando com a intensificação do trabalho docente. Essa configuração identitária está presente nas percepções dos sujeitos da nossa pesquisa através de seus relatos sobre o trabalho que desenvolvem e sua inserção no sistema estadual de educação.

Além da influência da rede escolar e da instituição de ensino, a questão da identidade dos professores é vista como um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos, a começar pelos alunos. Alguns elementos estão relacionados à questão da identidade e do status dos professores (TARDIF e LESSARD, 2007, pp. 281-285). Para esses autores, o binômio “agente da organização e ator no cotidiano” parece central para compreender a identidade dos professores. A tensão permanente é a que ocorre entre os papéis e as tarefas codificadas do professor e seu trabalho real, sobretudo junto aos alunos. Os aspectos e componentes do processo de trabalho são: objetivos e programas, relações com os alunos e com os demais atores. Existem exigências codificadas de seu trabalho: ele é sindicalizado, assalariado de uma instituição pública, agente de instrução, aplicador de programas, avaliador de alunos segundo padrões da organização. Seu trabalho é planejado, programado, controlado: tal dia a tal hora, ele deve trabalhar com tal grupo de alunos, para ensinar tal matéria durante um tempo previsto. Sua posição escolar na organização é determinada pelas regras que regem a organização do trabalho escolar.

É preciso que o professor ultrapasse os papéis codificados que definem a sua tarefa e seu status e reinvente dia após dia uma relação com os alunos, já que

estabelece relações humanas com os alunos. Ao mesmo tempo, o professor deve se justificar perante o regulamento oficial que rege seu trabalho e ante os demais atores, como os pais, a direção e a opinião pública (TARDIF e LESSARD, 2007).

Esse binômio apresenta exigências contraditórias para os professores: o professor precisa exercer a autoridade e controlar os alunos, mas também motivá-los intrinsecamente, pois ele deve respeitar o programa, mas precisa transformá-lo e adaptá-lo; deve atingir, de forma autônoma, objetivos gerais e imprecisos; deve tratar cada um dos alunos individualmente, trabalhando com uma coletividade. As exigências são muitas para os professores e por isso sua tarefa pode deixar a desejar, pois o professor “faz o melhor que puder”, “faz o possível”, sabendo que é impossível dar conta de todas as exigências. É preciso que o professor encontre um equilíbrio entre o que ele pode fazer e que precisa fazer. A perda desse equilíbrio pode levar ao esgotamento profissional ou ainda à indiferença e ao abandono da parte burocrática, e o ator se refugia em seus papéis codificados e recusa-se a ir além deles (IDEM).

Para Tardif e Lessard (2007), a docência é um “ofício feliz”, essa felicidade vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas. O amor dos alunos é também algo muito importante para os professores e a sua perseverança nessa profissão “impossível”. Isso é algo que pode definir, para o professor, sua relação com o trabalho. É por isso que a relação se torna particularmente difícil, às vezes insuportável, quando as relações com os alunos vão mal e param de nutrir positivamente para o professor.

Na docência, status e identidade parecem inseparáveis daquilo que denominamos o trabalho feminino. Ofício tradicionalmente feminino, ao menos para o primário, o ensino carrega, por isso, diversos atributos ocupacionais derivados da posição das mulheres nas organizações da sociedade, da cultura e do conhecimento. A posição histórica do corpo docente como corpo de executores a serviço da Igreja ou do Estado está ligada a essa divisão sexual do trabalho. A relação com os alunos também traz o sinal das ocupações femininas tradicionais, marcadas pela mentalidade de serviço, o espírito de cuidado e ajuda (caring) e de fortes componentes emocionais. Em comparação, a ausência de resultados mensuráveis, o caráter repetitivo e cíclico de algumas tarefas, a importância da

personalidade e das relações humanas no trabalho também constituem elementos do trabalho feminino. Citado pelos autores, Derouet (1992, p. 32) menciona que a existência de um princípio único que justificava a escola (justiça, igualdade de oportunidades, dentre outros) foi substituído por uma multiplicidade de princípios que variam segundo vários modelos de legitimação, mas que agem simultaneamente e dos quais os professores podem se servir para tentar justificar, num trabalho de composição identitária, seus diferentes papéis: o professor como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivador, dentre outros. O professor é levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, tentando atender a várias exigências e expectativas: o professor como policial, professor como pai ou mãe de família, professor como irmão ou irmã mais velha, professor como instrutor, como assistente social, como “voluntário”, dentre outros. Confrontados a muitas lógicas contraditórias, os próprios professores se dividem entre si mesmos privilegiando, então, o presente, a experiência, a vivência, a subjetividade para dar sentido a seu trabalho cotidiano: esse acento sobre o ator é o que resta quando se para de se definir por sua pertença a uma função regulada institucionalmente, a um status normativo.

Todos esses elementos nos ajudam a pensar nos múltiplos papéis e nas múltiplas exigências atribuídos aos professores. No que concerne aos professores da escola pesquisada, percebemos que suas percepções nos oferecem importantes ideias sobre o trabalho docente na rede estadual. Iremos analisar inicialmente as falas dos professores sobre o trabalho docente que realizam. Logo em seguida, analisaremos as respostas dos professores sobre como eles se definem com relação ao status de professor.

5.1. O Trabalho Docente na Visão daqueles que o Realizam

Com relação ao trabalho docente que desenvolvem, temos algumas respostas que podem nos ajudar a compreender de que forma os professores percebem o seu próprio trabalho docente. Agrupamos as respostas dos professores em quatro categorias que apareceram nas análises: a) bom relacionamento com os alunos motiva o desenvolvimento do trabalho docente; b) consciência de que é

preciso melhorar em alguns aspectos da docência; c) tentativa de serem bons profissionais; d) desejo de mudança na educação.

A primeira categoria está relacionada ao fato de os professores terem um bom relacionamento com os alunos e isso por si só impulsiona e motiva os professores a realizarem o seu trabalho. Vejamos algumas respostas:

Eu acho que eu sou uma boa professora porque o que eu faço, eu faço com dedicação, procuro conhecer os meus alunos, até mesmo para estar ajudando os alunos. Então, eu acho que eu sou uma boa professora. Eu sou uma boa docente. Não sei daqui a dez anos, mas eu sou uma boa docente. (Laís – Matemática)

Uma profissional muito responsável. Muito preocupada com o futuro dos alunos. E que procura fazer da melhor forma possível o meu trabalho. (Isabela – Língua Portuguesa)

Ah, é ruim falar de si mesmo, é complicado, mas assim eu tento fazer o máximo que eu posso, faço realmente por amor. Já tentei, pensei assim: poxa, eu trabalho tanto... de repente o que eu ganho em todas essas escolas, se eu trabalhasse como qualquer uma pessoa normal de oito às cinco da tarde não seria válido? Seria, mas eu acho que não seria tão valorizada como eu sou. Eu falto, fico com o coração na mão quando eu falto porque eu só falto por motivos de doenças... Eu tive um problema no início das férias e os alunos souberam... deixavam recados pelo facebook, mandavam recados pelos amigos eu falei: isso tudo é o que compensa. É a gratificação maior que eu tenho. (...) Então, eu acho que tento desempenhar o meu trabalho... Posso não ser a melhor, a minha metodologia talvez não seja a catedrática, mas eu tento fazer aquilo com mais emoção que razão. (Diana – História)

As respostas de Laís, Isabela e Diana revelam que elas se dedicam à profissão e a ajudar o aluno; se preocupar com o seu futuro é uma questão central para duas professoras (Laís; Isabela), enquanto que outra professora destaca o fato de ter um bom relacionamento com os alunos a ponto de eles se preocuparem com ela (Diana). Todas as gratificações no trabalho como professoras estão ligadas ao relacionamento entre professores e alunos, o que corrobora o forte impacto que os alunos possuem na vida dos professores. Apesar dos problemas enfrentados na profissão, verificamos que para esse grupo podemos dizer que a docência é um ofício feliz, como afirmam Tardif e Lessard (2007). Trabalhar com jovens, ajudá-los, vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se e fazer descobertas desperta nos professores uma satisfação muito grande. Talvez esse amor aos jovens seja a razão principal de continuarem no magistério da rede estadual, que apresenta diversos problemas já relatados pelos entrevistados.

A segunda categoria está relacionada ao fato de o professor ter consciência e afirmar que precisa melhorar em alguns aspectos da sua atividade docente.

Vejam algumas falas:

Eu diria que é um trabalho mediano... Que eu queria desenvolver mais do que eu faço... É assim às vezes eu me sinto até um pouco limitado devido a essas adversidades também, que a gente já conversou e devido também a uma preparação melhor que eu poderia dar. Então, trabalho é mediano... Não é ruim, mas também não é o que eu gostaria de fazer. (Nicholas – Química)

É assim, eu me cobro muito, eu me cobro muito. Então, eu estou sempre buscando melhorar... Às vezes você sai da sala de aula e fala: “puxa, podia ter dado uma aula melhor, podia ter desenvolvido um trabalho melhor”. Então assim, às vezes acho que o cansaço do dia a dia faz a gente nem render tanto quanto a gente queria. Mas assim, eu estou sempre me cobrando, eu estou sempre tentando buscar alguma coisa. (Gisele – Língua Portuguesa)

Eu me sinto desperdiçado, às vezes. Eu tenho, eu sei que posso dar mais. Eu não estou falando da minha capacidade, eu estou falando da minha intenção. Eu não estou falando assim, que eu sou o supra-sumo do ensino, que eu tenho muito para ensinar. Nada disso! Eu estou falando assim, a minha intenção, ela é muito maior do que a que eu faço. Exatamente por tudo que a gente explanou até agora. Então, eu sou limitado por todos esses pontos. (Carlos – Física)

Eu posso falar que eu estou meio defasada porque assim: eu ainda não passei a utilizar essas tecnologias em sala de aula. Porque eu acho que seria interessante. Mas eu acabo fazendo a minha aula mesmo aqui no quadro branco, porque de giz não é mais. Então no quadro, nos exercícios e no diálogo, que eu acho que deveria estar interagindo mais com eles. Mas eu confesso, que eu não tenho essa interação ainda com relação a essas tecnologias. Poderiam ser utilizadas a multimídia. Eu tenho que planejar melhor, dentro das minhas aulas essa parte. (Otília – Química)

Como eu me vejo? Apesar de já ter me aposentado, eu acho que tenho muito que aprender ainda. Muito! Eu, que agora eu preciso ser uma professora assim: que eu saiba dosar, eu custo a atuar na informática. Mas eu vou buscar, eu vou aprender a usar, fazer esses recursos para usar a meu favor. Passar meus conteúdos de forma mais interessante para os meus alunos. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Bom, eu não sei se é o melhor, mas eu tento fazer o melhor, dentro das condições... É claro que eu não sou essa integridade toda. Na verdade temos os nossos defeitos, mas os meus erros eu tento corrigi-los... Mais adiante é sempre assim, tentando melhorar. Eu acho que eu tenho muito que aprender. Ainda tem muitos livros que eu gostaria também de ler, outras possibilidades... Eu tento ler, procuro outras informações, tentando melhorar. Agora falar que é trabalho cem por cento não é, mas pelo menos

uns cinquenta, quarenta por cento eu acredito que sim, entendeu? (Eduardo – História)

Ainda tem muita coisa para melhorar. Estou fazendo esses cursos aí para tentar chegar em um estágio legal (...) Às vezes sei lá, eu sou meio tímido também, mas às vezes assim em certas ocasião eu sou meio tímido, mas estou estudando para isso e espero que um dia eu chegue num estágio melhor. (Júlio – Matemática)

Chamou-nos muita atenção o fato de os professores terem ressaltado as possíveis limitações com relação à atuação do seu trabalho. Uma das limitações é a consciência de que os professores parecem ter sobre a questão de não renderem tanto quanto gostariam ou de não se empenharem para fazer mais do que fazem. O que estaria por trás de determinada atitude revelada por esses três professores? (Nicholas, Gisele, Carlos). Para Nicholas, as adversidades com relação à falta de laboratório de química, dentre outros, pode propiciar esse pouco empenho, assim como a sua falta de preparação com relação à possibilidade de dar aulas melhores. Carlos também possui a mesma visão de Nicholas e diz que sua intenção é “muito maior do que realmente faz” devido às limitações que existem com relação à infraestrutura e materiais de apoio. Carlos disse que se sente “desperdiçado” por não conseguir oferecer aos alunos aquilo que sua intenção gostaria de oferecer. Já Gisele afirmou que o cansaço do dia a dia pode atrapalhar o rendimento dos professores em sala de aula.

Quando Gisele trouxe à tona a questão do cansaço, logo deduzimos que este cansaço pode ser proveniente do trabalho em mais de uma escola. Soma-se ao cansaço o fato de os professores terem pouco tempo para planejamento, conforme o desabafo do professor Carlos:

(...) Muitos profissionais, eles viram profissionais das aulas. Muitos professores, eles dão aulas atrás da outra, eles não têm tempo de planejar aula. Eu vivo isso. (...) Um turno termina na hora em que o outro está quase começando. É o tempo do traslado entendeu? Você não tem tempo, para respirar, para almoçar com calma. (...) Então essa é uma das minhas maiores críticas, junto com aquilo que eu te disse: do aluno chegar muito ruim. Essa seria uma das minhas maiores críticas. Teria que se repensar a nossa carga de trabalho e a possibilidade de a gente ganhar dignamente em um colégio: que a gente almoçasse dentro dele, se empenhasse por ele, vestisse a camisa dele. Eu acho que é por aí. (Carlos – Física)

O pensamento de Carlos nos faz refletir sobre uma característica comum entre os professores do ensino médio: a correria do dia a dia em busca de um salário digno deixa o professor sem tempo para planejamento e sem uma rotina

calma e tranquila. Esse fato incomoda bastante o professor e podemos ousar dizer que muitos outros professores também devem ficar angustiados com essa questão.

O relato de Gisele sobre o cansaço e o desabafo de Carlos nos fazem pensar na maneira pela qual o trabalho docente está sendo realizado pelos professores. Será que a intenção da aula é maior do que é realmente feito em sala de aula devido a essas questões de falta tempo para planejamento? Para além das limitações de infraestrutura, ousamos dizer que o fator tempo é crucial para pensarmos essas e outras questões. Fica claro que a grande maioria dos professores possui uma carga horária extensa de trabalho, o que implica dizer que a falta de tempo está presente na vida desses professores, conforme pôde ser visto na análise do capítulo 4.

Um outro conjunto de respostas está relacionado ao fato de alguns professores sentirem que precisam aprender mais um pouco sobre as novas tecnologias e sobre questões de informática (Otília e Fernanda). As professoras fizeram uma autocrítica e disseram que precisam melhorar nesses aspectos. Na direção dessa necessidade de aprendizado, os professores Eduardo e Júlio também disseram que ainda falta muito a aprender. Eduardo disse que ainda falta muito para ler e Júlio disse que está fazendo cursos para tentar amenizar o problema da timidez.

Ficou evidente que apesar da experiência que os professores possuem, a maioria consegue ter a clareza de que não sabe tudo e, portanto, não são considerados aqueles que chegaram ao auge de suas carreiras, sem nada para aprender. Essa consciência dos professores pode revelar uma certa humildade em perceber que a docência é construída no dia a dia da prática pedagógica e tem a ver com o relacionamento entre professor e alunos. Como uma turma é sempre diferente da outra, apesar da disciplina ser a mesma, o professor aprende sempre a cada nova turma, que vai lhe exigir as demandas contraditórias de ser professor: tratar os alunos individualmente, mas sem esquecer do sentido de coletividade; controlar os alunos, mas ser um motivador para eles, dentre outros.

O fato de as novas tecnologias incomodarem alguns professores que não sabem usá-las é reflexo dos tempos atuais em que vivemos e da inserção dessas tecnologias em sala de aula. Desta forma, os professores com menos habilidades nesse sentido acabam sofrendo por não corresponderem à demanda solicitada.

Com relação à terceira categoria, referente ao fato de os professores afirmarem que são bons profissionais, três professores (Priscila, Bruna e Murilo) relataram que fazem de tudo, dentro de suas condições, para que o seu trabalho se desenvolva. Vejamos:

Eu penso que sou uma trabalhadora, sabe? Uma pessoa que investe, que procura, que busca, que está atenta. Não sou a melhor! Mas eu me esforço bastante. (Priscila – Sociologia)

Como é que eu me vejo? Foi o que eu falei, eu faço o que eu posso fazer, da melhor forma possível. Faço da melhor forma possível o que eu tenho que passar para os alunos. A parte principal mesmo é a parte dos temas transversais... Falta de respeito, violências, eu tento passar tudo. Passar a parte da saúde. Eu acho que eu faço o meu trabalho. Essa conscientização, não é? É o que eu posso fazer. Assim eu me vejo. O que eu respondo bem, o que eu tenho que fazer. (Bruna – Educação Física)

Eu tento fazer o melhor. Eu não sei... Você se autoavaliar assim fica muito complicado, então é muito difícil, você se autoavaliar. Mas é complicado, porque é como eu estou falando, eu tento fazer o melhor. Eu não sei se é o melhor. Mas para mim é o que estou dando o que eu posso. Eu me esforço, eu procuro, eu sou um professor... Se você perguntar para direção, eu não falto... Estou aqui todos os meus dias. A turma, para o que precisar, se for fora do meu horário, eu estou aqui. Então... Eu não sei... Falar se você é bom ou ruim eu não sei. Eu tento ser o melhor. Eu dou o melhor de mim. Agora se eu correspondo ou não teria que perguntar aos alunos. De repente uma pergunta para você fazer a eles para ver o que eles acham. De repente também o meu melhor, não está bom para eles ainda. (Murilo – Matemática)

Priscila e Bruna deixam transparecer que fazem o melhor que está ao alcance delas, de acordo com seus planejamentos. Elas parecem que desenvolveram a habilidade de elegerem o que é importante para os alunos e trabalham a partir dessa perspectiva.

O professor Murilo disse que estava fazendo um bom trabalho, que é feito com esforço, da melhor maneira possível. O professor parece seguir a motivação de ter a consciência tranquila, mas afirmou não saber se os alunos gostam do seu trabalho, sugerindo até que perguntássemos para os alunos se eles gostam do trabalho do professor.

A quarta categoria está relacionada ao desejo de mudança na educação. Somente a resposta da professora Ana expressa essa ideia. Ana sonha com mudanças que a façam ficar menos desanimada com a educação. Vejamos:

Eu me vejo assim, às vezes, de um ponto, até desanimada, pelas questões que eu já falei. Mas cheio de esperança. Eu acho que, em algum momento, como já teve

assim, a educação teve várias mudanças nesses séculos todos aí. Eu acho que pode surgir alguém que possa mudar isso aí e assim abraçar a causa de cada professor, de todos os professores, com objetivos que a gente sabe, que a gente quer. Que eu acho que todo mundo é professor porque gosta na verdade, tem amor pela profissão. (...) E fazer com que tudo isso mude, e que realmente siga aquilo que a gente planeja, que a gente almeja realmente. (Ana – Artes)

A professora possui uma visão mais sonhadora a respeito da mudança de realidade no magistério. Ela não se refere ao seu trabalho de forma específica, mas enfatiza o trabalho que desenvolve a partir da visão de algo externo às suas demandas de trabalho. Ela não olha para si, mas para o que falta e como outras pessoas poderiam dar conta dessas ausências. O fato de não olhar para o próprio trabalho poderia revelar o quê? Medo de expor sua fragilidade frente à sua profissão? Talvez o não olhar para si pode revelar uma certa dificuldade da professora em lidar com questões próprias da sua profissão.

