UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIELA BERNARDES MAKISHI DIAS

O “bom professor”: entre o possível e o necessário.

SÃO PAULO
2015

GABRIELA BERNARDES MAKISHI DIAS

O “bom professor”: entre o possível e o necessário.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina
Rego

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.14 D541b	Dias, Gabriela Bernardes Makishi O “bom professor”: entre o possível e o necessário / Gabriela Bernardes Makishi Dias; orientação Teresa Cristina Rego. São Paulo: s.n., 2015. 157 p. tabs.; apêndice
-----------------	---

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Professores de Ensino Fundamental (Qualidade) 2. Prática de ensino I. Rego, Teresa Cristina, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELA BERNARDES MAKISHI DIAS

O “bom professor”: entre o possível e o necessário.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

À minha família, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À querida Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, que me orientou com carinho e motivação, sempre me fazendo acreditar neste trabalho. É impossível mensurar a dimensão do meu aprendizado.

Às Profas. Dra. Denise Trento, Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva e Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, pelas contribuições no exame de qualificação que foram de extrema importância para minha formação.

Ao grupo de orientandos da Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, que me auxiliaram com dicas que levarei por toda vida.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram nas decisões que tomei.

À minha irmã, por me fazer rir nos momentos em que precisei.

Ao Diego, que se tornou marido durante a escrita deste trabalho e que teve paciência ao escutar as infundáveis discussões sobre esta pesquisa.

Aos meus amigos e familiares, por entenderem as vezes em que me ausentei.

Aos meus amigos educadores, que me escutaram com entusiasmo e me motivaram a continuar educando.

Aos alunos respondentes, que se expressaram de forma tão rica ao questionário.

Às professoras participantes da pesquisa, que foram atenciosas e dispuseram de seu tempo para responder às entrevistas.

Aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram em diversos momentos.

À minha querida Tia Leina, que me inspirou a seguir o caminho da educação.

Há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. Quando os alunos dizem “depende do professor”, esse tipo de medida confirma sua impressão. O problema é que não se sabe o que determina o efeito-professor. O método pedagógico escolhido não faz diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito “pigmaleão”, isto é, os professores mais eficientes são, em geral, aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala.

FRANÇOIS DUBET

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo estudar as características reconhecidas como sendo positivas em professores, de acordo com a visão de alunos e professores. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados questionários com uma pergunta aberta respondido por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, além de uma série de entrevistas com professores selecionados de duas escolas públicas. A pesquisa foi baseada no estudo das diversas facetas da atuação do professor em sala de aula (tanto em aspectos comportamentais quanto de atuação), estabelecendo divergências e similaridades nas opiniões defendidas por educandos e educadores. O intuito é dar insumos para entender melhor aspectos da visão que predomina sobre a figura do professor e suas representações na contemporaneidade.

Palavras-chave: bom professor, boas práticas, papel do professor, qualidade na educação.

ABSTRACT

This research had the objective to study the recognized positive characteristics on teachers, according to the students and teachers view. As a data collection tool, questionnaires with an open question answered by students in the fifth grade of elementary schools were applied, as well as a series of interviews with selected teachers from two public schools. The research was based on the study of the various facets of teacher performance in the classroom, taking consideration themselves in behavioral and performance aspects, establishing differences and similarities in the views expressed by students and educators. The intention is to give inputs to better understand aspects of view that predominates over the figure of the teacher and their representations in contemporary times.

Keywords: good teacher, competent teacher, teacher's qualities, discourses of teachers.

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Trabalhos anteriores: a busca por referências.....	17
2. Reflexões sobre qualidade	26
2.1. O que seria uma educação de qualidade?.....	26
2.2. A qualidade na ótica das avaliações.....	29
2.2.1. Os instrumentos de avaliação externos.....	30
2.2.2 Os instrumentos de avaliação internos.....	31
2.3. Avaliação de professores.....	33
2.4. Avaliação como instrumento do processo formativo.....	39
3. O papel do professor na contemporaneidade e suas mudanças ao longo do tempo...44	
3.1. Formação de professores: um campo em conflito.....	44
3.2. Professores e condições de trabalho.....	54
3.3. Imagem docente: multiplicidade em foco.....	59
3.4. Ser professor na contemporaneidade.....	62
4. Metodologia	68
5. A pesquisa empírica.....	74
5.1. Caracterização das instituições.....	75
5.1.1. Escola 1.....	75
5.1.2. Escola 2.....	77
5.2. Análise dos questionários	79
5.3. Entrevista com os professores	87
6. Considerações Finais.....	114
7. Bibliografia	119
8. Apêndices	126

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Fatores selecionados pelo INEP/MEC.....	36
Tabela 2 - Principais atributos levantados pelos alunos respondentes	72
Tabela 3 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 1 (em número de ocorrência).....	79
Tabela 4 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência)	80
Tabela 5 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos das duas escolas (em número de ocorrência).....	83
Tabela 6 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos da Escola 1 (em número de ocorrência).....	83
Tabela 7 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência).....	84
Tabela 8 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos das duas escolas (em número de ocorrência).....	86
Tabela 9 - Perfil das professoras entrevistadas na Escola 1 e Escola 2	88

Lista de Siglas

- ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica (divulgada como SAEB)
- ANRESC** - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)
- CEFAM** - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- HEM** - Habilitação Específica para o Magistério
- HTP** - Horário de Trabalho Pedagógico
- HTPC** - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** - Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PIRLS** - Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- TIMSS** - Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência
- USP** - Universidade de São Paulo
- WEF** - World Economic Forum (Fórum Econômico Mundial)

INTRODUÇÃO

Bom professor. O que estas palavras trazem à mente quando se avalia a qualidade docente?

Sabe-se que o professor deve lidar com uma multiplicidade de contextos diariamente e que são muitos os aspectos que permeiam a prática docente. Curiosamente, quando se fala em professor, imediatamente e quase exclusivamente, se pensa nas suas relações com os estudantes. Será que os alunos têm a mesma percepção de qualidade docente que a dos professores? Que ações em sala de aula fazem com que a atuação no campo da educação seja avaliada positivamente? As características levantadas pelos alunos confirmam-se naquelas apresentadas pelos professores?

A gênese do meu interesse pelo tema começou a ser gestada durante a graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo, onde tive acesso a uma infinidade de conhecimentos que me levaram a refletir sobre a formação prática que tinha durante o estágio. Na época, tomei contato com a obra “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, de autoria da Profa. Dra. Teresa Cristina Rego. Em uma das passagens, a autora afirma que a escola tem diversas funções na constituição do indivíduo: no âmbito educacional, compartilha com a família a responsabilidade de preparar para as futuras gerações; na política, na contribuição da formação de cidadãos; e na esfera pedagógica, como local de construção e transmissão de conhecimentos. Tendo em vista tais funções e o fato de que “a escolarização desempenha um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa” (REGO, 1996, p. 105), comecei a pensar de que maneira a escolarização poderia influenciar na constituição do indivíduo e como o professor seria uma parte significativa neste processo.

Na medida em que fui conhecendo melhor a perspectiva de Vygotsky, passei a entender que, para ele, a escola representa uma parcela insubstituível no desenvolvimento dos indivíduos, já que “é o aprendizado que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento (REGO, 2003, p. 28). Esta afirmação só corrobora a importância do professor na evolução de seus alunos, já que ele seria um mediador na tarefa de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.

Após concluir a graduação em 2010, comecei a lecionar para uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de São Paulo. Muitas vezes, refleti sobre a qualidade das aulas que ministrava. Este tema era também objeto

de minhas reflexões quando assistia professoras mais experientes com a finalidade de aprender em situações práticas. Nesta fase, percebi que a minha formação havia sido de extrema importância. Porém, sentia que algumas questões não estavam presentes na minha formação inicial e que deveria buscar alguns caminhos para responder a outros questionamentos surgidos durante minha prática profissional. Nesta época, as questões que me inquietavam eram as seguintes: O que seria uma educação de qualidade? Que aspectos da prática docente contribuíam para a qualidade na educação? Comecei a procurar respostas para as questões levantadas e decidi investigar o conceito de *qualidade* em educação no curso de pós-graduação.

Pelo fato de os alunos serem parte fundamental no ambiente escolar, é necessário que conheçamos suas visões sobre eficácia docente. Em contrapartida, os professores também demonstram certezas sobre sua prática que devem ser debatidas. Ao se colocar em pauta as respostas de cada segmento sobre a competência de um professor, pretende-se questionar: será que eles possuem visões similares ou distintas? Que prejuízos a multiplicidade de perspectivas acerca de um mesmo profissional poderá acarretar? Acredito que as repostas a estas perguntas poderão colaborar para a formulação de políticas públicas relacionadas às práticas de formação de docente.

Neste contexto, vale ressaltar o comentário de Kramer sobre a importância de se divulgar ações de destaque em sala de aula: “A identificação de atuações ‘bem-sucedidas’ pode apontar para uma direção extremamente fértil em termos de intervenções futuras.” (2010, p. 59). Por esta perspectiva, é possível aliar práticas eficazes com possíveis contextos de formação. Isso traria insumos para a discussão que permeia o campo de formação de professores: a distância entre a teoria e a prática. Ao se trazer o cotidiano de sala de aula para ampliar os caminhos de formação, possivelmente os educadores encontrarão uma maior conexão entre o que veem nos centros acadêmicos e o dia a dia da profissão.

Ao se pensar em meios pelos quais os professores se informam sobre a profissão, cabe citar a revista Nova Escola, uma das revistas de grande circulação no meio educacional brasileiro, veiculada pela Editora Abril desde 1986. Em um estudo recente, Rocha (2007) abordou o que seria considerado um “bom professor” por meio de relatos obtidos nas edições da revista entre 2001 e 2004. A pesquisadora identificou textos repletos de imperativos e receitas de como atuar. Além disso, foi identificada uma *desresponsabilização* por parte do professorado quando alguma metodologia proposta pela revista não obtinha o êxito esperado. Segundo relatos oriundos dos

exemplares analisados, os professores culpavam a escola ou os alunos quando o projeto não era bem sucedido. A autora também menciona a relação da revista com o prêmio Professor Nota Dez da Fundação Victor Civita:

Na rede composta por esse conjunto de elaborações acerca do ensino, o modelo de professora ideal devido ao fato de, em função do circo montado em torno da premiação e da própria realização do concurso que elege o *Professor Nota Dez*, apresentasse como ícone com o qual o leitor é instado a copiar (Rocha, 2007, p. 109)

A autora finaliza sua dissertação mostrando a visão abordada pela revista para exemplificar o que seria um professor ideal:

No caso específico de professora ideal divulgado na revista *Nova Escola*, é possível supor que: o professor-leitor que acreditasse na personificação do *Professor Nota Dez* manifestaria uma desconsideração enorme para aspectos fundamentais ao exercício da docência, tais como particularidades do seu grupo de alunos e o contexto em que o próprio “professor ideal encarnado” estaria inserido. (Rocha, 2007, p. 118)

Ou seja, a autora enfatiza a ideia de que muitas vezes, na grande mídia, as referências para se abordar os temas são rasas, por desconsiderarem a multiplicidade de contextos em que a atuação acontece e por conta do tom imperativo e prescritivo (ditado pelos próprios jornalistas) utilizado para as ações docentes. No intuito de problematizar a respeito dos modelos sobre professores nos meios de comunicação, Rocha lança um alerta:

Trata-se de um apelo para que as conclusões que ora apresento sejam recebidas como um chamado para a construção de um novo modelo de se relacionar com as influências – sejam elas sugestões ou modelos – com as quais, inevitavelmente, nos deparamos. Convido, portanto, para uma parceria por meio da qual possamos construir um modo de relacionamento com o próprio ato de ensinar que é diferente daquele apresentado pela revista *Nova Escola*. Rocha (2007, p. 127)

Com tal perspectiva em vista, a autora reforça a tese de que, ao se buscar um único modelo, se perde não só a originalidade, tão importante na profissão docente, mas também se confirma o conceito de que é possível seguir um padrão de atuação em um cenário permeado por multiplicidades. Ao se avaliar a grande repercussão dessa revista entre os educadores, pode-se imaginar quais ações poderiam derivar de tais leituras e mais: como alguns professores podem pensar que, alcançado um determinado nível de excelência, cessaria a necessidade de busca por aprimoramentos.

Além do fato de os professores serem diferentes entre si, eles atuam em contextos escolares também heterogêneos. Como observa Souza (2006, p. 481):

Cada escola tem sua história, ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas.

Ou seja, além dos professores terem histórias pessoais, as escolas também possuem histórias com as quais o professor deve lidar. E mais: não é possível propor uma prática universal para todos os ambientes educativos. Até mesmo porque, cada instituição possui expectativas diferentes acerca da figura docente. O título deste trabalho sugere uma problematização: pensando na pluralidade de contextos escolares, o que é possível que o bom professor faça em sala de aula? O que é necessário? O título e a epígrafe que abre a dissertação traduzem o tema da pesquisa aqui apresentada.

Segue uma breve descrição de como a dissertação está estruturada.

No primeiro capítulo, apresento o resultado do levantamento realizado acerca das pesquisas brasileiras recentes sobre o tema. Tal levantamento visou a identificar as produções já realizadas para conhecer melhor o contexto de estudo. O segundo capítulo tem caráter mais conceitual. Nesta parte foi abordado o conceito de qualidade associado à educação. A reflexão está dividida nos seguintes subitens: “O que seria uma educação de qualidade?”, “A qualidade na ótica das avaliações”, “Os instrumentos de avaliação externos”, “Os instrumentos de avaliação internos”, “Avaliação de professores” e “Avaliação como instrumento do processo formativo”.

Com o propósito de recorrer às nuances históricas do magistério brasileiro na tentativa de justificar o contexto atual, apresenta-se o terceiro capítulo, também dividido em subitens. São eles: “Formação de professores: um campo em conflito”, “Professores e condições de trabalho”, “Imagem docente: multiplicidade em foco” e “Ser professor na contemporaneidade”. O quarto capítulo exhibe dados referentes à metodologia adotada. Os resultados da pesquisa empírica, por sua vez, são encontrados no quinto capítulo, distribuído nos seguintes subitens: “Dos caminhos percorridos até a pesquisa de campo”, “Caracterização das instituições”, “Análise dos questionários” e “Entrevista com os professores”. No sexto capítulo encontram-se as “Considerações Finais”.

1. TRABALHOS ANTERIORES: A BUSCA POR REFERÊNCIAS

A pesquisa teórica foi feita a partir do levantamento bibliográfico dos temas pertinentes e dos conceitos relevantes à condução apropriada das análises dos dados, ampliados e aprofundados ao longo do desenvolvimento da investigação. Nesta tarefa, constatou-se que o tema ainda é pouco estudado no Brasil.

Na pesquisa bibliográfica foram consideradas as seguintes bases de dados: Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Banco de Teses da Capes.

No Banco de Dados Bibliográficos da USP (Dedalus)¹, foram encontrados 26 registros com as palavras “bom professor”, sendo: uma entrevista, cinco teses de doutorado, três dissertações de mestrado, dois artigos de periódicos, um artigo de jornal, seis livros e três trabalhos em eventos. Algumas das obras identificadas tratam de professores de segmentos específicos, como Matemática (CRUZ, 2012; CYRINO, 2003; TAHAN, 1969a; TAHAN, 1969b); Enfermagem (SILVA E PUSCHEL, 2010; SANTOS, 2005); Ciências Contábeis (NOGUEIRA, CASA NOVA, CARVALHO, 2012; SANTANA, 2009) e Agricultura (MERTEN, 2002).

Alguns trabalhos aproximam-se desta pesquisa, como os que tratam das concepções de bom professor expressas por alunos do Ensino Médio (ISHII, 2010; PETERSEN, 2008; RANGEL, 2004) e por estudantes do Ensino Superior (OLIVEIRA, 2013) conforme tratarei a seguir. Os outros trabalhos citados, por abordarem o exercício da profissão docente em contextos diferentes do tratado na presente pesquisa, não foram esmiuçados.

Na pesquisa em nível de mestrado de Ishii (2010), os alunos do Ensino Médio de uma escola pública responderam a um questionário sobre aprendizagem e sobre as características do bom professor. No âmbito das características, a autora dividiu seu instrumento de pesquisa em três grandes grupos, inspirada no trabalho de Loadman (1976): formação, qualidade pessoal e relações interpessoais. Foram elaboradas nove questões referentes às características do bom professor. O questionário foi respondido por 302 estudantes e chegou-se à respectiva classificação: o bom professor é dedicado (gosta de dar aulas e demonstra autoconfiança), tem facilidade no relacionamento (quando o professor é atencioso, os alunos ficam mais motivados a estudar), apóia os

¹www.dedalus.usp.br acesso em Abril de 2015.

estudantes (sua aula é mais interessante porque há respeito ao aluno) e tem boa formação (as melhores aulas são aquelas em que os professores não deixam os alunos com dúvidas). Estudos anteriores mostram resultados complementares dos obtidos por Ishii, como veremos a seguir.

Petersen (2008) concebeu uma pesquisa em nível de mestrado com jovens estudantes do Ensino Médio de escola pública, por meio de questionários, entrevistas individuais e de grupos focais. Em seu questionário, a autora utilizou-se de categorias estabelecidas, divididas entre características pessoais, relacionais e profissionais, e os alunos deveriam assinar na escala que variava entre: “concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente”. A abordagem foi dividida em dois segmentos, sendo que, em uma primeira parte, os alunos deveriam assinalar como os professores realmente são, e na segunda, como gostariam que fossem. Na pesquisa, Petersen constatou que, nas características pessoais, os alunos consideram que os professores cuidavam de sua aparência (46%) e, nos aspectos relacionais, que são mal-humorados (26%). Os estudantes pesquisados não criticavam o fato de os professores cuidarem de sua aparência, mas ao tratarem as características que desejavam que os professores tivessem, apareceram os termos criativo (57%) e simpático (61%), o que reforça a insatisfação com o professor mal-humorado. Em um momento, durante o grupo focal, os alunos relataram que um exemplo de um professor considerado bom não faz distinções entre os alunos, chama a atenção para ensinar, cativa o estudante com suas aulas e não falta.

A abordagem de Rangel (2004) para tratar do bom professor é diversa das anteriores. A autora é professora de didática da Universidade Federal Fluminense e escreveu a obra “Representações e reflexões sobre o bom professor” baseada em sua pesquisa “Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino e aprendizagem”, realizada para fins do concurso como professora titular. No livro, a autora relata algumas falas e representações presentes em sua pesquisa e em seguida propõe uma reflexão sobre a opinião obtida. A autora coloca a fala do entrevistado e, na sequência, o identifica como professor, aluno, pai ou funcionário, o que ajuda a contextualizar a opinião apresentada. Algo que se aproxima da presente pesquisa é que a autora também obteve opiniões de alunos. Em grande parte dos relatos, pode-se observar aspectos como didática e relação interpessoal, especialmente quando os alunos enaltecem fatos como: o professor saber seu nome, preocupar-se com o

aprendizado dos alunos e manter a disciplina em sala. Outros pontos abordados foram o conhecimento da matéria a ser estudada, a didática e a abertura para o aluno perguntar.

Foi possível verificar no trabalho de Rangel (2004) que os pais têm uma visão de um bom professor como alguém que não deixa que seus filhos “voltem com dúvidas para casa” e que “trata seus alunos com afeto”; os alunos mencionam a importância dos professores “saberem seu nome” ou “elogiarem seu trabalho”; os funcionários falam dos bons professores de uma maneira interessante: como se fosse a visão integrada da opinião dos pais e dos alunos, ressaltam a importância do afeto, dos elogios e também a necessidade de dinamismo nas aulas para mobilizar os alunos. Já os professores apresentam visões distintas entre si: alguns veem a docência como um sacerdócio (uma profissão carregada de vocações e sacrifícios) e outros alimentam a visão de que o bom professor é aquele que cultiva um bom relacionamento com seus alunos, que propõe aulas que os mobilizem e que sempre busca aprimoramento.

Algo de importante de ser observado nas pesquisas tratadas é que em todas espera-se que o professor seja “atencioso”. Tal fato só reforça que a relação entre professores e alunos é humana, e, por isso, o estabelecimento de vínculos entre ambos é de suma importância. Ou seja, é preciso pensar no exercício docente como uma tarefa complexa, em que é preciso ir além da transmissão de conhecimentos.

No trabalho de Oliveira (2013) sobre docência no Ensino Superior, o contexto de pesquisa foi a Universidade Federal de Goiás, no Campus Jataí, com alunos do curso de licenciatura. Para a maioria dos participantes da pesquisa, a principal característica do bom professor seria o domínio e a capacidade de transmissão de conhecimento. Este resultado aponta um aspecto fortemente relacionado à didática e não a questões interpessoais, como as que apareceram quando os respondentes eram oriundos do Ensino Médio (ISHII, 2010; PETERSEN, 2008). A questão que surge é: será que o amadurecimento faz com que os alunos deixem de lado aspectos relacionais e priorizem apenas a transmissão de conteúdos? Ou este aspecto estaria relacionado à cultura acadêmica do ensino superior, que cultua a erudição, o acúmulo de conhecimentos e a formação crítica?

É curioso observar que, no Ensino Superior, não é esperado que os alunos mantenham uma relação próxima com os docentes. O foco seria apenas que os professores consigam transmitir de forma eficaz o que sabem. Talvez isso ocorra devido a quantidade de alunos em sala de aula e a frequência de aulas ministrada por um

mesmo professor. É como se a relação ensino-aprendizagem, que antes era repleta de questões afetivas, passasse a ter o foco apenas na transmissão de conhecimentos.

Na procura pela expressão “bom professor” na base de dados Scielo², refinou-se a busca por materiais publicados no âmbito nacional em um período recente. Nesta base, foram encontrados nove artigos, entre eles alguns de professores em áreas específicas do conhecimento, como em Arquivologia (FEITOZA, 2007); Medicina (COSTA et al., 2012; DANTAS et al., 2001); Ciências (STRUBBS, 2011); Letras (NEVES, 2009); professores de institutos de tecnologia (MARTINS, 2008), que, por tratarem de aspectos diversos à pesquisa apresentada, não serão aprofundados. Também foram verificadas publicações referentes a professores universitários em um aspecto mais amplo (NUNES e HELFER, 2002), políticas de avaliação de professores (RODRIGUES, 2012) e no âmbito de reformas educacionais (CONNELL, 2010).

O trabalho de Nunes e Helfer (2002) trata de alguns aspectos que se aproximam da pesquisa, como o conceito de bom professor. Por esta razão, apresenta-se brevemente o artigo intitulado “Diagnóstico do Desempenho na Docência da Graduação na UNISC”, em que os autores colocam em questão um instrumento de avaliação intitulado Diagnóstico do Desempenho Docente, que tem como principais objetivos: a) identificar o conceito de bom professor entre as comunidades discente e docente e b) a partir de tais impressões, revisar os parâmetros de avaliação docente. Tal instrumento foi utilizado com caráter formativo:

Os usos que se pode fazer da avaliação são inúmeros e, portanto, seria inconveniente atrelá-los a princípios de punição ou premiação já que não se inscrevem no vazio de um processo, mas em uma realidade cercada por valores e concepções já alicerçados. A ênfase na função educativa da avaliação e o reconhecimento do seu viés não-punitivo não significa que a avaliação restrinja-se a uma constatação da situação dada, sem efeito prático. A avaliação sem consequências é estéril e leva ao próprio esgotamento. Os processos avaliativos devem ser acompanhados por providências efetivas, de modo a extrair das constatações sobre a situação vigente o seu potencial transformador. (NUNES&HELPER, 2002, p. 171)

Trataremos sobre o caráter formativo dos instrumentos de avaliação no terceiro capítulo, no subtema “Avaliação como instrumento do processo formativo”.

