



GT04 - Didática – Trabalho 262

## O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: A DIDÁTICA MARCADA PELAS DIMENSÕES RELACIONAIS E MOTIVACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE

Silvana Mesquita - PUC-RJ

Isabel Lelis - PUC-RJ

### Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que tem como objeto o exercício da docência na escola de ensino médio regular que atende setores populares. No âmbito de uma perspectiva sociológica do trabalho docente, procurou-se identificar as práticas pedagógicas bem sucedidas partindo das indicações dos alunos do que seria um "bom professor". O campo de investigação é uma escola pública estadual, exclusivamente de ensino médio, considerada de prestígio em uma região da periferia do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários aos professores e alunos da escola, realizadas observação das aulas e entrevistas com os gestores, equipe pedagógica e docentes. A base teórica estruturou-se a partir das contribuições de François Dubet, dos estudos sobre formação e profissão docente de João Formosinho, Rui Canário, Maurice Tardif, Antônio Nóvoa e os trabalhos do campo da Didática de Vera Candau. Ao longo da investigação, pôde-se constatar que uma nova profissionalidade docente se configura sendo a Didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais da prática docente. O papel central dos professores se apresenta como o de um profissional da relação, construtor de sentidos e catalisador do processo de aprendizagem dos jovens.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio, Prática pedagógica, Didática, Bom professor

### 1. Introdução

A complexidade do ensino em qualquer fase de desenvolvimento é sempre um dos maiores desafios para o trabalho dos professores. Cada segmento de ensino possui um conjunto de especificidades que direciona o fazer docente e suas concepções sobre a própria profissão e o ensino. Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que procura investigar o exercício da docência na escola de ensino médio regular que atende setores populares. Os eixos desta investigação são as especificidades do ensino médio e as práticas pedagógicas dos professores.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da observação do cotidiano de uma escola de ensino médio, especificamente sobre professores no exercício diário de sua docência na sala de aula. O objetivo geral é compreender as especificidades do

trabalho dos professores desse nível de ensino em suas competências e habilidades, características, funções e ações enquanto profissional responsável por formar jovens diferentes, heterogêneos e diversos em um mundo plural e complexo.

Em termos metodológicos, recorreu-se a questionários aplicados aos professores e alunos de ensino médio da escola, a observação das aulas e a entrevistas com os gestores, equipe pedagógica e os docentes indicados pelos alunos como “bons professores”.

As análises e interpretações foram construídas com base na observação das ações e dos discursos dos atores envolvidos - alunos, professores, gestores e equipe pedagógica, em interlocução com os referenciais. A base teórica que favoreceu as análises estruturou-se nas contribuições de Dubet (1994, 2002, 2004); nos estudos sobre formação e profissão docente de Formosinho (2009, 2010), Canário (2006), Tardif (2005, 2013), Nóvoa (2009) e nos trabalhos do campo da Didática de Candau (1983, 2012).

O grande desafio ao longo da investigação foi o de evitar uma visão romantizada da profissão ou uma ideia de que o professor deve superar todas as adversidades de forma apolítica e resignada. Procurou-se compreender o que constitui um trabalho pedagógico eficaz em um segmento de ensino que apresenta muitos desafios e que é marcado historicamente pela falta de identidade. Porém, distanciando-se de uma visão performática do trabalho, presente em pesquisas sobre desempenho docente. Destaca-se que o uso do termo “bom professor” se evidenciou como uma categoria nativa, trazida pelos alunos investigados ao indicarem os docentes que “faziam a diferença” a partir das suas representações.

Diante de um conjunto de dados levantados (MESQUITA e LELIS, 2015) que evidenciam uma realidade de baixos resultados no processo de aprendizagem deste segmento de ensino em confronto com as atuais propostas de reformas do ensino médio no país (BRASIL, 2016, 2017), este texto apresenta evidências e alternativas para se refletir sobre o papel central de professores na efetividade do ensino médio de formação integral, como propõe a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Nenhuma das propostas identificadas nas práticas bem sucedidas dos professores pesquisados passa pela mera simplificação dos conteúdos, pela redução de carga horária ou pela constatação de obsolescência de disciplinas.