Temos nas respostas sobre o trabalho docente algumas questões essenciais presentes no magistério do ensino médio: a) a gratificação no trabalho é por causa do bom relacionamento com os alunos; b) sensação de fazer menos do que poderia fazer em sala de aula por questões de limitações de infraestrutura e materiais; c) sensação de cansaço que pode prejudicar o planejamento das atividades em sala de aula; d) a falta de tempo devido à correria do trabalho em mais de uma escola deixa o professor cansado e sem tempo de planejar atividades; e) necessidade de aprender mais sobre novas tecnologias ou outras demandas do seu trabalho; f) professores fazem de tudo para darem conta de suas atividades; g) desejo de que alguém possa mudar a educação.

Os professores do nosso estudo revelaram algumas questões pertinentes e que merecem a nossa atenção porque expressam a maneira pela qual o trabalho docente do ensino médio está sendo desenvolvido. As respostas revelaram como cada professor se sente no desempenho de suas atividades. Pudemos perceber como cada professor se vê diante do trabalho que realiza. A maioria acredita que ainda falta muito a aprender, ao mesmo tempo em que reconhece algumas limitações frente aos desafios de ser professor. Apesar da experiência, os professores reconhecem que fazem o melhor que podem e que para isso devem investir esforços nas melhorias para o desenvolvimento de suas atividades. De acordo com Noronha et al (2008), as manifestações subjetivas indicam a coexistência de prazer e sofrimento no trabalho docente. Podemos comentar que

esse prazer e sofrimento permeiam as falas dos entrevistados ao longo da nossa pesquisa, revelando as subjetividades por trás das percepções anunciadas. Acreditamos que dessa forma os professores conseguem expressar as suas próprias identidades docentes, já que é no cotidiano do seu trabalho que eles atribuem sentido à sua atividade.

5.2. O Status dos Professores: Como Eles Caracterizam a Própria Identidade de Professor

Os professores revelaram como eles mesmos se veem com relação ao status e à sua identidade de professores. Agrupamos as respostas dos professores com relação a cinco categorias que apareceram na análise: a) orgulho de ser professor; b) gosto de ser professor; c) vergonha de ser professor e desvalorização da docência; d) bom relacionamento com os alunos; e) estilo da prática pedagógica.

A primeira categoria diz respeito ao orgulho de ser professor. Vejamos as respostas de cinco professores: Priscila, Isabela, Carlos, Otília e Fernanda.

Ah, eu tenho orgulho! Eu tenho orgulho porque, eu passei nas provas dos concursos três vezes, sempre nos primeiros lugares. O último inclusive eu tirei em sétimo lugar em geografia. (...) Eu sinto orgulho de dizer que eu sou filha de operários, de gente do povo, que estudou em escola pública, fez ensino médio em escola pública, fez faculdade pública. E a minha mãe não sabia ler nem escrever direito. Então, eu penso: se eu hoje estou num lugar diferenciado, na condição de professora do ensino médio da rede estadual pública, é mérito! É muito mérito! Para minha família, para mim mesma, para meus alunos... De onde eu vim, da considerada estrutura social, eu progredi muito. (Priscila – Sociologia)

Com certeza eu tenho orgulho grande por ser professora. Com certeza. E assim tenho orgulho. Isso me mostra, me reforça o orgulho quando a gente encontra os alunos na rua, não é só ir à escola (...) A gente encontra o aluno vem falar com a gente, isso é muito bom. (Isabela – Língua Portuguesa)

Olha só. Eu me sinto professor porque ser professor não é uma questão passageira. Professor você é ou não é. Eu vejo assim. Eu tenho orgulho de ser professor. Contudo, isso é incrível... Eu acho que é por aí. Eu acho que essa é a resposta se você é professor ou não. Contudo, eu sou orgulhoso em ser professor. Eu sou! Eu tenho orgulho, no sentido mais poderoso da palavra, genuíno, em ser professor. Eu tenho orgulho de ser professor, ainda tenho. Se bem que eu, por muitas vezes, nunca me envergonhei de ser professor, mas eu já pensei em deixar o magistério. (Carlos – Física)

Eu tenho orgulho. Eu só falo assim: eu sou uma sofredora. Não sou professora, sou sofredora! Mas assim eu gosto muito do respeito que a

gente tem. Hoje a gente fala que muitos alunos não nos respeitam (...) na rede estadual, ainda tem mais respeito do que na privada. Ainda tem muito mais. Eles gostam... Essa interação deles me faz sentir bem. Eu gosto de ser professora! (Otília – Química)

Nossa! Olha, eu até me emociono! Eu adoro ser professora. Nossa! De Paixão! (respondeu chorando) Poxa! Se eu não gostasse! Eu já tenho a minha aposentadoria, não é? Eu falo para o meu marido. Se eu fosse me formar, eu seria professora de novo. Seria de novo! Não me arrependo! Como eu falei no início: nós trabalhamos com sentimentos do aluno, do que há de melhor no ser humano, que é o sentimento. Acho que não tem nada mais importante que isso. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Os cinco professores revelaram o orgulho que sentem com relação ao fato de serem professores. A professora Priscila lembrou o fato de ser filha de operários e, para ela, ter chegado ao magistério é uma ascensão social e um mérito. Já Isabela relatou que sente um orgulho grande quando encontra alunos e estes vão falar com ela. Tal encontro é motivador para a professora, que reforça ainda mais a argumentação de que um bom relacionamento interpessoal é importante para a profissão docente.

Para o professor Carlos sentir orgulho da profissão revela se de fato você gosta da profissão. Ele disse que nunca sentiu vergonha de ser professor, mas que já pensou em largar o magistério. Ao longo da entrevista, o professor Carlos deixou claro o seu descontentamento com relação ao magistério e as principais queixas são a falta de tempo do professor e o baixo retorno financeiro.

Otília acredita que ainda existe respeito pelo professor na rede estadual, em comparação com a rede privada. Ela destacou a interação com os alunos, que a faz sentir bem. Reconheceu que gostaria de ser uma professora melhor e comentou sobre a questão da valorização do professor, que deveria ocorrer.

A professora Fernanda relatou, de forma emocionada, que ama a sua profissão. Apesar de já estar aposentada, ela continua trabalhando. Fernanda enfatizou que trabalhar com o ser humano, com os seus sentimentos, é o mais importante na profissão docente.

Todos os relatos expressam o orgulho de ser professor, ainda que cada professor tenha dado um sentido diferente a esse orgulho: ascensão social propiciada pela entrada no magistério (Priscila), orgulho pela profissão é gostar de fato dessa profissão (Carlos), bom relacionamento com os alunos é motivador

para a docência (Isabela), trabalho com o ser humano e com suas emoções é o que mais importa na profissão docente (Fernanda).

A segunda categoria está relacionada ao gosto de ser professor. Duas professoras (Laís, Gisele) relataram esse gosto pela docência em suas respostas:

Eu sei que ninguém é insubstituível, mas eu acho que é difícil me substituir. Porque o que eu faço, eu faço com muita dedicação. E eu tenho esse retorno. Ainda que seja difícil, mas eu tenho esse retorno. E se eu não achar também isso de mim, como que vai ser? Eu acho que eu não saberia fazer outra coisa. Já pensei em ser designer de ambiente, sabe? Quando eu estiver aposentada, quem sabe. Mas, eu gosto. Eu sou professora porque eu gosto. (Laís – Matemática)

Eu acho que assim, eu escolhi, eu não sabia o que queria, eu dizia que professora não seria. Eu brincava muito quando eu era criança de dar aula, mas quando eu cresci um pouquinho eu disse: “Não, professora eu não vou ser”. Por isso eu fui fazer informática. Mas eu acho que já era uma coisa minha... Hoje em dia eu falo assim, o meu pai fala: “Vai fazer concurso para o banco.” Eu falei assim: “eu não ia me sentir bem num banco, eu gosto de dar aula”. Eu gosto, então eu acho que a gente tem que fazer aquilo que a gente gosta, apesar das dificuldades, apesar de tudo que a gente passa, eu acho que estou na profissão que eu sempre quis, mas eu acho que me identifiquei muito. (Gisele – Língua Portuguesa)

Laís comentou que é muito dedicada à sua profissão e procura ser a melhor professora possível. Ela enfatizou o quanto gosta de ser professora. Gisele também disse que gosta da profissão e que se identifica muito com ela. Nas duas falas, percebemos algo em comum: ambas se referiram a outras profissões, que poderiam fazê-las abandonar o magistério. Laís ressaltou o desejo de ser designer de ambiente. Já Gisele sinalizou para a influência que a sua família exerce para que ela faça concurso para trabalhar em agências bancárias. Além disso, Gisele afirmou que quando era mais jovem pensava que não seria professora, mas acabou entrando para o magistério e gostando da profissão. Tanto Laís quanto Gisele não cederam às pressões dos outros desejos profissionais e afirmaram que estão no magistério por escolha e porque gostam da profissão.

Na contramão do orgulho e do gosto de ser professor, apresentamos quatro falas que expressam sobre lados negativos da profissão docente relativos à vergonha de ser professor e à desvalorização da docência. Esse conjunto de respostas está relacionado à terceira categoria. Vejamos as falas de Eduardo e Nicholas, que ressaltam a vergonha de ser professor:

Não, não tenho não tem essa questão de identidade... Socialmente eu nem me apresento como professor de magistério, não dá... Sabe por quê? Primeiro é que

as pessoas vão questionar como eu vivo, entendeu? Como é que você pode ter isso? Morar aqui num lugar desse, com um ambiente desse? Tem questionamento, não vão acreditar, entendeu? Aí eu tenho que falar: “Não... É que assim existe uma aposentadoria tal, eu tenho um salário melhor.” Eu ganho mais do que as minhas duas matrículas no Estado e são 25 anos. (...) Ganho três mil... Tem alguma coisa errada aí. Minha filha mesmo ela começou como técnica judiciária ganhando quatro mil e ela não estava nem formada ainda (...) não tem alguma coisa errada aí?(Eduardo – História)

Eu sou professor! Tenho orgulho de ser... Só tenho vergonha de mostrar o meu contracheque quando vou fazer crediário... Que dá vergonha... Mas eu tenho orgulho de ser professor... Eu gosto de ser professor. É eu não me vejo fazendo outra coisa... A não ser dar aula, a não ser sendo professor. (Nicholas – Química)

A vergonha de afirmar que é professor, para Eduardo e Nicholas, tem a ver com a questão financeira. Os dois citaram que o baixo salário na rede estadual os impede, em determinados momentos, de afirmarem a sua identidade de professores. No caso de Eduardo, que é aposentado de uma instituição federal e que por isso ganha mais, fica evidente que para o seu grupo social, afirmar que é professor não é compatível com o padrão de vida que possui. Percebemos nesse caso que Eduardo, para manter o seu prestígio social, prefere omitir que é professor. Essa omissão acontece por causa de quê? O que o leva a negar a sua identidade de professor em alguns espaços sociais? Em nossa hipótese, percebemos que negar a identidade de professor e sentir vergonha da profissão é afirmar que a docência é desvalorizada socialmente.

Essa desvalorização do trabalho docente acaba por fazer com que o professor Eduardo não assuma a sua profissão, assim como faz com que o professor Nicholas se sinta envergonhado por ganhar tão pouco. No entanto, ao longo das entrevistas, ambos deixaram claro que fazem o possível na profissão e tentam melhorar alguns aspectos. Nicholas chegou a ressaltar que sente orgulho da profissão, a despeito do seu evidente desprestígio social.

Ana e Bruna também referiram-se à questão da desvalorização docente. Vejamos as suas falas:

Nossa! Essa pergunta na verdade tenho até vergonha de falar porque antigamente era tão legal falar: “ Eu sou professor!” Mas nesse tempo, nesse período, nesse momento agora, às vezes eu fico até com um pouco de vergonha. As pessoas até associam assim: “Ah, o professor é aquela pessoa que é mais bem sucedida”. Como às vezes um filho ou um coleguinha de um filho fala assim: “Oh, a sua mãe não é professora? Então ela pode alguma coisa.” Mas na verdade eu não posso. Porque cada um tem uma vida... Eu na verdade sou uma pessoa que eu que seguro

a onda em casa. E aí me vejo na questão desse salário tão pequeno, então às vezes dá vergonha de ser professor. Com um salário tão pequeno e ter que dizer: eu sou professor. Eu não tenho tanto orgulho em falar isso não... (...) matar um leão todos os dias para conseguir o seu salário no final do mês e pagar suas contas, então você acaba ficando muito desanimada. (Ana – Artes)

Antigamente tinha uma valorização. Foi o que eu te falei: o aluno, não vê, mas o professor... Não tem orgulho! Não tem admiração mais... A gente não é valorizado. Infelizmente! Mas é uma profissão, acho que principal, acho que para mim, é principal. A comunidade tem que ter um professor, tem que ter um médico, tem que ter. Se o professor é o principal, porque ele que vai ensinar as profissões, ele deveria ser valorizado, sabe? E não acontece isso. Eu não tenho, assim... Ser professor, hoje em dia, não é admirável... Não é... Eu falo para todo mundo, pergunto para os alunos: Quem quer ser professor? Quase ninguém quer. Se não melhorar a educação... Eu não sei como é que vai ser não. Eu acho que nem professor vai ter mais futuramente, viu? Se não melhorar a educação, se não valorizar o profissional, se não melhorar, valorizar o professor... Acho que não vai ter nem mais professor porque não é admirável, não é financeiramente e nem como profissão. Não é admirável. (Bruna – Educação Física)

Ana destacou que antigamente era legal ser professor, mas hoje ela sente vergonha da profissão às vezes. Mais uma vez o baixo salário e a desvalorização profissional entraram na argumentação sobre a vergonha de ser professor. Fica evidente a identidade contraditória que o professor possui nos dias de hoje, quando Ana trouxe um exemplo para ilustrar. Segundo ela, a ideia que alguns jovens possuem, de que o professor “pode alguma coisa” ou que o professor é “aquela pessoa bem-sucedida” não apresenta relação com a realidade, pelo menos a dela. Ana afirmou que não sente esse “poder” todo, demonstrando a sua insatisfação pelo fato de ter que sobreviver com um salário tão pequeno. Percebemos, então, duas possíveis identidades docentes: a que expressa um poder social e a que não expressa um poder social. Para a professora, fica clara a questão desse não poder social frente aos desafios da profissão, em especial frente aos baixos salários recebidos pelos professores da rede estadual.

A professora Bruna disse que a profissão docente já foi valorizada em outros tempos históricos e que hoje não é mais. Ela também comentou que faz uma enquete com os alunos e pergunta se alguém quer ser professor e ninguém quer. Para a professora, a docência não é admirável nem financeiramente e nem como profissão.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), salários poucos atraentes, planos de carreira estruturados em não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência influenciam nas escolhas profissionais

dos jovens e na representação e valorização social do professor. Tais resultados apontam para uma pouca atratividade da carreira docente, como argumenta a professora Bruna.

Os quatro relatos sobre a vergonha/desvalorização da docência apresentam aspectos bem negativos da profissão e apontam para o que mais incomoda os professores na rede estadual: a desvalorização social e o baixo salário. No entanto, ainda que existam essas dificuldades, não devemos desprezar os relatos que apontam para o orgulho e o gosto de ser professor. Estudos têm mostrado o quanto o sentido de miserabilidade docente está perdendo espaço para práticas que cada vez mais despertam a alegria e o prazer no magistério (GIESTA, 2008; LANTHEAUME, 2012; DE PAULA e NAVES, 2010), ao mesmo tempo em que pesquisas apontam para mal estar e sofrimento docente frente às demandas do trabalho (ESTEVE, J. M. Z; HERDEIRO E SILVA, 2014; NEVES e SILVA, 2006; NORONHA et al, 2008).

Acreditamos que a nossa pesquisa influencia na visão positiva que os professores possuem a respeito do próprio trabalho, o que ajuda na desmistificação do trabalho do professor frente aos muitos problemas e desafios encontrados:

“Diante da complexidade das práticas e do trabalho docente, compreende-se que o bem-estar e a permanência das professoras na profissão se ligam às possibilidades de elas atribuírem sentido ao trabalho que realizam” (DE PAULA e NAVES, 2010, p. 69).

Com relação a esse sentido, as autoras em questão destacam que o bem estar docente evidencia-se em uma tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse dos professores. Desta forma, é preciso descartar a simplificação existente nas dicotomias mal-estar versus bem-estar, estresse versus resiliência, certo versus errado, objetividade versus subjetividade. É necessário considerar, nesse processo, a urgência de valorização profissional, uma sólida e rigorosa formação cultural e profissional, o compromisso político em garantir melhores condições de trabalho, salários justos, a autonomia docente para intervir no seu próprio trabalho, ampliando os recursos culturais e intelectuais dos alunos, o trabalho coletivo, crítico e reflexivo que situe e contextualize a realidade escolar.

Além desses fatores que podem promover bem-estar docente, não podemos deixar de considerar a importância do bom relacionamento entre professores e atores escolares para que haja prazer em ensinar, como enfatizam Neves e Silva (2006) em seu estudo sobre sofrimento e prazer das professoras:

A dimensão do prazer é facilmente evocada, sobretudo, como dissemos anteriormente, na relação afetiva que estabelecem com os alunos, e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho. Remetem-se, assim, principalmente, à dimensão afetiva existente na relação educativa, o que não deixa de configurar atitude paradoxal, em que amor e saturação emocional em relação aos alunos se impõem simultaneamente e sob conflito (NEVES e SILVA, 2006, p. 72).

O relacionamento afetivo entre alunos e professores, expresso no gosto pelo ensinar e no orgulho de ser professor, segundo a percepção dos nossos entrevistados, é central para compreendermos de que modo os professores lidam com sua identidade docente. O descontentamento e o prazer de ser professor andam lado a lado e as estratégias que os professores utilizam para lidarem com esse processo é que fazem toda a diferença.

A quarta categoria está relacionada ao fato de os professores terem reforçado o fato de que sua identidade docente está baseada no bom relacionamento com os alunos. Os relatos são de Helena e Murilo:

Então, tem que ter uma integração entre um e outro. Mesmo que você às vezes saia perdendo, mas você não pode perder o aluno. Ele sempre tem que sair ganhando, está entendendo? Porque daqui a uns dois, três anos, ele vai dizer assim: “aquela professora.. Ela era legal!” Então, vai estar no mesmo lugar. Então, ele vai sentir a insatisfação que eu senti, quando ele não quis aprender, está entendendo? Então aí a gente vai vivendo. Até quando Deus quiser. (Helena – Língua Portuguesa)

Bem, Eu como professora, eu já esqueço que sou advogada e esqueço que sou manicure... Eu sou professora! Se eu sou professora, estou ali pronta para quê? Para ensinar! Não importa se eu vou explicar uma, duas, três vezes... O importante que o aluno esteja entendendo. O tempo não importa. (Helena – Língua Portuguesa)

O que digo é que eu me dou bem com os alunos, eu brinco com eles na hora que tem que brincar. Eu brigo na hora que tem que brigar, eu saio de sala na hora em que tem que sair e jogo com eles, porque tem horas que tem que jogar. Às vezes eu tenho que parar dez a quinze minutos e vou para o quadro com algum jogo tipo jogo da velha, qualquer jogo que eles têm que raciocinar. Então eu me acho um professor, vamos dizer assim: razoável, razoável. (Murilo – Matemática)

A professora Helena enfatizou que encontra os alunos constantemente pelas redondezas do bairro no qual se localiza a escola. Ela conversa muito com os

alunos e fica preocupada com o futuro deles porque o aluno “tem sempre que sair ganhando”. Percebe-se que o bom relacionamento com os alunos é uma marca da professora, que além de ter a identidade de professora, é também advogada e manicure. As três identidades profissionais são motivo de orgulho para a professora. No entanto, a identidade de professora ganhou destaque para a vida de Helena, fazendo com que a docência seja utilizada para ajudar os alunos em sua aprendizagem. O foco, mais uma vez, é o aluno para esta professora.

O professor Murilo também enfatizou o bom relacionamento que possui com os alunos. Essa interação faz parte do seu planejamento e está relacionado à demanda que a turma trás para o professor. Murilo utiliza jogos de raciocínio com os alunos porque estes gostam desses jogos.