No Brasil, existem outros estudos sobre as características apresentadas em professores universitários de destaque (CUNHA, 1995; CHAMLIAM, 2003) que

²www.scielo.org acesso em Março de 2015.

merecem ser conhecidos, pois trazem dados interessantes para a presente pesquisa.

Chamlian (2003), por exemplo, realizou uma pesquisa com professores considerados inovadores na USP e constatou que, mais do que uma formação pedagógica específica, são necessárias a valorização institucional dessa atividade e a sensibilização para as dificuldades do ensino. Os autores revelam que o despertar para a valorização da tarefa de ensinar (gostar do que faz e acreditar que é uma atividade útil para a sociedade) precede a didática e a formação pedagógica. Será que tais resultados também se encontram na Educação Básica? Esta é mais uma das questões para a qual se buscou obter respostas.

Na pesquisa “A prática pedagógica do “bom professor” e suas influências na educação”, de Maria Isabel da Cunha (1988), alguns professores (apontados como de destaque entre seus alunos) reforçaram a importância da formação de professores, e como esta teve um impacto positivo em seu exercício docente, e também da formação continuada, para os professores se manterem atualizados e aprenderem o que não foi ensinado durante o período da graduação. No entanto, outros professores alegam que a formação teve pouca importância, pois levam em consideração a distância entre a teoria e a prática, o que se aprende durante a formação e a realidade em sala de aula. Será que as mesmas impressões relatadas em uma pesquisa realizada há tantos anos ainda persistem? Esta foi mais uma das perspectivas que se investigou, dadas as diferenças entre os contextos, já que Cunha abordou diferentes esferas como alunos dos 2º e 3º graus e a presente pesquisa delimitou o universo de pesquisa no 5º ano do Ensino Fundamental.

Convém enfatizar algo inserido na pesquisa supracitada, que vivências pessoais do professor podem ter mais impacto na sua atuação do que sua formação:

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escola. (...). Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifestada pela incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto da construção histórica. (CUNHA, 1988, p. 39)

Na presente pesquisa, não se tem a pretensão de analisar todos os contextos em que tal formação acontece, mas levantar, entre os envolvidos no processo educativo,

quais aspectos permeiam uma boa prática docente e as possíveis relações com o contexto formativo.

Cunha (1988) constatou que nem sempre a formação é decisiva para os alunos avaliarem positivamente um professor. A decisão dos alunos pode ter sido tomada por diversos aspectos, entre os quais: vivências, apropriação em sala de aula, metodologia, aspectos afetivos. A maneira como o professor trata seu conteúdo passa pela relação professor-aluno e o cuidado que este tem em rever sua prática e procurar novos caminhos pode ser decisivo para a escolha entre os alunos.

Ainda no que diz respeito ao levantamento de dados realizado, já na base de dados da CAPES, foram encontrados 13 trabalhos tendo como palavra-chave “bom professor”. Entre eles, alguns eram específicos, como no caso de Enfermagem (VENTURA et al, 2011), Contabilidade (MIRANDA et al. 2012, PACHANE, 2012), Português (MENDES & TEIXEIRA, 2011), Ciências Biológicas (DORNFELD & MORALES, 2009), professores portugueses nos anos de 1940 (PINTASSILGO, 2002), professores na Austrália (CONNELL, 2010) e professores de Educação Física (PETRICA, 1998). Já com a palavra-chave “professor ideal”, foi encontrado um trabalho sobre professores da área de Marketing (AKEMI et al, 2008). Como a pesquisa aqui tratada tem como foco professores da educação básica, especificamente do 5º ano do Ensino Fundamental, optou-se por abordar trabalhos que trouxessem insumos para a discussão de qualidade docente em um caráter mais amplo.

O trabalho intitulado “Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da Educação Básica” (KOLLAS et al., 2013) explicitou visões sobre professores de Ciências sob a ótica de alunos do Ensino Fundamental II e dos Cursos de Licenciatura (Química, Física e Biologia) do Rio Grande do Sul. Uma das características mais mencionadas pelos dois grupos pesquisados foi a criatividade. Para os entrevistados, o professor criativo consegue tornar as aulas mais dinâmicas e ministra aulas diferentes, nas quais os alunos vivenciam situações práticas. Para a maioria dos entrevistados, a criatividade ajuda no aprendizado do aluno, pois o motiva e faz com que ele se interesse pelo conteúdo, por fim, facilitando a compreensão. No que concerne à relação professor-aluno; para os entrevistados, o auxílio oriundo do professor em sua aprendizagem é fundamental para o êxito na escola. Os alunos acreditam que a afetividade deve estar presente em sala de aula, algo que é tratado pela autora sob a perspectiva de Vygotsky (2001, p. 146):

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos

importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial.

Acredito que, o professor criativo, que “consegue tornar as aulas mais dinâmicas e ministra aulas diferentes, nas quais os alunos vivenciam situações práticas” é um professor que, antes de tudo, se preocupa com a qualidade de sua prática, se reavalia e busca novos caminhos para atingir seus objetivos. Tal comprometimento é extremamente benéfico para os alunos, já que deixam de apenas “assistir uma aula” para se tornar parte dela e conseqüentemente, se tornarem responsáveis pelo próprio aprendizado.

Ao buscar no banco de teses da CAPES a expressão “professor eficaz”, encontrou-se o artigo “Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz” (ALBUQUERQUE, 2010), sobre uma pesquisa realizada com 40 docentes de diferentes níveis de ensino e 40 alunos de diversas faixas etárias, com informações obtidas em entrevistas. A justificativa do pesquisador para escolher professores e alunos de diferentes níveis de ensino foi a de traçar semelhanças e disparidades entre os relatos.³

O autor destacou as principais informações obtidas com as opiniões:

a) para os professores do ensino superior o atributo mais relevante que caracteriza um professor eficaz refere-se aos “valores pessoais”, já para os professores do ensino secundário é o “conhecimento específico”;

b) a “comunicação e linguagem” merece evidência por parte de ambos os grupos de professores, ao ser referenciada como uma variável de significativa importância para 60% dos mesmos, independentemente do nível de ensino onde exercem funções;

c) a “motivação” e a “cordialidade” são referenciadas por 40% dos professores do ensino secundário como importantes características, contrapondo a opinião dos professores do ensino superior que não lhe atribuem qualquer referência. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 55)

É interessante observar que, em alguns aspectos, a diferença entre os níveis de ensino se traduz em opiniões divergentes, como no caso das características “motivação” e “cordialidade”, as quais representam uma parte significativa dos relatos de professores do ensino secundário sequer são mencionadas pelos professores do ensino superior.

³ É curioso observar que a pesquisa de Albuquerque (2010) apresenta resultados contraditórios ao trabalho de Oliveira (2013). Albuquerque constatou que professores do Ensino Superior mencionavam valores pessoais como atributo de destaque e, na pesquisa de Oliveira, o professor deveria ser capaz de transmitir conhecimentos e dominar o conteúdo.

Outro fato curioso é que, nesta pesquisa, também foi expresso pelos participantes o auxílio que o professor deve oferecer aos alunos durante o processo de aprendizagem, assim como na pesquisa de Kollas et al (2013). De acordo com o autor, “a função do professor é, portanto, facilitar a atividade mental dos alunos que lhes permita construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos que já possuem” (ALBUQUERQUE, 2010, p.58). O autor também destaca o modelo de ensino eficaz de Slavin (1986) - QAIT - *Model of School Learning*, que enfatiza a existência de elementos alteráveis de ensino eficaz que professores, e também as escolas, podem alterar diretamente. São eles:

1. Qualidade da Instrução: o grau em que informações ou competências são apresentadas aos alunos para que possam aprendê-las com facilidade; 2. Níveis Adequados de Instrução: até que ponto o professor se assegura de que os alunos estão prontos para aprender um novo assunto (quer dizer, que têm o conhecimento e as habilidades necessários para apreendê-lo, mas ainda não o fizeram); 3. Incentivo: até que ponto o professor garante que os alunos estejam motivados para executar tarefas instrutivas e aprender a matéria que está sendo apresentada; e 4. Tempo: até que ponto é dado aos alunos tempo suficiente para aprender a matéria que está sendo ensinada. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 60, grifos da autora)

Neste modelo, os quatro elementos têm uma importante característica: todos, sem exceção, precisam ser adequados para que o ensino seja eficaz. Ou seja, existem vários aspectos que envolvem um ensino que cumpra seus objetivos, entre eles o tempo e os níveis de exigência e envolvimento. Além disso, a qualidade da instrução está intimamente ligada à formação do professor.

No intuito de trazer mais elementos para a questão do “bom professor” na literatura sobre educação, o autor cita Morrison e McIntyre (apud ALBUQUERQUE 2010), os quais descrevem quatro áreas de competências que podem ser consideradas as características de um bom professor. São elas: criar um clima psicológico para a aprendizagem, buscar oportunidades de aprendizagem adequadas, experimentar meios mais convenientes de ensino e agir de forma construtiva. Cabe ressaltar que todas as características apresentadas ressaltam aspectos humanos que permeiam a relação professor-aluno. Será que estas opiniões se confirmarão nos relatos obtidos? Este é mais um dos aspectos que se pretendeu analisar.

Um bom relacionamento com os alunos pode ser entendido com um dos aspectos centrais do professor eficaz, visão que também foi tratada no trabalho de Rangel (2004).

Alguns trabalhos mostraram que as opiniões entre professores e alunos acerca das qualidades dos professores podem ser semelhantes. As pesquisas pertinentes a este tema valeram-se de diferentes abordagens, sendo que algumas enfocaram a opinião dos próprios professores em relação às características de um professor exemplar (PEREIRA, 2007; VASCONCELOS, 2010), enquanto outras exploraram a opinião dos discentes (CAMARGOS et al, 2006; ARAUJO; SANTANA, 2008; CATAPAN et al, 2011; PAN, et al, 2009).

No trabalho “Alfabetização: leitura e escrita”, Sonia Kramer (1980) teve como objetivo buscar na rede pública professores que alfabetizavam bem seus alunos: “tratava-se muito mais de identificar pontos cruciais para a compreensão do que determina a alfabetização feita na escola pública do que de descrever detalhadamente a prática de sala de aula” (KRAMER, 1980, p. 27). Esta obra assemelha-se à proposta de pesquisa aqui delineada e será retomada em capítulos posteriores. Algo que diferencia a pesquisa de Kramer é o foco em professores alfabetizadores. Porém, a autora traz elementos que contribuem para a discussão do tema aqui tratado

O objetivo do trabalho citado era “identificar o que, na prática, determina e favorece a concretização da leitura e escrita” (idem, p. 28). Assim como Kramer, não tive a intenção de relatar o que ocorria em sala de aula, mas de identificar pontos cruciais na atuação de professores tidos como bem-sucedidos na escola pública. Ou seja, não se pretendeu descrever técnicas e procedimentos de professores tidos como bem-sucedidos, mas de traçar similaridades entre os professores analisados.

Conforme já mencionado anteriormente, a proposta da pesquisa aqui apresentada é a de conhecer aspectos das visões que predominam entre os envolvidos no cenário educacional sobre os professores, mas especificamente, sobre o “bom professor”. A ideia é refletir sobre que fatores levam os segmentos a pensarem desta forma: por que alguns grupos levam tanto em consideração aspectos relacionais e outros enfatizam a prática em sala de aula e o domínio do conteúdo? Ao levantar opiniões de diferentes grupos, teve-se como objetivo conhecer as diversas facetas que os respondentes trazem ao definir o “bom professor”.

2. REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE

*Feliz, aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
O melhor professor nem sempre é o de mais saber,
é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir
e manter o respeito e a disciplina da classe.
Cora Coralina⁴*

2.1. O que seria uma educação de qualidade?

Afinal, o que seria uma educação de qualidade? Será que a reconhecida escritora brasileira Cora Coralina está certa? O melhor professor será “aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe”, como escrito na epígrafe acima?

Para iniciar uma reflexão sobre qualidade da educação, buscaremos o conceito abordado no dicionário Houaiss, em que qualidade é empregada em sentido absoluto, significando “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação aos outros; virtude”. Devemos ter cautela ao utilizar este conceito no que se refere à educação. De acordo com Gusmão, “uma educação de qualidade seria uma educação que cumpre com os seus objetivos” (GUSMÃO, 2013, p. 301). Mas que objetivos seriam estes? Cabe salientar que os objetivos variam de acordo com a instituição. Se uma escola não tem objetivos ambiciosos que mobilizem alunos e professores, ela poderá cumprir facilmente os objetivos a que se propõe, alguém do que seria básico para uma instituição. Portanto, falar em qualidade da educação está relacionado com a atribuição de juízo de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também a objetivos educacionais. Os juízos são sempre enunciados por sujeitos e possuem aspectos comparativos.

Silva (2008) teceu algumas considerações referentes à noção de qualidade como uma construção social:

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas um ajuizamento de valor, a partir da concepção que se tenha de qualidade. (SILVA, 2008, p. 17, grifos do autor)

⁴⁴ Cora Coralina. Exaltação de Aninha (O professor). Poema publicado em 2007.

Ou seja, a noção de qualidade é ampla, dinâmica, polissêmica, não se traduz em termos essenciais ou absolutos e não é passível de uma conceituação neutra. Além disso, o conceito de qualidade na educação foi alterado ao longo do tempo. Como exemplo, usaremos a democratização do ensino no Brasil.

Até a década de 1980, a bandeira democratizadora da educação estava voltada para a ampliação do acesso à escola. Naquela época, a exclusão acontecia na entrada da vida escolar, que era restrita à elite; a proposta levantada na ocasião era de democratização do acesso com a meta de garantir uma escola pública para todos. Nesta perspectiva, a qualidade era deixada em segundo plano em detrimento da universalização do ensino, pois o principal objetivo era assegurar a inserção das camadas populares nos bancos escolares. A ampliação do acesso também era divergente à promoção da qualidade, já que o conceito de qualidade estava identificado com um viés elitista, para poucos. Azanha (2004), ao examinar tal momento histórico, constatou que as ações que visavam à ampliação de vagas eram interpretadas, inclusive pelo magistério e por estudiosos da educação, como algo que traria consigo a perda na qualidade do ensino. O autor ressalta ainda que a qualidade da educação poderia ter sido preservada se a expansão fosse planejada levando em consideração este fator. Nas palavras de Azanha:

É claro que, expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial, poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que, historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm-se apresentado como opções que se excluem. (AZANHA, 2004, pp. 341 - 342)

Para o autor, a democratização da educação, assim como a melhoria da qualidade da educação, são primordialmente processos políticos amplos, na medida em que só são realizáveis por meio de políticas públicas.

É alarmante constatar que, passados quarenta anos do início da ampliação da escolarização básica, as políticas públicas ainda não consigam trabalhar com as crianças e os jovens menos favorecidos socialmente, já que o rendimento dos alunos continua aquém das expectativas (BEISIEGEL, 2006).

A condição atual da escola pública, de acordo com Gusmão (2013), deve proporcionar um novo conceito de qualidade, e não criar tentativas de restaurar uma qualidade vigente num passado vivo no imaginário social como a “época de ouro” da escola pública brasileira. Trataremos sobre as visões acerca da escola e dos professores e suas mudanças ao longo do tempo adiante.

Segundo Oliveira (2007), durante o processo de democratização do ensino, ocorreu uma mudança de perspectiva da exclusão:

Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. (OLIVEIRA, 2007, p. 671)

Os alunos tinham poucas chances de sucesso dentro deste sistema, já que foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação escolar e cujas experiências culturais eram divergentes daqueles que frequentavam a escola. Ou seja, o processo de expansão incorporou as tensões, as diferenças e as contradições presentes na sociedade (OLIVEIRA, 2006).

O conceito de qualidade no ensino foi abordado na Constituição Federal de 1988. Porém, não fica claro em que consistiria tal qualidade e quais seriam seus elementos. Para Oliveira, este fator é passível de questionamento, visto que “dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracteriza um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?” (OLIVEIRA, 2006, p.63)

No entanto, a criação de parâmetros para julgar a qualidade da educação representa uma tarefa de alta complexidade. Devemos analisar cuidadosamente o cenário educacional brasileiro: diante de tantas disparidades entre escolas e condições de trabalho, é possível traçar um parâmetro comum a todas? Silva (2008, p.23) abordou a questão da seguinte forma:

A definição de qualidade em função apenas da eficiência obtida e aferida a partir do desempenho escolar, discriminado em determinados produtos e resultados, parece sugerir que comparações entre entes diferentes – como, por exemplo, uma escola pública de periferia e uma particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas quase a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os animam.

Para a autora, a visão que concebe qualidade como resultado das provas reforça um significado de qualidade da educação economicista, ou seja, centrado nos supostos ganhos econômicos que a educação de qualidade pode trazer para os indivíduos e para a nação. Atualmente, verificamos que a maioria das escolas aplica os resultados obtidos em *rankings*, entre os quais o do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como ferramenta de publicidade, deixando explícita uma relação entre

posicionamento no *ranking* e qualidade na educação. Tal relação, como foi tratada anteriormente, é passível de questionamento, pois não se pode limitar o conceito de qualidade apenas ao resultado de uma única prova.

Martínez (2009) abordou o cuidado ao se tratar do efeito perverso de uma cultura de avaliação mal interpretada. A aparição de listas de instituições – *rankings* – está destruindo o trabalho de excelentes equipes de professores e produz modelos de organização homogeneizantes, contrários à diversidade e seletivos, o que suscita a preocupação com a qualidade da educação mal interpretada. De acordo com o autor, em educação, a avaliação não pode ser confundida com medição e os *rankings* aparecem em uma perspectiva de medição de resultados e não de avaliação dos processos. Será uma difícil proposta solicitar que o professorado compreenda e aceite a cultura da avaliação como algo integrado a sua tarefa.

2. 2. A qualidade na ótica das avaliações

O conceito de qualidade da educação apresentou algumas mudanças ao longo do tempo. Oliveira (2006) cita que o primeiro significado atribuído para qualidade, dominante na década de 1980, estava associado à democratização do ensino. Em um segundo momento, após a universalização do acesso à escola, a representação da qualidade estava intimamente relacionada à permanência. Ou seja, não bastava estar na escola, era preciso permanecer nela. Após este período, passou a surgir uma demanda pela *medição* da qualidade, que foi abordado por Casassus (2007a):

Numa primeira instância foram elaboradas hipóteses sobre os fatores “materiais” que determinam o resultado. Desta forma, surgiram variáveis referentes a elementos como as taxas de relação professor-aluno, número de livros em casa ou nas escolas, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala. Mais tarde, formularam-se hipóteses sobre os fatores “imateriais”, como as expectativas e as interações que acontecem dentro das escolas ou no lar. Mas, finalmente, a atenção terminou por fixar-se no seu foco atual, que é a observação e medição do sucesso acadêmico (CASASSUS, p.43, grifos do autor)

Ao se pensar na *medição* do sucesso acadêmico, como remete o autor, é inevitável pensar nos instrumentos de avaliação. Nos tópicos a seguir trataremos dos instrumentos de avaliação externos e internos, respectivamente.

2.2.1. Os instrumentos de avaliação externos

Diversos países passaram a desenvolver sistemas para avaliar a qualidade da educação. Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997. O PISA consiste em uma avaliação trienal baseada na aplicação de testes de desempenho cognitivo nas áreas de Linguagem e Matemática em estudantes de 15 anos de países-membros da organização. Em todas as edições do Programa, o Brasil tem ocupado as piores posições na classificação geral. Em 2012⁵, o Brasil ocupou o 58º lugar entre 64 países que participaram da avaliação, ficando à frente apenas de Argentina, Tunísia, Jordânia, Colômbia, Qatar, Indonésia e Peru.

Outra ferramenta empregada para avaliar a educação é do órgão internacional Fórum Econômico Mundial (WEF, na sigla em inglês). Em seu Relatório de Capital Humano de 2011, o WEF colocou o país na 88ª posição de um total de 122 países quando se trata de educação⁶. Para chegar a esta posição, o Brasil falhou principalmente na qualidade do ensino em matemática e ciências, quando figurou entre os 15 piores do mundo, em 112º lugar.

Mais um indicador, elaborado pela empresa Pearson, de materiais e serviços educacionais, batizado de Índice Global de Habilidades Cognitivas e Realizações Educacionais, teve como base três testes internacionais de educação: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o documento Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) e o Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (PIRLS). Essas avaliações compreendem o aprendizado de matemática, leitura e ciências durante o ciclo fundamental (1º a 9º ano). Em 2012, o Brasil ocupou a penúltima posição da lista, atrás de nações como Colômbia, Tailândia e México⁷. Apenas os estudantes da Indonésia apareceram atrás dos brasileiros. Foram avaliados 39 países mais a região de Hong Kong.

Resultados educacionais ruins oriundos de diferentes sistemas avaliativos têm mostrado que uma aprendizagem insuficiente dos alunos coloca em xeque o preparo profissional dos professores e torna as cobranças mais veementes, acirradas pelos *rankings* internacionais. A partir desse período, professores e instâncias governamentais começaram a ser cobrados pelo que socialmente ficou conhecido como um

⁵ Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. Acesso em Maio de 2014.

⁶ Fonte: <http://www3.weforum.org/docs/GGGR11/Brazil.pdf>. Acesso em Maio de 2014.

⁷ Fonte: <http://thelearningcurve.pearson.com/country-profiles/brazil>. Acesso em Maio de 2014.

rebaixamento da qualidade da educação básica, sobretudo a oferecida na rede pública, pelo elevado número de alunos que esta acolhe.

A avaliação externa nada mais é do que avaliação e, portanto, também sofre a influência relativa aos contextos em que é realizada, tais como a intervenção do professor e da direção, a favor ou contra, e o nível de comprometimento dos alunos, sem mencionar que é vista por muitos como um mero recurso de classificação de instituições de ensino.

2.2.2. Os instrumentos de avaliação internos

A discussão acerca da medição por meio de avaliações não é tão recente no Brasil. Apesar da implementação dos sistemas de avaliação externos da aprendizagem dos alunos, em todos os níveis de ensino, terem sido instituídos na legislação brasileira desde a Carta Constitucional de 1988, eles só foram iniciados na década de 1990.

No país, a introdução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e seu desmembramento na Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC, conhecida como Prova Brasil) e na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB, divulgada como SAEB), em 2005, fazem parte deste processo que foi gradualmente associado à avaliação da qualidade da educação. Alguns autores acreditam que a disseminação das provas em larga escala tem servido como referência para uma regulação do mercado educativo, afastando-se de um mecanismo de garantia do direito à educação. Um desses autores é Casassus (2007b). Este afirma que tem se dado aos testes de larga escala a legitimidade e o poder para que sejam os articuladores das políticas educacionais. No entanto, essa escolha não tem gerado grandes avanços:

A focalização no resultado escolar, apesar de tornar visível um produto da educação, ao final nada faz a não ser oferecer uma constatação estatística da desigualdade quanto aos resultados. Não nos diz nada sobre o que é preciso fazer para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade. (Casassus, 2007b, p.57)

Para Gentili (2001), a fragilidade das experiências avaliadas reside na transposição pura e simples de princípios empresariais para o campo educacional. O autor adverte que, na Argentina, os testes de larga escala eram compreendidos como a espinha dorsal de um programa de qualidade, com o entendimento de que a medição pudesse operar as mudanças necessárias no sistema educacional. O autor alerta que

estes métodos seriam considerados ingênuos até mesmo por empresários, que os considerariam antes como meios do que como fins para desenvolver melhores práticas de qualidade.