## 2. A escola de ensino médio - descrição do campo, trajetória e metodologia

Identifica-se que a escola de ensino médio da rede pública estadual tem o desafio de atender a uma heterogeneidade de jovens oriundos não só de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, mas também de uma multiplicidade de escolas de ensino fundamental. Esta escola precisa ser uma escola de oportunidades para os jovens de classes populares que conquistaram o direito de integrá-la.

É preciso, portanto, desenvolver a *igualdade distributiva das oportunidades*, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura (DUBET, 2004, p.12).

Assim, a partir do objetivo principal de identificar as práticas pedagógicas bem sucedidas de professores que atuam neste contexto, a pesquisa selecionou como campo de investigação uma escola pública estadual de ensino médio regular, na modalidade de formação geral, localizada na região conhecida como Baixada Fluminense. em atendimento aos jovens de classes populares. Trata-se de uma região periférica à cidade do Rio de Janeiro, com fragilidades no seu processo de urbanização, frente ao grande crescimento populacional desordenado. Caracteriza-se por constituir uma área carente do estado, com uma série de problemas de infraestrutura quanto ao saneamento básico, fornecimento de água e condições de moradia.

A análise contextual mostrou que os professores desta investigação atuam junto a jovens de heterogeneidade cultural e econômica, com fortes conflitos de interesses com a escola. No campo profissional, a atuação docente se desenvolve em uma rede marcada por mudanças políticas voltadas para o controle dos resultados, porém com poucos investimentos na valorização salarial e formativa dos docentes e com ampla jornada de trabalho. No campo pedagógico, há controle sobre os conteúdos a ensinar, carga horária de aula reduzida por turma, ênfase na avaliação e poucos investimentos em recursos e equipamentos didáticos.

A escola selecionada, nomeada de escola Einstein (nome fictício), atua exclusivamente no ensino médio, permitindo reconhecer que os professores se constituem, pelo menos nesta escola, como profissionais deste segmento de ensino. Trata-se de uma escola de grande porte (cerca 2000 alunos e de 50 turmas de ensino médio em 2015), o que possibilitou comparações entre as ações dos professores. Optou-se, ainda, por uma escola que tivesse *prestígio* na sua região (COSTA, 2008),

reconhecida pela comunidade como uma escola de qualidade com bons indicadores de aprovação e desempenho.

Foram aplicados questionários a 341 alunos do 3º ano do ensino médio (cerca de 80% da totalidade) e 69 professores investigada (cerca de 82% da totalidade), além de entrevistas e observações das aulas.

O questionário do professor foi elaborado com questões fechadas com espaços em branco para sugestões e sem identificação do respondente. O objetivo foi traçar um quadro geral e comparativo do grupo de docentes investigado sobre formação, carreira, carga horária e práticas pedagógicas. O questionário do aluno constituía-se de nove questões abertas e, também, sem identificação do mesmo. O principal objetivo foi obter a indicação dos "bons professores" por parte dos alunos e suas características.

Criou-se um esquema de tabulação por repetição das palavras e/ou expressões usadas pelos alunos para agrupar as características apontadas e construir categorias que contribuíssem na interpretação das práticas docentes observadas durante as aulas. Esta organização dos dados possibilitou selecionar os professores indicados como "bons professores". Foram identificados 11 professores com as maiores indicações percentuais, variando entre 55,3% e 78,2% do total de alunos para os quais lecionavam. Considerando os limites de tempo e de recursos humanos da pesquisa, foram escolhidos os quatro professores melhor indicados pelos alunos e outros três com números menores de indicações, a fim de possibilitar comparações através do acompanhamento diário das aulas.

Foram observadas cerca de 50 horas de aula destes sete professores com apoio de uma ficha pré-definida de observação que funcionou como um *checklist* de orientação. As observações tiveram como objetivo identificar as principais estratégias adotadas pelos professores que conferiam atratividade as suas aulas, na opinião dos alunos, compreendendo desde aspectos metodológicos, até as relações professor-aluno, as formas de seleção dos conteúdos, as técnicas didáticas utilizadas, o tom de voz adotado, entre outras.

Para aprofundamento das análises e debate dos resultados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, gestores e coordenadores pedagógicos. As entrevistas permitiram aos atores da escola de ensino médio expressar

seus objetivos, suas motivações e seus próprios julgamentos sobre os alunos, o ensino e os saberes.