Tanto Helena quanto Murilo parecem ter a sua identidade docente influenciada pelo bom relacionamento entre alunos e professores. Murilo, ao responder sobre o trabalho docente no subcapítulo anterior, não trouxe os alunos para a sua argumentação, deixando claro que seu trabalho é desenvolvido de acordo com o que ele acredita ser um bom trabalho. No entanto, ao refletir sobre a sua identidade de professor, Murilo já coloca em destaque os alunos, revelando que eles na verdade são os que definem o seu planejamento e seu trabalho, o que acaba influenciando a sua identidade docente.

A última categoria está relacionada ao estilo da prática pedagógica. Dois professores (Diana e Júlio) comentaram de que forma o seu estilo docente influencia a sua identidade de professor:

Eu acho que poderia fazer mais: Eu acho que eu tinha mais para passar para eles por exemplo: Tudo que eu faço, tudo na minha vida pessoal eu faço sempre tendo como retorno a história sempre, sempre... Então, por exemplo: É se eu for para o Sul do Brasil, eu vou querer saber tudo que aconteceu ali dentro daquele contexto histórico e normalmente eu escolho as viagens dentro de um contexto histórico, depois eu ponho no blog. Eu tenho um blog pessoal que eles acessam, tiram todas as dúvidas... Eu tenho um blog com questões que eu passo revisões para eles, eu tento fazer isso. (Diana – História)

Às vezes me considero aquele professor tradicional, só sala de aula, sala de aula. Então a gente aqui está tentando mudar isso, sair um pouco de professor tradicional e ficar um professor, vamos dizer, mas atualizado, sair um pouco disso, só sala de aula. (Júlio – Matemática)

A professora Diana afirmou que, por ser professora de História, possui uma visão histórica de eventos relacionados à sua vida. Parece que ela tenta passar essa

visão para a sua prática pedagógica na sala de aula. Diana possui um blog pessoal, no qual os alunos acessam e podem tirar dúvidas. Essa foi a forma encontrada pela professora para fazer aparecer os seu estilo de prática docente, que revela a sua identidade.

O professor Júlio se considera um professor tradicional por usar muitas vezes a sala de aula, mas disse que está se empenhando para aprender estratégias mais inovadoras, que podem fazer com que ele reveja seus conceitos e que passe a trabalhar com os alunos de forma diferenciada.

Tanto Diana quanto Júlio trouxeram à tona o estilo de prática pedagógica para marcar a sua identidade como professores. Diana parece já ter encontrado seu estilo pedagógico, Júlio parece estar buscando encontrar o seu estilo de ensinar. No entanto, ambos percebem que esse estilo pode dizer quem são eles como profissionais, ou seja, quais são as suas identidades.

Temos nas respostas sobre o status dos professores algumas questões essenciais presentes na análise sobre a identidade docente dos professores da rede estadual: a) o orgulho de serem professores caracteriza a identidade docente; b) o gosto pela profissão define o seu status; c) a vergonha de ser professor pode estar relacionada ao recebimento de baixos salários, o que faz com que haja negação ou omissão da identidade de professor; d) a desvalorização social do magistério é um aspecto negativo da identidade docente; e) o bom relacionamento entre professores e alunos influencia a identidade de professor; f) os estilos da prática pedagógica definem a identidade docente.

A análise sobre as identidades docentes implica compreender a socialização profissional dos professores, pois é no contexto de trabalho que os professores se unem para delinearem certas competências profissionais. Neste caso, a dimensão coletiva do trabalho docente ganha destaque. Caria (2000), em seu estudo com professores de Portugal, destaca dois aspectos importantes para se pensar o trabalho do professor: a) a cultura profissional do professor ajuda na construção de sua identidade; b) ênfase no poder periférico dos professores (oposição ao poder centralizado), com o qual é possível reivindicar resistência aos preceitos de um poder central). Para Caria (idem):

a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade (histórias e inter-individual), garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades (históricas e biológicas) se continuem a reconhecer subjetivamente como parte de

um mesmo ‘nós’, continuem a pensar-se na ação e a pensar sobre a ação, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interação, como todo único, uma cultura (CARIA, 2000, p. 197-198).

Ao longo das entrevistas com os professores, percebemos que a cultura profissional de cada professor implica na interação entre os professores, a instituição, os gestores, demais profissionais e alunos. É a partir dessa interação que as identidades docentes vão se delineando a ponto de construírem histórias subjetivas relativas à forma como cada professor vivencia e percebe a sua própria identidade.

Quando o poder periférico de Caria (2000) é levado em consideração, percebemos que nas falas dos entrevistados há vários momentos que exemplificam esse poder periférico. O exemplo mais veemente é o relacionado a escolhas profissionais que vão na contramão das orientações da Secretaria e da própria escola. Quando os professores assumem que seguem o currículo mínimo de acordo com a demanda de seus planejamentos e turmas, de certa forma existe uma oposição ao poder central. Podemos também dizer que qualquer forma de oposição ao poder central, manifestada até mesmo em sutis comportamentos, pode ser considerada um poder periférico dos professores, que os ajuda a construir a sua identidade.

De acordo com Caria (2000), a conceitualização de cultura deve levar em consideração os seguintes conceitos: a) mente social (modo de operar pelo contexto); b) cotidiano (interação durável e permanente entre pessoas num local); c) aprendizagem (modo de gerir e reproduzir a heterogeneidade social do grupo); d) reflexividade (uso criativo e adaptativo dos meios e instrumentos culturais para garantir uma continuidade do grupo).

Os resultados apontados no presente capítulo revelam de que forma os professores foram influenciados pelo contexto institucional (mente social), pelo cotidiano (com as interações entre as pessoas), pela aprendizagem relacionada ao modo como cada professor gerenciou a diversidade dos grupos de pessoas e pelo uso criativo e adaptativos dos meios culturais referenciados pela escola (reflexividade). De uma certa forma, esses aspectos da subjetividade docente são importantes na construção da identidade de cada professor, pois cada docente apresenta nas entrevistas sua percepção sobre o seu trabalho, revelando até que

ponto os referidos aspectos podem ter influenciado certas posturas, visões de mundo, comportamentos e ideias.

De acordo com Martin Lawn (2001), “O novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais”. A partir da lógica da regulação a que estão submetidos os professores da rede estadual, é possível verificar que o Estado deseja forjar uma identidade específica ao professor da rede, a fim de que este possa estar em consonância ao que é esperado de sua performance e atuação docente. No entanto, percebemos que a identidade docente passa pelas questões subjetivas e institucionais. Sendo assim o cotidiano do trabalho, as interações e as formas que o professor encontra de conviver com alguns dilemas e problemas de profissão constituem de fato a identidade do professor, formada pelo seu poder periférico e também pela sua reflexividade (CARIA, 2000) diante das demandas do seu trabalho.

Dubar (2005) identifica duas formas identitárias – socialização relacional (identidades para o outro) e socialização biográfica (identidades para si). Sendo assim, é realizado um processo de subjetivação de identidades na confluência entre o eu e o outro. Essa confluência é vista a todo momento nas percepções dos professores com relação à sua própria identidade, visto que as respostas ora se reportavam para questões relacionadas a outras pessoas, ora para questões direcionadas a si mesmo.

No caso dos estudos de Dubet (1994), com a sociologia da experiência, existem três lógicas de ação importantes para se pensar sobre a identidade docente. São elas: a) a lógica de integração (se integrar a um grupo por via de socialização); b) a lógica estratégica (conhecimentos e saberes para os interesses em um determinado mercado); c) a lógica de subjetivação (sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação). Todas essas três lógicas também fazem parte da construção das identidades docentes, pois percebemos que a lógica de integração está presente na forma como os professores interagem com seus pares e com os alunos, assim como a lógica estratégica está relacionada aos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da carreira e da experiência docente. Por fim, a lógica da subjetivação está presente quando o professor supera de

forma crítica os desafios da sua profissão, resistindo e fazendo uso de sua criatividade para superar possíveis problemas. Percebemos que os professores entrevistados, cada um à sua maneira, constrói a sua identidade tendo como base a instituição, seus pares, alunos e sua subjetividade frente aos desafios enfrentados.

5.3. O Status e a Identidade – O Trabalho Docente e suas Representações

As falas dos professores reforçaram algumas ideias presentes na visão de status docente de Tardif e Lessard (2007). Os professores da nossa pesquisa também revelaram ser “agentes da organização e atores no cotidiano”, à medida que dão conta do que é exigido institucionalmente, ao mesmo tempo em que revelam características peculiares e subjetivas com relação ao status de ser professor.

As exigências contraditórias para os professores também se fazem presentes, visto que os professores demonstram estar atentos ao que é exigido e ao que deve ser feito, fazendo com que haja equilíbrio entre as ações. O professor deve seguir um currículo mínimo, mas também deve ficar atento ao que pode funcionar melhor com a sua turma, fazendo concessões, escolhas ou trocas que possam permitir a autonomia do planejamento do professor com base no seu relacionamento com a turma. Percebemos essa visão no exemplo do professor Murilo (Matemática), que utiliza jogos de raciocínio com os alunos, ainda que tenha que dar todo o conteúdo exigido.

A idade da profissionalização (TARDIF, 2013) traz a ideia do profissional autônomo e competente, o que pode ser representado pelas percepções dos professores pesquisados relacionadas à consciência do que é preciso melhorar em suas práticas e à tentativa de serem bons profissionais. Mas ao mesmo tempo, temos uma disputa entre a ideia de professor funcionário (idade do ofício) e professor profissional (idade da profissão) quando analisamos as percepções relacionadas à vergonha de ser professor e à desvalorização da docência, aspectos presentes a partir de um certo mal-estar docente sentido pelo grupo pesquisado. Tal fato ocorre porque os professores estão no limiar entre o desejo de autonomia a partir da profissionalização, com sua suposta valorização profissional e a

constatação de uma proletarização, com a vivência do descaso dos seus direitos fundamentais pelo fato de ser funcionário público estatal, com uma vivência da realidade de desprestígio e desvalorização social.

No entanto, queremos chamar a atenção para a constatação de que ainda que existam problemas no magistério, os professores entrevistados enfatizam o gosto, o orgulho, a felicidade de serem professores, revelando o prazer de estarem no magistério e anunciando um certo bem-estar nessa condição. Desta forma, o bom relacionamento com os alunos surge como um dos principais fatores que influenciam a forma como os professores lidam com a sua identidade e esse comportamento é um dos responsáveis por esse bem-estar dos professores.

O fato de a docência ser um ofício feliz (Tardif e Lessard, 2007) está totalmente condizente com a sensação de que alguns professores possuem sobre a importância do bom relacionamento interpessoal com os alunos. Essa boa interação com os alunos motiva o professor para seguir adiante, mesmo com tantos problemas e desafios. A fragilização do trabalho docente é percebida pelos professores que trouxeram à tona a questão da desvalorização social e o desprestígio social. Frente aos desabafos sobre a desvalorização, fazemos a mesma pergunta que os autores Tardif e Lessard (2007): “A preocupação de ajudar os alunos e trabalhar com eles continua presente, mas isso basta para dar sentido a uma ocupação que busca encontrar-se?”.

Não abordamos em nosso estudo o foco relacionado às questões de gênero da profissão docente e por isso em nossas análises não percebemos respostas explícitas sobre esse tema. Contudo, não podemos deixar de considerar que a questão de gênero no magistério é uma construção sócio-histórica e com certeza influencia implicitamente algumas questões trazidas na nossa pesquisa, como a importância do cuidado com o aluno e a preocupação com o seu futuro, além das questões emocionais. Tais características são pertinentes à idade da vocação (TARDIF, 2013) e demonstram o quanto as ideias dessa época ainda influenciam o imaginário social sobre educação nos dias de hoje. Podemos afirmar que tais ideias podem ser consideradas femininas e percebemos que homens e mulheres fazem uso dessa estratégia, diluindo um pouco, talvez, essa questão de gênero.

A expressão “malabarista profissional” deve ser enfatizada em nosso estudo, pois vimos nos relatos dos professores as estratégias que eles fazem, as ações que

realizam para que o seu trabalho seja desenvolvido: são professores, mas são amigos, dão conselhos como se fossem pais, mães, incentivam os alunos, os motivam, dão bronca, exigem, cobram, elogiam. São muitos os papéis exercidos pelos professores para darem conta de tamanha multiplicidade e heterogeneidade de alunos e suas subjetividades.

Na argumentação de Tardif e Lessard (2007), percebemos que o status docente está cada vez mais relacionado às subjetividades dos professores e menos a uma lógica do estabelecimento escolar, referente ao status normativo da profissão, que teria perdido força devido às mudanças do papel docente nos novos tempos e à inserção de novos profissionais para darem conta do trabalho na escola.

As respostas relacionadas a como os professores percebem o trabalho que realizam e como eles caracterizam a sua identidade de professor estão baseadas na subjetividade de cada professor, mas também não podemos deixar de comentar que o estabelecimento escolar tem um papel fundamental na construção dessas identidades. A percepção de que o bom relacionamento com os alunos define o trabalho do professor, assim como exemplifica a identidade de alguns professores pode revelar tanto características subjetivas quanto pode expressar uma certa identidade institucional que privilegia o bom relacionamento entre alunos como fator importante para a instituição.

Tanto o professor pode ser levado a ter esse bom relacionamento por pertencer a um local que enfatize isso, quanto também pode ser suscetível a ter tal comportamento devido a suas próprias características pessoais. E além disso, tanto a subjetividade quanto a identidade institucional podem, juntas, promover ainda mais ações que enfatizem a necessidade de se ter um bom relacionamento com os alunos. Sendo assim, identidade é:

um construto, alicerçado num sentido de autonomia, que se pode situar num quadro de referência pessoal, social e profissional. Estrutura-se à medida que o sujeito se desenvolve, fruto de uma integração progressiva de decisões e compromissos efetuados pelo indivíduo face aos desafios e às exigências da realidade (CALDEIRA e REGO, 2004, p. 303).

O presente capítulo teve por objetivo analisar de que forma os docentes percebem a sua atividade e o seu status. De uma certa forma, foi possível ver como os “atores” utilizam as suas “ações estratégicas” para darem conta dos

desafios inerentes à profissão. As respostas dos professores nos trazem exemplos de como eles estão vivenciando todo esse processo de afirmação do desenvolvimento do seu trabalho, assim como revelam as identidades inerentes à sua atuação como professores.

Os relatos dos professores nos ajudam a pensar de que forma os professores do Ensino Médio da Rede Estadual se veem com relação à identidade docente. Percebemos em nossa pesquisa que essas identidades são influenciadas pela interação entre alunos e professores, pela valorização social da profissão e pelos sentidos subjetivos pertencentes a cada professor, fruto de sua história pessoal e de sua inserção no contexto sócio-histórico.

6. Experiência e Magistério: A Carreira dos Professores e suas Percepções

O último capítulo da Tese é destinado à análise de problemas e desafios enfrentados pelos professores ao longo de sua carreira e também ao longo do dia a dia como professores. Iremos analisar: a) as condições do trabalho docente (tensões, medos e desafios); b) representações e expectativas dos professores com relação aos alunos; c) balanço que os próprios professores fazem da experiência como professores.

Existem diversos sentidos de experiência para os professores. De acordo com Tardif e Lessard (2007), alguns itens são importantes: a) a experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. É na experiência, no saber-fazer, nas rotinas de trabalho que se expressam os saberes docentes necessários para o domínio das situações cotidianas. A vivência e a personalidade do professor influenciam também esses saberes; b) O conhecimento de si como pessoa e como profissional está ligado às dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo. Nessa dimensão é possível que a identidade do professor seja forjada a partir de algumas situações críticas: choque da realidade, descoberta da capacidade de gerir uma classe, aprendizagem de reconhecer os próprios limites diante de alguns alunos desfavorecidos. Para essa dimensão é mais importante o professor vivenciar os modos de ser e de viver a profissão, conhecendo a si como pessoa e como profissional. c) A história de vida, as experiências escolares anteriores, dentre outros fatores, são exemplos de como as fontes pessoais podem edificar as representações e as práticas pessoais do professor para com seu ofício. É por isso que mesmo professores jovens nunca chegam virgem ao novo ofício: eles já acumularam experiências do ensino, da classe, dos alunos. d) Um registro de conhecimentos e um saber-fazer oriundos do trabalho. Esses são exemplos de conhecimentos dos professores que se encontram na experiência, o que torna possível um “conhecimento trabalhado” (working knowledge). A experiência está a serviço da ação, que marcada pela interatividade, volta-se não à apropriação cognitiva, mas para a realização de práticas pelo viés da interação com os alunos; e) A experiência cumpre uma função crítica que faz com que os professores

possam tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais. Neste caso, a experiência representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma. Ela pode atuar na recusa do engajamento em projetos de colaboração com os demais atores (coordenadores pedagógicos, por exemplo) e pelo interesse exclusivo pelas turmas, lá onde, justamente, a experiência realmente conta.

A questão da experiência é central para a análise do trabalho docente e é por isso que trazemos para a nossa reflexão os relatos dos professores com relação às suas vivências ao longo da sua carreira, assim como o que fazem hoje em dia com os saberes docentes acumulados ao longo dos anos.

Em um primeiro momento, analisaremos as condições do trabalho docente (tensões, medos e desafios). Em um segundo momento, iremos analisar as representações e as expectativas que os professores possuem em relação aos alunos. Visto que a interatividade é foco central no nosso trabalho, cabe refletirmos sobre as expectativas que os professores possuem e como eles lidam, através da experiência adquirida, com a heterogeneidade presente no perfil dos alunos. Em um último momento, iremos fazer uma análise sobre o balanço que os professores fazem da sua experiência profissional, o que pode nos ajudar a perceber as subjetividades dos professores em suas ações pedagógicas.