Os resultados alarmantes dessas avaliações têm repercutido nas secretarias de educação e nas escolas, promovendo um debate sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas que poderiam ser adotadas para melhorar o desempenho dos alunos. Atualmente, alguns estados vêm fazendo uso desses resultados para premiar financeiramente as escolas e/ou professores que conseguem promover o aumento das médias de proficiências de seus alunos entre os anos avaliados. E isto tem implicado muitas discussões, principalmente nos sindicatos dos professores, que questionam a implantação do critério meritocrático para conceder aumento salarial.

Ao não enfocarem o cerne do problema – o modelo de educação em vigor –, os programas de melhoria da qualidade correm risco de estimularem a adoção de medidas paliativas, ou mais do que isso, produzirem o efeito contrário ao desejado e gerarem ainda mais exclusão. Para Ghanem (2004), a ampliação do acesso à educação pública foi alcançada oferecendo-se “mais do mesmo”, ou seja, mais vagas para um mesmo modelo de educação escolar, sem reflexão sobre tal modelo ou sobre os efeitos da expansão.

Além das avaliações em âmbito nacional, vale a pena lembrar que os professores são avaliados dentro da instituição. Por se tratar de um contexto amplo, fica difícil especificar como tais avaliações acontecem. Muitas vezes, os gestores da escola avaliam os professores utilizando ferramentas próprias, como por exemplo, assistir aulas, análise de documentos com os principais pontos a serem atingidos na prática, entre outros. Ou seja, as expectativas em relação a atuação do professor mudam, dependendo da escola em que ele leciona. Neste cenário, o professor tem de lidar com avaliações internacionais, nacionais e institucionais, todas atreladas ao seu exercício docente. Como se já não bastassem as especificidades de cada aluno, cada grupo e cada instituição, ele é obrigado a administrar tais avaliações, que ora aproximam de sua realidade com o objetivo de promover melhorias, ora se mostram distantes, com o foco apenas em procurar culpados pelo fracasso escolar.

2.3. Avaliação de professores

Ao se pensar em uma educação de qualidade, há que se considerar a atuação do professor, entre outros fatores. Mas como a literatura educacional trata o tema da avaliação dos professores? Como se avalia a qualidade de um professor?

As pressões da sociedade civil por uma educação de qualidade, em grande parte motivadas pelo fraco desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais, além da divulgação de estudos comparativos internacionais sobre políticas que promovem o sucesso escolar, parecem resultar na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o delineamento do perfil de um bom professor, para o recrutamento de profissionais que possuam tais características e monitoramento daqueles que já atuam nas redes.

Ao mesmo tempo, a proposição de estratégias de avaliação do desempenho docente enfrenta algumas oposições, principalmente por parte dos atores envolvidos nesse processo. Parte dessa resistência pode ser atribuída à diversidade de objetivos, procedimentos e efeitos que podem caracterizar um sistema de avaliação, e também à diversidade de concepções de ensino, de escola e de sociedade. Ao se propor a discussão da avaliação docente enquanto estratégia política para promover a qualidade de ensino, pode-se refletir sobre alguns contextos que a envolvem. Dentre a variedade de finalidades de uma avaliação docente, Fernandes (2008) destaca a intenção de melhorar o desempenho dos professores; viabilizar a responsabilização e prestação pública de contas; aprimorar práticas e procedimentos das escolas; compreender problemas de ensino e aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e entender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.

No entanto, a estruturação de uma cultura de avaliação docente é permeada por muitos desafios. Para Rodrigues (2012), a ideia de responsabilização é a que mais assusta aqueles que serão avaliados. Os professores justificam parte das dificuldades em promover o ensino de boa qualidade às péssimas condições de trabalho a que são submetidos e, portanto, não querem ser responsabilizados por problemas estruturais. Assim, os medos e as dúvidas alimentam a polêmica discussão sobre os critérios e procedimentos mais adequados para cada modelo de avaliação docente. O temor pela avaliação muitas vezes está associado à maneira como esta é abordada na prática, como julgadora de determinados comportamentos ao invés de ter um viés formador. Christopher Day (1993, p. 98) tratou sobre este tema:

Se, na verdade, a avaliação de professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação.

Neste sentido, a forma como a avaliação é conduzida faz diferença na maneira como ela é observada por aqueles que estão envolvidos no processo. O autor complementa:

No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional, torna-se evidente que todos os gestores escolares (expressão que parece estar em vias de substituir a de “diretores de escolas”) têm de ter em conta, pelo menos, duas questões fundamentais: a) a relação da avaliação com a autonomia do professor; b) a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. (DAY, 1993, p. 98)

Os dois aspectos tratados por Day são importantes para que o professor vislumbre a avaliação como algo a contribuir para a sua formação e que propicie um espaço de autonomia docente.

Um possível caminho para instituir a avaliação docente poderia ser a análise de outros países e a proposta de adaptações para o contexto educacional brasileiro. Schleicher (2006), em sua análise comparativa internacional dos sistemas escolares dos países da OCDE, resume que, em geral, as políticas dirigidas ao corpo docente partem de quatro objetivos. São eles: as preocupações relacionadas à capacidade de atração da docência como carreira profissional; ao desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades dos professores; à seleção, contratação e emprego dos professores; e à retenção dos professores eficazes nas instituições educacionais.

Outra perspectiva foi apontada por Carnoy (2009). Em seu estudo comparativo entre Brasil, Chile e Cuba, sugere-se como solução mais simples em curto prazo, para assegurar uma competência docente mínima em países como Brasil e Chile, o teste do conhecimento do conteúdo e das habilidades de ensino docente depois que estes se graduam na universidade ou institutos de formação. Dessa maneira, o Estado poderia verificar se os professores satisfazem os níveis mínimos de conteúdo e padrões pedagógicos estipulados em seu currículo obrigatório.

Desde 2010, discute-se uma iniciativa do INEP/MEC de se estabelecer a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. A proposta é que a

prova seja anualmente aplicada de forma descentralizada, em todo o país, para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica.⁸

As equipes técnicas do INEP/ MEC consultaram os padrões estabelecidos para a profissão docente na Austrália, no Canadá, em Cingapura, no Chile, em Cuba, nos Estados Unidos e na Inglaterra para levantar os fatores comuns ao perfil de um bom professor e que podem ser utilizados como critérios para avaliação da carreira docente. Como resultado, 20 fatores foram considerados recorrentes e serviram de base para a composição dos temas gerais que norteiam a elaboração da matriz de referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente:

⁸ Até a data da escrita deste material, a prova ainda não havia sido aplicada.

Tabela 1 - Fatores selecionados pelo INEP/MEC:

1	Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2	Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.
3	Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino.
4	Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5	Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6	Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7	Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.
8	Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.
9	Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
10	Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade por sua aprendizagem e pela dos colegas.
11	Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos.
12	Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
13	Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14	Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15	Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula.
16	Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.
17	Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a autoavaliação em relação ao progresso dos alunos, às descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e às recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18	Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou à implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19	Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20	Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Fonte: INEP (2010).

Observa-se que muitos desses fatores não podem ser mensurados em provas escritas. Portanto, para verificar se um professor está, de fato, em conformidade com o perfil docente delineado pelo governo federal brasileiro, será necessário um processo de avaliação mais abrangente. O próprio INEP/MEC reconhece tal dificuldade e retirou da relação de temas gerais presente no documento aqueles que só poderiam ser verificados por meio da prática docente, em sala de aula.

Cabe ressaltar que, por ser um documento oficial, presume-se que ele tenha um amplo acesso por parte dos docentes. Alguns de seus objetivos podem ser analisados, como “domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino”, porém não fica explícito como tal aspecto poderia ser avaliado. Outros objetivos são demasiadamente complexos, como por exemplo, “otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula”. Garantir a atenção de todos os alunos, durante toda aula, é uma tarefa praticamente impossível, ainda mais ao se levar em conta classes com cerca de 30 alunos, como acontece em algumas salas na rede pública brasileira. Outro fator “conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem” é passível de problematizações. Como os professores lidam com um número alto de alunos, fica difícil para conhecer características específicas de cada um. Além disso, muitas vezes, a família não estabelece uma relação próxima com a escola, o que torna árdua a tarefa de reconhecer o contexto em que vivem.

Em relação aos recursos, como foi abordado em “seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos”, sabe-se que os professores vão conhecendo algumas ferramentas que auxiliam a aprendizagem de seus alunos ao longo de seus anos de prática e de contextos formativos. No entanto, para alguns recursos são necessárias verbas e é conhecida a situação econômica do sistema educacional público brasileiro.

O fator “trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou à implementação do currículo e de outras políticas escolares” fica comprometido pelo o absenteísmo e a alta rotatividade que são marcantes no cenário educacional público brasileiro.

Além disso, é possível perceber que alguns objetivos parecem não terem sido estabelecidos de acordo com o contexto educacional brasileiro. Muitas vezes, os professores não têm autonomia em relação ao currículo. Por exemplo, no fator

“organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem”, os professores relataram, durante as entrevistas que eles não são autônomos em relação ao currículo e que, muitas vezes, são obrigados a passar rapidamente pelos conteúdos por uma questão de tempo.

Apple (1996) alertou para os possíveis problemas de tal tipo de avaliação: “Avaliações padronizadas são simplistas e não nos ajudam a encontrar maneiras melhores de ensinar (p. 73).” Se as avaliações padronizadas não atendem as especificidades da atuação em sala de aula e, conseqüentemente, não oferecem caminhos para o aprimoramento docente, qual seria sua utilidade?

Constata-se, assim, que as secretarias precisarão elaborar estratégias para lidar com as deficiências diagnosticadas na própria Prova Nacional, de modo que os professores selecionados não sejam efetivados sem o necessário domínio do conteúdo e das práticas pedagógicas julgadas adequadas.

Danielson (2010) já apontou a necessidade de que educadores determinem os diferentes níveis de desempenho e um padrão para o que é um desempenho aceitável ou exemplar, ressaltando que tais padrões devem ser muito claros, sem ambiguidades, conhecidos e acessíveis ao público.

Uma solução a ser explorada, que foi apontada por Rodrigues (2012), é o uso devido do estágio probatório, muitas vezes marginalizado como mera formalidade e baseado apenas na assiduidade do professor. Para a autora, a assiduidade é um aspecto importante e, para os pais, a quem os diretores deveriam prestar contas, as faltas dos professores são sinônimos de baixa qualidade de ensino. Nesta perspectiva, o estágio probatório poderia ter um papel de grande relevância como espaço para formação na prática e, como etapa constituinte do processo de seleção docente, impedir o ingresso de maus professores ou despreparados de forma definitiva na escola. Durante o estágio, seria possível diagnosticar as dificuldades dos professores, propiciar uma chance de melhorar a prática docente e, em caso de não satisfação dos padrões exigidos, removê-los das salas de aula.

Em Cuba, nos primeiros anos de suas carreiras, os professores são supervisionados por gestores escolares e professores orientadores (CARNOY, 2009). Segundo Carnoy, a baixa qualidade dos sistemas de supervisão no Brasil impede que muitos professores ensinem de modo eficaz e, por consequência, eles são incapazes de realizar um bom trabalho de ensino do currículo obrigatório. Diante disso, grande parte do conteúdo nunca é oferecida a muitos alunos e, assim, tais alunos e seus pais nunca

tomam conhecimento do quão pouco eles aprenderam em comparação ao que poderiam aprender se lhes fosse dada a oportunidade.

No Brasil, os professores, de maneira geral, não são sistematicamente avaliados e a promoção ocorre por tempo de serviço ou aumento na titulação, sendo necessário apoiá-los na melhoria de sua formação e na consolidação de uma carreira que equilibre direitos e deveres, com o estabelecimento de padrões claros que indiquem o que se espera dos professores, bem como avaliações frequentes para monitorar o seu desempenho (BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009). Também é preciso salientar que, enquanto os salários dos professores não forem competitivos e a carreira continuar desvalorizada, será difícil atrair os melhores alunos egressos do Ensino Médio para o magistério e manter os bons professores na escola.

Outra faceta da avaliação docente foi abordada por Garcia (1995), que criticou o que ele chama de *carreira plana do magistério*, isto é:

Aquele que só premia os incentivos extrínsecos e, em geral, de forma individual (cursos feitos, etapas da escolarização vencidas, trabalhos publicados etc). A última novidade, dentro desta perspectiva, é recompensar o professor pelo índice de aprovação dos alunos, sem considerar o processo (GARCIA apud CUNHA, 1996, P. 141)

Nesta passagem, é perceptível a complexidade da avaliação de professores: não é possível avaliar uma atuação docente como eficaz verificando sua formação tampouco não é possível examinar a competência de um professor através da aprovação de seus alunos, sem levar em conta o contexto em que tal atuação acontece. Cabe ressaltar uma questão abordada por Kramer: “O referencial da avaliação deve ser o dos conteúdos adquiridos ou o do desenvolvimento e progresso do aluno?” (2010, p.32)

Em suma, refletir sobre a implementação e o acompanhamento de padrões de qualidade na educação torna-se uma tarefa essencial para o estabelecimento de processos de avaliação que visem à melhora do desempenho.

2.4. Avaliação como instrumento do processo formativo

Conforme comentado anteriormente, um dos principais desafios a ser superados é de natureza cultural e corresponde a uma lógica de avaliação associada à classificação, seriação e seleção e não como um processo formativo que visa à melhoria, ao desenvolvimento e às aprendizagens (FERNANDES, 2008; PERRENOUD, 1999). Outro problema que merece ser destacado está relacionado com as diferentes

perspectivas desses atores acerca das finalidades da avaliação. Os professores, muitas vezes, colocam-se em uma posição defensiva, preocupando-se com a proteção de seus direitos, com a garantia de seus empregos, com o reconhecimento das dificuldades enfrentadas e complexidades de seu ofício, mas também anseiam por uma avaliação que os incentive a melhorar e que garanta a progressão na carreira, enquanto que os pais e administradores dos sistemas escolares se interessam pela eficácia ou efetividade docente (FERNANDES, 2008). Tal posição docente também foi tratada por Apple (1996):

Em muitos casos, professoras e professores relatam que a avaliação tem pouco impacto sobre sua forma de ensinar. Ainda mais importante é o fato de que as formas como ela foi conduzida levaram a um grande número de docentes a classificá-la de insultosa, especialmente quando foi feita por métodos e por avaliadores claramente afastados da situação de sala de aula. (APPLE apud HAUGHEY, HOWARD e MARSHALL, 1996, p. 163)

Ou seja, é fundamental que os avaliadores se aproximem do cotidiano em sala de aula para que tenham condições de avaliar a atuação docente. Além disso, se a avaliação não conduz para uma melhoria da prática, por que continuamos avaliando?

De acordo com Isoré (2010), alguns elementos são cruciais para superar os obstáculos que inviabilizam um sistema de avaliação do desempenho docente: (a) os professores aceitam com maior facilidade serem submetidos à avaliação quando são consultados durante a concepção do processo; (b) os professores devem saber o que se espera deles para serem reconhecidos como bons docentes e quais serão os procedimentos de avaliação antes do início do processo; e (c) a aplicação de uma implementação-piloto é uma forma de garantir a viabilidade e confiabilidade do sistema antes da plena implementação e, associada às percepções dos atores chave do processo, permite a revisão do processo e a introdução de ajustes à luz de possíveis deficiências. Pode-se acrescentar a essa lista que (d) o resultado de quem está sendo avaliado deve ser o mesmo independentemente de quem seja o avaliador, de forma que um julgamento consistente feito por avaliadores treinados, especialistas do conteúdo avaliado, seja uma garantia da confiança no sistema como um todo (DANIELSON, 2010). E, também, que, (e) por ser complexo, o processo de avaliação deve exigir uma simplicidade de procedimentos, recorrendo a instrumentos ou a outras fontes de informação que se centrem exclusivamente no que é importante (FERNANDES, 2008).

Danielson (2010) afirma ainda que os sistemas de avaliação de professores abrangem três principais componentes: uma definição clara de uma boa prática pedagógica (o “o quê”), métodos justos e confiáveis para trazer à tona provas de uma boa prática pedagógica (o “como”) e avaliadores treinados que saibam fazer julgamentos coerentes baseados nas provas. Isoré (2010), por sua vez, em sua revisão de literatura sobre avaliação docente, cita, como instrumentos utilizados para avaliação as observações em aula, entrevistas, análise de portfólio preparado pelo professor, indicadores de rendimento escolar, provas, questionários e pesquisas. Desse modo, a análise de um professor aconteceria de forma mais detalhada, ponderando aspectos que não podem ser mensurados em uma prova escrita.

De acordo com Fernandes (2008), dentre as possibilidades oportunizadas por um sistema de avaliação docente, está claramente a de desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para melhorar a situação pedagógica das escolas e, dessa maneira, a qualidade do serviço que prestam à população. Segundo ela, o sucesso apresentado por Austrália, Chile, Colômbia e Estados Unidos resulta de um significativo esforço técnico, que incluiu a revisão da literatura sobre o tema, a promoção de seminários internacionais, a colaboração de acadêmicos nacionais e de especialistas internacionais, além da realização de experiências-piloto.

No modelo chileno, os professores são avaliados a cada quatro anos por meio de portfólios, auto-avaliação, entrevista e parecer do diretor da escola e do coordenador pedagógico, sendo todos os instrumentos baseados nos critérios estabelecidos no *Marco para la Buena Enseñanza*. De acordo com o desempenho, o professor pode ser qualificado com o nível destacado, competente, básico ou insatisfatório. Os professores considerados destacados e competentes recebem uma bonificação salarial, enquanto que os professores de nível básico ou insatisfatório recebem apoio para a melhoria de sua prática pedagógica (ASSAÉL; PAVEZ, 2008). Por esta perspectiva, a avaliação premia os que têm destaque, como uma forma de incentivo, e auxilia os docentes que precisam aprimorar sua atuação. Os resultados não são utilizados somente como uma classificação, mas como uma maneira de identificar os problemas e buscar caminhos para solucioná-los.

Um dos elementos aplicados no sistema educacional chileno ainda é pouco utilizado na educação: a auto-avaliação; que poderia ser um caminho para melhorar a prática. Tal questão foi apontada por Martínez (2009):

Estamos talvez entre os que mais avaliam neste mundo, depois dos juízes, mas somos os que menos temos integrada a cultura da avaliação. Não se trata da avaliação de rendimentos, no sentido de que sempre criticamos quando não queremos falar sobre o tema, mas de uma cultura de avaliação diagnóstica do que estamos fazendo: por que o fazemos? O que queremos conseguir? (MARTÍNEZ, 2009, p. 62)

São diversos elementos que podem compor o processo formativo docente. Uma maneira seria aliar diversos instrumentos e procurar a reflexão constante para a melhoria da prática. Um deles foi apontado por Klein: “as informações sobre os erros dos alunos deveriam ser utilizadas para fornecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores”. (2005, p. 2). Ou seja, não culpar os professores pelo baixo rendimento, mas buscar neles caminhos para a melhoria da formação docente.

No entanto, Goe (2007) afirma que a medição da qualidade docente por meio do resultado dos alunos em testes padronizados ainda se configura um desafio, pois tais testes foram concebidos para medir as proficiências dos alunos e não a qualidade do professor. Além disso, há a dificuldade de separar os efeitos do professor dos efeitos da sala de aula (clima da sala ou da escola, por exemplo) e, por fim, obter a ligação entre os dados do professor e alunos que permita conectar um professor específico ao desempenho dos alunos nos testes, sem que seja feita uma pesquisa delineada com esse objetivo. Esta perspectiva é reforçada por Danielson (2010):

Usar o desempenho dos alunos para avaliar a habilidade do professor está, em todos os casos, repleto de desafios. Os próprios alunos variam muito em relação ao que trazem ao cenário e alguns desses fatores estão além do alcance do professor e até mesmo da escola. Além disso, avaliações eficazes do importante aprendizado do aluno não estão sempre disponíveis e certamente não para todas as áreas do currículo. Mas se forem planejados com atenção, com as medidas adequadas de crescimento (avaliações antes e depois do ano escolar, por exemplo), os sistemas podem ser justos para os professores e podem incluir informações de importância para o ensino, isto é, para o aprendizado do aluno. (DANIELSON, 2010, p. 6)

Outra visão foi realçada por Hunt (2009), que entende que a medição da efetividade docente por meio dos resultados dos alunos nas avaliações de desempenho deveria ser complementada, em todos os casos, com observações efetivas do rendimento do docente e de sua conduta em aula, na escola e na comunidade, além de outras observações da aprendizagem dos estudantes, como amostras de trabalhos ou portfólios.

Para Fernandes (2008), existem três diferentes abordagens de avaliação com diferentes focos: avaliação da qualidade dos professores focalizada na análise da competência, isto é, no sistema de saberes diversificados e específicos que eles dominam, utilizam ou em que acreditam; avaliação da qualidade do ensino focalizada na análise do desempenho dos professores e associada ao que o professor efetivamente faz, como ensinar, preparar aulas, participar de reuniões e conselhos de classes; e, por fim, avaliação da eficácia dos professores focalizada na análise dos resultados dos seus alunos e, portanto, no seu efeito sobre o que os alunos são capazes de responder em determinadas situações.

Como foi possível verificar, a avaliação de professores tem o seu espaço na política de muitos países e a literatura internacional contempla estudos que visam a captar, a partir de diversos instrumentos metodológicos, o que seria o perfil de um bom professor e qual a melhor forma de mensurar e reproduzir boas práticas docentes. Contudo, tal instrumento é repleto de variáveis que se apresentam em diferentes níveis de complexidade. Existe um imenso desafio para a educação: a tentativa de usar diferentes concepções de qualidade a fim de criar uma ferramenta que garanta, de fato, o principal objetivo a que a educação se propõe: a qualidade.

Em linhas gerais, afirma-se que um “bom” ensino é sinônimo de um ensino “eficaz” (ALBUQUERQUE, 2010). Neste pressuposto, a eficácia do ensino está relacionada, obrigatoriamente, a um quadro de interações entre professores e alunos. Ou seja, toda a ação em sala de aula é baseada, primeiramente, na relação professor-aluno.

Ao se pensar no papel do professor, o que esperam de sua atuação? Que características são apontadas quando se fala de “bom professor”? É na busca por encontrar respostas para estas questões que se baseia a análise de alguns conceitos já abordados por estudiosos da educação e das opiniões obtidas no questionário presente nesta dissertação.

3. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE E SUAS MUDANÇAS AO LONGO DO TEMPO

Para analisar os atributos levantados durante a pesquisa teórica em relação a professores considerados bons, fez-se pertinente analisar aspectos dos caminhos da profissão docente no Brasil. As visões sobre os professores apresentadas neste trabalho certamente possuem referências oriundas do processo histórico do professorado. Portanto, neste capítulo, pretendeu-se fazer uma breve síntese da história docente brasileira, a fim de explicitar as complexas representações que permearam e ainda permeiam o contexto educacional.