Diante dos dados produzidos, a segunda parte deste texto traz as análises sobre as ações e práticas pedagógicas adotadas pelos professores investigados em diálogo com os estudos de trabalho e formação docente dos referenciais indicados.

### **3. O exercício da docência no ensino médio: a ação dos "bons professores"**

As principais indagações que nortearam o estudo sobre a ação docente em suas aulas foram: O que estes professores fazem em seu dia a dia na sala de aula? Como conduzem o processo ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio da periferia? Quais as singularidades e as aproximações que caracterizavam sua ação docente? Quais as características que mais se evidenciam nas aulas dos professores indicados como "bons professores"?

Foi possível identificar dois fatores que mais influenciaram na efetividade do ensino dos professores de ensino médio na escola investigada: a Didática marcada pela dimensão relacional e o papel motivador dos professores face ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

#### **3.1. A Didática em sala de aula marcada pela dimensão relacional**

A didática de todo professor em sala de aula compreende vários aspectos da prática pedagógica, desde a seleção de estratégias de ensino até as relações humanas que se estabelecem. Os aspectos ligados à heterogeneidade das turmas, ao multiculturalismo e ao compromisso com a inclusão social são também dimensões da Didática Fundamental (CANDAUI, 2012).

No entanto, na escola Einstein, o que mais parece marcar esta dimensão didática no fazer dos professores é o aspecto relacional, a forma como os docentes se envolvem com os alunos na esfera da gestão de classe. O reconhecimento de que o trabalho docente é um trabalho de interações humanas (TARDIF E LESSARD, 2005), ou como afirma Dubet (2002), um trabalho sobre o outro, foi o que mais se diferenciou nas ações dos "bons professores" observados em comparação com os demais. Esta dimensão relacional colocada em primeiro lugar sobre o trabalho dos docentes de ensino médio pode ser identificada a partir de uma série de ações observadas no fazer dos professores.

Através dos dados obtidos com os questionários, os professores apontaram os problemas disciplinares como as principais dificuldades ligadas à prática docente no ensino médio. Ao mesmo tempo, reconheceram que, no dia a dia da escola, os conflitos disciplinares não são um problema grave e não envolvem questões de violência escolar entre alunos. Eles afirmaram que, apesar da maioria dos alunos respeitarem as regras de convivência da escola, estes demonstram uma postura de passividade e distanciamento das aulas que acabam por interferir na prática docente. Na verdade, o que parece estar em jogo na afirmação de que os "problemas disciplinares" são os grandes dificultadores da ação docente é a questão relacional professor-aluno.

Percebe-se que parte desses "problemas disciplinares" parece estar relacionada ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos, pelas aulas e pela escola média, o que os levam a falta de atenção e até a negação para realizar atividades, gerando conflitos na relação com o professor. Os docentes reconhecem duas características marcantes entre os alunos de ensino médio: falta de motivação para estudar e ausência de conhecimentos anteriores para o desenvolvimento da aprendizagem. Estas características, algumas vezes, aparecem no discurso dos docentes associadas às posturas de indisciplina e rebeldia. Nestes casos, a relação professor-aluno está associada às críticas dos professores a sua perda de autoridade e o não reconhecimento, por parte dos jovens, do "valor" da escola em suas vidas. Com esta reinterpretação da abrangência das "questões disciplinares" é possível afirmar que os professores evidenciam a dimensão relacional como condição singular para uma boa atuação docente. Em escala de prioridades, os professores apontam que a dimensão técnica da Didática, relacionada à disponibilidade de recursos ou às possibilidades de realização de trabalhos práticos, tem menos impacto na ação docente do que as questões relacionais/disciplinares.

Dubet (1997), ao passar pela experiência de lecionar durante um ano para adolescentes na escola secundária da França, também evidencia como a falta de sentido da escola marca as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem.

Eis um pouco do que eu observei e devo dizer que isto correspondia exatamente ao que diziam os professores nas entrevistas individuais ou coletivas. Eles não exageram. É realmente uma situação em que a gente tem grandes dificuldades para conquistar os alunos. É um trabalho que se recomeça a cada dia embora, repito, não se trate de alunos malvados, agressivos, racistas, mas antes alunos fracos em geral (Ibid, p. 225).

Dubet (1997) ainda conclui:

Finalmente, creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares, já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social, muitos alunos têm a impressão de que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente à escola, ele tem sobretudo, a ver com a situação do mercado de trabalho. A gente poderia imaginar desenvolver aprendizados que pareçam mais úteis (Ibid, p. 227).