6.1. Condições do Trabalho Docente na Rede Estadual: Tensões, Medos e Desafios

Um tema que está presente na vida dos professores experientes é a questão das tensões e dos medos que o trabalho docente pode causar. Vejamos o que os professores Priscila, Júlio, Carlos, Fernanda, Otília, Gisele, Ana, Diana e Nicholas disseram quando perguntados sobre algum tipo de tensão ou medo proveniente do trabalho docente:

Eu acho o excesso de trabalho: de procurar, buscar, buscar... Isso me dá muito cansaço. Medo não! Mas cansaço, cansaço. (Priscila – Sociologia)

(...) Em relação à timidez vou te falar que eu sou muito tímido, assim sou uma pessoa muito tímida e às vezes isso atrapalha um pouco. (Júlio – Matemática)

(...) Tensão, tensão, tensão é comigo mesmo. É insatisfação... Insatisfação gera tensão. Eu vivo essa tensão sempre. O magistério me faz isso. Eu sou, eu vivo isso sempre sabe? Há um tempo atrás eu disse: vou largar tudo isso, vou abrir uma barraquinha de cachorro quente (brincadeira) (...) Então, vou fazer um concurso. Sei lá! Ah, vou fazer outra coisa da minha vida. Porque é complicado. Eu vivo essa tensão, entendeu? Magistério não é fácil. (Carlos – Física)

Medo eu acho que não... Mas assim, tensão a gente sempre fica porque o professor quer que o aluno aprenda... Você quer às vezes planejar uma aula, você quer que o aluno tenha vontade de aprender, e quando você chega, daí você não consegue e você vê que o aluno não aprende, aquilo acho que vai gerar uma tensão. Porque às vezes você se esforça, você faz o possível para que o aluno aprenda e quando você dá uma prova e vê uma nota baixa, você vê que você falhou, o aluno não aprendeu! Gera muita tensão. (Gisele – Língua Portuguesa)

É esse desafio, que quando você fala em desafio é, na verdade, quando a gente tem uma questão, que é a falta do interesse dos alunos (...) às vezes você fala assim: Será que é aqui mesmo que eu tenho que ficar no magistério? Então entra a questão salarial, entram dificuldades e mais essa questão do próprio aluno. Pela falta de interesse que o aluno tem... Às vezes você passa uma atividade, às vezes o aluno não faz, não traz aquela atividade que você passou. E aí, isso realmente dá muito desânimo. Muito mesmo. Muito! Dá vontade de desistir. (Ana – Artes)

Sim! Eu sempre tenho! Justamente porque eu não sei como é que eu vou encontrar, quem é que eu vou encontrar na minha frente. Então, até eu sempre tenho. Todo ano, todo início de aula, todo o início de colégio, colégios novos, eu sempre tenho aquela tensão: como vou ser recebida? Será que a minha relação vai ser legal com as pessoas que estão aqui? Será que os alunos vão ser legais? Será que eu vou conseguir passar a minha ideia, a minha informação? Será que eles vão receber isso? Então é sempre tensão! Sempre tive! Eu acho que vou ter sempre! (Otília – Química)

Ah, no início, assim sei lá, nos três, quatro primeiros anos sim... Eu sentia a cada ano que eu entrava, em cada sala que eu tinha que entrar, eu achava que eu podia estar sendo avaliada pelos alunos. Isso me causava um certo desconforto. Mas com o passar do tempo isso foi acabando. (Diana – História)

(...) sim, muitas das vezes eu ia para casa assim, altamente estressada. Porque devido às dificuldades que eu passava em sala de aula. Às vezes, muitas das vezes era a agressividades dos alunos... Era assim, pela vida até que eles tinham... É, então muitas das vezes eu somatizei muito esses problemas em minha vida. Chorava, não conseguia dormir(...) Mas posso dizer que obtive bastante sucesso na minha carreira profissional. (Fernanda – Língua Portuguesa)

Ah, sim. Tem tensão e tem medo. Porque, é muito mais assim pela questão de ser, sofrer uma agressão... A gente não sabe com quem está lidando, de repente é o aluno, às vezes a gente bota um fora de sala, a gente dá uma bronca no aluno, e ele olha para gente de um jeito que muitas vezes eu tenho medo de ser agredido. Não pelo fato, eu não tenho medo em si da agressão. Eu tenho medo da minha reação... Porque você pegar um aluno, de repente ele te agredir fisicamente... E às vezes a gente ter o sangue frio para não regir? Até que ponto que meu sangue é congelado? (Nicholas – Química)

Quando questionados sobre o que casou tensão ou medo ao longo da carreira docente, os professores relataram algumas situações. Priscila afirmou que não sente medo e sim cansaço, alegando que isso a fez ter tensões ao longo de sua experiência. Já Júlio traz à tona a questão da sua subjetividade: o fato de ser tímido faz com que ele fique tenso. Para o professor Carlos, a sua insatisfação causa tensão, já que para ele “magistério não é fácil”. O professor chegou a dizer, ao longo da entrevista, que já pensou em desistir da profissão, mas disse que ele não faz isso porque ainda existe amor ao trabalho.

A professora Gisele expressou a sua preocupação na tensão de não conseguir fazer o aluno aprender. Apesar do esforço para que o aluno aprenda, às vezes a professora não obtém resultado e isso a desagrada. Já Ana comentou que a falta de interesse do aluno a faz ter muito desânimo, a ponto de fazê-la pensar em desistir do magistério.

A professora Otília alegou que sempre fica tensa em início de ano letivo, pensando como vai ser a sua relação com a turma e demais profissionais, se o conteúdo será apreendido pelos alunos. Apesar da experiência, a professora confessou que sempre fica tensa com relação a essas questões.

Ao contrário de Otília, Diana já viveu tensões nos primeiros anos da docência e que hoje, com mais experiência, essas preocupações não existiriam mais. O desconforto estava em entrar em uma nova turma e ser julgada e avaliada pelos alunos. Com o passar dos alunos, essa tensão diminuiu e a professora conseguiu lidar melhor com isso.

Os professores Fernanda e Nicholas fizeram alusão à agressividade dos alunos. Fernanda relatou que de certa forma já vivenciou isso e que ficava estressada por conta desse problema. Essa agressividade estava relacionada a questões de comportamento e não propriamente relacionada a questões de

violência física. Já Nicholas tem preocupação com relação à agressividade, mas de uma outra forma: ele nunca vivenciou isso, mas se preocupa em vivenciar e tem medo da forma como possa reagir a essa agressividade.

Percebemos que as tensões e os medos dos professores se referiram aos seguintes temas: a) cansaço provoca tensão; b) insatisfação com os problemas do magistério causam tensão; c) não conseguir fazer o aluno aprender gera tensão; d) falta de interesse do aluno pode causar tensão; e) início de ano letivo gera tensão por causa da expectativa com relação ao relacionamento com a turma e ao desempenho de aprendizado; f) a expectativa com a nova turma só gerou tensão no início da carreira e agora, com mais experiência, essa tensão não existiria mais; g) comportamento agressivo dos alunos gera tensão; h) a possibilidade de agressividade dos alunos também causa tensão.

Na maioria dos casos, ainda que todos os professores sejam experientes, vimos que a tensão permanece até hoje. As preocupações fazem parte da vida do professor e como cada turma é nova e os alunos diferentes, é normal que exista um certo receio quando se estreitam os laços dessa convivência, afinal de contas, é sempre um novo aprendizado lidar com a turma e suas questões. Os que já não possuem tanta tensão talvez já desenvolveram “antídotos” para lidar com essas questões ao longo da carreira.

De acordo com Lelis (2012), alguns desafios são enfrentados pelos professores contemporaneamente: intensificação e complexificação da profissão, diversificação das tarefas docentes em decorrência de um conjunto de transformações sociais, importância da formação de professores para a efetividade do ensino. As tensões, os medos e os desafios expressos pelos professores da nossa pesquisa de certa forma revelam a complexificação e a intensificação do trabalho do professor, que se sente sobrecarregado para dar conta das muitas exigências da profissão.

No que concerne à avaliação dos professores com relação às condições de trabalho docente na rede estadual, temos alguns relatos:

O número de alunos deveria diminuir por turmas sim. Isso é uma briga do século, mas é também de todos nós. A quantidade absurda de alunos. Para gente ter mais qualidade, para gente poder ver melhor o aluno. Até para que os alunos se mantenham, porque, a evasão, ela é muito causada pelo excesso. É muita gente! Cinquenta alunos, em uma sala pequena. Vinte é possível. A sala é quente também,

não é agradável para ninguém. Precisa diminuir essa quantidade de alunos. Eu acho que seria legal. (Priscila – Sociologia)

(...) Então, eu acho que o principal é o espaço físico que a gente tem aqui na escola, que é bem ruim. Temos salas com muitos alunos e quase um em cima do outro, um colado no outro. (Júlio – Matemática)

As condições são precárias porque não temos, como eu já falei, um espaço físico que a gente possa... A gente poderia, assim, render muito mais se tivéssemos outras ferramentas. Eu acho que isso iria ser tudo. Eu acho que não deveria existir diferença de ambiente escolar. (...) Eu acho que todo colégio deveria ter a mesma estrutura, seja ele da zona sul, como da zona oeste, como da zona rural. Eu acho que eu mudaria isso. O modelo de escola seria igual para todos. (Laís – Matemática)

As condições de trabalho poderiam ser muito melhores. (...) Eu acho que a gente merecia um lugar mais adequado para nós podermos desenvolver nosso trabalho com mais gosto. A gente faz o que a gente pode. Mas poderia ser muito melhor! Poderia ser muito melhor. (Helena – Língua Portuguesa)

(...) Eu estou aqui para dar aula. Eu fiz um concurso pra ser professor. (...) Temos umas questões burocráticas que para mim isso ainda incomoda. Muito papel ainda. A gente lança a nota no computador e ainda preenche diário, sabe? Para que isso? Ou nosso diário, ou nossa internet. Mas é cobrado. (...) Reuniões que não levam a nada. Então, eu acho que a gente tem que ser mais pragmáticos. Eu só fiz concurso para ser professor de física. Então, estou aqui para dar aula de física e não vou ficar jogando conversa fora. Eu mudaria isso. Eu acho que a gente tem que estar aqui para aquilo que a gente se propõe a fazer. (Carlos – Física)

Eu avalio assim: tem horas que eu me sinto até triste, pelas condições, que eu acho, não por mim professora não, eu vejo pelos alunos, que merecem uma escola boa. Eu acho que eles merecem estar num prédio bom, aconchegante... Ter boas condições de eles estudarem, que são seres humanos. Aí seria o mínimo para um ser humano. (...) Eu mudaria é as salas de aula em si. Eu acho que deveria o aluno ter um canto, um cantinho assim, até se tivesse mais tecnologias, para eles ficarem bem assim a par do que acontece lá fora. Mas isso na escola, porque muitos não têm essa facilidade em casa mesmo. Muitos não têm computador, internet. Eu acho que na escola poderia ser oferecido a eles. (Fernanda – Língua Portuguesa)

(...) O que adianta dar um monte de material, e a sala de aula estar precária e você não conseguir nem extensão para ligar a rede elétrica, você não consegue ligar o data show, por conta que você não tem rede elétrica para ligar isso tudo. (...) Para fazer um bom trabalho mesmo, acho que a gente teria que ter um único colégio para dar aula. E nem se fossem quarenta horas semanais. Seriam quarenta horas para o professor ficar dentro daquela escola, desenvolver o trabalho dele, para desenvolver os

projetos e atividades. Mas tendo que correr, tendo que sair daqui correndo para dar aula em outro colégio, não tem como! (Otília – Química)

(...)Não temos o espaço próprio. (...) Mas eu não digo só salário, eu digo investimento no geral, estruturas, a gente está sem espaço mesmo, estruturas físicas, escola para trabalhar e isso desanima muito os alunos. (...) a escola é transferida para outro prédio, isso desestimula o aluno também, porque fica difícil, dificuldade de locomoção e deslocamento. (Isabela – Língua Portuguesa)

Condições de trabalho péssimas! Nós não temos condições para trabalhar. Para fazer o que nós deveríamos fazer, nós não temos condições. (...) O colégio não tem culpa disso. Porque o tamanho é esse... O diretor não tem como rejeitar alunos, se rejeitar vem alguém superior a ele. Vai com certeza chamar atenção. Então a gente não tem condições de dar aula, a gente não tem condições, a gente não tem um banheiro decente aqui. (Nicholas – Química)

(...)O diretor, ele entende essas dificuldades e a gente entende também as dificuldades que ele tem em organizar a escola (...) muitos culpam a direção sobre a questão pedagógica e não é isso, a questão toda é que a gente não tem mesmo equipamentos, não temos investimentos, essa situação é precária. (...) pelo o contrário, ele até é uma pessoa boníssima, compreende nossos problemas e tal ele consegue... Por que essa escola não está fazendo greve? Por quê? A maioria está trabalhando agora. (...) Por causa da direção, se fosse uma direção que não sabe, que não compreendesse nossos dilemas, com certeza estaríamos fazendo sabia? (Eduardo – História)

A maioria dos professores entrevistados possui severas críticas com relação à infraestrutura das escolas na rede estadual. Como eles também trabalham em outras escolas, parece que eles já detectaram esse problema nas instituições da rede estadual como um todo. Com relação à escola investigada, as críticas não diminuem, pois o espaço físico desagrada os professores, como foi ressaltado no capítulo 4.

Questões burocráticas e alto número de alunos por turma também foram problemas citados e criticados. Falta de espaço adequado, falta de salas e laboratórios apropriados, falta de ar condicionados, falta de equipamentos tecnológicos, falta de instalações elétricas. Todos esses problemas foram citados e denunciam uma situação muitas vezes precária nas escolas da rede estadual da zona oeste. Será que essa insatisfação com a infraestrutura ocorre em outras localidades da cidade, como na zona sul?

Percebemos que os professores possuem consciência de que o diretor da escola não teria culpa com relação à infraestrutura da instituição pelo fato de o prédio ser um espaço alugado. O relato de Eduardo, por exemplo, mostra a boa avaliação que os professores fazem do diretor. Existe um bom clima de trabalho entre professores e alunos e isso, juntamente com uma relativa autonomia dos professores para lidar com as exigências da SEEDUC e da disciplina, parece fazer toda a diferença na vivência profissional dos professores da escola. Apesar das críticas à infraestrutura, percebemos que os professores e a gestão caminham no sentido de fazerem as suas atividades, mesmo com determinados problemas.

De acordo com Lantheaume (2012), os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram. Devido a uma dificuldade profissional não superada sentem que perderam a própria dignidade. Essa dignidade social e simbólica é constituída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir autonomia e responsabilidade. Na nova configuração do trabalho do professor, muitas vezes os recursos necessários e as condições de sua atualização não correspondem às necessidades.

Os professores entrevistados relataram as tensões, os medos e os desafios da profissão e com isso a dignidade dos professores parece ficar comprometida frente a esses muitos desafios da profissão. No entanto, segundo Lantheaume (2012), embora os professores enfrentem geralmente essas diversas dificuldades a maioria continua, contudo, sentindo prazer em ensinar. E com certeza tal fato foi observado na nossa pesquisa. Desta forma:

No estado de desassossego permanente, que se tornou a marca do ofício de professor, os profissionais encontram soluções para os problemas a que estão expostos. Soluções no dia a dia visando a controlar as situações, restaurar uma autoestima maltratada, compensar uma perda de energia, certo desengajamento e falta de reconhecimento. Algumas são defensivas, servem para “salvar a pele”, enquanto outras correspondem a uma tentativa de construção do sentido do ofício e à renovação do prazer de exercê-lo. Entre as soluções mais significativas e mais utilizadas, distinguem-se diversas formas de resistência, a introdução de variações na atividade, astúcias para trabalhar bem apesar de tudo e reafirmar ou atualizar o sentido do trabalho, estratégias de “fuga” e um agir coletivo criador, para trabalhar melhor, suportar as dificuldades do trabalho de ensino, reconstruir uma dignidade perdida (LANTHEAUME, 2012, p. 373).

Desta forma, apesar dos problemas e dos desafios enfrentados pelos professores pesquisados, constatamos que o grupo ainda encontra motivações para realizar o seu trabalho. Muitos vão além das críticas e encontram sentido na sala de aula, na qual eles se expressam, possuem bons relacionamentos com os alunos e dão conta dos planejamentos feitos para cada turma.

A argumentação de Lantheaume (2012) traz à tona o sentido da docência, expresso muitas vezes pelo prazer e pelo gosto de ser professor, ainda que existam problemas a serem enfrentados. Deste modo, a visão pessimista do trabalho docente é colocada à prova, pois:

a mobilização dos professores contra as dificuldades do ofício se nutre de sua força e constrói sua grandeza social e simbólica. Inversamente, a fraqueza do ofício aumenta as dificuldades profissionais que, conseqüentemente, são reduzidas ao estatuto de problemas pessoais e causam diversas somatizações. As soluções imaginadas no dia a dia tendem a preservar e desenvolver uma capacidade de agir individual e coletiva, fonte de prazer no trabalho (LANTHEAUME, 2012, p. 386).

Ficou claro que os professores experientes do nosso estudo encontram soluções para possíveis obstáculos em seu trabalho e tal fato contribui para que eles mantenham o prazer de ensinar, apesar de tantos desgostos e contratempos com relação ao seu trabalho.

6.2. Expectativas dos Professores com Relação aos Alunos: Quem são os Alunos na Visão dos Docentes

Quando questionados sobre quem seriam, de forma geral, os alunos da rede estadual, os professores relataram as seguintes opiniões:

É um aluno fraco em conteúdo, é um aluno fraco em termos de cultura, sem interesse, pelas coisas que estão acontecendo, é um aluno que não tem educação. São poucos os que entram em sua sala e pedem licença, boa tarde. É um aluno que eu espero estar enganado, mas não tem futuro profissional. Um futuro profissional que eu digo é um futuro que todos nós desejaríamos como se fosse para os nossos filhos. (Nicholas – Química)

É um aluno carente, totalmente carente, principalmente carente. Tem dificuldade de relacionamento, com certeza é um aluno acho que talvez por causa da história desse relacionamento problemático, ele não tem motivação, ele é um aluno desmotivado. Ele vive uma série de obstáculos. Ele ver ao redor dele: “como é que eu vou concorrer com aqueles que são mais habilidosos?” Ele acaba se entregando àquela situação e acaba desmotivado. Esse é o aluno em geral. (Eduardo – História)

De uma forma geral, eles querem só o diploma, sabe? Eles não querem aprender não! Eles esquecem que eles vão ter que usar o conhecimento. (...) Eu falo para eles: “O conhecimento é a mudança de comportamento: quanto mais conhecimento você tem, mais o seu comportamento muda. Não é só pra ganhar o diploma que você está na escola, você está na escola para você crescer como pessoa, ter conhecimento”. (Bruna – Educação Física)

É um aluno que está vindo de uma defasagem muito grande de ensino no município e ainda a gente tem os resquícios de alunos daquela época de aprovação automática. É um aluno fraco, é um aluno que mal sabe ler e escrever. Então, além da gente ter a nossa disciplina, a gente tem que estar lidando com essa falta de entendimento. Eles não conseguem fazer uma interpretação de texto. Muito poucos conseguem, sabe? A gente vê isso claramente. A gente passa os exercícios, passa os textos. Se você der um tom, um exercício que tem um texto e o final ele tem que buscar o texto. Nossa! É uma dificuldade. (Otília – Química)

(...) Então, o jovem que eu recebo hoje, no ensino médio é carente de tudo. É carente de matemática, é carente de português, é carente de ciências básicas, é carente de afeto, é carente de carinho, entendeu? Então é esse o jovem que a gente recebe. É carente de educação. Não tem limite. E é carente de tudo. Esse jovem que a rede estadual está absorvendo, um semianalfabeto... Não estou aqui falando que todos são, mas a sua maioria. E com outras carências a mais, por razões que a gente não vai resolver... (Carlos – Física)

É o aluno que ele não sabe muito o que ele quer da vida dele. É um aluno que não tem, ele não tem aquele objetivo. Ele está ali e acho que muitos não sabem nem por que eles estão ali. Alguns até querem, se esforçam. Estão buscando até fora. Agora tem muitos que a gente percebe que não sabem o que querem, eles não focam num objetivo. Eu acho que eles tinham que ser mais focados, ter mais vontade. (Gisele – Língua Portuguesa)

Quem é o aluno? Setenta por cento deles não têm compromisso nenhum, vem por vir, não querem saber de nada. (...) Então, é aquilo que eu falei para você, tem que tentar ser amigo dele, se você for amigo eles vêm, se você chegar lá, e demonstrar qualquer coisa que vai prejudicar eles, se eles não fizerem uma coisa e se ele não souber outra, eles não vão assistir. (Murilo – Matemática)

Não vou dizer que é a grande maioria, mas alguns alunos só querem pegar o diploma mesmo porque nem todos têm o objetivo de vida e isso é muito ruim. Hoje mesmo o diretor conversou comigo sobre isso: só o ensino médio e religião não adiantam muita coisa, mas eu acho que para a maioria, o objetivo é só terminar o ensino médio e parar os estudos, então eu acho isso muito ruim. (Júlio – Matemática)

A grande maioria dos professores possui uma visão muito negativa com relação ao aluno da Rede Estadual. Muitos afirmam que o aluno só está atrás do diploma e que por isso não tem um compromisso com os estudos. Outros acreditam que existe uma pequena parcela que se esforça para ir adiante. Otília e Carlos reforçaram o argumento de que o aluno do ensino médio é o aluno com muita defasagem de conhecimento, oriundo do ensino fundamental do Município. Neste caso, para os dois professores fica evidente, nesses e em outros relatos, o quanto a questão da defasagem incomoda os professores, oferecendo certos obstáculos à atuação docente.