Vale lembrar que, antes de refletir sobre a história docente, é preciso fazer uma análise sobre as condições em que tais profissionais atuaram ao longo do tempo e como isto interferiu em suas formas de trabalho. Esta história permeou a visão da sociedade sobre os professores e da sua própria categoria e, por este motivo, cabe ser abordada. É importante esclarecer que, neste capítulo, o enfoque histórico será sobre o professorado público, abordando em alguns momentos as especificidades que marcam o exercício da profissão em outros contextos.

De acordo com Denice Barbara Catani (1989), no século 19, o campo educacional brasileiro começava a se organizar, encontrando-se em estado embrionário. Somente na passagem para o século 20 é que se deu o fortalecimento das discussões sobre ensino, sua dimensão institucional, o crescimento das instituições escolares, o que foi gerando aos poucos sua autonomia. Os grandes marcos para a estruturação do campo ocorreram com a organização de sistemas escolares estaduais, a delimitação do espaço profissional dos professores, a criação de instituições para a formação docente e a produção e circulação de conhecimentos específicos para a área.

3.1. Formação de professores: um campo em conflito

A respeito da formação de professores, gradativamente surgiram diversos modelos de formação e foi se amplificando o debate sobre os mecanismos para recrutá-los. Conforme as redes de ensino foram se estruturando, no fim do século 19, os docentes viram-se diante de dúvidas sobre como sua carreira se estruturaria e como ficariam seus vínculos na sua atuação em sala de aula.

Até o fim do século 19, não existem registros que comprovem um curso de formação específica para a docência. Naquele tempo, para lecionar, era preciso um “atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 27). O atestado de moralidade poderia ser fornecido por um padre ou juiz de paz. Já em relação ao conteúdo, o futuro professor deveria conhecer o que gostaria de ensinar e tal conhecimento era avaliado a partir de uma dissertação por uma banca de seleção nomeada pelo diretor-geral dos estudos. Algo curioso de ser mencionado: para ser mestre de primeiras-letras, o candidato deveria apenas comprovar que sabia “ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar o ensino da religião aos seus alunos” (VICENTINI E LUGLI, p. 30, 2009). Ou seja, não existia nada de específico na formação docente. Outro meio de formação era a aprendizagem prática do ofício, que consistia em um chamado sistema de professores adjuntos, pelo qual os futuros professores aprendiam a lecionar acompanhando um profissional em suas aulas.

Havia também uma discussão pública sobre qual seria o melhor método de se preparar os professores, associada à demanda por treinar os soldados para se ter um exército disciplinado e educar a população, que, vivendo na ignorância, contribuía para conturbar o ambiente social da época (NEVES, 2007). Então, o Estado demandou que todos os mestres ensinassem por meio do método Lancaster, que se tratava de um método complexo, o qual exigia treinamento de monitores para o controle dos alunos, a memorização de comandos para a comunicação entre o professor, monitores e alunos. Também eram necessários materiais (lousa, cartazes, relógio) para desenvolver as atividades de ensino. Contudo, a prometida eficiência do método Lancaster não se concretizou, pois sua implementação enfrentou problemas como a falta de instrumentos que o método demandava (GALLEGO, 2008).

Até então, existiam duas modalidades de formação mais extensa: o sistema de mestres adjuntos, abordado anteriormente, e o das Escolas Normais. A primeira predominou no Brasil durante quase a totalidade do Período Imperial, por se aproximar dos modelos tradicionais, pelos quais o futuro professor aprendia de maneira quase artesanal, e por ter custos reduzidos. Diante dessa dualidade de possíveis formações, ocorreu uma lentidão na consolidação do curso da Escola Normal como instituição de preparo para o magistério (SCHNEIDER, 2007).

Conforme o Ato Adicional de 1834, as Escolas Normais eram de responsabilidade dos governos provinciais. A abertura de tais instituições estava condicionada ao critério de cada dirigente de Estado e à disponibilidade de recursos. As primeiras Escolas Normais do Brasil foram instituídas no Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e, finalmente, em São Paulo (1846). Entretanto, tais escolas abriam e fechavam constantemente devido à baixa procura. Alguns autores, entre eles Fernando Azevedo (1976) e Leonor Tanuri (1969), justificam a falta de demanda por razões que ainda permanecem no cenário educacional brasileiro, como a baixa remuneração e o desprestígio.

O que se tem de informação sobre aquela época denota uma forte contraposição entre a Escola Normal e o Sistema de Professores Adjuntos como alternativas de formação. Na Escola Normal, a idade mínima de ingresso era de 18 anos, não eram admitidas mulheres e os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para o exame com uma comissão julgadora de notáveis locais. Já no Sistema de Professores Adjuntos, a admissão era permitida a partir dos 12 anos, a atividade era remunerada e a idade mínima para prestar o concurso público de nomeação era de 21 anos. Conforme exposto anteriormente, tal concurso requeria apenas atestado de boa conduta moral e conhecimento do que se deveria ensinar. Ou seja, as condições e os níveis de exigência entre ambos eram absolutamente discrepantes.

Em 1890, foi realizada a Reforma Benjamin Constant. Tal reforma, de caráter positivista, reabriu a Escola Normal da Corte, com um currículo novo que atendia disciplinas de cunho científico, e fundou o chamado Pedagogium, que deveria funcionar como “centro propulsor de reformas e melhoramentos para o ensino” (VICENTINI E LUGLI, P. 35, 2009). Tais reformas, porém, não tiveram a continuidade projetada e acabaram sendo interrompidas com a morte de Benjamin Constant no ano seguinte.

Durante a Primeira República (1889-1930), foi elaborada a primeira constituição brasileira, promulgada em 1891. A partir dela, a profissionalização de professores públicos de primeiras letras passou a ser uma atribuição dos sistemas educativos estatais. São Paulo parece ter sido a província pioneira neste processo, servindo como exemplo para as demais até a década de 1920. No entanto, as Escolas Normais passaram a ser disseminadas lentamente, já que seus custos eram elevados em função da necessidade de prédios próprios e especializados. Esses cursos não formavam

a quantidade necessária de professores e, na tentativa de minimizar tais efeitos, ocorreu a transformação do Curso Primário Complementar em um curso de formação de professores. A transformação se deu, a priori, ao adicionar um ano no final do curso para a prática de ensino em uma escola anexa à Escola Normal. Novamente, surge aqui a pluralidade de possíveis formações: enquanto os normalistas passavam por um exame de admissão para lecionar, os complementaristas precisariam apenas concluir o curso primário preliminar.

Como se já não bastassem as divergências entre os dois cursos, a variedade de formações era ampliada pela variedade de currículos existentes e que “terminavam por inviabilizar a validade nacional dos diplomas de normalistas ou complementaristas” (RIBEIRO apud VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 41). Vale ressaltar que, desde a década de 1930, alguns educadores de destaque, reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹, já assinalavam a importância de se adotar um sistema nacional de ensino.

Na Era Vargas, iniciada em 1930, foi impulsionada a centralização das responsabilidades por parte do governo federal nas áreas da vida social, o que deu origem a uma homogeneidade nas regras de ensino no país. A máxima representação da unificação das leis aconteceu na promulgação das leis orgânicas do ensino, em especial da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, na qual foram inseridas medidas para organizar a formação de professores em nível nacional. No entanto, permaneceram as divergências entre os cursos já existentes em boa parte do Brasil.

Em linhas gerais, o que ficou estabelecido foi a manutenção de diversas características presentes no sistema de formação de complementaristas, mas eles passaram a ser chamados de regentes de ensino. O primeiro ciclo, com quatro anos, formaria regentes para o ensino primário nas chamadas Escolas Normais Regionais e o segundo ciclo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e Institutos de Educação. A grande alteração no segundo ciclo residia no fato de que a ênfase se encontrava nos fundamentos da educação, de caráter mais técnico e profissional na formação dos normalistas.

⁹A ABE surgiu na década de 20, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica. Retirado do site: www.abe1924.org.br. Acesso em 04/02/2014.

Na década de 1960, as Escolas Normais passaram a ser consideradas de baixa qualidade devido a diversos aspectos, a saber:

O despreparo dos estudantes que se destinavam ao Ensino Normal, pois eram aceitos alunos oriundos de qualquer dos cursos profissionalizantes (vocacionais) de primeiro ciclo ou do ginásio (com destinação acadêmica), baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimento necessário para a diplomação, e, finalmente, falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo (Pereira, 1969; Tanuri, 2000)

Vale salientar também sob que condições tais críticas surgiram. Ao se tomar o recorte histórico desta época, a educação brasileira estava marcada pela grande demanda de crianças vindas de camadas menos favorecidas, o que culminou na percepção da ineficiência das escolas para educar de maneira apropriada. Um dado que reflete tal contexto: em 1965, a cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, apenas 445 chegavam à segunda. No início da década de 1960, algumas pesquisas já destacavam a falta de preparo dos docentes recém-formados para atuar nas condições da escola brasileira.

A crise apresentada culminou na reformulação do Ensino Normal em 1971 e na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). O HEM foi desestruturante para o preparo profissional, uma vez que incorporou os docentes do 1º grau aos do 2º grau, o que diminuiu consideravelmente o espaço das disciplinas específicas, que foram reduzidas e tratadas de maneira apressada (GATTI, 1997, TANURI, 2000). Outras críticas presentes no discurso sobre a HEM referiam-se à falta de conexão entre as disciplinas, que inviabilizava a utilização de conhecimentos na prática, em situações reais de ensino.

Outro fator que contribuiu para a péssima qualidade do ensino foi a permissão legal para lecionar “em caráter suplementar e a título precário”, dada a professores que estivessem em formação ou até mesmo sem o preparo mínimo exigido anteriormente.

Em um cenário marcado novamente pela crise, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O principal objetivo de tal manobra era fortalecer as condições das escolas de formação de professores, no intuito de torná-las aptas para preparar os docentes em nível médio, para

atuarem no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. Para isso, uma das medidas adotadas foi a ampliação da carga horária, totalizando 48 horas-aula. Com a finalidade de assegurar a permanência das alunas no curso, pagava-se uma bolsa de um salário mínimo. Os professores que atuavam nos CEFAMs possuíam condições especiais de trabalho, com momentos destinados ao planejamento e aperfeiçoamento, além de contarem com um coordenador pedagógico. O processo seletivo de docentes para estes Centros incluía a apresentação de um projeto de trabalho diferenciado de formação e uma entrevista com o diretor da instituição, o que proporcionou um efetivo de professores habilitados e comprometidos. As avaliações feitas sobre os CEFAMs foram positivas. Entretanto, em meados da década de 1980, o Ministério da Educação não deu continuidade ao projeto, devido a uma alteração administrativa entre 1985 e 1989, quando cinco ministros se sucederam.

A caminhada para a instauração de um curso superior voltado para a educação foi retomada. Cabe ressaltar que esta não era uma ideia que surgiu na década de 1980. Ela já havia sido abordada na reforma Leôncio de Carvalho (1979) e nas reformas de ensino paulista (1892 e 1920). Em 1939, o governo autoritário do Estado Novo estabeleceu um “padrão federal” de formação de professores, ao criar a Universidade do Brasil e instituir a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha como objetivo a formação de professores para os cursos secundário e normal. Dessa forma, o curso de Pedagogia era visto como um técnico em educação, que servia para ocupar cargos do Ministério da Educação e não para a atuação em sala de aula.

Nas décadas de 1960 e 1970, viu-se uma grande expansão do curso de Pedagogia, mas o crescimento desestruturado foi alvo de diversas críticas, entre elas: estabelecimentos em condições precárias, elevado número de alunos, falta de preparo dos professores, vindos da Escola Normal. Brzezinski (1994) também destacou que a imensa maioria dos cursos oferecidos era ministrada em instituições isoladas, não em universidades.

Em 1971, a reforma do ensino estabeleceu o padrão das Faculdades de Educação para todos os estados, já que muitos deles ainda possuíam Escolas Normais como meio de formação. Ao final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, as condições dos cursos de Pedagogia foram tratadas em vários debates entre estudantes, professores e órgãos governamentais. Tais discussões foram de suma

importância para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996. As mudanças adotadas determinaram novos rumos para a formação de professores em nível superior.

Ao se tratar do ensino secundário, o contexto histórico de formação de professores exhibe algumas características próprias do nível. Primeiro, cabe assinalar que, até a época do Império, não se sabia ao certo suas finalidades, uma vez que o ensino secundário era claramente destinado às elites, ora inclinava-se para uma ênfase literária, ora científica, e não preparava para o exercício profissional. Portanto, buscava preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, o que acontecia de maneira precária, uma vez que as aulas avulsas eram de má qualidade e as bancas examinadoras estavam permeadas pela corrupção, que se aliava aos pais para tornar a admissão mais rápida (HAIDAR, 1972).

A situação do professor secundário só mudou de fato com a Reforma Francisco Campos, em 1931, quando foi criado um registro de professores que exigia uma formação superior específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura. Oito anos depois, o governo federal instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, que se tornou o padrão para as demais faculdades do país e estabeleceu uma formação homogênea para os professores.

Portanto, pode-se concluir que o percurso de formação de professores no Brasil é pautado por uma marcante heterogeneidade. As diferenças assinaladas aqui decorreram das especificidades do magistério primário, secundário e superior e também da pluralidade de instituições de nosso país. Entender os caminhos da formação docente amplia as perspectivas sobre como acontece sua profissionalização atualmente e quais são os aspectos utilizados para medir a legitimidade social do magistério.

O debate atual acerca da formação de professores ainda aponta para diversos caminhos. Um deles foi tratado por Penin (2009), ao dizer que a relação pessoa-profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo profissionalização indica o processo de formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Para a autora, é “impossível que esse processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da

própria realidade”. (PENIN, 2009, p. 25) De modo a transformar o contexto em que se atua, a formação continuada deveria ser vista como um espaço estratégico para ações que podem responder tanto à necessidade do professor de alcançar satisfação no trabalho, quanto às necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola.

Penin abordou a importância de uma aula como um acontecimento de comunicação, que trata da fala, do gesto, de enunciados e da aprendizagem; assim, “o alcance de seus objetivos educacionais depende não só do domínio do professor a respeito dos temas trabalhados, mas também do sentido que dá ao acontecimento que vive e partilha com diferentes participantes”. (PENIN, 2009, p.33) Em suma, os objetivos educacionais devem envolver todas as instâncias do processo educativo.

A autora ainda destaca que a formação de um docente começa, pois, no momento em que, junto com uma comunidade, busca equacionar uma dada realidade; continua com a proposição de medidas locais de enfrentamento; termina com o acompanhamento e a avaliação dos resultados, e assim sucessivamente (PENIN, 2009). Diante desta compreensão, a formação continuada numa determinada escola demanda um diagnóstico, a formulação de um projeto, a definição de compromissos e a partilha das dificuldades da sua implantação. Para que todas essas fases aconteçam, um professor precisa viver o cotidiano, permanecer nele por um bom período. A rotatividade excessiva impossibilita-o a ter essa vivência.

No caso brasileiro, por diferentes razões, os professores, no uso do seu direito de remoção da escola pública, mudam com muita frequência, ocasionando, especialmente nas grandes cidades, dificuldades no desenvolvimento de um trabalho coletivo e duradouro em uma instituição específica. Sonia Penin citou os prejuízos da alta rotatividade:

Sabemos que uma proposta de melhoria da escola precisa ser, em primeiro lugar, boa, e em segundo ter permanência suficiente para ser avaliada. A alta rotatividade dificulta encontrar um professor que se desenvolveu com base na reflexão sobre uma mesma realidade. (PENIN, 2009, p.79)

Pode-se supor que escolas com professores que permanecem nelas por mais tempo constituem uma equipe mais sólida e, portanto, com condições de desenvolver boas propostas.

Um dos caminhos apontados na literatura sobre o tema ressalta a importância de se buscar políticas de valorização da carreira que equilibrem direitos dos professores, sem prejudicar o direito constitucional dos alunos por uma educação de qualidade. Discutidas pelos diferentes interessados, tais políticas poderão não apenas melhorar os resultados de aprendizagem, mas também contribuir para a constituição da *profissionalidade* em consonância com as demandas da escola e da cultura contemporânea.

De acordo com alguns estudos, o Sistema de Mestres Adjuntos, que já foi um mecanismo de formação no Brasil, poderia ser retomado para orientar professores mais experientes que auxiliam os novatos. Martínez (2009) apontou a importância de potencializar e reconhecer a figura do professor como um guia do menos experiente, nos seus primeiros anos de profissão, como uma figura-chave no aprimoramento da qualidade da formação dos professores e da educação em geral. Dessa maneira, os alunos poderiam aprender em situações práticas e minimizar a distância existente nos cursos de graduação entre teoria e prática. Além deste benefício, o autor destaca ainda que:

uma boa seleção desse tipo de profissional e a identificação de bons centros por sua trajetória e boas práticas pode ser um dos fatores que contribua para a melhoria na formação dos professores, tanto contínua como inicial. (MARTÍNEZ, 2009, p.77)

Um dos principais problemas da formação de professores foi explicitado também pelo autor:

se nos centros de formação não se dedica tempo à reflexão teórica e a construção do discurso sobre a realidade educativa e a prática pedagógica, por mais que nossos docentes se preparem nas diferentes ciências da educação, não serão capazes de analisar profundamente a complexidade que caracteriza a educação e sua tarefa. (MARTÍNEZ, 2009, p.115)

Em resumo, o autor deixa clara a necessidade de o diálogo entre a teoria e a prática estar cada vez mais presente durante a formação, para que os novatos consigam atuar em sala de aula refletindo sobre a tarefa de alta complexidade que é o exercício da docência.

Souza (2006) ressaltou que é preciso se levar em conta a multiplicidade de contextos em que a atuação acontece, para que se proponha uma formação que atinja seus objetivos:

Reitera-se aqui o que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área de formação docente: as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza. (SOUZA, 2006, p. 481)

Outra faceta da formação de professores também é tratada por Souza (2006). Para a autora, muitas vezes, quando se reforça a ideia de que, para atingir uma educação de qualidade, se deve apenas investir na formação de professores, foca-se o problema educacional apenas na “incompetência” docente:

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores. (SOUZA, 2006, p. 484)

Sabe-se que a realidade escolar é bastante complexa e que, por esta razão, não é possível localizar apenas um “problema”. Souza (2006) ainda destaca que as razões para a busca de formação continuada são diversas: alguns professores buscam cursos por estarem “desesperados por uma resposta” e outros por “pressões internas, como de seus superiores”. A heterogeneidade marca o perfil docente não só na busca por formação, mas também durante sua atuação. Souza propõe que todos estes fatores devem ser considerados ao se refletir sobre a formação docente:

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação contínua, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas. (SOUZA, 2006, p. 487)

Uma visão de formação que acontece durante a inserção na prática foi adotada por Mercado (apud SOUZA e ZIBETTI, 2014):

É no trabalho cotidiano dos professores que ocorre o processo coletivo de apropriação de saberes, tendo este processo várias dimensões: a história social da docência, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes, destes com seus alunos e com outros sujeitos com os quais convivem. Em tal perspectiva, os saberes docentes são considerados pela autora como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos” (MERCADO apud SOUZA E ZIBETTI, 2014, p. 250).

Fica evidente nesta passagem que a formação de professores é complexa e acontece nos mais variados contextos. Além da complexidade, cabe pontuar seu caráter contínuo durante todo o exercício do magistério, algo que foi apontado por Almeida:

É a partir da combinação da base de conhecimentos teóricos com a prática que o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, num processo contínuo de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2004, p. 173)

Em outro trabalho, Almeida (1999, p.16) também reforça a ideia de que é preciso se levar em conta que o desenvolvimento profissional dos professores depende não só da formação, mas também das condições em que exercem sua função educativa.

Esta visão também é defendida por Oliveira et al: “o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações” (OLIVEIRA et al, 2006, p. 548)

Ao se propor este recorte histórico, a intenção é de reforçar as relações existentes entre as visões sobre professores apresentadas neste trabalho e a história da profissão docente, que possui traços que marcam não só a atuação em sala de aula, mas também as perspectivas de quem passou pela escola.

3.2. Professores e condições de trabalho

Na tentativa de compreender o complexo contexto educacional, é importante enfatizarmos a multiplicidade de facetas em que a atuação dos professores acontece. No debate atual sobre educação, frequentemente as condições de trabalho dos professores são utilizadas para justificar o baixo rendimento e a necessidade de reformas, o que deixa evidente a emergência por uma reforma escolar.

Diante de diversos aspectos sobre a atuação docente, o que ganha destaque na grande mídia é a remuneração. Em 2008, os professores tiveram a oportunidade de contar com uma lei federal que estabeleceu o piso nacional para o magistério, cujo valor é a referência mínima para os planos de carreira de cada uma das esferas da administração pública que contratam professores no nível básico (federal, estadual, distrital e municipal).

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – nº 11.738, de 16/7/2008 foi justificada por diversos motivos, sobretudo de maneira comparativa, a saber¹⁰:

1º) Pesquisa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹¹ de 2009 revelou que o professor brasileiro do ensino fundamental 2 (6º a 9º ano) ganhou, em média, US\$ 16,3 mil naquele ano. Enquanto isso, na média, um professor com formação e tempo de serviço equivalente recebeu US\$ 41,7 mil nos países da OCDE.

2º) Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2009), do IBGE, que embasaram o projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional, apontaram que o professor da educação básica é o profissional menos valorizado no Brasil. Sua renda média anual equivale a 40% da dos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, e o PNE sugere igualar essa renda num prazo de seis anos – o que é um imenso desafio!¹²

3º) O Brasil ainda detém uma das menores remunerações em início de carreira do mundo (US\$ 783), estando atrás de Costa Rica (US\$ 1.474,53) e Argentina (US\$ 1.131,31), porém superando Chile (US\$ 780), Colômbia (US\$ 745) e Nicarágua (US\$ 199,17), do ponto de vista da América Latina. Importante ressaltar que, até meados de 1990, vários estados e municípios do Brasil remuneravam seus professores abaixo de US\$ 100. E, mesmo com a superação dessa condição indigna, o patamar atual está muito aquém do potencial de quem detém a sexta economia do mundo, sendo preciso, acima de tudo, resgatar o valor social dessa importante profissão que já sofre com preocupantes déficits nas áreas de exatas, biologia, artes e língua estrangeira.

Por mais diversos que sejam os problemas educacionais, relacionados à estrutura, ao currículo, às demandas, à segurança, entre tantos outros fatores, é pertinente assinalar as condições econômicas do professorado. Conforme abordado por Vicentini e Lugli (2008), descrever uma *história da remuneração* dos professores seria

¹⁰Dados retirados do site www.diplomatique.org.br (Acesso em 05 de fevereiro de 2014)

¹¹ Países membros da OCDE: Alemanha ; Austrália; Áustria; Bélgica; Canadá; Chile; Coreia do Sul; Dinamarca; Eslováquia; Eslovênia; Espanha; Estados Unidos; Estônia; Finlândia; França; Grécia; Hungria; Irlanda; Islândia; Israel; Itália; Japão; Luxemburgo; México; Noruega; Nova Zelândia; Países Baixos; Polônia; Portugal; Reino Unido; República Tcheca; Suécia; Suíça e Turquia. O Brasil não é membro da OCDE, porém participa do programa de enhanced engagement (engajamento ampliado) que lhe permite participar de Comitês da Organização.