No entanto, dentre os professores indicados pelos alunos como "bons professores", estes "problemas disciplinares" ligados ao desinteresse e distanciamento do ensino não se configuram como uma dificuldade. Estes docentes estabelecem boas relações com os alunos e constroem com mais facilidade sua autoridade e sentido para o ensino.

Ao observar as aulas de diferentes professores da mesma disciplina, as primeiras diferenças constatadas referem-se à forma da gestão de classe e o relacionamento estabelecido com os jovens. Alguns professores parecem construir um clima favorável à aprendizagem ao darem ênfase à interação com os alunos que logo se mostram envolvidos pelo olhar do professor, pela linguagem adotada e pela própria postura corporal. Este envolvimento entre professor e aluno se estabelece quando os jovens se sentem realmente parte integrante da aula. Isto não se evidencia apenas pelo número de perguntas que o professor faz ao aluno ou pelo número de vezes que o aluno participa opinando. É muito mais do que isso, envolve o estabelecimento de uma aproximação entre pessoas, uma relação direta na qual o aluno se sente reconhecido pelo seu professor como um sujeito ativo.

Durante a pesquisa ficou claro que o uso de equipamentos de mídia, a adoção de variados recursos didáticos, a ênfase no dever de casa ou a adoção de outras práticas inovadoras não se mostram associadas ao melhor desempenho dos professores, ou a melhores resultados de aprendizagem, segundo os alunos. Mesmo que os referenciais sobre a eficácia escolar (BROOKE E SOARES, 2008) ou sobre as novas competências docentes (PERRENOUD, 2000, 2002) apontem estas características como importantes ao bom desempenho docente, foram às questões relacionais estabelecidas entre professor-aluno e, conseqüentemente, a melhor gestão de classe que marcaram muito mais fortemente o fazer docente e a Didática dos "bons professores" observados.

Três conjuntos de fatores se destacaram associados à ação didática dos "bons professores" acompanhados: interação, formas de tratamento e construção de regras no cotidiano da sala de aula.

Nesses casos, a interação dos professores com os alunos foi marcada pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Estes professores demonstram consciência de quem são seus alunos e utilizam estas informações para se relacionar com eles. Deixam o aluno falar sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições. Não ridicularizam suas escolhas, mas expandem suas ideias pelas trocas que estabelecem. O clima torna-se favorável à aprendizagem, com o aluno adquirindo confiança para perguntar e para responder ativamente durante as aulas. O aluno reconhece a proximidade do professor, tirando suas dúvidas com frequência, sem medo, e recebendo muitas vezes um atendimento individual em sua carteira.

Esses professores chamam os alunos pelo nome e os conquistam por reconhecê-los como pessoas únicas, seja pelo olhar direcionado, pelo toque no ombro ou pelo sorriso acolhedor. Com isso, contribuem para a construção da autoestima desses jovens da periferia, muitas vezes marginalizados por sua condição. As formas de tratamento que se estabelecem são baseadas no respeito, não por imposição da profissão, mas pela conquista do outro.

Os "bons professores" conseguem manter os alunos envolvidos por mais tempo e interessados nas atividades propostas, mesmo que, algumas vezes, tais atividades fiquem restritas a práticas tradicionais de ensino. Por conseguinte, o controle da disciplina deixa de ser um problema que dificulta diretamente a ação docente.

O resultado destas interações parece ser propiciado por uma “competência relacional” dos docentes, que para Barrère (2002) trata-se de um conjunto de habilidades desenvolvidas pelos docentes, ao longo dos anos, que lhes permitem sobreviver e, especialmente, tornar o trabalho educativo útil em contextos de trabalho marcados pela heterogeneidade dos alunos e pela perda da legitimidade do princípio da autoridade docente em sala de aula. Identifica-se que os jovens, a partir das interações com os professores, se sentem predispostos a aprender, mesmo que os recursos técnico-didáticos sejam simples. Ao se perceberem envolvidos por estes professores, os alunos os legitimam intrinsecamente como os dinamizadores de sua aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam ou da variedade de estratégias didáticas que utilizam.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa



capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

Estudos sobre os professores da escola primária já integram esta dimensão relacional do trabalho docente, destacando a importância das interações face a face e dos vínculos afetivos com as crianças (DUBET E MARTUCCELLI, 1996; CARVALHO, 1999). Esta pesquisa amplia esta perspectiva para a docência do ensino médio. Evidencia-se que tanto as estratégias metodológicas quanto o próprio conteúdo das disciplinas parecem ocupar lugares secundários diante da importância que a dimensão relacional se configura na ação docente dos "bons professores" da escola de ensino médio. Pode-se reconhecer que para os jovens da periferia, em constantes conflitos com os objetivos da escola e seus saberes, a valorização das boas relações com os professores se apresenta como principal porta de entrada para melhores resultados do processo de aprendizagem.

*Aula boa é quando o professor não fica só escrevendo e falando a aula inteira e sem interagir com os alunos. (Aluno da turma 3001)*

*Bom humor, paciência, gostar de aula, determinação e mesmo ele sendo professor nunca se achar melhor que os alunos (Aluno da turma 3003).*

*Educado e que saiba respeitar o aluno como a si próprio, que é legal, menos rígido (Aluno da turma 3003).*

*Se os alunos gostam mais do professor, aprendem mais, devido à amizade. (Aluno da turma 3005)*

Diversos questionamentos surgem destas constatações: É possível conceber uma formação de jovens na escola secundária, etapa conclusiva da educação básica, que privilegia a dimensão relacional? Há o risco de se tornar uma escola do "cuidado" com o desprestígio do conhecimento, em que a dimensão afetiva supere a dimensão intelectual? Como pode a formação de novos professores especialistas nas diversas áreas incorporar a dimensão relacional em seus currículos? Estaria a escola deixando a transmissão do conhecimento e as estratégias pedagógicas em papel secundário, em detrimento da dimensão relacional da docência?

Para Moreira (1998):

A relação educador-educando, porém, fica insustentável quando os alunos das camadas populares percebem que a escola não é feita para eles. No entanto, a alegria volta a desenvolver-se quando o educador se esforça por superar os entraves, sem descuidar das exigências a serem cumpridas. (...) Por um lado, um professor sedutor, que facilita o acesso à cultura. Por outro, o professor aterrorizante, associado a dificuldades e obrigações. A contradição, todavia, pode ser vivida com alegria. Importa reiterar que a alegria da relação afetiva não é a única alegria da escola, cuja vocação é ser uma ponte entre os alunos e a alegria da cultura. A escola é, assim, o local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual (MOREIRA, 1993, p.48).

### 3.2. O papel motivador do professor de ensino médio

Quando os alunos, no que diz respeito à dimensão relacional, legitimam o papel de seus professores como dinamizadores de sua aprendizagem, ressaltam também outras características importantes ao bom desempenho dos docentes ligadas a uma dimensão motivacional. Nas análises das ações docentes, um conjunto de fatores se evidenciou associado à importância do papel motivador dos professores em relação à aprendizagem dos alunos.

*O bom professor me faz aprender. (Aluno do 3º ano)*

*É o professor que me mostra o porquê do aprender (Aluno do 3º ano)*

*É somente o professor que pode fazer eu me interessar pela matéria. (Aluno da turma 3004)*

A dimensão motivacional, indicada pelos alunos como uma das características da prática docente dos "bons professores", reconhece o professor de ensino médio como o responsável por desencadear o seu gosto por aprender. Diante desta análise, os professores teriam consciência da responsabilidade motivacional em sua atuação no ensino médio? Na escola Einstein, há uma divisão de opiniões em relação à responsabilidade do professor na aprendizagem dos alunos e seu papel motivador, pois parte dos docentes acredita que o aprendizado depende mais dos alunos que do professor. Este grupo atribui o baixo desempenho dos jovens de classes populares no ensino médio à falta de interesse dos alunos e de acompanhamento dos estudos por parte das suas famílias. Além de reconhecerem a pouca bagagem de conhecimento dos alunos como outro entrave para o avanço nos estudos destes jovens.

No entanto, outro grupo de docentes reconhece que há uma diferença de compasso entre os objetivos da escola e dos jovens, marcada pela diversidade de lógicas culturais em ação, que justificam o desinteresse e o baixo desempenho. Este grupo consegue superar o excesso de culpabilização dos alunos e aposta que o interesse precisa ser conquistado, fortalecendo a dimensão motivacional da docência.