De uma forma geral, o aluno do Ensino Médio da rede estadual é representado e visto pelos professores como aquele aluno que muitas vezes não tem o compromisso com os estudos, mas precisa frequentar a escola, de uma certa forma. Tal representação negativa é um dos dilemas vivenciados pelos professores da Rede Estadual: eles gostam dos alunos, mas não podem fazer vista grossa quanto ao baixo desempenho de aprendizagem ou quanto ao desinteresse pelos estudos.

De acordo com a pesquisa de Lima e Sales (2007), existem três eixos representacionais que informam de que forma os professores representam os alunos da escola pública. O primeiro eixo é referente ao aluno. O segundo eixo é referente à escola e o terceiro eixo é referente aos pares. No primeiro eixo, foi constatado que os professores representam os alunos como portadores de vários déficits: cognitivo, cultural, alimentar. Geralmente essas representações são de cunho negativo e estigmatizam os alunos, em especial os que não aprendem ou são lentos na aprendizagem.

O segundo eixo se refere à escola e para as autoras esse eixo representa a escola pública sem qualidade, condescendente, que não cobra resultados dos professores. A representação é de uma escola desvalorizada, marcada pela precariedade do ensino que oferece e a convivência com práticas escolares perniciosas. Essa representação negativa também afeta as práticas dos professores, que tendem a darem aulas sem qualidade.

Já o terceiro eixo demonstra que os professores associam seus pares a profissionais descompromissados, que trabalham de forma diferenciada na escola

pública e na escola particular. Professores que não planejam e que nem se importam com que os alunos aprendam.

No caso específico do nosso estudo, constatamos a presença do primeiro eixo representacional (aluno) como um argumento muito utilizado pelos professores com relação ao desinteresse e à falta de motivação nos estudos. São atribuídos aos alunos muitos déficits, em especial o cultural e o cognitivo. Como, por exemplo, a falta de estrutura familiar e a falta de base de aprendizagem, proveniente dos anos de escolarização no ensino fundamental. Também constatamos que o terceiro eixo representacional surgiu na argumentação da professora Diana no capítulo 4, quando ela comentou que os professores são descompromissados com a escola pública e mais compromissados com a escola particular, culpabilizando, então, os seus pares.

Não percebemos na nossa pesquisa o segundo eixo representacional relativo à escola pública, com uma visão também negativa. Talvez porque a escola pesquisada possui uma imagem de boa escola pública, apesar de seus problemas e desafios.

Para Day (2001), o ensino implica conjuntos complexos de interações interpessoais diferenciadas com alunos que nem sempre estão motivados para aprender no contexto da sala de aula. Tal fato envolve considerações difíceis sobre o currículo e sobre a aplicação de estratégias e destrezas de ensino, cujo sucesso irá depender da qualidade do juízo discricionário do professor.

Lidar com os alunos desmotivados com a escola e com a sua aprendizagem é um dos dilemas enfrentados pelos professores do nosso estudo. Como desenvolver relações interpessoais positivas com alunos que não estão se adaptando às exigências do mundo escolar? De acordo com a forma como cada professor reage a esse dilema, existem visões e estratégias de trabalho que permitem ao professor enfrentar essas situações de forma a priorizar os aspectos interativos da docência. Parece que os professores entrevistados, com base na sua atividade e na sua experiência, já desenvolveram algumas ações para lidar com essas questões que provocam alterações no rumo dos trabalhos dos professores.

No que concerne às expectativas dos professores com relação ao futuro dos próprios alunos, percebemos algumas diferenças com relação à avaliação dos professores. Quando perguntados sobre como imaginavam os alunos com bom

rendimento daqui a dez anos, a maioria (13 professores) aposta em um futuro positivo para os alunos, seja via faculdade, curso técnico profissionalizante ou até mesmo na conquista de bons empregos. Os únicos que não tiveram essa opinião foram Júlio (Matemática), pois ele disse que não conseguiria imaginar esses alunos no futuro e Carlos (Física), que não respondeu a pergunta diretamente e sim comentou que o Brasil está sofrendo com a carência de mão de obra especializada na área tecnológica.

Já com relação às expectativas dos professores sobre como estarão os alunos com baixo rendimento daqui a dez anos, todos os professores são unânimes ao dizerem que vislumbram um futuro negativo para esses alunos, com a reprodução da desigualdade social e a alocação desses jovens em empregos informais e sem reconhecimento social. Vejamos alguns exemplos para ilustrar:

Aos com baixo rendimento, a eles são reservados os empregos que exigem menos. Eles vão para o comércio, eles vão... Enfim, para trabalhos que nós diríamos assim entre aspas “subalternos”. (...) Então, se você não tem nem o mínimo, você tem um diploma, mas você, não tem conteúdo, você não vai conseguir bons empregos. É isso que acontece. (Priscila – Sociologia)

Eu imagino que muitos só concluirão o ensino médio e vão trabalhar. Daí no mercado de trabalho, vão trabalhar de repente no comércio. Eu acho que muitos nem vão ter a oportunidade de se formar, fazer uma faculdade, porque vão precisar sustentar a família, etc. (Fernanda – Língua Portuguesa)

É complicado, porque eu já encontro hoje em dia alunos meus, a gente entra no shopping, estão ali na porta, naquela do shopping entregando papelzinho, passa em uma loja, não desmerecendo o trabalho mas, que a gente sabe que não quer realmente, que vai ficar ali naquela vida porque não quer buscar uma coisa melhor. (Gisele – Língua Portuguesa)

Os professores da nossa pesquisa, de uma forma geral, possuem expectativas baixas com relação ao futuro dos alunos. Tal visão pode estar relacionada ao modo como esses professores representam socialmente os alunos, a partir de uma visão de déficit cognitivo e cultural, conforme enfatizaram Lima e Sales (2007). Em nossa concepção, apesar desse grande dilema, a escola investigada, seus professores e gestores tendem a utilizar certas estratégias que podem tentar reduzir essas desigualdades escolares causadas pelos déficits, como a questão de promover passeios culturais para os alunos da escola, ampliando a sua visão de mundo e incentivando os alunos a buscarem novos horizontes.

6.3. Balanço que os Próprios Professores Fazem da sua Experiência Profissional

Com relação ao balanço que os professores relataram sobre a sua experiência profissional, percebemos que as respostas puderam ser incluídas em quatro categorias de análise: a) aprendizado constante com a experiência profissional; b) relacionamento entre professores e alunos; c) preocupação com o aprendizado dos alunos; d) gosto pela profissão, apesar dos problemas enfrentados.

Sete professores, em suas falas, enfatizaram a questão da experiência ter favorecido o aprendizado de muitas questões relacionadas à docência. Vejamos as percepções de Laís, Nicholas, Gisele, Bruna, Ana, Júlio e Otília.

Você tem que está sempre reformulando porque o mundo ao redor cada dia gira mais e você tem que procurar se adequar a esse mundo para que você não fique ultrapassado e para que você também não faça com que seu aluno fique. (Laís – Matemática)

(...) Mas eu acho que eu tenho muito coisa para aprender. Acho que tenho muito coisa a melhorar dentro da minha disciplina, dentro da minha sala de aula. (...) Um vício de que: ah, eu já sei essa matéria aqui, e você não para mais para planejar a aula. Eu não paro mais para planejar aula. Eu já pego, dentro da sala de aula e eu sei: “ah, a matéria é essa aqui”. Vou, olho no livro rapidinho. Passo lá no quadro. Falo, começo a falar com eles. E isso a gente cria um vício, que acaba não melhorando, não é? É onde estou falando que eu tenho que melhorar. Tenho que parar com isso, começar a pesquisar mais coisas, mais atuais, para poder interagir melhor com eles. (Otília – Química)

Apesar de ter pouco tempo na rede estadual, tenho um pouquinho mais na parte do particular, mas também, não tenho a vivência de tantas escolas. Mas... a gente passa por muitas coisas legais, que a gente vai aprendendo, que a gente vai tentando melhorar, eu acho que sendo professor a gente aprende muito... a gente aprende, às vezes é difícil, a gente passa por muitos problemas, mas acho que acredito que um dia vai melhorar. (Gisele – Língua Portuguesa)

Às vezes, a gente vai tendo experiências de como lidar com certas situações. Bom, acho que cada ano que passa a gente consegue lidar melhor, principalmente com as dificuldades do aluno. Quando o aluno não quer nada a gente tenta passar por essas situações de uma forma mais fácil, vamos falar assim. Nossa! No início, era difícil para mim... Eu estou há pouco tempo no magistério. Eu estou há seis anos. Mas assim, por exemplo. No primeiro ano, para mim, era super difícil. Porque eu não sabia como lidar. Às vezes o aluno não quer fazer nada! Eu não sabia como lidar com isso. O aluno brigou com o outro, eu não sabia nem como lidar. (...) Daí eu ficava mais nervosa. (Bruna – Educação Física)

(...) Você não fica também somente em uma escola só, vivendo apenas aquela realidade ali, sempre. Você vê outras. Então isso ajuda na tua questão de mudança

de conteúdo, de metodologia. Isso amplia você, em matéria disso. Agora por outro lado tem as questões que pesam muito, você tem que se deslocar de um lugar para o outro, que é ruim. A questão do custo da passagem e do próprio salário. Isso aí, realmente, a falta de interesse dos alunos, isso aí, realmente, acaba pesando acho que mais. (Ana – Artes)

Minha experiência profissional... Eu vejo como um balanço positivo. Eu não descarto tudo... Eu acho que, como falei, poderia ser melhor. Mas eu vejo muito mais, um pouco mais de qualidade do que defeitos dentro da minha forma de profissão... Eu só acho. Daí entra a questão profissional, pessoal, que é a questão de ter um pouco mais de paciência. Eu deveria ter um pouco mais de paciência, acho que isso me atrapalha um pouco mais também. É isso! Assim... Eu me vejo, eu vejo um balanço positivo para mim. Eu me vejo, apesar que eu poderia ser muito mais positivo. (Nicholas – Química)

Em vista do que eu era, eu acho que estou no caminho certo. Eu era muito ansioso em sala de aula. Hoje em dia consigo me controlar, mas eu acho que estou bom, estou no caminho certo. (Júlio – Matemática)

Para os sete professores, a experiência contribui para a aprendizagem do ofício. Os argumentos utilizados pelos professores revelam de que forma eles reconhecem que a experiência é um fator positivo. O argumento de formação continuada foi trazido pela professora Laís. Para ela, é importante o professor se atualizar para fazer o seu trabalho da melhor forma possível. A lógica, para a professora, é de que o professor que produz mais faz o aluno produzir mais.

A professora Otilia trouxe o argumento de que a experiência pode causar certos vícios aos professores. No seu caso, ela citou o vício de não planejar a aula e ir direto para o assunto em sala de aula. Interessante perceber que a professora reconhece o erro e tem a consciência de que precisa mudar de atitude, alegando que pesquisar assuntos atuais da disciplina pode contribuir para uma melhor interação com os alunos. Os dois relatos (Laís e Otilia) mostram a importância de o professor estar sempre estudando sobre a sua disciplina para que possa desenvolver o seu trabalho, a fim de que as aulas possam se tornar atrativas para os alunos.

A professora Gisele comentou que os anos ajudam a fazer com que haja aprendizado para lidar com as situações da docência, já que “se aprende muito sendo professor”. Ela comentou que não possui vivência de muitas escolas e que enfrenta muitos problemas difíceis, mas que ela acredita que os problemas um dia irão melhorar.

Os relatos de Bruna e Ana trazem o argumento de que quanto mais escolas o professor trabalhar, mais ele aprende a lidar com as situações da docência, por vivenciar realidades distintas. Bruna ressaltou que para ela também foi difícil, no início da carreira, lidar com questões como o fato de o aluno não se interessar pela disciplina e de brigas entre alunos. Com a experiência, a professora disse que conseguiu lidar melhor com esses dilemas. Já Ana ressaltou os lados negativos do magistério, como o custo do deslocamento e o baixo salário. No entanto, todas as duas acreditam que ter experiência em várias escolas amplia o seu aprendizado com relação às questões e dilemas da profissão.

Tardif e Raymond (2000) estudaram a relação entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário. Esses saberes são mobilizados e empregados na prática cotidiana, que dela se originam, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Para os referidos autores, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

É importante que possamos perceber os saberes docentes, suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, conforme expressa o quadro a seguir, elaborado por Tardif e Raymond (2000):

Quadro 4 – Saberes dos Professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes Pessoais do Professor	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da Formação Escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da Formação Profissional para o Magistério	Os estabelecimentos de Formação de Professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos Programas e Livros Didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF e RAYMOND, 2000)

Esses saberes docentes são essenciais na construção da profissionalidade dos professores. No que concerne ao nosso estudo, percebemos que esses diversos saberes estão presentes nos depoimentos dos professores. No entanto, os saberes da experiência possuem um efeito muito positivo ao longo da carreira dos professores, à medida que as práticas do ofício vão se constituindo através da socialização profissional, configurando assim as identidades profissionais de cada professor.

A rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades. O ensino possui forte dimensão sociotemporal, à medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF e RAYMOND, 2000).

É por isso que devemos pensar na capacidade cognitiva do professor, que se vê diante de tantas atividades docentes, conforme os autores a seguir:

(...) a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não “computacional”; ela é menos um sistema cognitivo de processamento da

informação do que um processo discursivo e narrativo enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 235)

No âmbito da reflexão sobre saberes docentes, Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos, presentes na formação profissional do professor, seriam concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que orientam as práticas educativas. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação. Já os saberes disciplinares são oriundos de diversos campos do conhecimento e estão presentes nas universidades e faculdades, revelando uma tradição cultural dos grupos produtores de saberes. Os saberes curriculares são referentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as escolas categorizam e apresentam os saberes socialmente relevantes. Os saberes curriculares estão presentes nos programas escolares que os professores devem aplicar (objetivos, conteúdos, métodos). No que concerne aos saberes experienciais, esses se originam pela experiência e por ela são validados. É no exercício de sua função e na prática de sua profissão que os professores vão desenvolvendo seus saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Para o referido autor, o saber docente é essencialmente heterogêneo, pois é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. No entanto, o núcleo vital do saber docente são os saberes experienciais. Desta forma, esses saberes podem ser considerados centrais para as atividades docentes à medida que evidenciam de que forma os professores reagem à sua profissão ao longo de sua carreira.

A segunda categoria, relacionada ao balanço que os professores fazem de sua experiência profissional, diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos. Para quatro professores (Helena, Eduardo, Fernanda e Diana), o relacionamento com os alunos é a peça-chave para compreender os anos de experiência na profissão. Vejamos os relatos:

(...) Então, professor não é só uma máquina de ensinar, professor tem que ser profissional em tudo, em observação, ele tem que ser psicólogo, ele tem que gostar

daquilo que ele faz, ele tem que adorar os amigos, psiu, amigos, os alunos dele. Seja quem for, não tem que ter discriminação. Porque os alunos não são ruins não, se trouxer, porque se souber trazer eles. Tem que ver quando eu chego nessa escola... eles me gritam: “Professoraaaaaaaaaa”. (...) Trago eles para mim... A minha sala enche... enche (...). (Helena – Língua Portuguesa)

Para mim foi gratificante tudo que eu passei porque eu aprendi a entender um pouco mais o ser humano. Fiquei mais humano... Eu vou dizer uma coisa, onde eu estava eu era totalmente desumano, entendeu? Porque eu fiz parte da ditadura militar, então eu servi num numa situação onde era o setor de inteligência de informações totalmente cruel, totalmente desumano. Eu aprendi nesses anos com o magistério a ser um pouco mais humano(...) Eu tento fazer esse trabalho da melhor forma possível, dentro das condições; às vezes o próprio sistema não permite que você faça isso, um trabalho de qualidade, mas a gente tenta. Eu estou com a minha consciência tranquila e com a minha atitude de posicionamento bastante otimista, eu acho que estou realizando o trabalho dentro do possível. (Eduardo – História)

(...) eu acho assim, uma experiência muito positiva. Embora eu tenha tropeçado, errado, muitas das vezes na minha vida. Mas eu tenho a certeza também que eu acertei mais do que errei. Porque eu encontro muitos dos meus alunos por aí, vejo o reconhecimento deles. “Professora, a senhora não está lembrada de mim? Você foi a primeira professora do primário. Eu aprendi muita coisa com a senhora”. É o que eu tenho escutado muito por aí. Pretendo daqui a dez quinze anos, continuar ouvindo isso. (...) Eu acho assim: que não tem nada que te recompense isso. Esse reconhecimento dos próprios alunos. Deles gostarem de você e te verem não só como professor não, de te verem como amigo, como uma pessoa que fez parte da vida deles. Eu acho que é assim, eu acho que é o de melhor que o professor tem que passar para os alunos: a confiança. E sempre colocar para eles, que eles são capazes! (...) Tento trabalhar com o lado otimista deles. Ver que eles são pobres hoje em dia, como eu era. Eu falo para eles: “gente! Eu já fui igual a vocês! Tinha dia que eu não tinha nem pão para comer, mas nem por isso eu deixei de sonhar”. A minha mãe, acima de tudo, falava: “minha filha, você vai estudar, vai se formar e vai ter uma vida melhor que a minha”. (Fernanda – Língua Portuguesa)

(...) Eu posso resumir dizendo que eu não me vejo fazendo nenhuma outra coisa que não seja lecionando. Eu não me vejo! Eu acho que é o que eu sei fazer de melhor...E imagino eu, que eles gostam muito também, daquilo que eu passo para eles (...) dessa parte do conteúdo, dessa parte mais epistemológica, eu também tenho um pouco de sarcasmo, brinco com eles (...) Então eu tento desconstrair nessa medida, nesse sentido. Mas eu não me vejo fazendo uma outra coisa. (Diana – História)

Para os quatro professores em questão, o relacionamento entre alunos e professores ganha destaque quando eles pensam sobre a sua experiência docente. Esses laços os marcam de alguma forma, como foi percebido em todos os relatos.

A argumentação de Helena sobre a importância de trazer o aluno para si, com base no diálogo e na camaradagem, é uma estratégia que a professora utiliza para lidar com eventuais conflitos em sala de aula e também serve para deixar o aluno motivado a querer estudar.

Já o professor Eduardo trouxe algo interessante: o fato de ter entrado no magistério o deixou mais humano, já que antigamente o professor fez parte da ditadura militar, presenciando os tempos cruéis e perversos daquela época. Essa “humanização” foi provocada pelo convívio com os alunos e pela compreensão de suas necessidades, características e diferenças. O trabalho docente, para este professor, teve um significado que foi além das expectativas: trouxe para a sua vida um pensar diferente sobre o ser humano e suas potencialidades e limitações.

A professora Fernanda aposta na gratificação que o reconhecimento dos alunos traz a ela nesses anos de magistério. Ela ressaltou que utiliza a estratégia de mostrar para os alunos que ela também sofreu por ser pobre, como os alunos, mas que conseguiu superar os problemas através do estudo. A fala de Fernanda evidencia que a professora motiva os alunos para seguirem em frente, na tentativa de contribuir para a formação do aluno. Para a professora, esse incentivo pode contribuir para manter o aluno focado nos estudos e assim conseguir caminhar por sua trajetória escolar sem desistir da caminhada.

A professora Diana relatou que consegue unir a tarefa de lecionar com a tarefa de descontrair o ambiente, com brincadeiras e sarcasmos. Essa estratégia, para a professora, funciona porque também consegue motivar os alunos. Daí a importância do bom relacionamento entre alunos e professora.

De uma forma geral, os quatro professores relataram, de uma maneira ou de outra, algumas estratégias utilizadas para um bom relacionamento entre alunos e professores. Percebemos nos relatos de Helena, Fernanda e Diana a preocupação de trazer os alunos “para eles”. Essas estratégias implicam incentivar e estimular o aluno a seguir adiante em sua trajetória formativa. Há, portanto, preocupação por parte desses professores em querer que os alunos estudem e sejam alguém na vida. A fala de Eduardo, apesar de fazer alusão ao relacionamento de professor e alunos, foi mais autocrática, destacando as mudanças de pontos de vista ocorridos com o próprio professor ao longo da sua carreira.

