

SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E DILEMAS ENFRENTADOS

Silvana Mesquita
Puc-RJ
silvana.mesquita@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa qualitativa de doutorado sobre o exercício da docência no ensino médio. Trata-se de um recorte dos dados coletados juntos aos professores desta fase de ensino sobre suas concepções identificadas como norteadoras das suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada em uma escola exclusivamente de ensino médio que atende alunos de setores populares da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas com professores e equipe gestora/pedagógica da escola, além da observação das aulas destes mesmos docentes entrevistados. Aplicaram-se ainda 69 questionários aos demais professores de ensino médio da escola. Os principais interlocutores teóricos que dialogaram com os dados produzidos foram François Dubet e João Formosinho. A pesquisa apresenta como os professores se posicionam diante dos objetivos do ensino médio, da sua experiência e satisfação profissional. Identifica-se um “jogo” de concepções entre professores de ensino médio, que influenciam suas ações e escolhas metodológicas. O texto se propõe a compreender o sentido da ação docente do ponto de vista do professor, suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos, de forma que contribuam para explicar o exercício da docência no ensino médio. É praticamente unânime entre os professores as críticas de que não “é possível ensinar para quem não quer aprender”. Este cenário parece provocar uma crise relacional e grandes diferenças nos resultados dos docentes que conseguem administrá-la. Identifica-se uma *variedade de concepções* entre os professores marcadas por combinações e até contradições de um mesmo grupo de docentes diante da complexidade das situações de uma escola de ensino médio da periferia. Fica evidenciado como tais concepções orientam a postura profissional do docente e o sentido que conferem à própria profissão. Conclui-se que uma das características comuns entre professores de ensino médio é o reconhecimento da centralidade do seu papel motivador nas escolas de massas e o efeito de suas ações na relação com os jovens. Constatou-se entre os professores que os melhores resultados em sala de aula e a maior satisfação profissional são construídos pela prática reflexiva, com base nos saberes da experiência, em diálogo com os conhecimentos adquiridos também em seus processos formativos e com a subjetividade de cada docente.

PALAVRAS-CHAVES: Professor; ensino médio, concepções

Este trabalho apresenta parte da pesquisa qualitativa de doutorado sobre o exercício da docência no ensino médio. Trata-se de um recorte dos dados coletados juntos aos professores desta fase de ensino sobre suas concepções identificadas como

norteadoras das suas práticas pedagógicas. A partir das falas dos docentes apresentam-se como os mesmos se posicionam diante dos objetivos do ensino médio, da sua autonomia e da satisfação profissional. Os dilemas dos professores em relação aos alunos que não querem aprender são também debatidos. E, por fim, identifica-se um “jogo” de concepções entre professores de ensino médio, que influenciam suas ações e escolhas metodológicas.

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

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

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

Considerar o pensamento e a ação docente na escola de massas implica abandonar esquemas simplistas de análise e a tentativa de retomar soluções da escola de elites. A

complexidade da escola de massas corresponde a uma realidade que, no que diz respeito aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais (FORMOSINHO, 2015, p.13).

Como os professores explicam suas escolhas e o que está por trás da sua prática docente? Para tentar responder esta questão foram aplicados 69 questionários aos professores de uma escola exclusivamente de ensino médio (nome fictício "Escola Einstein") que atende alunos de setores populares da periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Foram realizadas ainda sete entrevistas com professores e cinco com a equipe gestora/pedagógica da escola, além da observação das aulas destes mesmos docentes entrevistados. Os principais interlocutores teóricos que dialogaram com os dados produzidos foram Dubet (1994, 2002, 2004) e Formosinho (2009, 2010, 2015).

Os professores e os objetivos do ensino médio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

prioritários, associada à ênfase dos conteúdos escolares. A tabela 1 expõe o grau de concordância dos 69 professores da Escola Einstein sobre o principal papel da escola de ensino médio, a partir de uma lista de opções apresentada no questionário.

Tabela 1: Grau de concordância dos professores sobre o principal papel da escola de ensino médio

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

Fonte: Elaborada pela autora.

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

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

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

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

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

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

É claramente a heterogeneidade da escola de massas que dificulta a ação dos professores e favorece interpretações diferentes da realidade por parte de seus atores. Assim, diante destas diferenças e comparando a atuação dos professores com os discursos, foi possível identificar duas lógicas de ação predominantes. A primeira se baseia em um grupo de docentes, cerca da metade, que aposta na ênfase do conteúdo para alcançar os objetivos ligados à preparação para a vida e cidadania. Parte da crença de que o acesso ao conhecimento sistemático pode garantir formação integral para os jovens. Estes professores reproduzem o modelo de ensino médio propedêutico, com enfoque nos conteúdos científicos, na maioria das vezes descontextualizados, na preparação para o

acesso ao ensino superior e no predomínio da lógica fragmentada do ensino dividido por disciplinas. Além disso, este grupo de professores parece continuar acreditando que os conteúdos ministrados por eles são adequados às necessidades dos alunos, pois não reconhecem a necessidade de alterações curriculares como estratégia para melhor formação média dos alunos. Mesmo com a defesa da função propedêutica e a preocupação com os vestibulares/ Enem, a maioria destes professores afirma desconhecer ou não adotar as novas referências da matriz de competências do Enem (BRASIL, 2009).