Ser um professor motivador, capaz de mobilizar os alunos para aprender e contribuir para dar sentido à escola parece requerer uma série de características pessoais e profissionais, tais como: alto grau de empenhamento, satisfação profissional, altas expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem, prática reflexiva e compromisso político-social com a docência. Identifica-se que a função de motivador é

executada por uma postura pró-ativa do professor, marcante em suas ações e na gestão de classe.

Por exemplo, na prática dos "bons professores" investigados, os instrumentos mobilizadores acionados referem-se às variações na linguagem. Os professores que se expressam de forma clara e utilizam palavras do universo cultural dos alunos recebem sua atenção imediata. A informalidade da linguagem favorece a aproximação dos alunos de alguns conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento.

Para os docentes, uma boa comunicação com os alunos costuma ser um motivo de satisfação profissional cada vez mais distante das considerações do aprendizado. E se tanto temem o exercício da autoridade, é também porque, via de regra, esta ameaça a comunicação com os adolescentes. (BARRÈRE E MARTUCELLI, 2001,p.270)

Associada à linguagem, destaca-se a habilidade dos "bons professores" de usar a criatividade e explorar situações engraçadas para dar dinamismo à aula. Os alunos gostam e se entusiasmam com o estímulo. Observa-se que estes professores conseguem utilizar os momentos de descontração como ferramentas para reter a atenção dos alunos. As brincadeiras também são usadas como formas de criticar posturas inadequadas sem a necessidade de longos discursos ou "castigos".

Outra postura mobilizadora desenvolvida pelos professores relaciona-se ao seu grau de compromisso com o processo de ensino. É o professor que se empenha, utilizando múltiplas estratégias para ensinar, buscando novos exemplos, esclarecendo termos novos. Ele demonstra fazer questão que todos aprendam, preocupando-se com os alunos que não apresentam bom desempenho e buscando entender a dificuldade de cada um a partir de seus erros. Anda pela sala acompanhando o processo quase de forma individual, supervisiona e se mantém atento aos pedidos de ajuda. São professores em constante processo deliberativo em busca de novas estratégias e formas de desenvolver mais os alunos. É nas pequenas ações dos docentes que se identifica esta lógica de compromisso pela aprendizagem de todos, como esperar que todos estejam prontos para a aula começar, criar estratégias para superar os atrasos dos alunos, dar dicas que favoreçam o aprendizado, atender individualmente, ouvir atentamente, adequar o tempo às necessidades, preocupar-se com os faltosos.

Estudos de Crahay (2013) procuram identificar também as melhores formas dos professores trabalharem com a heterogeneidade nas salas de aula com vistas a alcançar melhores resultados na aprendizagem. O autor conclui que "o investimento dos alunos

na aprendizagem cresce quando o professor se mostra atento a seus avanços e pronto a reagir assim que um deles se distrai" (Ibid., p.30).

Identificar nas ações docentes o maior ou menor grau de empenho e compromisso pode estar associado à postura de alguns docentes quanto a sua satisfação profissional.

Como dizíamos, os alunos são clientes forçados, obrigados que são de ir para escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de 'motivar' os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação de seu objeto de trabalho - os alunos - no trabalho de ensino-aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos de que a 'escola é boa para eles' (...) (TARDIF E LESSARD, 2005, p.35).

#### 4. CONCLUSÃO

Estas duas dimensões destacadas no trabalho docente, relacional e motivacional, observadas na prática dos professores de ensino médio e associadas com a conquista do envolvimento dos alunos pelo aprender, se destacaram como iniciativas individuais dos docentes. A maioria das estratégias que cada "bom professor" acompanhado desenvolveu é parte da combinação de suas experiências individuais, profissionais ou não, e são marcadas pela personalidade de cada docente. A ausência de trabalhos colaborativos observados entre os professores de ensino médio, o modelo organizacional disciplinar e fragmentado adotado e a não efetivação de espaços de formação continuada centrada na escola, caracterizam as ações destes docentes como um trabalho solitário.

Durante a pesquisa, cada professor se apresentou no isolamento de sua sala de aula, marcado por um planejamento diário individual, uma série de improvisações e a ênfase nas suas características pessoais. Como diria Dubet (1994), o professor expressa em seu ofício a sua personalidade e deixa marcas, a classe torna-se o reflexo da personalidade deste docente e de seu trabalho.