¹² Em 2014, ou seja, passados os seis anos do prazo, o piso salarial do magistério deve ser reajustado em 8,32%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O novo valor será de R\$ 1.697,00. Fonte: portal.mec.gov.br (Acesso em 29 de janeiro de 2014)

uma tarefa difícil, já que deveríamos levar em consideração as variações históricas da moeda e não saberíamos mensurar se os professores ganhavam muito ou pouco de maneira objetiva. Porém, a partir de alguns registros resgatados em pesquisas no âmbito da história da educação, foi possível constatar que, durante o período colonial e imperial, pagava-se menos aos mestres de primeiras letras e mais aos professores de disciplinas consideradas mais *nobres*, que preparariam as elites para os cursos superiores. Cardoso (2004, p. 4) explica que, no Brasil colonial, o pagamento das aulas régias era adiantado e que cada vez se pagavam quatro meses juntos, devido à dificuldade de transporte e comunicação.

Já no século 19, conforme demonstrou Moacyr (apud Pinheiro, 2002), o salário era tão baixo para os mestres de primeiras letras e gramática latina que ninguém queria assumir esses cargos. Assim, a solução encontrada pelos melhores mestres foi se dedicar ao ensino particular, o que lhes permitia sobreviver com dignidade. No fim da década de 1950, os professores primários começaram a demonstrar sua insatisfação em relação aos salários, que estavam perdendo valor frente ao processo inflacionário daquele momento. De acordo com o presidente do Sindicato dos Professores, José de Almeida Barreto¹³, as escolas particulares pagavam aos professores, que trabalhavam inclusive aos sábados, salários de míseros proletários, no valor de Cr\$ 12.000,00, dos quais Cr\$ 8.000,00 eram destinados ao pagamento de aluguel e o restante deveria ser alocado para outras despesas, inclusive para se apresentar bem vestido aos alunos.¹⁴

Na década de 1960, a média do salário das professoras municipais correspondia ao salário mínimo vigente no Estado. Além disso, o atraso e as dificuldades no pagamento dos professores primários foram constantes por conta do crescimento acelerado do ensino.

Na tentativa de alterar esta situação, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil e uma das primeiras reivindicações desta instituição foi o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores (municipal, estadual ou particular) em todo o Brasil. Isto não foi conquistado devido ao golpe militar que impediu a mobilização docente no país, mas esse momento serviu para a estruturação de associações docentes em muitos estados do país.

¹³ Declaração feita pelo presidente do Sindicato dos Professores no jornal Última Hora, 16/10/1958, Primeiro Caderno, p. 2.

¹⁴ Festejos e luta (por salários mais dignos) marcaram o Dia do Professor. Última Hora, 16/10/1958, Primeiro Caderno, p. 2.

Ao se tratar de condições de trabalho, pode-se citar o contexto histórico que afetou a atuação docente em todos os anos de atuação. Durante boa parte do século 20, a organização da carreira docente era organizada da seguinte maneira: os professores recém-formados tinham que atuar em escolas isoladas no interior até conseguirem uma quantidade de “pontos” para poder atuar na capital. Para garantir sua pontuação, o docente deveria garantir a frequência dos alunos nas suas aulas, já que o número de aprovados era o que viabilizaria sua transferência. Outro fator recorrente era a visita de inspetores que realizavam avaliações para verificar a aprendizagem dos alunos, a fim de se certificar sobre a promoção para o ano seguinte, que já tinha sido atestada pelo professor. Não bastasse esta condição, os professores deveriam buscar um local para instalar sua sala de aula, o que muitas vezes acontecia de maneira improvisada. Também eram frequentes as queixas sobre o isolamento social, uma vez que se encontravam afastados dos grandes centros urbanos. As condições de trabalho eram tão precárias que muitos pediam exoneração.

Na Constituição de 1934, fica estabelecida, além da gratuidade, também a obrigatoriedade. Mas nos anos 30, somente 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária. Na década de 1940, iniciou-se paulatinamente o atendimento à população, começando pela escola primária, o que ocasionou um crescimento acelerado da demanda por escolarização. O resultado desse movimento “foi a precarização das condições de trabalho dos professores nas áreas urbanas, nas quais a organização em Grupos Escolares havia proporcionado um trabalho pedagógico mais sistemático” (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.80). Os Grupos Escolares passaram a funcionar em três turnos, o que diminuiu a carga horária. Em suma, o ensino do país encontrava-se em um quadro de difícil reversão: formação com padrão de qualidade em declínio, alto índice de repetência entre os alunos e salas com superlotação.

Para se ter uma dimensão das condições de trabalho dos professores (e de aprendizado dos alunos), segue a descrição feita por Vicentini e Lugli:

(...)o ensino primário na periferia de São Paulo no final da década de 1940 já estava reduzido a condições péssimas pela expansão desordenada a que se viu submetido: escolas públicas funcionavam em porões e garagens, com salas superlotadas nas quais havia ar e luz insuficientes. Muitas tinham 3, 4 e até 6 períodos de aulas, em condições sanitárias lastimáveis: sem banheiros, com poços de água construídos junto às fossas sépticas, sem mobília, as crianças utilizavam caixas de frutas como carteiras. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p.81)

O mesmo aconteceu com os Ginásios, que começaram a receber alunos em instalações improvisadas para atender à crescente demanda. Em 1971, os Ginásios foram obrigados a eliminar o exame de admissão e permitir a matrícula de todos os estudantes que terminavam o primário. Nadai (1991) relatou, a partir de depoimentos de antigos professores do ensino secundário, que este processo ocorreu de maneira abrupta, aumentando o número de classes na escola. Com isso, o trabalho do professor foi multiplicado, o que alterou a dedicação que poderia reservar a cada aluno. Além disso, os critérios de contratação ficaram mais flexíveis e não era possível realizar os longos e rigorosos concursos de admissão, pois a demanda de vagas a ser preenchidas cresceu. Antes, os Ginásios tinham autonomia para a seleção de alunos, escolha de livros-textos, nomeação de bancas de concursos, entre outros aspectos. Todavia, com o crescimento desgovernado, as instituições viram-se em um cenário completamente divergente: admitiam todos os alunos e contratavam professores em caráter precário, sem qualquer formação específica. Ao fim da década de 1970, os recursos já não atendiam às demandas: os edifícios degradaram-se e os laboratórios foram desativados por falta de investimentos. O resultado foi a queda da imagem do Ginásio como instituição de elite com professores qualificados. Durante a resistência dos docentes para permanecer nas escolas, eles citavam a falta de critérios técnicos mínimos para a expansão e que tais medidas foram tomadas para contemplar interesses políticos populistas.

Outro fato importante de ser mencionado é que, no início da década de 1980, a maioria da população brasileira não concluía o Ensino Fundamental, de oito anos de duração, e apenas 10% frequentavam o Ensino Médio. Já no início dos anos 90, “no final se alcançou o índice de 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental de oito anos, no entanto, a repetência e o atraso escolar ainda representam um problema.” (PENIN, 2009, p. 18).

Como se pode constatar, até meados das décadas de 1920 e 1930, a educação era mantida como um privilégio de pouquíssimas pessoas. Desde os jesuítas, houve um grande imprevisto na educação, com oferta apenas às elites de cada época. De alguma forma, ao tratarem da escola de antigamente como um ambiente glorioso, ainda reforçam a visão de uma escola destinada para poucos, que permeia o imaginário coletivo desde o início da história da educação brasileira.

Existe uma extensa literatura que enumera os problemas vividos pelo professor brasileiro no cenário atual. Este tema foi, por exemplo, tratado por Souza (2006):

As condições estressantes de trabalho que os professores geralmente vivem, aliadas a um ideário que identifica o professor como ‘a parte culpada’, favorece o uso da projeção para salvaguardar sua auto-imagem como ‘bom professor’ ou ‘professor competente’. (SOUZA, 2006, p. 488)

A ideia de considerar o professor como a “parte culpada” pelo baixo desempenho em avaliações é bastante recorrente, como já foi explorado em partes anteriores desta dissertação. Reforçam a “visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados.” (SOUZA, 2006, p. 484). Neste texto, tem-se como objetivo também analisar mais este aspecto que sustenta o imaginário coletivo sobre os professores.

O objetivo ao resgatar as condições de trabalho do professor está intimamente relacionado às perspectivas que permeiam a atuação docente, algo que será aprofundado no tópico a seguir.

3.3. Imagem docente: multiplicidade em foco

Ao se abordar a imagem atual do professor, é inevitável mencionar as novas demandas que se apresentam com a globalização.

Para Almeida, existe “uma verdadeira avalanche de inovações científicas e tecnológicas, que apontam para uma organização bastante diferenciada do mundo, e por este motivo, o papel dos professores não pode continuar o mesmo.” (ALMEIDA, 2004, p. 170). Além da mudança impulsionada pela imensidade de informações, Almeida destaca outras funções atribuídas ao professor:

O aumento das exigências em relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser o facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que a integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino. (ALMEIDA, 2004, p. 168)

Ao se avaliar esta perspectiva, é inevitável pensar no professor como alguém sobrecarregado. A autora pontua que o professor se tornou ainda mais responsável pela educação de seus alunos, já que houve uma diminuição das responsabilidades educativas em outras instâncias, como a família. Este tema foi abordado na entrevista feita com as professoras.

Diversas pesquisas apontam o que se convencionou chamar de mal-estar docente (ESTEVE, 1999), referindo-se à falta de sentido que os professores sentem em seu trabalho e também ao que diz respeito sobre doenças decorrentes do exercício docente, com ênfase para as de origem nervosa, como gastrite e depressão (CODO, 2003; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005). Tem se disseminado entre os professores uma enorme insatisfação não só pela falta de autonomia, mas também por serem apontados como culpados pelas más condições do ensino brasileiro. O que se observa deste quadro é que o professor se tornou “um profissional mal preparado e com remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça” (VICENTINI e LUGLI, 2008, p. 156). Convém ressaltar ainda a pouca possibilidade que os docentes têm de interferir nas reformas implantadas nos sistemas de ensino, o que faz seu trabalho ser cada vez mais controlado por instâncias superiores e pelos especialistas em educação. Estes avaliam suas práticas e opiniões sobre sua própria profissão como inferiores.

Alguns discursos acerca das visões sobre os docentes remetem a um suposto prestígio existente na figura das normalistas do passado, relatando como um período áureo da profissão e generalizando toda a categoria. De acordo com Nascimento (1996), até os anos de 1960, a Escola Normal era praticamente a única opção de continuidade dos estudos para as moças das camadas médias. Além disso, o curso normal era considerado como uma preparação para o matrimônio, já que muitas alunas sequer exerciam a docência. Em seu entender, a normalista presente na memória corresponde “a uma imagem feminina, vestida de azul e branco, arquétipo da mulher treinada para ser, no futuro, boa esposa e boa mãe, dócil e meiga” (NASCIMENTO, 1996, p. 48). Tal alusão a um passado glorioso é marcada por uma vagueza quanto ao período histórico e a um esforço em generalizar uma situação de mais prestígio e melhores vencimentos.

No campo educativo, existe uma tensão entre a recompensa financeira e simbólica dos professores, que acaba gerando conflitos relacionados às reivindicações por melhores condições e maiores vencimentos. Para alguns, a recompensa simbólica seria o reconhecimento da importância de seu trabalho, o que imprimiria um aspecto sacerdotal ao magistério, enfatizando a visão de um ofício marcado pelo sacrifício e por obstáculos na tarefa de ensinar. Essas ideias, ainda tão difundidas na sociedade, realçam a perspectiva de que a principal recompensa não deveria vir da remuneração, mas da possibilidade de promover o aprendizado dos alunos.

Nos idos de 1960, a visão de *bom professor* difundida (e idealizada) na mídia levava em consideração os seguintes aspectos: ter boa vontade, responder aos alunos de forma clara e utilizar métodos modernos para despertar o interesse. No que concerne à imagem do professor veiculada na mídia, na obra “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa” (2008), Vicentini e Lugli fizeram um levantamento em jornais das décadas de 1950 e 1960 sobre a visão propagada a respeito dos professores, que enfatizavam o aspecto afetivo de uma mulher cuja honra e alegria era estar “a serviço” da infância e da juventude, distanciando-se das condições de trabalho, o que corroborava para um perfil idealizado da profissão. Para as autoras, as fotografias insistiam em demonstrar uma visão majoritariamente feminina, centrada no aspecto afetivo, deixando em segundo plano a autoridade intelectual ou a competência didática (p.184). Será que estas visões continuam a permear o imaginário das pessoas? Sem dúvida, ainda é possível ver nas escolas um número significativo de professoras. Nesta pesquisa, pretendeu-se analisar mais este aspecto, além de problematizar sobre o afeto em detrimento da especialização.

Em 1958, o Centro do Professorado Paulista (CPP) passou a organizar campanhas salariais com manifestações nas ruas e atos públicos. Finalmente, em 1963, foi deflagrada a primeira greve da categoria. Entre as reivindicações da categoria, estavam a contraposição da visão sacerdotal da docência e a validação da imagem docente como um profissional que deveria ser remunerado de forma digna para exercer bem sua função. O *slogan* utilizado na campanha realizada em 1962 retrata com clareza a reivindicação: “Não há dinheiro que pague o trabalho do professor, mas este trabalho deve ser pago também com dinheiro”. Porém, as greves não eram bem vistas pela sociedade em geral, como retrataram Robert e Tyssens:

ao impedir que a escola desempenhe a sua função de acolher e educar as crianças, a greve docente provoca uma ruptura da categoria em relação à sociedade inteira, produzindo diferentes tipos de ‘dessolidarização’. Por outro lado, o movimento grevista se articula de forma dialética ao desenvolvimento da solidariedade no interior do grupo devido à sua dimensão festiva parcialmente ritualizada (ROBERT E TYSENS, 2004, p.21)

Ao se propor tal retomada histórica, percebe-se uma variedade de sistemas de ensino no Brasil, o que culminou na complexidade do campo de atuação dos professores. Portanto, é impossível contar a história docente de modo a categorizá-los de forma homogênea. Trata-se de uma heterogeneidade própria da categoria e de suas

divisões internas (FERNANDEZ ENGUITA, 1991), que foi criada a partir das distinções anteriormente existentes entre o magistério primário e secundário, ou atualmente, das disparidades entre as diferentes etapas da educação básica. Além disso, cabe lembrar as condições distintas de trabalho a qual cada grupo é submetido. Em resumo, a história da profissão docente permitiria contar a história da escolarização sob um ponto de vista que é, ao mesmo tempo, único e plural.

3.4. Ser professor na contemporaneidade

Para tratar do papel do docente na contemporaneidade, é importante reiterar o caráter mercadológico que a educação tem apresentado nos últimos tempos. Conforme foi destacado anteriormente, ao se considerar instrumentos de avaliação e posicionamento nos *rankings* como ferramentas de marketing, a nota e o diploma passam a medir o valor da pessoa e prenunciam seu futuro. Charlot (2009) abordou tal questão ao enfatizar que não basta ao aluno tirar uma boa nota. Ele deve se sair melhor que os demais para galgar uma posição social mais lucrativa. E como consequência de tal cenário, a escola vira um espaço de concorrência entre os alunos.

Diante disto, os professores passam a ser pressionados, já que os resultados escolares se tornam importantes para as famílias e para o futuro da nação, sendo vigiados e criticados pela mídia e pela sociedade em geral. Um bom exemplo são os pareceres acerca de práticas pedagógicas aferidos por pessoas que desconhecem o campo educacional, muitas vezes apenas para criticar o que é conhecido como tradicional.

O professor também é obrigado a lidar com o fácil acesso dos alunos às informações por meio da internet, o que faz com que o docente não seja a única, muito menos a principal fonte de informação para seus alunos. Isto posto, o professor deve redefinir sua função para que não se sinta desvalorizado. Assim, começam a surgir formas de se utilizar a tecnologia em sala de aula. Porém, existe uma resistência por parte dos professores, que alegam não estar preparados para tal missão. É necessário atentar para o fato de que a informação disponibilizada nos computadores não constrói por si só um saber, que precisamos estabelecer reflexões fundamentais sobre esse assunto e que a escola possui, muitas vezes, uma estrutura que não propicia a utilização de recursos tecnológicos. Este assunto foi tratado por Cunha (1996, p. 128):

Os instrumentos principais que o professor utilizava para desenvolver seu ofício eram a palavra escrita e falada. Estas continham os elementos de verdade, pois representavam o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação. (...) A presença quase universal da televisão, já se generalizando agora para o computador, com recursos visuais e, recentemente virtuais, definiram a obsolescência da exclusividade da palavra como recurso informativo. Além disso, o *locus* principal dessa revolução comunicacional esteve distante da escola, o que a colocou em visível desvantagem no espaço cultural

Vale lembrar também as diferentes visões com as quais os docentes têm de conviver a respeito da sua identidade. Charlot (2009, P. 23) tratou deste tema da seguinte forma:

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas.

Os professores têm consciência da cobrança dessa visão heroica e não aprovam. Charlot (2009, p.23) conta que, após uma palestra em que explicava as queixas dos alunos sobre a rotina escolar e que a escola deveria ser um espaço de aventura intelectual, ele recebeu o seguinte comentário de um dos presentes do auditório:

O professor está sempre errado:

- É jovem - não tem experiência;
- É velho - está superado;
- Chama atenção - é grosso;
- Não chama atenção - não tem moral;
- Usa a língua portuguesa corretamente - ninguém entende;
- Fala linguagem de aluno - não tem vocabulário;
- Tem carro - chora de barriga cheia;
- Anda de ônibus - é coitado;
- O aluno é aprovado - deu mole;
- O aluno é reprovado - perseguição.

Ou seja, a visão que o professor retratou durante a palestra reforça que, independentemente da condição, o costumeiro é apontar defeitos do professor e não da estrutura da escola, do ensino, dos alunos, das condições econômicas, da sociedade em que se está inserido etc.

Um dos posicionamentos que o professor pode adotar diante de tantas críticas é o que Peter Woods (1990) denominou *estratégias de sobrevivência*. Para Woods, o primeiro objetivo do professor seria sobreviver profissional e psicologicamente, deixando em segundo plano a formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência, como por exemplo: negociação com os alunos para que não atrapalhem o andamento da aula; abster-se de uma cena de conflito e buscar meios concretos que possibilitem se aposentar assim que possível.

Diante dessa crise da educação, Charlot (2009) afirma que o primeiro movimento que muitas pessoas têm é o de procurar culpados pelo fracasso. Porém, o autor endossa a ideia de que só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, logo, ninguém pode aprender no lugar do outro. Muitas vezes, quando a professora percebe a dificuldade do aluno de compreender um determinado conhecimento, sua vontade é de entrar no seu cérebro para fazer o trabalho. Mas isso é impossível. Quem aprende é o aluno e se ele não quiser, não aprenderá, não importa o método. Neste caso, quem será cobrado? O próprio aluno, mas também a professora. Em suma, o aluno depende da professora, mas ela também depende dele. O professor responde pela complexa tarefa de procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, sem renunciar à transmissão do saber.

Para Charlot (idem), algo que agrava este cenário é que muitos alunos vivem a escola sob a lógica da nota e da concorrência e cada vez menos sob a da atividade intelectual. Ele vai à escola não para aprender, mas para obter boas notas e passar de ano. As consequências são drásticas: se a professora explicar bem, ele terá uma boa nota. Caso contrário, a professora explicou mal? Se o aluno escuta o professor e se sai mal na prova, ele se sente injustiçado. Esta é uma dinâmica perversa com que o professor tem de lidar.

Outra questão bastante recorrente quanto atuação docente reside no fato de que os professores, em sua maioria tradicionais, se sentem obrigados a dizer que são construtivistas! Charlot (idem) afirmou que os profissionais possuem tais práticas porque a escola é organizada para que elas aconteçam dessa forma, mas mesmo assim eles declaram-se construtivistas para serem “valorizados”, já que *tradicional* passou a ser um insulto, “evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia” (CHARLOT, 2009, p.26). Mas o que é ser tradicional? É rotulado como tradicional o professor que confere uma grande importância à disciplina, ao respeito, à polidez, o que

lhe confere a fama de severo. Ou quando utiliza os mesmos métodos pedagógicos dos professores de gerações anteriores e ministra aulas expositivas para alunos considerados passivos.

Para Alain (1969), considerado um importante representante da pedagogia tradicional do século 20, o método tradicional apresenta as seguintes características: o professor explica o conteúdo e as regras da atividade e, a seguir, a atividade do aluno. Neste aspecto, ser construtivista é se opor ao modelo tradicional de aula seguida por exercícios de aplicação de um modelo em que a atividade vem primeiro: ao tentar resolver problemas, a mente do aluno mobiliza-se e constrói novas respostas, que são vias de acesso do saber.

Ao se pensar na perspectiva vigotskiana, a criança nasce num mundo onde lhe preexistem significações que devem ser transmitidas à criança e apropriadas por ela (VIGOTSKI, 1987), Charlot afirma que se pode deduzir que a função do professor não é apenas acompanhar o aluno em processos construtivistas, mas de forma mais tradicional, por em circulação significações desconhecidas pelo aluno. Ou seja, de acordo com o autor, deve o estudante apropriar-se de um saber científico, que é consciente, voluntário e sistemático, diferente do saber cotidiano. Nessa apropriação de novas significações, sempre haverá um momento em que a professora deverá mostrar as palavras que são admitidas pela comunidade científica, em detrimento das que são criadas pelos alunos e até mesmo completar uma síntese do que foi construído pelos alunos, já que “eles constroem paredes, não edificam casas, muito menos aqueles palácios e catedrais que se chamam Ciências” (CHARLOT, 2009, p. 28). O importante não é o professor se declarar construtivista ou tradicional, mas como este resolve as tensões inerentes ao ato de ensinar.

Ao se discutir o papel do professor na contemporaneidade, vale ressaltar a afirmação de Lee Shulman (apud ARANTES, 2009) de que existe uma tensão constante na carreira do professor, pois ele não deve apenas estar preparado para planejar e enfrentar situações rotineiras da sala de aula, mas também para enfrentar o imprevisível, a surpresa. Nesse sentido, a prática docente pressupõe a interessante tensão entre a regularidade (aquilo que é do cotidiano) e da incerteza. Charlot (2009) também tratou sobre a função do professor, que passou a ser de um profissional que deve resolver problemas. De acordo com o autor, “o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (CHARLOT, 2009, p.19). Vigia-se menos a atuação dos professores, mas

avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Tal mudança implica uma transformação identitária do professor.

Em tal transformação, a tarefa docente também se encontra em uma “encruzilhada de dois tipos de conhecimento: o técnico e científico e o intuitivo, derivado do conhecimento baseado em outras experiências.” (MARTÍNEZ, 2009, p.111). Desse modo, o autor ressalta não só a formação acadêmica do professor, mas também a forte presença da formação durante a atuação da sala de aula. Ao considerar este aspecto, Martínez destacou que a tarefa docente é, ao mesmo tempo, um trabalho artesanal e técnico, uma tarefa que deve oferecer recursos para encontrar soluções e não tanto oferecer respostas. É preciso levar em consideração que existem diversos aspectos da formação docente que não estão diretamente relacionados aos centros acadêmicos, mas à prática em sala de aula.