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

No entanto, há um segundo grupo de professores que adota uma lógica de ação diferente, mais voltada para a formação integral dos alunos, a fim de construir sua cidadania e com foco também na preparação para o trabalho, o que se reflete nas escolhas metodológicas mais participativas e na busca do interesse dos alunos pelos conteúdos como condição para alcançar os objetivos. A partir deste ponto de vista, centrado na realidade do aluno, este grupo de professores com apoio da equipe gestora e pedagógica, investe mais em projetos, seja para fomentar a adoção de novas práticas pedagógicas mais participativas entre os docentes ou para apresentar opções de conhecimentos contextualizados com a vida dos alunos. Investe-se também na parceria com os jovens e no seu protagonismo como formas de conhecer sua realidade e seus anseios, além de estimular seu desenvolvimento pessoal.

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

Ensinar para quem não quer aprender!

Segundo os docentes, os problemas mais graves do ensino médio na escola em que lecionam estão ligados aos alunos, devido aos baixos níveis de aprendizado e ao desinteresse. Na verdade, é a dispersão provocada pelo desinteresse a principal justificativa para os problemas de aprendizado. Este cenário provoca uma crise relacional e grandes diferenças nos resultados dos docentes que conseguem administrá-la. Temas

como crise de autoridade, respeito, estresse e indisciplina marcam o discurso dos professores em relação aos alunos do ensino médio e às dificuldades de gestão de classe. É praticamente unânime entre os professores as críticas de que não "é possível ensinar para quem não quer aprender". O que difere uns e outros são as formas de lidar com estas dificuldades.

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

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

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

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

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

regras de convivência da escola. Este grupo adota uma postura saudosista, comparando os jovens da atual escola de ensino médio com os alunos das décadas passadas, quando a escola atendia a um público mais homogêneo e o modelo institucional vigente recebia forte adesão.

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

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

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

Na escola de massas que se tornou o ensino médio, o grande desafio na prática docente que se manifesta é o lidar com a classe, como um dos requisitos elementares para

que o processo de ensino se estabeleça. Professores e equipe pedagógica identificam diariamente que a maioria dos conflitos estabelecidos em sala associa-se a embates relacionais entre professores e alunos. Os professores se apoiam em diferentes lógicas que direcionam o seu posicionamento hierárquico em relação aos alunos e que marcam as formas de gerir a classe e as relações interpessoais.

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

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

O lugar da experiência

Tanto nos depoimentos dos gestores quanto nos dos professores, a experiência foi destacada como uma das dimensões elementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para ambos os grupos é através da experiência que o professor desenvolve estratégias para lidar com a diversidade que domina a escola pública nos dias atuais. Com isso, muitos professores afirmam que sua didática foi construída na sala de aula e criticam os limites da formação acadêmica inicial.

Sobre a didática eu acho que você tem que moldar em cada ambiente de trabalho que você está. Cada sala é diferente. Didática, às vezes, funciona em uma turma, em

outra turma não funciona. Em outra turma eu posso ser mais rígido, em outra posso ser mais solto. Em uma turma eu posso deixar um aluno ir ao quadro para construir um conhecimento, em outra turma não dá para fazer isso, porque eles são mais inibidos, se eu ficar chamando para ir ao quadro parece que eu estou constrangendo, que eu estou expondo, então tem que saber isso, onde eu vou usar o quê (Professor José) .

Observa-se que a interpretação da prática feita pelos próprios professores são resultados das experiências construídas, associadas com reflexão e busca por interpretar a realidade dos alunos, mas também com as crenças, os valores e as vivências familiares, sociais e acadêmicas de cada um. A influência do vivido por cada professor é única, podendo contribuir para (re)construir múltiplos olhares sobre a educação e variados estilos de ensinar, mas também garantir a manutenção de modelos passados. Toda experiência tem uma dimensão de natureza subjetiva e individual que orienta as percepções dos docentes sobre uma série de fatores. A reflexão, as parcerias, as trocas, o pensamento crítico são aliados dos *saberes experienciais* (TARDIF, 2005) de forma a contribuir para um desenvolvimento profissional que possibilite motivação e satisfação profissional.

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

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

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

Por outro lado, há os professores especialistas que acessaram a profissão somente após o curso universitário. Segundo Formosinho (2009), o modelo de formação inicial dos professores especialistas¹ traz, majoritariamente, a influência do conhecimento da área disciplinar. Esta influência se efetiva pela natureza epistemológica dos conhecimentos, compreendida como um conjunto de saberes científicos e convicções que servem para estabelecer a validade dos mesmos, sendo capazes de nortear desde a produção de novos saberes da área até as formas de ensinar e aprender. Também, segundo Libâneo (2010), a epistemologia de cada saber específico marca a prática dos docentes em suas respectivas disciplinas de formação.