Porém, é possível identificar semelhanças nas ações dos "bons professores" indicados pelos alunos com os achados das pesquisas de larga escala sobre eficácia escolar (BROOKE E SORES, 2008). É possível reconhecer, por exemplo, que

professores eficazes ensinam em pequenas etapas, não são avaliativos e mantêm o ensino descontraído (p.365); relacionam-se bem com os alunos, acarretando menos problemas de comportamento (p.365); estabelecem clima de respeito e disciplina na sala de aula, contribuem para o desempenho dos alunos (p. 496), professores eficazes monitoram o progresso dos alunos(p.322); maximizam o tempo que é gasto na interação com aluno (p.316) ( ibid.).

Por outro lado, não se pode apostar em uma simples lista de ações ou “receitas prontas”, associando-as a bons resultados como um processo causa-efeito. Sammons et al (1994 apud BROOKE E SOARES, 2008) chamaram a atenção para a constante necessidade de estudos de casos adicionais para melhor entendimento da eficácia escolar e, conseqüentemente, da atuação de professores considerados eficazes. Não há respostas simples para questões complexas, afirmam os autores (op.cit.)

Ao se refletir sobre a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia, foi possível constatar que a dimensão relacional e motivacional como elementos norteadores da ação docente. Tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores, a necessidade de exercer a docência através da construção de sentido para a aprendizagem dos conteúdos torna-se condição singular para que o processo de ensinar e aprender se estabeleça.

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

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

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

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

Pela dimensão relacional, aponta esta investigação. Repetidamente, na ação dos professores e na voz os alunos, a dimensão relacional se desenvolve associada ao papel motivador dos professores. Fica evidenciado que o professor como profissional da relação precisa se aproximar dos jovens e tê-los como aliados e não como problemas. Identifica-se que a construção de uma imagem valorizada dos jovens de periferia constitui uma importante condição para o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva.

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

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

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

Para Nóvoa (2009), os docentes vivem em um ambiente carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Apostar no distanciamento destas emoções é como negar o próprio trabalho. Não há neutralidade na prática pedagógica, apontam também outros autores (CANDAUI, 2012; CUNHA, 1996; TARDIF E LESSARD, 2005; DUBET, 2002), o que na escola Einstein também se mostrou um desafio e uma necessidade no trabalho dos docentes de conquistar este envolvimento, esta compreensão do outro e de se envolver.

Todas estas ideias e fatores ligados à complexificação do ensino identificadas na atuação dos professores de ensino médio apontam a necessidade de maior valorização

de um conjunto de competências profissionais relacionais e reflexivas. Segundo Nóvoa (2009), é preciso que se supere a ideia de que basta aos professores dominarem bem sua matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação, pois isso só leva ao desprestígio da profissão pela redução do status do ensinar a algo simples e natural. Há de se identificar os saberes específicos e devidamente reconhecidos do bom desempenho docente.

Conclui-se que novas alternativas de qualidade de ensino podem mostrar-se escondidas dentro da própria escola e no trabalho solitário de um grupo de “bons professores” reconhecido apenas por seus próprios alunos. O investimento no trabalho coletivo, na prática reflexiva, na coparticipação e envolvimento, associado às estratégias de acompanhamento do trabalho docente, se configuram como caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores e melhoria no processo de ensino-aprendizagem. O alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir tanto na instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente, quanto nos próprios cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

### **Referências Bibliográficas**

BARRÈRE, Anne e MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

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

BRASIL. **Base nacional comum curricular**, Proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 de **Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

- CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, Marília Pinto. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 11,1999.
- COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol.13, n.39, pp. 455-469, 2008.
- CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 182p,1996.
- DUBET, François. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Porto, 1994.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet, **Rev. Bras. Educ.** São Paulo, Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6, 1997.
- DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Éditions Seuil, 1996.
- FORMOSINHO, João. (Coord). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, João; MACHADO Joaquim e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação, Desempenho e Avaliação de Professores**. Mangualde: Edições Pedagogo. 2010.
- MESQUITA, Silvana S. A. & LELIS, Isabel A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.
- MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Conhecimento, Currículo e Ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993
- NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe e THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, vol.34, n.123, pp. 551-571, 2013.



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