Penin (2009) também revelou a incerteza como uma palavra recorrente na caracterização da contemporaneidade, ao lado de outras como complexidade, rapidez e fragmentação:

Em geral, tais palavras aparecem no contexto do que tem sido chamado discurso pós-moderno, que examina as profundas mudanças que ocorrem nas diferentes dimensões da vida, questionando as metanarrativas – grandes esquemas explicativos do homem e do mundo – que buscam compreender a realidade por meio de teorias explicativas mais abrangentes e totalizadoras. A frase de J. Baudrillard “a revolução contemporânea é da incerteza” mostra como essa palavra contém crenças que se fortalecem na atualidade, no rastro dos acontecimentos mundiais do final do século XX e começo do século XXI. (PENIN, 2009, p.117)

De acordo com a autora, a singularidade dos acontecimentos e a complexidade dos contextos são duas características que necessariamente impõem incerteza à atividade de ensino. As certezas do ensino estão relacionadas com as finalidades e os objetivos educacionais. Assim, ter clareza do objetivo final que se quer alcançar em cada aula ou situação, ou ainda num curso completo, é uma demanda que se mantém na prática docente:

Tudo mais pode e deve ser modificado para melhor cumprir esse desiderato. Dessa forma, a atitude investigativa do docente diante de uma situação, que sempre será “problema”, é o que melhor se pode sugerir para enfrentar as incertezas quer de uma sociedade, quer de uma sala de aula. Junto com o espírito investigativo, a atitude de buscar junto – com os colegas, alunos, outros interlocutores significativos, leituras diversas – parece fundamental. Nessa

empreitada, as habilidades e competências se desenvolvem melhor e as possibilidades de sucesso sobre os objetivos se ampliam. A crença nesse processo é quase uma certeza. (PENIN, 2009, p.119)

Fica claro que os professores devem ter em mente o que pretendem alcançar e, caso a meta fique cada vez mais distante de ser concretizada, a autora propõe que os docentes busquem novos caminhos.

Na procura de novos rumos para os objetivos educacionais, todas as instâncias envolvidas na educação, não só os professores, mas gestores, pais e alunos, devem estar envolvidos. Para isso, é fundamental que todos tenham as metas claras e também que cada um saiba o que se espera de sua ação. O intuito desta pesquisa é problematizar justamente o que os variados segmentos pensam sobre o “bom professor”. Se cada um dos envolvidos no cenário educacional tem expectativas diversas acerca de um mesmo membro do processo, como esperar uma atuação que satisfaça a todos? Será que, ao pensarmos em funções que cada um deverá desempenhar, caminharemos mais facilmente para o êxito?

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa: os instrumentos planejados para a coleta de dados; os procedimentos e as categorias de análise.

Conforme explicado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em duas dimensões: análise do referencial teórico e trabalho de campo. As pesquisas empírica e teórica tiveram funções complementares e tratamentos metodológicos diferentes.

Na busca por aliar ambos os métodos de pesquisa, tivemos o cuidado de não perder o rigor e a objetividade. Sem tal cuidado, os procedimentos de pesquisa perdem sua vitalidade, já que não se traduzem na realidade e acabam por perder o valor (MORSE et al, 2008). Portanto, é necessário ressaltar o compromisso ético do pesquisador no esforço da obtenção e reflexão sobre os dados.

Como se sabe, André (2001) tratou do rigor e da qualidade na pesquisa educacional. Para a autora, é preciso diferenciar fazer pesquisa, fazer ciência e realizar intervenções, especialmente quando se trata de professores-pesquisadores que investigam seu local de trabalho. Para evitar que algumas concepções anteriores à pesquisa pudessem influenciar na obtenção dos dados e na sua análise, optou-se por não investigar o ambiente de trabalho, hipótese que chegou a ser pensada originalmente. As pesquisas de cunho etnográfico ou mesmo uma pesquisa-ação exigem grande preparo por parte dos investigados. Sendo esta uma pesquisa de mestrado a opção foi a de não nos aventurarmos por um caminho que poderia tornar nossa tarefa ainda mais complexa.

Vale ressaltar que o objetivo deste estudo foi identificar atributos relacionados ao professor que tem êxito em sua comunidade escolar. Para fins de delimitação do universo a ser pesquisado, optou-se por efetuar um levantamento junto aos alunos. Esta decisão permitiu, além de identificar características levantadas, discutir a própria ideia de “bom professor” presente hoje nos alunos.

De certo modo, a pesquisa aqui retratada teve como inspiração algumas premissas de François Dubet. A obra *A Sociologia da Experiência*, Dubet (1994) destaca a centralidade dos atores da situação social sob estudo e seus esforços na tentativa de se constituírem como sujeitos; enfatiza também a capacidade dos indivíduos de construir sua experiência e falarem sobre ela. Desse modo, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de “pesquisas realizadas com a colaboração dos atores investigados, concebidas como diálogos com atores e como intervenção sociológica

sobre a compreensão de suas experiências” (DUBET apud GIOVANNI, 2011, p.89). Neste sentido, buscou-se como ponto de partida para a identificação dos atributos profissionais o reconhecimento expresso pelos alunos e pelos professores, que são atores neste processo e têm condições de justificar sua escolha pelas características apontadas. É importante esclarecer que a escolha de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental obedeceu aos seguintes critérios: já estão na instituição escolar há algum tempo e por isso tiveram aulas com um número maior de professores; como a faixa etária é de 10 a 11 anos, presume-se que os alunos têm maiores condições de justificar verbalmente a sua escolha.

Apresento a seguir um breve resumo da estrutura geral da metodologia.

Como ponto de partida, buscou-se escolas da rede pública de ensino. Tal escolha foi deliberada, já que a escola pública atende 81,7% do total de matrículas na educação básica¹⁵ e, portanto, representa a maior parte do contexto educacional brasileiro. Depois de uma longa busca por escolas públicas para a realização da pesquisa, conforme relato que será apresentado no quinto capítulo “A pesquisa empírica”, duas instituições aceitaram o pedido. As duas escolas possuem perfis distintos: uma delas (aqui denominada Escola 1) é centro de referência em pesquisas educacionais e está vinculada a uma importante universidade brasileira. A outra (aqui denominada Escola 2) é pertencente à uma rede municipal de ensino do São Bernardo do Campo.

Na primeira etapa, foram realizadas duas visitas em cada instituição antes da aplicação dos questionários aos alunos. Nestas ocasiões, as diretoras de ambas as instituições perguntaram quais seriam as ações em sala de aula e qual era o propósito da pesquisa. Depois de tal contato inicial e detalhamento de todo o projeto, esperou-se pela aprovação da execução do trabalho de campo no ambiente escolar. Em ambas as instituições foi solicitado que conversasse diretamente com as professoras sobre a pesquisa. Minha primeira preocupação foi informar o que estava fazendo e porque estava fazendo, procurando dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados.

Após a aprovação, foi elaborado um cronograma para a aplicação do questionário de modo a não interferir no planejamento escolar. Foram necessárias mais três visitas nas instituições para a aplicação dos questionários aos alunos (APÊNDICE

¹⁵ Ao todo, o número de matrículas na educação básica, desde a creche ao ensino médio, incluindo a educação profissional, chegou a 49,8 milhões em 2014. A maior parte dos alunos está matriculada em escolas públicas, 40,7 milhões. O número total de escolas chegou a 188,7 mil, sendo 149,1 mil, públicas. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/>

A), sendo uma na Escola 1 e duas na Escola 2.

A opção de trazer apenas uma pergunta aberta no questionário está baseada na ideia de que tal pergunta permite a ampliação das possibilidades técnicas desse instrumento (PÁDUA, 2006). Além disso, concordamos com Pádua quando afirma que “as perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea do informante trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de resposta não são todas previstas” (PÁDUA, 2007, p. 74). A pergunta feita era a seguinte: “O melhor professor que eu tive foi um professor que...”. No total, 179 alunos responderam aos questionários, sendo 30 da Escola 1 e 149 da Escola 2.

Na Escola 1, a visita para aplicação do questionário foi agendada com duas semanas de antecedência. As professoras tiveram o cuidado de reservar uma sala e deixar apenas os alunos que haviam entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), o que otimizou o tempo de aplicação, que foi de 20 minutos. As professoras optaram por não permanecer na sala durante a aplicação do questionário. Fui bem recebida pelos alunos e professores. Quando me apresentei como pesquisadora, os alunos pareciam estar habituados a participar de pesquisas, já que a escola pertence a uma importante universidade brasileira e é conhecida pela abertura aos pesquisadores. Expliquei para os alunos que deveriam responder à questão: “O melhor professor que tive até agora foi um professor que...”. Os alunos perguntaram se deveriam citar nomes e expliquei que não, apenas deveriam justificar sua escolha com alguma ação do professor que era lembrado por eles de maneira positiva. Alguns responderam de maneira rápida, pois perceberam que, ao finalizar o questionário, poderiam descer para o pátio e brincar. Porém, me surpreendi com a quantidade de alunos que escreveram longas respostas e se esforçaram na tarefa.

Na Escola 2, a aplicação do questionário ocorreu de maneira diferente. Segundo orientação da direção, deveria conversar com cada professora do 5º ano e decidir com elas o melhor horário para a aplicação do questionário. Para que o contato com as professoras fosse possível, deveria encontrá-las nos momentos de HTP, mas cada uma tinha um horário diferente. Por esta razão, organizei um cronograma com os horários em que as seis professoras poderiam me atender. Cada conversa com as professoras levou cerca de dez minutos. Apresentava-me, apresentava brevemente a pesquisa e elas me indicavam qual era o melhor horário para a aplicação. Muitas delas foram receptivas e pediam para que entrasse em sala no mesmo dia da conversa. Algumas pediram para que eu voltasse em outra ocasião, o que totalizou duas visitas à

instituição. Todas as professoras permaneceram em sala de aula durante a aplicação do questionário. Por opção delas, entrava no início da aula em sala e explicava o conteúdo da pesquisa. Diferentemente do que aconteceu na Escola 1, os alunos pareciam surpresos com a minha presença. Eles perguntavam se eu era professora, porque queria saber a opinião deles e se o professor mais “votado” ganharia alguma coisa. Por diversas vezes, foi preciso explicar que não se tratava de uma votação e que não era necessário colocar o nome do docente, apenas que eles justificassem sua escolha com uma ação em sala de aula. Cada aplicação levou cerca de 15 minutos, exceto em uma sala, cuja duração foi de 30 minutos. Nesta sala, havia uma aluna de inclusão. Ela não estava presente no momento da explicação do questionário, mas minutos depois, quando os alunos já estavam respondendo, ela entrou na sala apresentando um comportamento agressivo, querendo agredir fisicamente os alunos. Eles corriam para todos os lados e se escondiam dela. A professora e a coordenadora procuraram acalmá-la, mas mesmo assim a aluna puxou uma colega pelos cabelos. Terminada a intervenção, os alunos sentaram-se e voltaram a responder o questionário. A aluna em questão me pediu para que explicasse o que eu estava fazendo em sua sala e pediu para responder ao questionário. Entreguei, porém depois de alguns minutos, ela disse que não queria mais responder.

Por fim, foram realizadas entrevistas oito com professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Para completar as informações acerca do perfil dos sujeitos entrevistados, optou-se por coletar parte das informações por meio de uma ficha de dados (APÊNDICE B). O objetivo era conduzir uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C), procurando dar liberdade à manifestação dos respondentes. A íntegra da transcrição das entrevistas está apresentada ao fim deste trabalho (APÊNDICE E).

Nas entrevistas, procurou-se contemplar os seguintes objetivos: 1) buscar informações sobre como o professor vê a sua própria formação, em termos quantitativos e qualitativos; 2) identificar quais representações de ideias pedagógicas permeiam seu trabalho – concepções de educação, de aluno, de ensino e de aprendizagem; 3) verificar quais problemas encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; 4) o que consideram ser um bom professor?

Para a realização das entrevistas, registradas com um gravador, foram agendados horários individuais com cada professora, durante o período de trabalho destinado ao planejamento escolar. As entrevistas duraram de 15 a 20 minutos. Apenas na Escola 1, as professoras preferiram que realizasse a entrevista de maneira coletiva,

no intuito de otimizar o tempo. Por esta razão, para entrevistar oito profissionais, foram necessárias sete visitas, sendo seis em uma escola e uma na outra instituição. Ao todo, oito professoras foram entrevistadas. Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar.

Em uma análise inicial, percebi que os alunos abordavam dois aspectos em suas respostas: características pessoais dos professores e como atuavam em sala. Por esta razão, decidi categorizar as respostas em “atributos relacionados à dimensão comportamental” e “atributos relacionados à dimensão da atuação”, respectivamente.

A maioria das respostas apresentava mais de uma característica do professor. No intuito de não reduzir as respostas a apenas um atributo e perder informações importantes levantadas pelos alunos, decidi classificar cada resposta em até três características apontadas por eles. Na tabela a seguir, apresento os principais aspectos levantados pelos alunos respondentes:

Tabela 2 - Principais atributos levantados pelos alunos respondentes

Atributos relacionados à dimensão comportamental	Atributos relacionados à dimensão de atuação
Atencioso	Dava aulas interessantes
Carinhoso	Ensinou conteúdos
Divertido	Ensinou valores
Exigente	Não gritava
Gentil	
Paciente	
Permissivo	
Simpático	

Cabe ressaltar que, por se tratarem de alunos de dez a 11 anos, muitos deles não conseguiram explicitar com as palavras usadas na categorização dos dados¹⁶.

Na primeira parte da pesquisa teórica, apresenta-se a busca por critérios para seleção e a procura por estabelecimentos de ensino que aceitassem a aplicação da pesquisa. Definidas as escolas, expõe-se a caracterização das instituições participantes. Após tal etapa, verifica-se o detalhamento dos dados obtidos nos questionários.

¹⁶ Admito que os atributos aqui relacionados são frutos da releitura por parte da autora.

Em seguida, para a análise das entrevistas, estabeleceu-se como critério de investigação a classificação das respostas referentes às perguntas das professoras entrevistadas em ambas as instituições.

5. A PESQUISA EMPÍRICA

Originalmente, a proposta inicial era de que a pesquisa fosse feita com alunos e professores de duas escolas públicas e duas particulares. A intenção de pesquisar escolas públicas e particulares tinha como propósito comparar diferentes realidades e propor uma reflexão sobre o papel docente para os variados contextos, além de apresentar disparidades significativas relativas ao exercício do magistério nas duas esferas, já que a relação estabelecida com o empregador altera a maneira como o ofício é visto e impõe problemas de naturezas diversas aos professores. Porém, ao iniciar a busca por escolas, surgiu uma questão: como fazer a escolha das instituições? Que fatores deveriam ser levados em consideração? Foram encontradas algumas orientações interessantes sobre o tema no texto *“O trabalho docente e os desafios da educação”* de autoria de Miquel Martínez (2009). Na obra, Martínez discorre sobre como as instituições com baixa rotatividade de professores conseguem elaborar projetos pedagógicos mais sólidos e, conseqüentemente, melhoram a qualidade da educação. Tendo em vista tal perspectiva, passou-se a buscar escolas que teriam baixa rotatividade. A primeira ação foi buscar tal informação na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acreditando que eles teriam um banco de dados com a permanência dos docentes nas instituições. Todavia, a Secretaria não possuía o dado desejado. Neste órgão, a orientação foi a de recorrer à Diretoria de Ensino. Na Diretoria de Ensino obteve-se, no entanto, a mesma resposta. Diante destas evidentes dificuldades, optou-se pela mudança do critério de seleção das escolas.

Nesta ocasião, chegou-se a cogitar a possibilidade de examinar a opinião de professores e alunos das escolas geralmente bem classificadas em algum tipo de *ranking*, como a que decorre do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dos resultados do ranking do ENEM de 2013, foram contatadas 19 escolas da cidade de São Paulo "bem posicionadas" ¹⁷ no *ranking* e 20 "mal posicionadas". Pressupõe-se que seria uma tarefa fácil encontrar apenas quatro escolas para participarem da pesquisa dentre 39, ainda mais com um questionário rápido que abordava apenas aspectos positivos. Ledo engano. Nenhuma das escolas contatadas dispuseram-se a participar da pesquisa.

A razão para tantas respostas negativas vindas das escolas era sempre a

¹⁷ Excluiu-se da escolha a escola onde trabalho, por razões já citadas anteriormente.

mesma, apenas com emprego de palavras diferentes. Um dos exemplos de resposta era o seguinte:

Infelizmente, devido ao grande número de solicitações semelhantes e, para não ser injusto com ninguém (podendo atender alguns e outros não), o Colégio não atende mais a esses pedidos. De qualquer forma, agradecemos pelo contato e interesse em nossa Instituição. E desejamos sucesso em sua pesquisa!¹⁸

Parecia que as escolas haviam estabelecido entre elas uma resposta-padrão! Questionei sobre os motivos que levariam uma instituição a não aceitar um pesquisador em suas dependências: medo do que ele veria? Temor pelas respostas dos alunos? Após algumas conversas com a orientadora e no grupo de estudos, percebi que a negação de pedidos como este era mais recorrente do que se imaginava.

Por esta razão, continuei a busca por instituições para realizar o trabalho de campo. Foram escolhidas escolas da rede pública pelo fato de expressarem a realidade da maior parte dos estudantes.¹⁹

O que se buscou foi o entrelaçamento das pesquisas teórica e empírica, de forma a possibilitar o diálogo entre os dados obtidos e os referenciais teóricos utilizados, o que encaminhou as análises a resultados profícuos. O modo de apresentação dos dados foi descritivo, usando-se da quantificação nos casos em que acrescentou relevância para a compreensão do fenômeno.

5.1. Caracterização das instituições

5.1.1. Escola 1

A Escola 1 está localizada na Zona Oeste de São Paulo e é vinculada a uma importante universidade. O estabelecimento é considerado um centro de excelência e recebe alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O total de alunos é de 722, sendo 301 pertencentes ao Ensino Fundamental I, 243 ao Ensino Fundamental II e 178 ao Ensino Médio.

¹⁸ E-mail recebido como resposta para pedido de pesquisa na instituição escolar.

¹⁹ Ao todo, o número de matrículas na educação básica, desde a creche ao ensino médio, incluindo a educação profissional, chegou a 49,8 milhões em 2014. A maior parte dos alunos está matriculada em escolas públicas: 40,7 milhões. O número total de escolas chegou a 188,7 mil, sendo 149,1 mil, públicas. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/>

A infraestrutura da instituição contempla 26 salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências físicas e biológicas, laboratório de informática, auditório, complexo de arte (onde são ministradas as aulas de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas), uma cozinha adaptada para atividades de culinária, uma horta, uma secretaria, um salão destinado às atividades de Educação Física, um parquinho e uma sala de reprografia (que fornece cópias aos alunos e aos professores).

O ingresso de alunos na Escola 1 se dá por sorteio no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que dois terços das vagas nas séries iniciais são sorteados entre filhos de funcionários e o restante entre paulistanos de fora da universidade. A escola é constituída por um público heterogêneo, tanto do ponto de vista econômico, quanto social.

No site da Escola 1, há um breve histórico da instituição²⁰:

As origens da Escola 1 encontram-se na criação de uma classe experimental de 1º ano primário associada a um importante centro de pesquisas educacionais. A partir dessa classe constituída, em meados dos anos 50, a Escola 1 objetivava realizar ensaios de técnicas de ensino, bem como oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, inclusive de outros países, por meio de convênio estabelecido com a Unesco.

Reconhecida por suas experiências e por suas propostas pedagógicas diferenciadas, a Escola 1 representava a possibilidade de um ensino público de qualidade. Extinto o centro de pesquisas educacionais, a Escola 1 vinculou-se a uma importante universidade pública brasileira, mantendo seu caráter de importante centro para pesquisas na área educacional e espaço privilegiado para estágios de futuros educadores.

Em meados da década de 1980, a Escola implantou o curso de 2º grau, oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos para seus alunos. Para melhor acomodar esse novo contingente, as dependências da escola foram ampliadas com a construção de um novo prédio na década de 1990. Nos anos que se seguiram, ocorreram várias reformas que tornaram o espaço escolar mais adequado à realização das atividades educacionais.

Nos últimos anos, a partir de avaliações regulares, propostas e projetos pedagógicos pontuais são discutidos e aprovados pelo conselho de escola e encaminhados para análise da congregação da universidade.

²⁰ Algumas informações foram ocultadas no intuito de manter o anonimato.

Na entrada da escola encontra-se a secretaria. Estive na companhia de um funcionário durante todas as visitas, o que impossibilitou explorar livremente as instalações. A escola possui um grande pátio central arborizado e uma rampa que leva às salas de aula. Os corredores eram iluminados por grandes janelas em toda sua extensão. As salas de aula eram escuras, porém amplas. O mobiliário estava um pouco deteriorado.

Antes da aplicação do questionário aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, foi solicitado que os responsáveis pelos alunos preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). A direção da escola exigiu que o questionário fosse aplicado somente aos alunos que entregassem o termo assinado. Após duas semanas de coleta de termos, 30 alunos entregaram, de um total de 60. Para possibilitar a aplicação do questionário em uma única visita, as professoras reuniram os 30 alunos respondentes em uma sala. A aplicação durou cerca de 20 minutos. Foi explicado o teor do questionário e pedido para que respondessem. Muitos perguntaram o que “ganhariam” ao responder e alguns fizeram de maneira extremamente rápida, já que a professora orientou que os alunos que terminassem poderiam descer para o pátio.

A instituição conta com duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental que trabalham no período vespertino. Foi agendado um horário de aula vaga para que realizassem a entrevista, que foi gravada em áudio. As docentes optaram por responder juntas as perguntas.

5.1.2. Escola 2

A Escola 2 pertence a uma Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. O estabelecimento recebe alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola atende cerca de 1300 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. De acordo com informações da secretaria, a maior parte dos matriculados reside em áreas vizinhas, principalmente em Diadema.

A infraestrutura da instituição reúne 20 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde.

A Escola mantém um *blog* que é visto como uma ferramenta de comunicação entre professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade. No site constam informações sobre a escola, eventos, matérias sobre educação para os pais, além de trabalhos desenvolvidos na escola. Em todas as publicações, existem textos encorajando a participação no cotidiano escolar por meio de comentários. Em diversas publicações, aparecem incentivos à participação dos responsáveis na educação dos alunos. No *blog*, há uma descrição do histórico da instituição²¹:

A Escola 2 iniciou suas atividades em salas de madeira. Segundo depoimentos, a mudança da sede teve auxílio da comunidade e das próprias crianças que estudavam na escola na época. Em 2002, a instituição passou a ser administrada pela Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

O prédio escolar, inicialmente com salas de madeira, teve construção de alvenaria em concreto armado aparente e recebeu, no período da construção, um prêmio de arquitetura. Desde então, passou por várias reformas e ampliações que alteraram sua estrutura original. Em 2005, o prédio escolar passou por uma reforma geral, onde ocorreram melhorias nos ambientes já existentes e a construção da Biblioteca Escolar Interativa, Laboratório de Informática, ateliê de artes e acessibilidade em todos os ambientes. Em 2011, a quadra foi coberta e a escola recebeu a implantação da Infovia Educacional.