Para esse grupo de professores, o relacionamento agradável com os alunos é de fundamental importância para o seu trabalho. A interação presente no relacionamento entre professor e aluno é central nesse processo. De acordo com Sarmiento (2009):

É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão. No confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação do professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa (Sarmiento, 2009, p. 327).

Sendo assim, as aprendizagens que ultrapassam as técnicas de ensino estão presentes também na maneira como os professores da pesquisa se relacionam com os seus alunos: ao longo da experiência dos professores percebemos algumas estratégias que os docentes utilizam para darem conta de suas atividades com os alunos. Tais estratégias com certeza marcam a maneira pela qual o trabalho docente é realizado.

A terceira categoria é referente à preocupação com o aprendizado dos alunos. Dois professores (Carlos e Priscila) relataram essa questão. Vejamos as falas:

(...) eu acho que vou ser um eterno sonhador. E, quem não for, não pode ser um professor. Então eu faço um balanço positivo. E no mínimo com perspectivas positivas. (...) Eu tenho o suficiente para viver. Graças a Deus, por isso, vivo bem... Foi com o magistério que eu conquistei. Eu tenho uma casa própria, eu tenho um carro... Nada disso me faz feliz. (...) A minha felicidade não está ligada exclusivamente ao material. Mas eu estou dizendo em termos de dignidade humana. (...) Na questão da realização pessoal, poderia ser melhor, por tudo aquilo que eu coloquei aqui. Eu poderia ser um cara mais realizado, nesse sentido. (...) Eu sou um profissional que me capacitei razoavelmente bem. Então, um aluno que queira aprender seria muito feliz sendo meu aluno. Tem que ter condições, não é só querer. Muitas das vezes eles até querem, coitados. Mas eles têm uma série de questões pessoais que os impedem. Então não sou frustrado, mas eu poderia ser mais realizado como profissional. (Carlos – Física)

Carlos começou relatando sobre o seu balanço positivo na profissão. Ele afirmou que conseguiu, através do magistério, obter bens materiais e se capacitar bem, tendo muito a oferecer para os alunos. No entanto, Carlos deixou claro que ele não está totalmente satisfeito com o magistério por afirmar que poderia ser mais realizado como profissional. O motivo desse descontentamento está no relato a seguir:

(...)Existem mutilações invisíveis. Quando o camarada é mutilado por uma mina, o camarada está lá na África, ele pisa sobre uma mina e perde uma das pernas. Ele sofreu uma mutilação física. É óbvio que isso vai influenciar as questões emocionais, e por aí vai. Mas é uma mutilação visível física. Quando a gente vem pra educação. To te dando um exemplo, que eu acredito nisso, eu vejo isso todos os dias, no exercício da profissão. Nós temos mutilações invisíveis. Eu acredito muito que nós temos janelas de aprendizagem. E alguns pesquisadores, estudiosos acreditam nisso. Nós temos momentos específicos, do nosso desenvolvimento cognitivo, que eles estão propícios à entrada daquela informação e à adequação dessa informação. Quando isso é privado, a nós por n fatores, nós sofremos mutilações invisíveis. Então, por exemplo, eu pego um aluno do ensino médio do primeiro ano que eu falo para ele assim: “Cara, não é possível que você não consiga elevar três ao cubo! Não é possível, você está no segundo ano do ensino médio!” No início do magistério isso me atormentava profundamente. Eu amadureci. Eu fui ler mais do que já tinha lido... No início, eu falava assim: “Meu Deus, o cara está de brincadeira comigo”. Depois eu entendi que foi tirado dele, no momento que essa estrutura cognitiva dele estava propícia para entrar essa informação, ela não entrou. Para entrar essa informação agora, ela pode até entrar, mas é sangue, suor e milagre. Eu batizei assim... Isso é meu! Eu nunca li em lugar nenhum: os mutilados invisíveis... (...) Sabe, o cara chega para nós sem condições cognitivas de avançar. Então isso me maltrata muito. Porque você mutilou o ser humano. (...) Quem mais tem que pensar isso é a escola pública, porque a massa se encontra na escola municipal e estadual. (Carlos – Física)

Carlos evidenciou uma questão: a falta de base de aprendizagem dos alunos, que chegam com muitas deficiências no Ensino Médio. Isso atormenta a vida do professor e o desagrada muito. O professor até criou a expressão “mutilados invisíveis”, fazendo referência aos alunos que perderam a oportunidade da aprendizagem quando eram crianças e que agora sofrem para recuperar o tempo perdido. Essa argumentação tem a ver com que enfatizaram Lima e Sales (2007) sobre a questão dos déficits cognitivos, culturais e alimentares, que podem estar presentes nas representações que os professores fazem do aluno da escola pública. Ainda que não haja consenso com relação a essa representação relacionada ao déficit de aprendizagem, o depoimento de Carlos reforça a ideia de que garantir a aprendizagem dos alunos é muito importante para o trabalho docente e quando isso não ocorre, por determinadas razões, o professor se sente desestimulado e angustiado.

Vejamos a fala da professora Priscila, que também se preocupa com o aprendizado dos alunos:

Eu gosto sabe? Eu gosto porque eu digo assim: eu me pós-graduei em educação. Para depois me tornar uma professora. Porque o fato de eu ter começado com arte e educação, me deu uma dimensão muito significativa daquilo que pode ser educação, sem ser a educação escolar bancária. Eu comecei com a educação libertadora, artística, livre para depois decidir o que eu queria fazer com a minha

formação (...) Então, quando eu me licenciiei, eu já tinha uma ideia que eu devia ensinar meus conhecimentos técnicos, científicos, mas também isso devia ser de uma forma agradável, lúdica, rica, nunca somente científica, teórica porque isso não convence ninguém... Nem me convencia. Quanto mais os alunos. É isso que eu penso. (Priscila – Sociologia)

A professora evidencia a sua preocupação com o aprendizado da turma ao enfatizar o estilo pedagógico da sua didática para ensinar aos alunos. Percebemos que a professora manifesta preocupação sobre de que forma ensinar aos alunos para que eles possam aprender. Segundo a professora, uma educação mais libertária, lúdica, artística e livre seria mais eficaz para motivar os alunos para o aprendizado.

As falas de Carlos e Priscila enfatizam a preocupação com o aprendizado dos alunos. Carlos traz à tona a questão das deficiências de aprendizagem, enquanto Priscila ressalta o estilo didático como importante para o processo de aprendizagem. As duas visões são as que fazem referência à experiência dos professores e seus depoimentos indicam de que forma eles lidam com o trabalho e seus dilemas.

A quarta categoria está relacionada ao gosto pela profissão, apesar dos problemas enfrentados. Isabela e Murilo relataram as dificuldades, mas também reconhecem que permaneceram no magistério por alguma razão. Vejamos os relatos:

A minha experiência? É eu acho muito boa, é muito prazeroso, a gente tem um desgaste muito grande, é cansativo, uma profissão muito cansativa, que a gente se empenha demais. A gente é responsável por muitas mentes. Eu me considero assim, mas é muito gratificante também saber que esse peso, essa responsabilidade, a gente percebe que tem retorno, uns mais, outros menos, mas é muito gratificante. (Isabela – Língua Portuguesa)

(...) No início eu pensei até em parar. Quando eu cheguei aqui, eu vi o desinteresse de alguns alunos, cheguei em casa comentei com a minha mulher: “Eu não vou ficar lá porque não, não dá, os alunos são muito desinteressados”. Ela via em casa a minha dedicação em preparar para eles algumas coisas, aí ela falou assim: “Mas se você sair, quem entrar lá, vai melhorar o que você acha que não consegue?” (...) daí, eu acabei não saindo e por causa disso estou aqui há 8 anos. Foi quando a minha mulher falou: “você pelo menos está tentando fazer alguma coisa, você sai e será se não vai outro para lá que não vai fazer nem o que você está fazendo?” (Murilo – Matemática)

Os dois relatos revelam exemplos de superação das dificuldades do magistério e mostram que os professores permaneceram na profissão. De uma

forma ou de outra, eles aprenderam a gostar da profissão, apesar dos problemas. E isso significa muito para a experiência profissional deles. Para Herdeiro e Silva (2014):

Na atualidade, o professor assume um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, sendo visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se muitas vezes em circunstâncias muito complexas e contraditórias que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança. (Herdeiro e Silva, 2014, p. 241)

Em todos os depoimentos sobre o balanço da experiência profissional percebemos que os professores revelaram situações e estratégias que mais marcaram sua vida profissional ao longo da carreira. Desta forma, os temas trazidos pelos professores foram aqueles que mais os influenciaram e tiveram significado na sua vida profissional. Para lidar com esses temas, foi necessário que os professores mobilizassem as competências específicas e profissionais em um processo de aprendizagem constante. Essa característica é central para a atividade docente, seu status e sua experiência. É ao longo da carreira, com cada ano letivo e cada turma com suas demandas específicas, que os professores se veem diante de várias mudanças e de novos desafios. Importante, então, perceber que lidar com essas situações requer que os professores estejam abertos a lidar com o novo, assumindo uma postura de aprendiz do seu próprio trabalho como professor. Obviamente que não podemos dizer que todos os temas significativos para os professores foram trazidos à tona. No entanto, os relatos podem nos ajudar a compreender de que forma os professores estão vivenciando a sua experiência no exercício do seu trabalho.

6.4. A Experiência Docente e a Construção da Atividade e do Status: Tecendo Algumas Considerações

A experiência do trabalho docente é, na visão de Tardif e Lessard (2007, p. 187), multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, dentre outros). Não é uma questão de simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo. Existem alguns fenômenos que constituem a experiência do trabalho

docente, com foco na interatividade humana: a) A experiência do trabalho é a de um sujeito ativo, um ator que não se contenta em reagir às situações exteriores e deixar-se impregnar por elas, mas que as aborda também em função do que ele é e faz. Sendo assim, o conceito de “experiência do trabalho” não deve ser visto de forma empirista (como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho). A experiência do trabalho se aproxima mais da experiência do “sujeito hermenêutico”, em termos filosóficos, por ser a de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho – o que o sujeito é, como modifica tais situações e como as interpreta fazem parte dessa experiência; b) A inteligência do trabalho está relacionada a um ser humano completo: seus conhecimentos (ancorados nas situações de trabalho e modelados pela interação), história de vida, suas emoções e seus desejos, sua personalidade, sua cultura e sua linguagem, seu corpo com suas posturas, seus modos de ser e exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se ouvir e escutar; c) A experiência mantém forte relação com a identidade do trabalhador: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, do seu “eu-profissional”, e graças a isso ele encara, suporta e dá sentido às situações de trabalho; d) A aquisição das rotinas está ligada à repetição das situações de trabalho, por um lado, e, por outro, ela depende das soluções empregadas com a experiência para solucionar essas mesmas situações. Essas rotinas remetem também à inteligência do trabalho e à personalidade do trabalhador. A reprodução das rotinas depende, portanto, muito fortemente da rotinização do próprio trabalhador e de sua inteligência do trabalho; e) Experiência se refere à ideia de mundo vivido, de mundo comum, dentro do qual os professores viveram e compartilham juntos as mesmas experiências tanto na classe, quanto na escola. Portanto, a experiência é de um ator em particular, mas é também uma realidade coletiva e compartilhada por um conjunto de trabalhadores; f) Por fim, a experiência dos professores é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo. Ensinar é assumir contradições, tensões, dilemas. É fazer escolhas cotidianas que geram consequências e têm custos imprevisíveis ou contrários às intenções iniciais.

As análises do capítulo 6 nos mostraram como os professores atuam em seu trabalho, a partir da sua experiência. Percebemos que os sujeitos entrevistados,

como afirmam Tardif e Lessard (2007), possuem participação ativa nas escolhas de ação do seu trabalho, bem como interpretam o trabalho docente de acordo com sua visão de mundo. Ainda que existam muitos problemas, tensões e desafios, os professores entrevistados já aprenderam que, no cotidiano de sua profissão, conseguem exercer sua atividade de acordo com suas escolhas, também compartilhadas pelos pares. A peça-chave para a compreensão do trabalho docente é a interação e ao longo dos capítulos 4, 5 e 6 percebemos exemplos dessa interação com os alunos e com demais agentes escolares.

Segundo Canário (2005), a “formação centrada na escola” é baseada na formação de competências profissionais, que difere das modalidades tradicionais e dominantes de formação, que estão baseadas na dissociação (no tempo, no espaço e nos atores) entre a formação e a prática profissional, cuja articulação seria da ordem da aplicação e da transferência. Para superar essa dificuldade, o autor sugere que sejam consideradas duas ordens de competências distintas. A primeira corresponde a competências de natureza escolar, produzidas no contexto da formação e que não são transferíveis (os “bons alunos” não são, necessariamente, bons profissionais). A segunda corresponde a competências de natureza profissional que são produzidas em contexto de trabalho. As primeiras podem ajudar a facilitar e podem até ser consideradas imprescindíveis à produção das segundas, mas não as determinam. Neste caso, o fato de as competências serem produzidas em contexto de trabalho confere-lhes um caráter contingente, elas correspondem não a um “dado”, mas, sim, a um “construído”, o que explica que a qualidade de ser competente não corresponde a um atributo individual e de caráter absoluto, pelo contrário, a competência do indivíduo varia no tempo e nos contextos. As competências profissionais são produzidas em ação, convocando o “saber mobilizar”, que significa “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projeto” (LE BOTERF, 1994 apud CANÁRIO, 2005).

Segundo Canário (2005):

É precisamente, na medida em que a produção das práticas profissionais é atravessada, não apenas por uma dimensão biográfica (fatores individuais), mas também por uma dimensão contextual (fatores organizacionais), que o exercício profissional pode ser compreendido a partir da articulação entre fatores de disposição e fatores de situação (o mesmo professor age de modo diferente em tempos e lugares diferentes). A impossibilidade de dissociar as dimensões coletiva

e individual da ação profissional permite pensar o funcionamento da organização escolar como um processo coletivo de aprendizagem, do qual emergem competências profissionais numa dimensão dupla, individual e coletiva. Canário (2005, p. 138)

Para Canário (2005), a “formação centrada na escola” é baseada em três elementos: o primeiro consiste em fazer coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho possibilite o aprender a aprender com a experiência, num processo de aprendizagem permanente; o segundo consiste na recusa explícita da exterioridade referente à pessoa e a referente à organização (presentes nas modalidades de formação dominantes), o que implica pensar a formação sob a forma de projetos de ação para responder a problemas identificados em contexto; o último elemento consiste em abandonar a ideia de transferência na formação, segundo uma lógica de “aplicação”.

Levando em consideração as competências docentes e o estabelecimento escolar como locus privilegiado para a formação continuada, é pertinente afirmarmos que no presente capítulo e ao longo dos outros capítulos anteriores, foi possível perceber as competências dos professores do ensino médio para darem conta de tantos desafios educacionais. Desta forma, ficou claro que a formação centrada na escola acontece de fato na instituição, na qual seus atores podem exercer suas competências baseadas nos contextos de trabalho.

É necessário aprofundar o nosso conhecimento sobre a influência daquilo que os profissionais fazem, o contexto em que fazem e aquilo que profissionalmente são (articulações da dinâmica de construção identitária, que ligam a dimensão biográfica à dimensão contextual). É preciso também compreender a importância decisiva da interatividade entre o profissional e o destinatário, no processo de produção de práticas profissionais, que abre perspectivas muito ricas para a abordagem integrada do problema do exercício do trabalho no interior das situações educativas (CANÁRIO, 2005, p. 144).

Com relação à questão da inovação no trabalho docente, Canário (2005) nos apresenta duas visões (por um lado, complementares, por outro, contraditórias): a primeira visão é concernente ao fato de o professor ser visto como fator decisivo para o êxito das inovações e, simultaneamente, já a partir da segunda visão, o professor é visto como o seu principal obstáculo, através de mecanismos de “resistência” que podem conduzir à rejeição e à desfiguração das inovações. O autor argumenta que os professores são necessariamente os intermediários entre a

inovação e o seu alvo último, os alunos, e questiona em que medida as práticas dos professores podem ser influenciadas pela sua interação com outros atores sociais, como, por exemplo, os alunos. Caria (2000) enfatizou, em seus estudos com professores de Portugal, o poder periférico dos professores (oposição ao poder centralizado), com o qual é possível reivindicar resistência aos preceitos de um poder central.

Percebemos na realidade investigada os dois aspectos citados pelo autor: existe tanto o professor que abraça a causa da inovação, propondo algo diferenciado, quanto aquele que se opõe a fazer algo novo, preferindo ver obstáculos na realização dos novos projetos. Percebemos a resistência de alguns professores mais na visão da coordenadora pedagógica Camila, em seus relatos analisados no capítulo 3. No entanto, a maioria dos professores da escola tende a estar aberta às inovações, embora possua uma visão crítica com relação ao assunto.

Com relação ao poder periférico (CARIA, 2000), percebemos que os professores lançam mão desse recurso ao criticarem as ações da SEEDUC. No entanto, não percebemos uma resistência mais ativa com relação às ações centralizadas nas escolas. Talvez isso ocorra porque as decisões não são impostas e sim compartilhadas e os professores tendem a se sentir participantes do processo, visto que a escola oferece autonomia para que eles participem.

Com relação aos principais resultados encontrados na análise do último capítulo desta tese, percebemos que alguns fatores podem causar tensão nos professores, como cansaço, insatisfação com os problemas do magistério, não conseguir fazer o aluno aprender, falta de interesse do aluno, início do ano letivo devido à expectativa de conhecer a nova turma (tensão causada só no início da carreira ou também vivenciada pelos mais experientes), comportamento agressivo dos alunos ou possibilidade de esse comportamento ocorrer.

Os professores fazem severas críticas às condições de infraestrutura das escolas da rede estadual. Apesar dessas críticas à infraestrutura, parece que os professores e a gestão escolar conseguem desenvolver atividades que não prejudicam o andamento das atividades. O excesso de questões burocráticas e o alto índice de alunos em sala de aula também são itens que foram criticados pelos professores.

Um dos grandes dilemas do nosso estudo é o relacionado à baixa expectativa de futuro que os professores possuem com relação aos alunos. Apesar de o relacionamento e a interação serem apontados como características importantes para o bom andamento do trabalho docente e de os professores terem relatado esse bom relacionamento, parece que em termos de expectativas com relação aos alunos, parece que os professores não vislumbram boas condições de vida para os alunos.

Os docentes gostam dos alunos, mas não fazem vista grossa quando o assunto é o resultado de seu processo de escolarização no mundo real. Várias questões estariam por trás desse dilema, mas o que mais é enfatizado é a incapacidade de um aluno com baixo rendimento escolar possuir condições de vida mais satisfatórias, de acordo com os professores.

Aonde estaria o problema? Com os alunos, cujos professores relataram que grande parte não quer saber dos estudos? O problema estaria com o Ensino Médio, segmento que não estaria ajudando o jovem a desenvolver suas habilidades para que possa ter um futuro digno? Ou o problema estaria nos anos anteriores de escolarização, que não despertaram no jovem o desejo de aprender e também não ofereceram as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma vida escolar sem atropelos? Talvez outras questões se fazem pertinentes. No entanto, não podemos deixar de considerar que a baixa expectativa dos professores com relação aos alunos é reflexo do modo como os docentes percebem o resultado do trabalho docente que desenvolvem e tal fato não deixa de ser um indício de como os professores vivenciam a sua atividade profissional.

O balanço que os próprios professores fizeram da sua experiência profissional foi incluído em quatro categorias: a primeira está relacionada à aprendizagem constante com a experiência profissional. A segunda categoria tem a ver com o relacionamento entre professores e alunos. A terceira diz respeito à preocupação com o aprendizado dos alunos. Já a quarta categoria faz alusão ao gosto pela profissão, apesar dos problemas enfrentados.