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

¹ Professor especialista possui formação em uma área disciplinar que leciona para o ensino fundamental anos finais e ensino médio. Professor polivalente leciona todas as disciplinas para as primeiras séries de ensino, e o para as demais séries (GATTI, 2010)

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

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

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

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

Na escola investigada, encontram-se professores, principalmente os recém-formados, que trilharam uma vida acadêmica longa, inclusive com pós-graduação *stricto sensu*, que se encaixam no perfil dos que aderiram ao magistério de ensino médio como forma de passagem, pois afirmam estar atuando como professor da educação básica apenas por um período temporário, enquanto investem na consolidação de suas profissões como bacharel (biólogos, químicos, físicos, sociólogos) ou na busca pelo ingresso na carreira universitária de professor/pesquisador. A maioria demonstra possuir pouca/nenhuma experiência com a educação básica, ausência de interação com os pares

e pouca adesão aos conhecimentos da formação pedagógica. Reconhecem ainda que a desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente e as más condições de trabalho marcam essa não adesão por ser professor do ensino médio como opção de carreira.

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

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

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

Entre o desprestígio social e a satisfação profissional

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

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

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

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

Paralelamente, os docentes manifestam que a realidade atual das escolas de massas tem provocado frustrações em alguns profissionais. Predomina, algumas vezes, a ideia de que o fazer docente é um trabalho impossível de ser feito dentro das atuais

condições de trabalho. Observa-se que tais frustrações podem provocar até três tipos de situações: aceitação passiva da situação, com a adoção da postura 'o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende'; sentimento de fracasso e culpabilização pessoal pelos baixos resultados do trabalho, gerando situações de estresse ocupacional e mal estar e até o abandono da profissão.

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

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

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

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

Considerações finais

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

identificar alguns limites que funcionam como entraves e colocam algumas concepções como antagônicas a outras.

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

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

Assim, ao dizer "sou professor", não se inscreve o sujeito em uma identidade totalmente pré-definida, pois a própria profissão confere múltiplas abordagens e concepções sobre tal papel. Parte-se do princípio de que a busca por um sujeito totalmente coerente parece ser uma fantasia. Há uma tensão constante entre as lógicas impostas pelo padrão social, pela subjetividade do ator e pela própria atividade que ele precisa desempenhar.

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

Porém, na busca de referências mais pontuais, foi possível estabelecer as algumas diferenças marcantes. Constatou-se que cerca da metade do corpo docente se inscrevia na *concepção profissional* (FORMOSINHO, 2009) da docência, juntamente com o grupo dos bons professores indicados. Caracterizados por um modelo de "ser professor", estes docentes

mostraram valorizar os princípios pedagógicos e didáticos, reconhecendo o conjunto destes conhecimentos como norteadores da profissão. Destacaram-se também por compartilharem a crença na profissão, reconhecendo seu compromisso com os bons resultados dos alunos e demonstrando satisfação pela docência. Este grupo mostrou-se motivado para o trabalho na escola e por conta destas escolhas parecem mais propensos a desenvolver uma nova profissionalidade com base na prática reflexiva.

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

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

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

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

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

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

Segundo Formosinho (2009, p. 236),

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

Compreende-se que ser professor *catalisador* envolve as habilidades docentes de mobilizar jovens desencantados com a escola para o processo de aprender e de revalorização do saber. Constatou-se entre os professores que os melhores resultados em sala de aula e maior satisfação profissional são construídos pela prática reflexiva, com base nos saberes da experiência, em diálogo com os conhecimentos adquiridos também em seus processos formativos e com a subjetividade de cada docente.

20

Referências bibliográficas

BARRÈRE, Anne. **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris, Edition L'Harmattan, 2002.

BRASIL, Ministério de Educação. **Matriz de referência do novo Enem. Brasília, 2009.**

CUNHA Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico, de volta ao passado. In: **Educação e Filosofia**, n12, p 65-89, jul-dez, 1998.

DUBET, François. **A Sociologia da Experiência.** Lisboa: Porto, 1994.

_____, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Barcelona: Gedisa, 2002.

_____, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2004.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

FORMOSINHO, João. (Coord). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

_____, João. Ser professor na escola inclusiva. In: CUNHA, Antonio Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica.** Chapecó: Argos, 2015.

FORMOSINHO, João; MACHADO Joaquim e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação, Desempenho e Avaliação de Professores.** Mangualde: Edições Pedagogo. 2010.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LIBÂNEO, José C. "A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para renovação dos conteúdos de didática". In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, XV, Anais, Belo Horizonte, 2010.

MAROY, Christian. **L'enseignement secondaire et ses enseignants.** Paris: De Boeck, p. 121-169 (Coll. Pédagogies en développement), 2002.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.