Na entrada da escola, há um grande portão de ferro, que só é aberto após aprovação dos funcionários da secretaria. Nenhum funcionário me acompanhou nas dependências da escola. Os corredores da instituição possuem pouca iluminação, mas as salas de aula são amplas e bem iluminadas. As carteiras estavam deterioradas e pareciam ser pequenas para os alunos do 5º ano. As aulas de educação física acontecem em um pátio que não exibe os contornos característicos de uma quadra poliesportiva.

Ao lado da instituição encontra-se uma Escola Municipal de Educação Infantil recém-reformada, o que torna evidente a falta de reparos da escola mencionada.

Para que a aplicação dos questionários aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental fosse viável, foi agendado com cada professora um horário. No total, 149

²¹ Algumas informações foram ocultadas no intuito de manter o anonimato.

alunos responderam, sendo que apenas três respostas foram descartadas por serem consideradas ilegíveis.

A Escola 2 conta com professoras de 5º ano do Ensino Fundamental que trabalham no período vespertino. Foi agendado um horário de aula vaga para que participassem da entrevista individual. Por esta razão, foram necessárias seis visitas à escola para a realização das entrevistas, gravadas em áudio.

5.2. Análise dos questionários

Como foi mencionado anteriormente, 30 questionários com uma pergunta aberta foram respondidos na Escola 1 e 149 na Escola 2, totalizando 179 questionários.

Cabe ressaltar que, na Escola 1, obtivemos respostas que não apresentaram justificativas claras: foram quatro respostas de 30. Já na Escola 2, do total de 149 respostas, três foram descartadas por serem ilegíveis.

Iniciarei a análise dos questionários pelos atributos relacionados à dimensão comportamental:

Tabela 3 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 1 (em número de ocorrência):

Paciente	8
Atencioso	6
Divertido	6
Gentil	2
Objetivo	2
Permissivo	1

Tabela 4 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência):

Divertido	54
Atencioso	35
Carinhoso	14
Permissivo	13
Exigente	8
Paciente	5
Simpático	4
Gentil	1

Na tabela 3, “Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 1 (em número de ocorrência)”, com mais destaque em números absolutos do que na Escola 2, os alunos enfatizaram a questão da paciência do professor:

“Tem paciência, é boa com crianças e ajuda a gente.” Aluno da Escola 1

“Ela nunca brigava, era gentil e ensinava direito.” Aluno da Escola 1

Na Tabela 4, “Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência)”, fica evidente a importância que os alunos atribuíram para os aspectos “divertido” (54) e “atencioso” (35). Em muitos questionários, ambos os aspectos apareciam em uma mesma figura docente, que são comprovados nos trechos abaixo:

“Ela era brincalhona. Um dia eu estava cabisbaixa, então ela começou a me fazer rir e conversar comigo.” Aluna da Escola 2

“Dava aula para mim de manhã. Ela era legal e engraçada. Quando eu não sabia alguma coisa, ela me ensinava.” Aluno da Escola 2

“Me apoiou, me ensinou e me dá muito carinho até hoje. Ela é engraçada, gentil e honesta.” Aluna da Escola 2

O aspecto “divertido” foi abordado por diversos alunos, de maneiras similares, sempre associada às aulas:

“Uma professora que ficava fazendo gracinha enquanto explicava as lições.” Aluno da Escola 2

“Ele era legal, brincava com a gente, nós dávamos risada e as aulas eram muito legais.” Aluna da Escola 2

“Ele era bem brincalhão e o que eu sei hoje foi por causa dele.” Aluno da Escola 2

“Ela era muito engraçada em todas as aulas e ensinava muito bem.” Aluno da Escola 2

É possível observar que alguns alunos associaram o fato de ensinar bem e dar aulas legais ao bom humor do professor. Nestes casos, aponta-se para a aprendizagem mediada pela alegria.

Mesmo com um número de ocorrências inferior aos apresentados, o aspecto “permissivo”²² foi apontado por alunos e suscitou alguns questionamentos. O que indica a associação de qualidade à permissividade? Será que os alunos sugerem que muitos professores adotam comportamentos autoritários e os que são permissivos se destacam? No intuito de dar insumos a esta problematização, expõem-se as respostas em que tal aspecto foi apontado:

“Ela era muito legal. Ela deixava a gente brincar e deixava a gente conversar um pouquinho. Ela não passa muita lição.” Aluna da Escola 2

“Nos deixava trazer elástico e maquiagem todos os dias.” Aluna da Escola 2

“Ela deixou eu e os meus colegas brincar, comer, ouvir música e levou a gente para o parque.” Aluno da Escola 2

“Foi legal porque deixou as bagunças passarem em branco.” Aluno da Escola 2

“Deixava a gente tirar fotos e mexer no celular. Ela era muito legal.” Aluno da Escola 2

Ao retomar as respostas abordadas, se tem a sensação de que alguns professores foram “permissivos” no intuito de “deixar que os alunos brincassem”, tendo em vista que é aceitável que as crianças brinquem.

Alguns alunos trataram sobre o fato de o professor ser “exigente” de maneira bastante sensata. Diferentemente do que foi apontado em “permissivo”, aqui a exigência é tratada como um compromisso para a aprendizagem:

²² A característica “permissivo” não foi abordada pelos respondentes com esta palavra, por se tratarem de alunos de 10 a 11 anos. Esta foi uma leitura feita pela pesquisadora que verificou a presença de respostas que remetiam à permissividade dos professores retratados.

“Quer que você aprenda, que quer seu bem. Não é porque ela passa muita lição que quer dizer que ela quer seu mal, ela quer seu bem.”
Aluna da Escola 2

“Me ensinou, me ajudou insistindo que eu aprendesse. Tinha gente que achava ele chato e exigente.” Aluno da Escola 2

“Passa bastante atividade porque quer que você aprenda.” Aluno da Escola 2

“Ele não deixava a sala fazer bagunça e cobrava um comportamento de estudante para aprendermos mais. Não sei explicar porque foi tão legal, mas eu adorei ele”. Aluno da Escola 2

“Dava sempre uma chance para gente. Se a gente não aproveitava a chance, ela brigava, mas dava para perceber que gostava de nós, porque queria que a gente aprendesse. Ela era psicopedagoga.” Aluno da Escola 2

“Ela me entendia, mas ‘puxava meu pé’ para que aprendesse mais”.
Aluna da Escola 2

É curioso perceber que alunos com a mesma idade tenham percepções tão distintas acerca da figura do professor. Enquanto alguns acreditam que o bom professor é aquele que deixa os alunos fazerem o que quiserem, outros conseguem estabelecer uma relação entre ser exigente e estimular o aprendizado dos alunos.

Quando os alunos abordaram o fato de o professor ser “paciente”, também foi atrelado ao aprendizado, como é possível observar nos relatos:

“Foi legal comigo, não brigava por tudo e quando a gente não entendia ela explicava tudo de novo sem falar na grosseria.” Aluno da Escola 2

“Me ensina a fazer as coisas e me ajuda. Ela pode me explicar mais de 50 vezes até que eu entenda.” Aluno da Escola 2

Nestas passagens, fica claro que os alunos se sentiam à vontade para expor suas dúvidas, já que os professores eram pacientes para explicar novamente o conteúdo. Além disso, foi demonstrado, ainda não que de forma explícita pelos alunos, que o professor paciente é aquele que respeita o ritmo de aprendizagem de seus alunos.

Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, os aspectos “atencioso” e “divertido” estão em uma posição de destaque, o que nos permite concluir que os alunos consideram essas características fundamentais para os professores.

Um aspecto que só foi citado na Escola 1 foi “objetivo”. Os alunos justificaram suas escolhas:

“Responde tão rápido as dúvidas que sobra tempo para brincar.”
Aluno da Escola 1

“Uma ensinava com paciência e a outra ensinava com foco.” Aluno da Escola 1

Nestes relatos aparecem não só o foco no conteúdo, mas também a importância que se dá ao tempo livre em sala de aula. Muitos alunos, em ambas as instituições, falaram sobre este tempo para brincar.

Tabela 5 - Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados por alunos das duas escolas (em número de ocorrência):

Divertido	60
Atencioso	41
Carinhoso	14
Permissivo	14
Paciente	13
Exigente	8
Simpático	4
Gentil	3

Ao analisarmos a Tabela 5, “Atributos relacionados à dimensão comportamental levantados por alunos das duas escolas (em número de ocorrência)”, fica evidente que os alunos que participaram da pesquisa enfatizaram os aspectos como “divertido (60)” e “atencioso (41)” ao se tratar do bom professor.

No intuito de elucidar atributos relacionados à dimensão da atuação, apresentam-se as tabelas 6 e 7.

Tabela 6 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos da Escola 1 (em número de ocorrência):

Ensinou valores	6
Dava aulas interessantes	2
Não passava lição	2
Não gritava	2

Tabela 7 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência)

Ensinou conteúdos	41
Ensinou valores	17
Dava aulas interessantes	10
Não passava lição	1
Não gritava	1

Na Escola 1, assim como na Escola 2, o aspecto “ensinou valores” teve posição de destaque:

“Me ensinou a conter a raiva, falar as coisas e me deu ‘desempenho’ para ajudar os outros.” Aluno da Escola 1

“Um professor muito gentil, sempre deixava um tempo para brincar. Ele era *super* amigável, me ensinou a resolver conflitos conversando, não brigando.” Aluno da Escola 1

Nas duas falas apresentadas, é possível perceber que os alunos identificam ações dos docentes que levariam à promoção do desenvolvimento. Os alunos que tiveram as respostas categorizadas em “não gritava”, justificaram suas escolhas da seguinte forma:

“Um professor que, quando vai dar bronca em uma criança, não grita com a sala inteira.” Aluna da Escola 1

“Um professor que grita só com um aluno e não com a sala inteira.” Aluno da Escola 1

É interessante observar que os alunos mencionam o fato de o professor “não gritar com a sala inteira”. Tais relatos parecem dar a impressão de que a ação do professor está relacionada a aspectos de respeito e justiça.

Os alunos também apresentaram relatos carregados de aspectos afetivos. Em três casos, usaram até as palavras “mãe” e “filho” para falar sobre uma professora significativa. Em outro, a aluna relata que mantém contato com seu professor de anos atrás.

“Eu a considero como uma mãe. Me ensinou coisas boas e não é de se jogar fora.” Aluno da Escola 2

“Me ajudou, me ensinou as lições, ela foi tudo pra mim, foi como uma mãe.” Aluna da Escola 2

“Me ajudou em um momento difícil. Ela me tratava como se fosse seu filho.” Aluno da Escola 2

“Eu tenho contato até hoje. E o fato que me marcou foi que ele no meu aniversário, ele me deu meu primeiro livro. Eu tinha quatro anos.” Aluna da Escola 2

“Me ensinou todas as matérias, nos deu carinho e cuidou de nós, já que os nossos pais não estavam lá. Para mim, ela é uma pessoa especial.” Aluna da Escola 2

“Sempre foi legal comigo e me ajudou nas horas que eu mais precisei. Dava para perceber que ela queria o nosso bem.” Aluna da Escola 2

Novamente, um relato foi relacionado à dimensão afetiva:

“Foi uma professora que me ouviu quando eu disse que a minha colega estava sendo racista. Ela foi muito importante para mim.” Aluna da Escola 1

Sem dúvida, o fato de ser ouvida fez com que a aluna se sentisse importante e a questão do racismo provavelmente foi trazida à tona pela professora para que a aluna não se esquecesse do fato. Ao se pensar na relação professor-aluno como uma ligação essencialmente humana, é de se esperar aspectos tão permeados de tal afetividade. Aqui demonstra-se como a aprendizagem pode ser mediada também pelo afeto.

Na Tabela 7, “Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados pelos alunos da Escola 2 (em número de ocorrência)”, verifica-se a importância atribuída à transmissão de conhecimentos e ao interesse despertado nas aulas. Apesar do aspecto “ensinar valores” não ter apresentado muitas ocorrências, as respostas obtidas nesta categoria foram interessantes:

“Fez uma roda de conversa para que nós perdêssemos a vergonha e muitos se emocionaram.” Aluno da Escola 2

“Me fez rir muito, me ensinou alguma coisa que eu não sabia e a ter mais respeito pelos outros.” Aluna da Escola 2

“Quando a professora conversou que a gente não deveria desrespeitar nenhum professor. Foi uma aula muito legal.” Aluno da Escola 2

“Me ensinou a respeitar os outros, conhecer novos amigos e a ser carinhosa.” Aluna da Escola 2

“Me ensinou a prestar atenção na aula, não bater nos outros e a ter respeito com os funcionários da escola.” Aluna da Escola 2

“Me ensinou a não ter vergonha de falar na frente dos outros e a fazer coisas que eu achava difícil.” Aluno da Escola 2

Tais registros dos alunos confirmam que a função da escola está além da transmissão de conhecimentos e mostram uma relação de intimidade com os docentes. Com o tempo, os papéis foram se reconfigurando e, com isso, os professores passaram a destinar um tempo de aula para o diálogo e, conseqüentemente, para a transmissão de valores, como pode ser comprovado na entrevistas.

No aspecto “dava aulas interessantes”, os alunos justificaram suas afirmações com exemplos:

“Deu aulas interessantes e brincadeiras, como a dinâmica da multiplicação.” Aluno da Escola 2

“Me ensinou a pintar com pontilhismo. Eu adorei!” Aluna da Escola 2

“A gente fez uma maquete na sala com massinha, nunca tinha feito uma maquete. Apreendi muito.” Aluno da Escola 2

“Para a gente aprender Matemática, ela levava coisas do supermercado e colocava os preços. Aí nós tínhamos que fazer a soma para saber quanto ia dar. Foi muito legal essa aula.” Aluno da Escola 2

“Quando nós líamos uma história, sempre encenávamos uma peça de teatro depois. Acho que de tanto treinar a leitura, acabei melhorando.” Aluno da Escola 2

Pensar que alunos do 5º ano conseguem se lembrar de atividades realizadas e se reportar a elas para justificar a escolha por um bom professor é algo admirável. Sem dúvida, as situações citadas remetem a significados para estes alunos que permaneceram em sua memória.

Por fim, apresenta-se um panorama dos atributos relacionados à dimensão da atuação elencados por alunos das duas escolas.

Tabela 8 - Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados por alunos das duas escolas (em número de ocorrência):

Ensinou conteúdos	41
Ensinou valores	23
Dava aulas interessantes	12
Não gritava	4
Não passa lição	4

Já na Tabela 8, “Atributos relacionados à dimensão da atuação levantados por alunos das duas escolas (em número de ocorrência)”, é possível notar que a maior parte dos alunos se remete à questão dos conteúdos para escolher um bom professor. Em muitos relatos, eles escreveram os conhecimentos aprendidos para justificar a escolha por determinado docente: “me ensinou continha de vezes”, “me ensinou letra cursiva”, “aprendi as quatro operações” ou “aprendi a ler e a escrever”. A questão dos valores também obteve destaque nas duas instituições e na fala das professoras, como veremos na análise das entrevistas.

5.3. Entrevista com as professoras

Será que as características apontadas pelos alunos para definir o “bom professor” se confirmam nas opiniões emitidas pelas professoras? Por mais que os instrumentos utilizados para a coleta dos dados tenham sido diferentes entre os sujeitos pesquisados, nas entrevistas procurou-se captar as impressões das professoras acerca do tema “bom professor”.

Conforme mencionado anteriormente, para traçar um breve perfil das professoras entrevistadas, foi pedido para que elas preenchessem a Ficha com Dados dos Professores (APÊNDICE B). Na Tabela 9, apresenta-se um panorama do perfil geral das professoras estudadas. Os nomes foram alterados no intuito de manter o sigilo.

Tabela 9 - Perfil das professoras entrevistadas na Escola 1 e Escola 2

	Nome	Idade	Onde cursou o Ensino Fundamental e Médio?	Ensino Superior	Há quanto tempo leciona?	Há quanto tempo está nesta escola?	Em quais anos atuou?	Já lecionou em escola particular? Por quanto tempo?	Trabalha exclusivamente nesta escola?
Escola 1	Ana	48	Ambas.	Pedagogia.	7 anos.	5 anos.	Ed. Infantil e Especial e Ensino Fundamental	Não.	Sim.
	Isadora	41	Escola Pública.	Pedagogia, Mestrado e Doutorado (em andamento)	23 anos.	3 anos.	Ensino Fundamental I e II.	Sim, 13 anos.	Sim.
Escola 2	Julieta	29	Escola pública.	Pedagogia.	5 anos.	Entrou em 2015.	4º ano.	Não.	Sim.
	Mariana	35	Escola pública.	Pedagogia.	14 anos.	Entrou em 2015.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I (2º, 3º e 5º anos).	Sim, 6 anos.	Sim.
	Manuela	48	Ambas.	Publicidade e Propaganda.	14 anos.	11 anos.	4os e 5os anos.	Não.	Sim.
	Sofia	34	Escola Pública.	Pedagogia.	14 anos.	3 meses.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos).	Sim, 13 anos.	Sim.
	Luisa	29	Escola Pública.	Pedagogia.	3 dias.	3 dias.	5º ano.	Não.	Não. (É assessora pedagógica).
	Luana	48	Escola Pública.	Psicologia e Pedagogia.	22 anos.	12 anos.	Em todos.	Sim, 8 anos.	Sim.

Na tabela 9, “Perfil das professoras entrevistadas nas duas escolas”, é possível verificar que a média de idade é de 39 anos e a média de tempo de atuação é de 12 anos. Porém, dentre as professoras pesquisadas, chama a atenção professoras com 22 e 23 anos de magistério e a relação deste tempo com a formação. Enquanto Isadora, da Escola 1, tem 23 anos de atuação, é pedagoga, mestre e com um doutorado em andamento, Luana, da Escola 2, tem 22 anos de atuação e possui duas graduações: em Psicologia e Pedagogia. É possível perceber que ambas continuaram os estudos mesmo após a formação inicial, talvez por uma possível busca por aprimoramento.

Em relação ao tempo de permanência na mesma escola, as respostas são bem variadas: de três dias a 13 anos. A maior diferença encontra-se na Escola 2, talvez por fazer parte da Rede Municipal de Ensino, na qual existe a possibilidade de mudança da unidade escolar.²³ Desta forma, é possível verificar uma maior variabilidade nos dados apresentados.

No tocante às esferas de atuação, é possível notar a pluralidade em ambas as escolas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação Especial. Como todas as entrevistadas (exceto a professora Manuela, que possui uma graduação em Publicidade e Propaganda) são pedagogas, elas têm habilitação para atuar na Educação Básica, exceto no Ensino Médio, que exige uma formação específica relacionada às disciplinas.

No que diz respeito à atuação em escolas particulares, houve um equilíbrio: quatro lecionaram em instituições privadas e quatro não. Todas as respondentes que trabalharam em escolas privadas atuaram nessas instituições por uma média de dez anos, que é um tempo considerável.

Além disso, a maioria das professoras trabalha exclusivamente nas escolas em que foram realizadas as pesquisas, com exceção da professora Luisa, que atuava há apenas três dias na Escola 2 e ainda mantinha vínculo com seu emprego anterior, de assessora pedagógica.

²³ A lista com as vagas de cada escola é publicada no "Diário Oficial" do Estado e também está disponível no [site da Educação](#), mas o professor pode indicar qualquer unidade escolar, mesmo que não apresente vagas iniciais, pois pode concorrer às vagas que serão abertas caso haja transferência de algum outro docente da unidade.

Pode-se afirmar que o grupo de professoras entrevistadas é heterogêneo em relação ao tempo de atuação e às suas concepções à cerca da educação, como pode ser verificado na interpretação das entrevistas.

Para a análise das entrevistas, conforme foi citado anteriormente, selecionei cada pergunta para depois traçar semelhanças e diferenças das respostas das professoras entrevistadas em ambas as instituições.

Em um primeiro momento, as professoras foram questionadas sobre como viam sua prática em sala de aula. Muitas professoras começaram a mencionar o quanto gostavam de sua profissão, como uma forma de reafirmar a escolha pela carreira docente. Depois de listar aspectos positivos, elas passaram a relatar as condições de trabalho e sobre os alunos:

“Para mim é um desafio a cada ano. É uma constante mudança, já que o mundo está mudando. O perfil dos alunos para quem eu leciono ao longo dos anos também muda e a gente precisa estar em constante formação, estar sempre atenta às mudanças e necessidades. A gente está sempre revendo o currículo escolar.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há 7 anos.

“Eu acho que é isso, é um desafio todo dia. É um desafio do ponto de vista intelectual constante, porque as crianças de hoje são crianças que têm muita informação e tem vezes que nós não conseguimos dar conta de tantas informações que eles trazem. E é um desafio do ponto de vista pessoal, porque eu sempre falo que a escola não está preparada para os alunos de verdade, ela se prepara para um aluno ideal que não existe. E do ponto de vista pessoal, isto para nós é cansativo, porque você fica entre um ideal de aluno que não existe e que você queria que existisse e um aluno real que você precisa dar conta. Para mim, esta questão é uma questão que me toma bastante tempo, porque eu sei que na verdade é a gente que tem que se adaptar ao aluno e não ao contrário.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

É possível perceber nas falas das professoras da Escola 1 uma preocupação semelhante: ambas as professoras afirmam que um dos maiores desafios presentes na profissão é a necessidade de adaptação dos professores em relação aos alunos. Portanto, elas assumem a responsabilidade de transformação do papel da escola para que atenda aos alunos e às suas demandas atuais. Porém, as falas das professoras da Escola 2, apresentam um caráter diverso: a indisciplina por parte dos alunos. Elas pouco falam da sua atuação em relação a este fato, como pode ser visto nas falas abaixo:

“Eu gosto muito de dar aulas, apesar que hoje em dia está bem difícil você ser professora, né? Tem dias que eles (alunos) estão muito

agitados, tem dias que estão muito dispersos.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há 5 anos.

“Então, eu gosto muito de dar aula. É uma profissão assim, que eu escolhi, é por opção. (...). Eu acho que as maiores dificuldades da minha profissão são aquelas que a gente já sabe: a falta de condições favoráveis, a indisciplina, a falta de limites que as crianças têm, algumas né? Também não são todas...” Professora Mariana, 35 anos, trabalha na Escola 2, leciona há 14 anos..

“Acredito que, a cada ano, fica um pouquinho mais difícil em relação a comportamento. Como eu sou mais ‘durona’ em sala, eu não tenho tido mais tanto problema com comportamento.” Professora Manuela 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há 14 anos..

Muito se fala entre os professores à respeito da indisciplina. Alguns se remetem “aos alunos de outrora”, que eram disciplinados, ressaltando aspectos saudosistas. Sobre o tema, Aquino (1998) afirma que:

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes. Não é verdade que, de certa forma, nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos? (...) Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções. (AQUINO, 1998, p. 190, grifos da autora)

A visão do autor reforça a ideia de que a indisciplina está associada à relação professor-aluno e que são raras as tentativas de administração deste fenômeno. Para problematizar a (falta de) ação dos professores em relação à indisciplina, o autor coloca as seguintes questões:

Qual tem sido o teor de nosso envolvimento com essa profissão? Temos nos posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? Temos nos queixado das famílias mais do que deveríamos ou, ao contrário, temos nos dedicado com mais afinho ainda ao nosso campo de trabalho? Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula? (AQUINO, 1998, p. 192)

Qual foi o posicionamento das professoras ao tratarem da indisciplina? A professora Julieta afirma “que está bem difícil ser professora (...) porque os alunos são

dispersos”, mas não indica qualquer ação dela para atenuar este fato. Já a professora Manuela diz não ter “problemas” com indisciplina por ser mais “durona”. Ou seja, os alunos são disciplinados por conta de sua rigidez? Que visão esta docente deve ter sobre o posicionamento dos alunos em sala de aula? Tanto a questão do papel do educando em sala de aula quanto a posição da família na esfera educativa foram abordadas durante as entrevistas e serão aprofundadas mais adiante.