De uma forma geral, percebemos que os professores relataram o aprendizado que vêm tendo com relação à experiência no magistério e de que forma eles lidam com as diversas situações e diversos dilemas, desafios e tensões. Cada professor possui a sua história de vida e interpreta as situações de acordo

com a sua visão de mundo. No entanto, não podemos deixar de comentar que essas experiências são compartilhadas com um grupo e por isso mesmo ganham novos olhares e outras dimensões.

Os professores do Ensino Médio da Rede Estadual da escola pesquisada relataram as suas experiências e desta forma pudemos compreender um pouco mais sobre o trabalho docente que desenvolvem.

7. Conclusão

A tese em questão teve por objetivo analisar os sentidos do trabalho docente com relação à atividade, ao status e à experiência de professores do Ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Como procedimento metodológico, entrevistamos quinze professores, dois diretores e uma coordenadora pedagógica. Tomamos como base o estudo de Tardif e Lessard (2007), que nos ajudou a configurar as questões da nossa pesquisa.

Ao longo dos capítulos, foi possível verificarmos alguns resultados que nos fazem compreender de que forma o professor do ensino médio está vivenciando o seu trabalho no magistério. Quisemos mostrar com o nosso estudo as principais percepções dos professores sobre suas ações e pensamentos com relação a questões concernentes ao contexto escolar e à sua atuação no ensino médio. Utilizamos como principal instrumento metodológico as entrevistas semiestruturadas e obtivemos uma riqueza de informações e percepções dos professores, o que nos ajudou a analisar os dados de acordo com o nosso referencial teórico adotado.

Só podemos falar sobre trabalho docente se também pensarmos sobre o seu local mais socialmente valorizado como espaço de construção de conhecimento: a escola. Barretto (2010) faz algumas análises sobre o espaço escolar: a) possibilidade de a escola descortinar às crianças e adolescentes um mundo-outro, que nos confronta com o desconhecido pelo ensino das ciências da literatura, da história, das artes, da computação, testando nossos limites e nos abrindo para os outros e a nós mesmos; b) possibilidade de uma relação mais livre com o conhecimento acumulado, que não seria um conhecimento acabado e sim um conhecimento que tenha condição de ser reescrito; c) a escola seria um espaço no qual é permitido errar e voltar atrás, tentar de novo, sem maiores consequências. Portanto, a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão e a possibilidade de dúvida; d) a escola deve nos propiciar a oportunidade de decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua velocidade de renovação. Ela pode oferecer o contato com as disciplinas cujos modos de abordagem nos auxiliam a construir alguma ordem, algum sentido para as coisas. Mas também é importante que ela se

torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa.

Tais visões de escola nos remetem a questionamentos sobre a importância do conhecimento escolar, sua construção e reconstrução, assim como enfatizam as questões da ética, dos valores. No que concerne a essas questões, pudemos observar que os professores entrevistados possuem apego à escola e reconhecem a sua importância no desenvolvimento de um bom trabalho docente.

Além disso, foi possível verificarmos que o ambiente escolar analisado é considerado um locus central para o desenvolvimento da identidade dos professores, visto que as especificidades do espaço escolar contribuem significativamente para o aperfeiçoamento do trabalho docente, exigindo que os professores façam uso de certas competências que os permitem solucionar os problemas do cotidiano escolar. A maneira como esses professores lidam com esses problemas foi enfatizada ao longo desta Tese e com certeza essas estratégias são exemplos de como a atividade, o status e a experiência influenciam o trabalho do professor do ensino médio.

Sabemos que as políticas públicas são essenciais para as ações educativas nos sistemas públicos, mas o que de fato ocorre nas escolas? Como seus atores percebem o seu próprio trabalho? Sendo assim, iremos enfatizar o que mais nos chamou a atenção com relação aos resultados da nossa pesquisa.

Em um primeiro momento, não podemos deixar de considerar que uma escola, de uma região socialmente desvalorizada, distante do centro da cidade, na zona oeste, possui certas características que a definem como um espaço no qual se realizam muitos projetos pedagógicos, tendo a eficiência medida por avaliação de um sistema de gestão (GIDE), mas também sendo bem considerada pela comunidade e pelos professores.

Os problemas enfrentados pela equipe escolar, como falta de uma instalação própria e de recursos de infraestrutura e de materiais pedagógicos, parecem não afetar a capacidade que os atores escolares possuem para amenizar os problemas e fazerem a sua parte, propondo ideias, soluções e ações que possam oferecer aquilo que foi planejado nos seus objetivos pedagógicos. Em nossa análise, presente no capítulo 2 da Tese, verificamos, de acordo com o estudo de Huberman (2000), que treze professores se encontram na fase de diversificação (sete a vinte e cinco anos

de carreira) e duas professoras se encontram na fase de estabilização (quatro a seis anos de carreira). Na fase da diversificação, os professores tendem a estar mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados nas equipes pedagógicas e de reforma. Já a fase da estabilização caracteriza-se por se possível fazer escolhas relacionadas à identidade profissional, ter um comprometimento definitivo e tomar certas responsabilidades, além de ser uma fase na qual os professores já encontraram o seu próprio estilo pedagógico de ensinar.

Desta forma, acreditamos que o grupo de professores pesquisado está vivenciando uma fase em suas carreiras que o permite estar disposto a realizar atividades pedagógicas com mais entusiasmo. Isso pode influenciar a boa receptividade dos professores às ideias e aos projetos pedagógicos da escola, favorecendo assim um clima propício à inovação e a mudanças.

De acordo com a visão dos gestores, o foco da escola é o aluno. Estratégias são utilizadas para conter a evasão escolar, ao mesmo tempo em que propiciam a aquisição dos conhecimentos e habilidades por parte dos alunos. Um diferencial da escola é a ampliação da visão cultural dos alunos, que participam de visitas a espaços culturais no centro e na zona sul da cidade. Tal atrativo já fez reduzir a evasão dos alunos, conforme nos disse o diretor da escola.

A equipe gestora, pedagógica e os professores demonstram preocupação com saberes e conhecimentos escolares. Percebemos que a escola faz uso da visão sócio-cultural de qualidade (MOREIRA, 2009), segundo a qual é possível capacitar o aluno a movimentar-se bem em seu ambiente cotidiano, bem como a ir além desse ambiente e envolver-se na luta por mudanças individuais e coletivas. Essa visão é representada pelos passeios culturais e projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Ainda que nossa pesquisa não tenha enfatizado as questões de currículo, acreditamos que o currículo escolar da escola propicia a formação de novas identidades, fazendo com que o jovem do ensino médio encontre sentido nas atividades escolares, sendo os professores os principais mediadores desse processo.

O bom clima escolar presente na instituição nos chamou bastante a atenção, visto a avaliação positiva de todos os professores entrevistados com relação à atuação do diretor, um ator com muita influência e liderança. No entanto, esse diretor concede autonomia para a diretora adjunta, para a coordenadora

pedagógica e uma autonomia relativa, com espaços de manobra (TORRES, 2005), para os professores, que também tendem a participar no processo de decisões e estratégias pedagógicas da escola. Os profissionais se dão bem, mas conflitos existem e parecem que eles são bem administrados pela escola.

Não podemos deixar de comentar que os professores da rede estadual vivenciam a cultura da performatividade (MOREIRA, 2012), pois espera-se o alcance das metas previamente estabelecidas (através da GIDE e também das provas do SAERJ), mas ao mesmo tempo expressam um profissionalismo docente, resultado de uma ação autônoma, competente e criativa. A escola, através da gestão, oferece essa autonomia relativa do professor, vivenciada pelo contexto institucional através da cultura escolar.

Os professores da instituição possuem suas peculiaridades no que se refere às estratégias utilizadas na atividade, à percepção que possuem sobre a sua identidade e à maneira como lidam com a sua experiência. Apesar de problemas, desafios e aspectos negativos da docência, percebemos com essa pesquisa muitos aspectos positivos na docência do ensino médio. A principal delas é o caráter interativo da profissão, que faz os professores não perderem o gosto de lecionar, sugerindo que o bom relacionamento entre professores e alunos é caminho essencial para um processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório tanto para professores quanto para os alunos.

A fim de sistematizarmos os principais resultados trazidos em cada capítulo, enfatizamos as principais conclusões sobre cada parte do estudo. Com relação ao capítulo 3, verificamos que os professores criticaram os projetos da SEEDUC para o ensino médio, em especial o Projeto Autonomia, no qual um professor leciona várias disciplinas. Reconhecemos nessa crítica a necessidade dos professores afirmarem sua identidade através do pertencimento à sua disciplina, que recebeu formação específica para o trabalho com os alunos. Desta forma, o Projeto é criticado por desconsiderar essa formação específica para lecionar determinada disciplina.

O diretor entrevistado sinalizou as estratégias utilizadas para darem conta das exigências da SEEDUC, bem como ressaltou os projetos pedagógicos e culturais da escola, que contribuem, de alguma forma, para a redução da evasão escolar e para estimular o interesse dos alunos para irem à escola, já que a

instituição promove constantemente passeios culturais, ampliando assim o horizonte cultural dos alunos.

Apesar de os professores e a gestão escolar se darem bem, percebemos que existem certas divergências de pensamento com relação à coordenadora pedagógica e à direção, o que nos revela os embates e tensões no relacionamento dos membros da escola. No entanto, essas divergências não impedem o alcance dos objetivos escolares, sendo um fator saudável de desenvolvimento institucional.

No que concerne aos achados do capítulo 4, referente à atividade dos professores, temos alguns resultados que nos fazem pensar sobre o modo como os docentes pesquisados percebem a sua atividade e o seu trabalho. Na nossa análise da atividade do professor, foram considerados dois pontos de vista: estruturas organizacionais e os aspectos dinâmicos da atividade docente (TARDIF e LESSARD, 2007). Desta forma, a maneira como a instituição influencia o trabalho docente, ou seja, como o trabalho é organizado, controlado, pensado, segmentado e planejado e a forma como o professor utiliza suas estratégias ao lidar com o cotidiano do seu trabalho e com suas demandas específicas foram aspectos levados em consideração. As interações no processo do trabalho, a relação professor-aluno, os objetivos, os recursos, os saberes e os resultados do trabalho estão presentes nos aspectos dinâmicos da atividade do professor.

A interação entre alunos e professores foi enfatizada nas questões relacionadas ao que agrada e ao que desagrade os professores na profissão docente. Para alguns professores entrevistados, a boa relação entre alunos e professores possibilitaria uma melhor aprendizagem dos alunos, já que magistério é relacionamento, é envolvimento afetivo. Dar aulas não significaria uma atividade técnica e sim uma atividade interativa.

Para os professores, é preciso estabelecer limites na relação professor – aluno. “Eu sou professor, você é aluno”, pois há uma crítica à excessiva intimidade de professores sem bom senso nessa relação. No cotidiano escolar, a relação entre professores e alunos deve ser pautada nas especificidades de cada turma, o que faz com que o professor adapte seu trabalho às demandas de cada grupo de alunos, resultando assim em uma sintonia de relacionamento que influencia a forma como o professor trabalha em sua sala de aula.

As estratégias de ensino dos professores levam em consideração o aluno e a sua capacidade de aprendizagem dos conteúdos escolares. Grande parte dos alunos oriundos das escolas municipais do Rio de Janeiro (ensino fundamental) levam para o ensino médio uma defasagem de aprendizagem muito grande, cabendo aos professores reverem suas estratégias e planejamentos. Essa falta de base dos alunos angustia alguns professores, em especial os da área de ciências exatas.

Com relação às novas tecnologias, quase metade dos professores não faz uso desses recursos. Espaço físico inadequado e falta de conhecimento sobre como utilizar as TICs são os principais argumentos utilizados pelos professores que não usam as tecnologias em sala de aula.

A falta de infraestrutura adequada é uma crítica de todos os professores, já que o espaço aonde funciona a escola é alugado pelo Estado e fica dentro de uma instituição privada. Mesmo com a infraestrutura inadequada, segundo a visão dos professores, as ações pedagógicas são realizadas.

Um dos resultados mais enfáticos diz respeito à boa avaliação dos professores com relação à gestão escolar e à coordenação pedagógica. O bom relacionamento entre professores, direção, coordenação e alunos evidencia um bom clima escolar na instituição, o que faz com que haja resultados no alcance dos objetivos estipulados. A abertura para autonomia dos professores na realização dos seus planejamentos pedagógicos, o foco nos projetos pedagógicos bimestrais desenvolvidos por todos os professores com a ajuda da coordenação pedagógica e a realização constante de atividades culturais extracurriculares são estratégias defendidas pela gestão e colocadas em prática pelos professores.

Com relação ao tempo escolar, a maioria dos professores o critica, considerando-o inadequado para os objetivos do seu planejamento. Os professores reclamam do tempo excessivo de trabalho semanal para que ao menos haja um retorno financeiro digno. Esse tempo excessivo de trabalho causa desmotivação, cansaço e falta de planejamento das aulas, o que compromete o trabalho do professor, causando, assim, uma intensificação do trabalho dos professores.

Os objetivos gerais do ensino são pensados a partir das especificidades das disciplinas e também a partir da preocupação com o aprendizado dos alunos. Os professores da escola possuem críticas ao currículo mínimo e ao mesmo tempo

possuem autonomia para utilizarem o documento da forma que melhor atenda aos seus objetivos.

Já com relação ao capítulo 5, sobre o status e a identidade dos professores, percebemos em suas respostas algumas questões essenciais presentes na análise sobre a identidade docente dos professores da rede estadual. As percepções dos professores, então, sobre sua identidade e seu status, são embasadas partir de suas próprias experiências pessoais e individuais, mas também baseadas em contextos institucionais (TARDIF e LESSARD, 2007).

Ao trazermos as idades da vocação, do ofício e da profissão (TARDIF, 2013), pudemos compreender de que forma a identidade docente está sendo representada contemporaneamente. As famosas hierarquias educacionais (ensino médio ser mais valorizado que a educação infantil, por exemplo), as diferenças de gênero (professores do sexo masculino que ganham mais que as mulheres professoras) e a desvalorização social do magistério representam ideias da idade da vocação que estão presentes até hoje no imaginário social e na sociedade.

O processo de democratização e a criação dos sistemas escolares estatais estão representados na idade do ofício, que iniciou um processo de valorização das condições docentes. Mas o que vemos hoje em dia não são os avanços pretendidos por essa idade do ofício e sim vivenciamos um certa proletarização do magistério. A idade da profissão trouxe novos modelos de carreira com a defesa de uma concepção inovadora de ensino, uma ética profissional a serviço dos alunos e de sua aprendizagem e a atuação de um profissional autônomo. Além disso, defende-se uma base de conhecimentos científicos para o ensino, mas com uma eficácia prática.

Reconhecemos que as percepções dos professores do ensino médio, analisadas ao longo do nosso estudo, são exemplos de como o trabalho docente ainda está repleto de ideias trazidas nas idades de ensino enfatizadas por Tardif (2013). Os professores são funcionários públicos estatais, mas exige-se que sejam também profissionais autônomos e inovadores, bem como argumentam as ideias da idade da profissão. No entanto, ainda persistem inúmeros problemas que devem ser refletidos, como a desvalorização profissional, os baixos salários e as condições de ensino muitas vezes precárias, dentre outros.

Mas nos chama a atenção que apesar de todos os problemas, os professores pesquisados sentem gosto e orgulho em seu trabalho, sendo que essa representação está presente no seu status e na sua identidade de forma que subjetivamente esse trabalho tem valor para os próprios professores.

Alguns entrevistados relataram a vergonha de ser professor. Esse sentimento está relacionado ao recebimento de baixos salários, o que faz com que haja negação ou omissão da identidade de professor, visto que a desvalorização social do magistério é um aspecto negativo da identidade docente e muito enfatizada pelos professores da nossa pesquisa.

O bom relacionamento entre professores e alunos e os estilos da prática pedagógica influenciam a identidade de professor, que se vê orgulhoso de sua profissão, mas ao mesmo tempo desmotivado com relação à desvalorização social tão enfaticamente exposta nas condições de trabalho da rede estadual de educação e na sociedade como um todo.

De acordo com os resultados do capítulo 6, que comentou sobre as experiências docentes, alguns fatores podem causar tensão nos professores. São eles: cansaço, insatisfação com os problemas do magistério, não conseguir fazer o aluno aprender, falta de interesse do aluno, início do ano letivo devido à expectativa de conhecer a nova turma (tensão causada só no início da carreira ou também vivenciada pelos mais experientes), comportamento agressivo dos alunos ou possibilidade de esse comportamento ocorrer. O excesso de questões burocráticas e alto índice de alunos em sala de aula também são itens que foram criticados pelos professores.

Um dos grandes dilemas do nosso estudo é o relacionado ao fato de os docentes possuírem baixas expectativas de futuro com relação aos alunos. Ainda que os professores tenham um bom relacionamento com os alunos, os professores não fazem vista grossa quando o assunto é o desempenho escolar dos estudantes e suas supostas chances de sucesso após a vida escolar.

O balanço que os próprios professores fizeram da sua experiência profissional foi incluído em quatro categorias: a) aprendizagem constante com a experiência profissional; b) relacionamento entre professores e alunos; c) preocupação com o aprendizado dos alunos; d) Gosto pela profissão, apesar dos problemas enfrentados. Cada um desses quatro aspectos foi mencionado pelos

professores como sendo fatores que contribuem para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de suas carreiras.

Como argumenta Marcelo (2009), os três tipos de experiências são fundamentais para os professores: a) experiências pessoais; b) experiências baseadas em conhecimento formal; c) experiência escolar e de sala de aula. Com os resultados encontrados, tivemos acesso às três formas de percepção sobre a experiência, sendo possível saber de que forma cada professor confere sentido ao seu trabalho, que vai sendo construído e desenvolvido a partir de sua carreira profissional e também através da cultura profissional partilhada (TARDIF e LESSARD, 2007). Para além da escola e da sua formação inicial e continuada, aspectos interessantes da sua experiência pessoal também podem fazer parte dessa construção de sentidos, permitindo ao professor entrar em contato com o seu eu psicológico (TARDIF e LESSARD, 2007) e assim dar um novo significado ao seu trabalho, às suas atividades pedagógicas e ao seu relacionamento com alunos, professores e demais membros da escola.

De uma forma geral, dois dilemas estão presentes em nossa pesquisa: constatamos que entre os professores entrevistados existe o orgulho e o gosto de ser professor, mas ao mesmo tempo existe a vergonha pela desvalorização social do magistério. No entanto, fica claro que os aspectos positivos da docência são enfatizados de modo a prevalecer uma imagem mais positiva do magistério, sendo que o bom relacionamento entre professores e alunos é um dos principais pilares de sustentação dessa imagem positiva do trabalho docente.

Diante da realidade do ensino médio no Brasil, que apresenta problemas de fluxo escolar e de qualidade, como apresentado no capítulo 3, constatamos que é primordial que os pesquisadores realizem estudos sobre o ensino médio, seja através da perspectiva dos professores, seja dos alunos e até mesmo da gestão escolar. Além disso, políticas públicas devem ser incentivadas a fim de melhorar os índices do ensino médio no país, facilitando o acesso dos jovens brasileiros e a sua permanência no segmento em questão. A relação existente entre o fluxo escolar do ensino fundamental e o fluxo escolar do ensino médio deve ser pensada pelos especialistas a fim de que seja possível amenizar o problema nas estatísticas oficiais. Mas não basta somente isso. É preciso investir em uma escola de

qualidade, na qual o ensino médio possa fazer sentido na vida dos jovens estudantes.

A pesquisa sobre as percepções dos professores com relação ao seu trabalho implicou fazer com que os professores voltassem para si mesmos e analisassem suas ações, posturas, condutas e valores, ao mesmo tempo em que eles também puderam analisar seu contexto institucional, a gestão escolar, seus pares e seus alunos. Os resultados revelam de que forma os docentes de uma escola da rede estadual se percebem como professores com relação à atividade, ao status e à experiência do seu trabalho. Ainda que não tenhamos investigado outras possíveis dimensões de análise sobre o trabalho docente, acreditamos que o presente estudo pode oferecer um panorama do que está acontecendo no trabalho docente de professores do ensino médio de uma escola da rede estadual, contribuindo para as pesquisas que se preocupam com o trabalho docente e como os próprios professores vivenciam e percebem esse trabalho.

8. Referências Bibliográficas

ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M. A; SOUZA, N. A. de; SANTOS, K. A. Condições do Trabalho Docente: Uma Análise da Carreira na Rede Municipal de São Paulo. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

BARRETTO, E. S de S. Trabalho Docente e Modelos de Formação: Velhos e Novos Embates e Representações. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BARROSO, J. O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In: BARROSO, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 23/06/2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em : 12/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CALDEIRA, S. N. e REGO, I. E. Ultrapassar Resistências, (Re)construir Identidades. In: ADÃO, A e MARTINS, E. (Orgs). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

CANÁRIO, R. A Escola e os Atores. In: CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R. Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. IN: BARROSO, João (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CARIA, Telmo H. *A Cultura Profissional dos Professores – O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

CARMO, E. F; CHAGAS, J. A. S; FILHO, D. B. F; ROCHA, E. C. Políticas Públicas de Democratização de Acesso ao Ensino Superior e Estrutura Básica de Formação no Ensino Médio Regular. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n.2, p. 45-62, 2003.

CIMADEVIL, M. P. R.; ZUCHETT, D. T.; BASSANI, P. B. S. O “Novo” Profissional da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e as Tecnologias na Educação. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.67-86, jan./abr. 2013.

COSTA, G. L. M; OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente no Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.727-750, jul./dez. 2011.

COSTA, G.L.M. O Ensino Médio no Brasil: Desafios à Matrícula e ao Trabalho Docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CRUZ, G. B. A Prática Docente no Contexto de Sala de Aula frente às Reformas Curriculares. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

CUNHA, D.M; ALVES, W.F. Da Atividade Humana Entre Paideia e Politeia: Saberes, Valores e Trabalho Docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.17-34, jun. 2012.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de Formação de Professores no Brasil: As Ciladas da Licenciatura. Perspectiva - *Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Santa Catarina, v. 2, n. 23, p. 381-407, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a Galinha: A Crise da Profissão Docente e a Aparente Falta de Perspectiva para a Educação Brasileira. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUARTE, M, R. T. A Inclusão das TIC nas Escolas Públicas e as Relações Intergovernamentais no Brasil. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET. *TIC Educação 2010: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.24, p. 34-56, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

DUBAR, C. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. *Sociologie de l' Expérience*. Paris: Seuil, 1994.

ESTEVE, J. M. Z. *O Mal-estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores*. Baurú: EDUSC, 1999.

FREIRE, F. A Interação Professor-Aluno e Suas Implicações Pedagógicas. *UNOPAR - Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, jun. 2000.

GATTI, B; BARRETO, E.S de S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIESTA, N. C. *Professores do Ensino Médio em Escolas Públicas: O Gosto pelo que Sabem e Fazem na Profissão Docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARGREAVES, A. *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HERDEIRO, S.; SILVA, A. M. Qualidade e Trabalho Docente: As Experiências e Oportunidades de Aprendizagem dos Professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan.-mar. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 2000.

INEP. *Censo da Educação Básica 2012 - Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2013.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LANTHEAUME, F. Professores e Dificuldades do Ofício: Preservação e Reconstrução da Dignidade Profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, maio/ago. 2012.

LA ROVERE, R. L. *Desenvolvimento Econômico Local da Zona Oeste do Rio de Janeiro e seu Entorno*. Grupo Economia e Inovação: Instituto de Economia da UFRJ, 2009.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul/dez. 2001.

LELIS, I. O Trabalho Docente na escola de Massa: Desafios e Perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 62-74, 2012

LESSARD, C.; KAMANZI, P.C; LAROCHELLE, M. O Desempenho no Trabalho dos Educadores Canadenses: O Peso relativo da Tarefa, as Condições de Ensino e as Relações entre Alunos e Equipe Pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 77-99, 2010.

LESSARD, C. O Trabalho Docente, a Análise da Actividade e o Papel dos Sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p.119-128, 2009.

LESSARD, C. Regulação Múltipla e Autonomia Profissional dos Professores: Comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 143-163, dez. 2006.

LIMA, L. C. A; GOMES, C. A. Ensino Médio para Todos: Oportunidades e Desafios. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino Fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LIMA, F de F.; SALES, L. C. As Representações Sociais do Aluno de Escola Pública partilhadas por Professores de Língua Inglesa que ensinam em Escolas Públicas e Particulares de Teresina. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, nº 1, p. 106-122, jan./abr. 2007.

LÜDKE, M. e BOING, L.A. Do Trabalho à Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente : Passado e Futuro. *Sísifo. Rev. de Ciências da Educação*, Lisboa, n.8, p.7-22, 2009.

MARTINS, E. Os Professores e o Governo das Escolas – Identidades e Estratégias... Ou o Lado Oculto dos Significados. In: ADÃO, A e MARTINS, E. (Orgs). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

MELO, S.D.G e DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: Perspectivas para a Universalização. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Entre Recorrências e Novas Inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Em Busca da Autonomia Docente nas Práticas Curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, jan./abr., 2012.

MOREIRA, A. F. B. Qualidade na Educação e no Currículo: Tensões e Desafios. *Educação On-Line (PUCRJ)*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-14, 2009.

NEVES, M. Y. R e SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.69-86, 2006.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “Trabalho Docente”: As Condições Concretas e os Discursos das Prescrições Oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O Sofrimento no Trabalho Docente: O Caso das Professoras da Rede Pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 23-43, 2008 .

OLIVEIRA, D. A. & COSTA, G. L. M. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.727-750, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, D. A; VIEIRA L. M. F. (coord). *Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*: Sinopse do Survey Nacional. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Regulação Educativa na América Latina: Repercussões sobre a Identidade dos Trabalhadores Docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

PACHECO, M. S. E. Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro – A Percepção dos Alunos sobre o Ambiente Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

PARO, V. H. Trabalho Docente na Escola Fundamental: Questões Candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p.586-611, maio/ago.2012.

PAULA, A. C. R. R de; NAVES, M. L. de P. O Estresse e o Bem-Estar Docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 19-34, jan./abr. 2010.

ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp - Campinas – 2012.

SCHMITZ, D. M. O Trabalho Docente no Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais Catarinenses: Entre o Discurso Oficial e a Materialidade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Tubarão, 2011.

SEEDUC. *Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC (s/ano)*. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>. Acesso em: 11/11/2013.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SOUZA, A. P. de; PONCZEK, V.P; OLIVA, B.T; TAVARES, P.A. Fatores Associados ao Fluxo Escolar no Ingresso e ao Longo do Ensino Médio no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, Brasília, v. 42, n. 1, p. 9-34, 2012.

SOUZA, A. P.; PONCZEK, V.; ROCHA, B. O. *Os determinantes do fluxo escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio*. São Paulo: FGV-EESP, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 56-78, 2000.

TEDESCO, J. C; FANFANI, E. T. Nuevos Maestros para Nuevos Estudiantes. In: PEARLMAN, M. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. PREAL – Editorial San Marino. 2004.

TERRAZAN, E. A et al. Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

TORRES, L. Cultura Organizacional no Contexto Escolar: O Regresso à Escola como Desafio na Reconstrução de um Modelo Teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez., 2005.

UNESCO. *Projeto de padrões de competência em TIC para professores*. Brasil: Ed. Unesco, 2009.

VIGGIANO, E; MATTOS, C. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Rio de Janeiro, v.94, n.237, p. 417-438, 2013.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com base na Experiência Prática de Pesquisa. In: VILELA, R. A. T. (Org). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

9. Anexos

9.1. Roteiro de Entrevista Professores da Rede Estadual

1. Sobre o Trabalho Docente Interativo

- Como você chegou ao magistério?
- Há quanto tempo você trabalha como professor?
- O que mais o (a) agrada nessa profissão?
- O que mais o (a) desagrada nessa profissão?
- Como é a sua relação com os seus alunos da rede estadual?
- Você acredita que uma boa relação interpessoal com os alunos é importante para o trabalho do professor? Por quê?
- Você já enfrentou dificuldades de relacionamento com seus alunos em algum momento da sua carreira? Em caso positivo, pode nos relatar o que aconteceu?
- Na sua opinião, como deve ser uma boa relação entre alunos e professores?
- Especialistas comentam que o trabalho do professor é por natureza interativo, já que esse trabalho lida com as influências de pensamento e de comportamento dos alunos, por exemplo. O professor planeja a sua aula, mas dependendo da interação em sala de aula, esse planejamento pode sofrer alterações, já que pode ser influenciado por um grupo de alunos, que não é passivo e sim ativo. Como você percebe isso no seu trabalho como professor?
- Como é a sua relação com os outros professores?
- Como é a sua relação com os demais profissionais da escola?

2. Formas de Realização e de Organização do Trabalho Docente

- Que rituais fazem parte do início, do meio e do fim de suas aulas?
- Que tipos mais frequentes de atividades pedagógicas são realizados em sala de aula?

- Que recursos são mais utilizados nas aulas?
- Você faz uso das novas tecnologias em sala de aula? Com que frequência e de que forma?
- Quais seriam as vantagens de se trabalhar com as novas tecnologias?
- E as desvantagens?
- A SEEDUC está desenvolvendo alguns projetos para o Ensino Médio. Como esses projetos chegam até você?
- Como você avalia a organização do espaço escolar da sua instituição?
- O espaço escolar é adequado às suas necessidades para o ensino da sua disciplina?
- Quais sugestões você daria para que o espaço escolar ficasse adequado?
- Como você avalia a atuação da coordenação pedagógica da escola?
- Como você avalia a atuação da direção da escola?
- Existe algum espaço de formação continuada na escola? Se sim, quais atividades são desenvolvidas?

2.1 Rotinas Básicas da Docência na Escola; Análise do Tempo Escolar

- Como você lida com o tempo em que fica na escola? Possui tempo vago ou tempo de planejamento?
- Você considera adequado o seu tempo de aula para desenvolver um bom trabalho com os alunos?
- Que críticas você faz ao tempo escolar da sua instituição?

2.2 Análise dos Objetivos Gerais do Ensino e dos Programas Escolares

- Com base na sua disciplina, quais seriam os objetivos gerais do ensino?
- De que forma você planeja as suas aulas?
- Você costuma seguir o currículo mínimo do Estado? Se sim, quais as estratégias utilizadas para dar conta desse currículo?
- Você tem alguma crítica com relação ao currículo mínimo? Se sim, quais seriam as críticas?

- Que tipos de avaliações da aprendizagem você utiliza?

3. *Condições do Trabalho Docente (tempo de trabalho, dificuldades, diversidade da carga de trabalho e as tensões que ela gera nos professores)*

- Como é a sua rotina de trabalho, no que se refere à carga horária de trabalho durante a semana?

- Essa carga horária é suave ou cansativa? Por quê?

- Ao longo de sua carreira no magistério, quais foram os principais desafios e dificuldades encontrados no trabalho?

- Esses desafios fizeram com que você desenvolvesse algum tipo de tensão ou medo? Por quê?

- Pensando em suas condições de trabalho atuais na rede estadual, como você avalia essas condições?

- No que se refere às condições de trabalho docente na rede estadual, com o que você está satisfeito?

- O que você mudaria na rede estadual de ensino, no que se refere às condições do trabalho docente?

4. *Representações e expectativas de professores em relação aos alunos*

- De uma forma geral, quem é o aluno do ensino médio hoje na rede estadual?

- Com relação ao compromisso com os estudos, de que forma você avalia seus alunos nesse sentido?

- Como você imagina os alunos com bom rendimento daqui a dez anos?

- Como você imagina os alunos com baixo rendimento daqui a dez anos?

- Na sua opinião, como seria uma educação de qualidade na rede estadual?

- Você acha que desenvolve um ensino de qualidade?

5. *Reflexão dos Professores sobre o seu Próprio Trabalho – Status e Identidade do Professor*

- Para finalizar, como você mesmo se vê no que se refere:

a) ao trabalho docente que desenvolve;

b) ao status (identidade de professor);

c) à experiência profissional (que balanço você faria da sua experiência?)

9.2. Roteiro de Entrevista com a Coordenadora Pedagógica - Rede Estadual

- Caracterização da coordenadora: Formação/ há quanto tempo é formado/ função que desempenha/ há quanto tempo trabalha como coordenadora na escola/ rotina de trabalho na escola/ trabalhou em quais escolas.
- Qual seria a principal função do seu trabalho como coordenadora pedagógica?
- Descreva como é o seu trabalho junto aos professores.
- Que atividades e projetos pedagógicos são desenvolvidos na escola?
- Como esses projetos são planejados?
- No que se refere aos projetos, como é a atuação e a receptividade dos professores?
- Ainda com relação aos projetos, como é a receptividade dos alunos?
- Esses projetos ajudam no aprendizado dos alunos? Por quê?
- Como é a relação dos professores entre eles?
- Como é a relação dos professores com os alunos?
- Como é a sua relação com os professores?
- Como é a relação dos professores com os demais funcionários da escola?
- Como é a sua relação com a direção da escola?
- Com relação às metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola), quais as estratégias que a escola tem lançado mão?
- Como a escola se prepara para alcançar as metas da GIDE?
- Como os professores lidam com as metas da GIDE?
- Existem resistências por parte dos professores com relação à GIDE? Quais?
- De uma forma geral, como você vê os professores dessa escola?
- Como você vê os professores da sua escola, no que concerne:
 - a) ao trabalho que desenvolvem;
 - b) ao status (identidade profissional) – “Eles vestem a camisa da instituição?”;

c) à experiência profissional. – “Há rotatividade?”

- Quais os principais desafios do seu trabalho como coordenadora dessa escola?
- Você desenvolve um trabalho de qualidade? Por quê?
- Qual seria o grande diferencial dessa escola?

9.3. Roteiro de Entrevista com Diretor de Escola da Rede Estadual

- Caracterização do diretor: Formação/ há quanto tempo é formado/ função que desempenha/ há quanto tempo trabalha na escola/ rotina de trabalho na escola/ trabalhou em quais escolas.
- Sobre a escola (tamanho, número de alunos, turnos, turmas, divisão das turmas por turnos, recreio, etc.).
- Quantos professores lecionam na escola? E em quais séries e turnos?
- Existe algum projeto pedagógico para o ano letivo? Se sim, quais?
- Existe coordenação pedagógica na escola? Se sim, quais as principais funções dessa coordenação?
- Como é a relação dos professores entre eles?
- Como é a relação dos professores com os alunos?
- Como é a sua relação com os professores?
- Como é a relação dos professores com os demais funcionários da escola?
- Com relação às metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola), quais as estratégias que a escola tem lançado mão?
- Como a escola se prepara para alcançar as metas da GIDE?
- Como os professores lidam com as metas da GIDE?
- Existem resistências por parte dos professores com relação à GIDE? Quais?
- Como você vê os professores da sua escola, no que concerne:
 - a) ao trabalho que desenvolvem;
 - b) ao status (identidade profissional) – “Eles vestem a camisa da instituição?”;

c) à experiência profissional. – “Há rotatividade?”

- Quais os principais desafios do seu trabalho como diretor dessa escola?

- De uma forma geral, como você vê os professores dessa escola?

9.4. Questionário – Informações Básicas

Identificação:

Nome do Professor

(a): _____

Formação:

Graduação (Curso e Instituição):

Pós-graduação (Curso e Instituição):

Formação

Complementar: _____

Qual é a sua idade:

(a) Até 24 anos

(b) De 25 a 29 anos

(c) De 30 a 39 anos

(d) De 40 a 49 anos

(e) De 50 a 54 anos

(f) 55 anos ou mais

Experiência Profissional:

Há quanto tempo você trabalha como professor do ensino médio:

Há quanto tempo você trabalha como professor na Rede Estadual?

Atualmente, na Rede Estadual, você leciona quais disciplinas e para quais turmas (série e quantidade de turmas)?

Além de trabalhar no Estado, você trabalha ou já trabalhou em outras escolas? Se sim, em quais redes?

Escola (s) em que trabalha ou já trabalhou (informe a rede)	Série em que leciona ou já lecionou	Período (em anos)

Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

Qual é a renda recebida pelo seu trabalho de professor (contando todas as escolas):

- a) Até 1 salário mínimo
- b) Entre 1 e 3 salários mínimos
- c) Entre 4 a 5 salários mínimos
- d) Mais de 5 salários mínimos

Qual o grau de escolaridade do seu pai (mesmo se falecido)?

- a) Nenhuma escolaridade.
- b) Ensino Fundamental: 1° a 5° ano, completo.
- c) Ensino Fundamental: 1° a 5° ano, incompleto
- d) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, completo.
- e) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, incompleto.
- f) Ensino Médio completo.
- g) Ensino Médio incompleto.
- h) Ensino Superior completo.
- i) Ensino Superior incompleto.
- e) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, incompleto.
- j) Pós-graduação.

Qual ocupação profissional seu pai exerceu/exerce por mais tempo?

Qual o grau de escolaridade da sua mãe (mesmo se falecida)?

- a) Nenhuma escolaridade.
- b) Ensino Fundamental: 1° a 5° ano, completo.
- c) Ensino Fundamental: 1° a 5° ano, incompleto
- d) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, completo.
- e) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, incompleto.
- f) Ensino Médio completo.
- g) Ensino Médio incompleto.
- h) Ensino Superior completo.
- i) Ensino Superior incompleto.
- e) Ensino Fundamental: 6° a 9° ano, incompleto.

j) Pós-graduação.

Qual ocupação profissional sua mãe exerceu/exerce por mais tempo?

9.5. Escola da Rede Estadual da Zona Oeste

Calendário de Projetos Pedagógicos (2º Semestre) - 2013

13/08 – CINE CLUBE (Turmas: 1001, 1002, 1003, 1004)

Filmes: A Filha do Pastor

O Reencontro

15/08 – CINE CLUBE (Turmas: 1005, 2001, 2002, 2003, 2004, 3001, 3002, 3003, Projeto Autonomia)

Documentário: Pro dia nascer feliz

Filme: Se ela dança, eu danço IV

10/09 – Olimpíadas de Jogos e Feira Cultural

Olimpíadas de Jogos (Matemática)

Feira Cultural com tema livre para as demais disciplinas

(Todas as turmas – 1º ao 3º anos)

12/09 – BIENAL DE ESCOLA – Atividades relacionadas à leitura e à escrita no espaço escolar (Todas as turmas – 1º ao 3º anos)

26/09 – Visita ao Espaço COPPE – UFRJ (Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia) (3º ano)

01/10 – CINE CLUBE (Turmas: 1001, 1002, 1003, 1004)

Filmes: Meninas

03/10 – CINE CLUBE (Turmas: 1005, 2001, 2002, 2003, 2004, 3001, 3002, 3003, Projeto Autonomia)

Filmes: Meninas

17/10 – Gincana Pedagógica (Folclore)

Projeto Autonomia – Música

Turma 1001 – Ritmos e danças

Turma 1002 – Brincadeiras típicas

Turma 1003 – Adivinhações

Turma 1004 – Cantigas de Roda

Turma 1005 – Lendas

Turma 2001 – Personagens

Turma 2002 – Repente

Turma 2003 – Comidas Típicas

Turma 2004 – Cultura Africana

Turma 3001 – Ditados Populares

Turma 3002 – Cultura Portuguesa

Turma 3003 – Cultura Indígena

19/11 – Gincana Matemática (Soletrando Matemática)