Quanto à organização das aulas, as professoras da Escola 2 afirmaram usar o horário de HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), que é o momento em que os alunos estão em aula de Artes ou Educação Física, ou o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), quando as professoras de um mesmo ano se reúnem, trocam atividades e abordam outras questões do planejamento. Na Escola 1, as professoras também utilizam estes horários, mas estes não têm essa nomenclatura. Muitas afirmaram que é inevitável utilizar um tempo fora de sala de aula para programar o conteúdo:

“Existe um tempo aqui, mas é inevitável levar trabalho para casa. Mas eu acho que o tempo que se tem aqui é privilegiado em relação a outras realidades. Eu trabalhei muito tempo em escola pública e em escola particular e o tempo que eu tenho aqui de trabalho que não é com os alunos, é um tempo privilegiado. Mas mesmo esse tempo não dá conta, porque a demanda é muito grande. A gente também vai aprendendo a dimensionar um pouco a questão do tempo. São quatro horas por semana de trabalho sem alunos aqui na escola.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

“Eu tenho usado um horário fora de sala de aula para me organizar. Ontem, no domingo, eu estava trabalhando em casa. E eu acredito que se quiserem ter uma aula de qualidade, a gente sabe que o professor tem que trabalhar antes, durante e depois da aula. O ideal seria: se for 30 horas em sala, o restante do turno deveria ser para planejar.” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

Nas falas das professoras das duas escolas, fica claro que, o tempo destinado ao planejamento garantido no período de trabalho não é suficiente. Este tema foi abordado por Franchi: “É consensual que o bom professor, o que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas, consome nessas atividades extraclasse tempo igual, senão maior, do que o tempo das horas de aula em que se ocupa.” (FRANCHI, 1995, p. 27). O resultado deste cenário é que muitos professores acabam trabalhando em casa, sem remuneração extra e não se vê nenhuma mobilização para alterar este quadro. A impressão que se passa é que os professores simplesmente “aceitam” esta condição.

Quanto ao conteúdo, as professoras da Escola 1 declararam ter certa autonomia em relação à seleção de conteúdos:

“Existe uma autonomia. Porém esta autonomia está relacionada aos encontros e reuniões que nós fazemos coletivamente. Então, não é assim cada professor faz o que quer. A gente tem uma autonomia enquanto corpo coletivo no Fundamental I, mas a gente sempre está atento ao que existe no currículo. Nós fazemos um trabalho amplo neste sentido, mas nós temos o privilégio de poder discutir esses conteúdos e o currículo coletivamente aqui na escola. Inclusive, nós estamos em pleno debate sobre isso.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há sete anos.

A professora Ana usou a palavra “privilégio” ao mencionar sobre o espaço destinado à discussão dos currículos. Sem dúvida, a partir do momento em que a opinião dos professores passa a ser ouvida em relação à seleção de conteúdos, eles passam a se sentir como integrantes do processo e conseguem tratar das questões referentes ao currículo com maior propriedade. Mas será que a possibilidade de o professor discutir e reelaborar o currículo deveria ser um privilégio? Não são eles que conhecem os alunos e as demandas de sala de aula para avaliar o que precisa ser trabalhado? Os professores da Escola 2 relataram justamente sobre a falta de autonomia na seleção. Ou seja, as matérias que deverão ser abordadas durante o ano letivo estão estabelecidas, cabendo ao professor a tarefa de programar aulas para atender ao que é pedido:

“Todo ano a seleção de conteúdos está fechada. (..) O que eu procuro fazer: otimizar o tempo está muito difícil porque um quinto ano tem muitos conteúdos, então, chega no final do trimestre, a gente põe a mão na cabeça e diz ‘Meu Deus do céu, e agora?’, mas a otimização do tempo, eu procuro fazer dividindo a questão da pesquisa, direcionando, procuro trazer para a realidade deles aquilo que eu vou dar, para não ficar aquele negócio ‘fechado’, dar uma situação problema que ele não sabe o porquê está fazendo.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

A professora Luana abordou, além da questão de o currículo ser imposto, o volume de conteúdos e a busca por estabelecer relações entre o que é trabalho em sala com a realidade dos alunos. Cunha (1996) tratou sobre a questão do controle do tempo e a intensificação de tarefas. Para a autora, tais fatores “fragilizam a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização”(CUNHA, 1996, p.138). Enguita (1990, p. 80) afirma que o proletário é um trabalhador “que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de seu trabalho”. Se o professor é levado a

realizar tarefas determinadas por estruturas superiores, “a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de colonização.” (CUNHA, 1996, p.138). Para a autora, é necessário resgatar a autonomia do professor para ele possa se sentir mais responsável pelo processo. Sobre autonomia, em uma das entrevistas, a professora posicionou-se da seguinte forma:

“O professor tem que ter autonomia. Quando a gente fecha a porta da sala, ou deixa ela aberta mesmo, aqui dentro quem manda é você. Então, nós temos que saber que nós temos autonomia para educar sim.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos..

As professoras foram questionadas quanto ao método que acreditavam ser mais eficientes em sala de aula. Muitas relataram sobre as rodas de conversa e a importância de permitir que os alunos falem sobre suas experiências:

“O que eu acho que funciona e não só com alunos de quinto ano, é uma coisa que eu discuto comigo mesma, o tempo todo, é que eu acho que sempre que a gente parte da experiência deles, a gente tem mais sucesso ao trazer os conceitos. Quando chegamos com o conceito e tentamos discutir com eles, sem lidar de alguma maneira com o que eles entendem sobre aquilo antes, a gente tem menos sucesso. Não consigo fazer isso sempre, mas na medida do possível, as tentativas que eu tenho de planejar minhas aulas, eu sempre tento levar em conta esse tempo anterior, para que eles tragam as hipóteses e os pensamentos deles sobre os conhecimentos. ” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

“Acho que para eles é mais gostoso porque eles não têm que ficar escrevendo. Eles gostam de não escrever, eles gostam de falar. Então tem que organizar porque todo mundo quer falar. Eles aprendem mesmo assim. Eles gostam mais de falar do que de escrever. Eles gostam de fazer rodas de conversa para debater algum assunto.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há cinco anos.

“Eu trabalho muito com a participação deles dentro da elaboração daquilo que a gente está trabalhando, o que eles trazem de conhecimento. Eu levo uma prática de conversa, de diálogo nas explicações daquilo que a gente está trabalhando, aprendendo e vivenciando no dia a dia. É uma prática que eu vejo que dá certo e que contribui muito para que eles cresçam e aprendam, porque a gente está sempre discutindo, se alguém tem uma dúvida, todo mundo reflete sobre aquela dúvida, então eu trago bastante esta prática.” Professora Sofia, 34 anos, trabalha na Escola 2, leciona há 14 anos..

Pelos relatos, é possível constatar que as professoras das duas escolas valorizam o diálogo como uma forma de apropriação dos conteúdos em sala de aula, porém de maneiras distintas. Enquanto as professoras Isadora, da Escola 1 e Sofia, da

Escola 2, acreditam que é importante conversar com os alunos para que levantem hipóteses sobre o tema a ser estudado, resgatando o que foi aprendido, de modo a estabelecer uma conexão entre o conteúdo novo e o já aprendido, a professora Julieta, da Escola 2, preconiza o diálogo porque “os alunos não gostam de escrever”. É curioso notar como as professoras têm opiniões tão distintas sobre uma mesma ação que realizam em sala de aula: enquanto Isadora e Sofia justificam sua escolha pelo diálogo como uma maneira de alcançar mais sucesso ao abordar um novo conteúdo, Julieta opta pelo diálogo porque os alunos preferem conversar a escrever, o que pode ser considerada uma visão simplista sobre tal método.

Eglê Pontes Franchi, em sua obra “A causa dos professores”, mencionou que um dos objetivos de sua pesquisa era “oferecer aos professores alternativas inovadoras em todas as atividades e situações de sala de aula, onde o diálogo deve aparecer como constituidor das relações educativas e transformadoras.” (FRANCHI, 1995, p.36). Ratificando esta visão, as professoras entrevistadas valorizam muito o diálogo em sala de aula, afirmando que tal prática auxilia na aprendizagem.

Em uma das entrevistas, a professora informou que ainda se utiliza de métodos tradicionais porque eles funcionaram na época em que era aluna:

“A prática que eles passavam, era aquela prática tradicional. A gente viveu uma escola tradicional. Mas o que ficou marcado desses professores é que mesmo dentro daquela educação tradicional, tudo o que eles passaram para mim, eu guardo até hoje. O ensinamento foi tão rico. Hoje existe aquela questão da escola mais moderna, do construtivismo, da gente não ser *conteudistas*. Mas os meus professores eram *conteudistas* e mesmo sendo *conteudistas* eu devo a eles tudo o que eu sei até hoje. Eu lembro de cada palavra que eles falaram. Eu penso que a minha geração tinha muito mais gabarito, muito mais respaldo. Hoje em dia, se você pergunta sobre uma data cívica, eles não sabem. (...). Eu passo mesmo. E se demorar para aprender, eu mando decorar. Eu quero que eles saiam daqui sabendo.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos..

É interessante observar como, aparentemente, a professora se remete ao seu passado como aluna de uma forma saudosista, ao dizer “lembro de cada palavra que eles falaram” e “penso que a minha geração tinha muito mais gabarito, muito mais respaldo”. É possível notar traços de uma idealização do passado quando a professora afirma “eu lembro de cada palavra que eles falaram”, deixando evidente que seu ensino foi “tão rico”, em suas palavras.

Além disso, a professora reproduz práticas que vivenciou em seus tempos de escola: “e se demorar para aprender, eu mando decorar”. Por exemplo, quando se perguntou sobre professores marcantes em sua vida escolar, muitos assumiram perpetuar práticas que funcionavam na época em que eram alunos. Este tema foi tratado por Tardif e Raymond (2000), ao afirmarem que:

Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (...) De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. (...) Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216, grifos da autora)

De acordo com os autores, existe o que é chamada de trajetória *pré-profissional*, que se caracteriza por uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar advém de sua própria história de vida, principalmente dos tempos em que eram alunos. Para eles, os professores foram imersos em seu local de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. O resultado dessa imersão seria toda uma bagagem de conhecimentos anteriores e de representações sobre a prática docente, antes mesmo de ingressar na formação universitária. Nos relatos das entrevistadas sobre os professores considerados “marcantes”, pode-se observar como tais lembranças ainda se mantêm na memória:

(Sobre a prática do professor marcante) “Rodas de conversa. Ele falava muito, não só sobre as disciplinas, Geografia, História, Ciências... ele falava muito sobre assuntos do dia a dia, relacionado às nossas práticas, relacionados à você respeitar o próximo, à você ter educação... e eu faço muito isso com os meus alunos, converso muito sobre respeito, sobre educação, sobre amor. Eu trago muito este assunto para dentro da sala sempre que eu posso. Eu dou uma fugidinha do conteúdo, principalmente quando tem algum tipo de conflito, a gente para a aula e eu digo ‘vamos conversar’. É para eles refletirem e verem que não é porque um colega bateu em mim que eu vou devolver com um tapa também. Eu converso muito que não é

assim, eu não posso bater nele porque ele me bateu, se eu bato, eu perco a razão. Então, os dois passam a ser errados. Eu faço muito isso.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há cinco anos.

Esta fala está associada ao que foi trazido pelos alunos nos questionários, nos quais muitos enfatizaram a importância das rodas de conversa para tratar de questões que estão além do conteúdo relacionado às disciplinas.

Em uma das falas, a professora mostrou que se lembra de mais de ações que fugiam dos moldes tradicionais da escola e que recorda de momentos em que o conhecimento ultrapassou os “muros” da sala de aula:

“Uma coisa que eu estou pensando aqui que eu tenho na minha lembrança, são essas vivências para além da sala de aula, além do conteúdo, de sair com o professor, fazer experimentos, mas são poucas coisas. Eu estudei em escola pública também numa época em que era engraçada, a gente pegou o limbo da escola pública, nem era aquela escola pública que era maravilhosa, nem a escola pública de hoje em dia que pensa um pouco na criança. Eu me lembro de ter ido no laboratório duas vezes na minha trajetória na educação básica. E esses professores são professores que eu tenho boas lembranças, por exemplo o que me levou ao laboratório, que me levava na biblioteca, professores que faziam saídas da escola. Essas questões que eu tenho mais de lembrança.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

Da mesma maneira que as docentes trataram aspectos positivos de seus antigos professores, a professora Ana afirmou que lembranças negativas sobre os tempos de escola também podem ser perpetuadas, que cabe ao professor a reflexão sobre tais atitudes e que se deve levar em consideração o dinamismo existente nas ações em sala:

“Eu acho que a gente tenta tanto ter boas práticas, de relembrar boas experiências que a gente teve no passado, que a gente pensa: ‘Foi legal, vou fazer’. Mas a gente algumas vezes vem por condicionamento também, com práticas que não são tão legais, aí você se pega pensando: ‘Puxa, estou fazendo o que meu professor fazia! Por que eu estou fazendo isso?’. Tem algumas coisas que são meio automáticas e que estão impressas na gente. Então, é uma coisa com a qual eu luto, porque eu não quero repetir e ao mesmo tempo, às vezes, tem coisas que quando você viu, já foi.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há sete anos.

Ainda se pensando na maneira como as memórias dos tempos de escola podem perpetuar por muitos anos, uma professora disse que passou a gostar mais de História após ter aprendido com uma professora marcante:

“Uma professora de História maravilhosa, ela falou uma frase em 1982 que eu lembro até hoje: ‘Que a nossa juventude é podre’. Sabe, aquilo não me ofendeu. Ela falou para a sala, mas aquilo não me causou um efeito aversivo, eu entendi a mensagem que ela quis passar, sabe? A nossa geração era podre porque a geração passada tinha valores mais sólidos, a nossa já estava apodrecendo na raiz. Então, aquilo ficou tão impresso em mim. Mas a aula dela era tão boa que eu peguei um amor imenso pela História por conta dela.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos..

É curioso observar que a professora “marcante” e “maravilhosa”, neste caso, era alguém que fez uma crítica tão ferrenha quanto “a nossa juventude é podre”. Novamente, na fala da professora Luana aparece a idealização do passado: do mesmo jeito que ela criticou a juventude atual, ela criticou a própria juventude, dizendo que “a geração passada tinha valores mais sólidos”. Ou seja, nada do que é atual tem o seu valor, não há como acreditar na capacidade transformadora da educação porque “a nossa (geração) já estava apodrecendo na raiz”. Nesta fala, percebe-se um saudosismo de um tempo perdido, que se torna perfeito porque é idealizado e inacessível, o que fica são as suas lembranças sobre ele. Além disso, fica evidente não só sua visão sobre educação, mas como as limitações de sua atuação. A questão que surge de imediato é: será que um bom professor fala de seus alunos desta maneira? Novamente, um momento de reflexão seria importante para analisar a maneira como se vê a atuação.

Tal saudosismo docente foi tratado por Pacífico (2002, p.64), segundo a qual a queixa docente aparece com muita frequência na escola, expressando-se por meio de fases como “no meu tempo, professor tinha autoridade”, “no meu tempo, o aluno aprendia” ou “no meu tempo, o professor era respeitado”. De acordo com a autora, não se pode negar que realmente houve “uma mudança na relação escola-sociedade e o professor parece não ter dado conta disso”. A autora alerta que “o saudosismo é o inimigo fiel de possíveis mudanças e no caso da queixa docente, revela a insatisfação com a profissão” (idem). Uma das professoras citou a impossibilidade de se atuar como a professora que tinha como referência, devido às circunstâncias de atuação encontradas atualmente:

“Positivamente têm vários. Eu me lembro de alguns do ensino médio, quando eu estava fazendo magistério. Nossa, tinha uma senhorinha

chamada Neide, Neidinha a gente chama. Perfeita. De português. Ela falava baixinho, quando ela entrava na sala, não tinha um ‘piu’. Ela não gritava... aí queria tanto ser que nem ela. Mas hoje em dia, não tem condição. Ela era uma mestra sabe? Quando ela chegava, todo mundo respeitava, ela ‘manjava’ de tudo e ela não tinha nem um fio de cabelo fora do lugar. Igual a gente hoje, né? Estamos todas descabeladas.” Professora Manuela, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há 14 anos..

Outra vez, a professora faz alusão a um “passado glorioso”, onde as professoras conseguiam manter-se sem “nem um fio de cabelo fora do lugar”, enquanto atualmente estão “todas descabeladas”. Esta memória está ligada ao prestígio que existia em relação à figura da normalista de forma idealizada, que aparenta vagueza quanto ao período histórico, como foi tratado por Nascimento (1996) e citado no capítulo 3.3 “Imagem docente: multiplicidade em foco” desta dissertação.²⁴

Além disso, a professora Manuela cita a passividade dos alunos do seu tempo de escola: “quando ela entrava na sala, não tinha nem um ‘piu’”. Esta fala também remete a uma visão mecanicista da educação, de acordo com a qual todas as vantagens estão do lado do professor – que detém o conhecimento – e todas as insuficiências estão do lado do aluno – que tem tudo a aprender com o professor. Para contrastar com tal ponto de vista, vale citar a perspectiva de Vygotsky em relação ao processo de ensino-aprendizagem na abordagem histórico-cultural, ao encontro das indicações de Esteban (1992, p.83):

Nesta perspectiva (histórico-cultural), o processo ensino/aprendizagem é fortalecido e, ao mesmo tempo, redimensionado. (...) Trata-se de priorizar a possibilidade de alunos e professores, num processo interativo, construírem novos conhecimentos que realimentem o processo. O coletivo é recuperado como espaço de construção e apropriação do conhecimento.

Os professores, de uma maneira geral, devem pensar como é este “novo” perfil de aluno, que é atuante no seu processo de aprendizagem, e de que maneira suas ações podem colaborar para esta interação. Isto requer um esforço por parte dos docentes, já que a escola que frequentaram quando eram estudantes não parecia adotar tal processo de ensino-aprendizagem, o que leva a uma *desconstrução* sobre a maneira como vivenciaram a escola e como ela pode ser reconstruída com novas perspectivas. Neste sentido, Davidov afirma que:

²⁴ A figura da normalista era vista como “uma imagem feminina, vestida de azul e branco, arquétipo da mulher treinada para ser, no futuro, boa esposa e boa mãe, dócil e meiga” (NASCIMENTO, 1996, p. 48)

A escola contemporânea não deve se restringir à transmissão de conteúdos. Ela precisa, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo da vida. (DAVIDOV apud REGO, 2003, p. 36).

Ao se tratar da função da escola, algumas professoras reforçaram a ideia de como a escola tem de se reinventar nos novos tempos, em que o acesso à informação acontece em contextos diversificados:

“Eu acho que a gente tem um mundo hoje muito diferente da época em que eu estudei. Tem muitos estímulos, essa parte de informática, de celular, acho que isso interfere. Se a escola não for um lugar muito bacana, muito interessante, que seja algo propositivo, desafiador, bom e prazeroso, eu acho difícil competir com tudo isso que está aí. É uma realidade que vivemos hoje e precisamos estar atentos a isso. E todo o pacote que vem com isso: maneiras de ser, valores... e como é que a escola está? O que ela está oferecendo? Temos que estar sempre revendo a escola.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há sete anos.

“A escola tem que entender o próprio papel dela. A gente tem um papel, que é um papel limitado. E, às vezes, a gente escuta certos discursos que vão dando papeis para a escola, vão dando várias atribuições e quando a gente vê, a gente está fazendo de tudo menos aquilo que a escola se propõe. Eu acho que isto está relacionado à essas questões: sociais, quantidade de informações que as crianças têm que elas não sabem administrar e muita falta de tempo de todo mundo para estar com elas. E aí elas trazem tudo para a escola e geralmente a gente não sabe o que fazer com tudo isso... com tanta coisa que sobra para a escola.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

É interessante notar como as duas opiniões são de professoras da Escola 1. Enquanto algumas professoras da Escola 2 remetem aos seus tempos como alunas com saudosismo, as professoras da Escola 1 assumem outra postura: de que é preciso se adaptar às novas demandas. Para progredir, Moran (2007) sugere que o professor deve ser um aluno constante, não só com o objetivo de buscar conhecimento, mas também para perceber a perspectiva de seus alunos:

Quando pensamos em educação costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendiz e esquecer como é importante olharmos os que somos profissionais do ensino como sujeitos e objetos também de aprendizagem. Ao focarmos-nos como aprendizes, muda a forma de ensinar. Se me vejo como aprendiz, antes do que professor, me coloco numa atitude mais atenta, receptiva, e tenho mais facilidade em estar no lugar do aluno, de aproximar-me a como ele vê, a modificar meus pontos de vista. (MORAN, p. 76, 2007)

Segundo Moran (2007), para sermos bons profissionais hoje, precisamos crescer profissionalmente, sempre atentos às mudanças e abertos às atualizações. O autor menciona também os desafios a serem enfrentados pelos educadores, como as adequações às novas demandas da *sociedade da informação e do conhecimento* por meio da renovação de sua organização didático-curricular e na gestão. Além disso, Moran traz outros insumos para discussão sobre o “bom professor”: “O bom educador é um otimista, sem ser ‘ingênuo’, consegue ‘despertar’, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.” (2007, p.81). Tendo em vista a perspectiva de “incentivar as melhores qualidades de cada pessoa”, cabe analisar a fala da professora, quando destaca a atenção especial dedicada a cada estudante:

“Eu tento (reproduzir práticas de professores marcantes). Enquanto eu estou corrigindo, eu já chamo e já faço a intervenção individual, ‘olha o que aconteceu’, eles percebem que eu estou dando atenção. Por exemplo, tem um aluno aqui que é o terceiro ano que ele é repetente, aí eu peguei o caderno dele e disse: ‘a partir de hoje, vamos fazer as coisas? Você acha legal estar aqui ainda? Eu também não acho. Vamos trabalhar e fazer as coisas para que dê certo?’ E hoje eu já vejo que faz todas as atividades, eu ditei a rotina e ele já fez o que tinha que ser feito. Ele já começou a mudar. ‘Você lembra que hoje tem esta tarefa de casa, não esquece, é nesta página’. No fundo você vê que os que tem mais dificuldade são os que você tem que dar mais atenção.” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

Ao se pensar na perspectiva de Moran (idem), é questionável a maneira como a professora realizou a intervenção com o estudante repetente: ela falou que “não era legal ele estar lá”. Ou seja, se o aluno já se sentia mal por ter repetido o ano por três vezes, acredito que a fala da professora não colabora para que ele se sinta capaz de avançar. Quando ela diz que a intervenção individual faz com que os alunos percebam a atenção especial que a professora está dando, é importante questionar como este atendimento está sendo feito. Talvez, esta professora, por lecionar por apenas três dias, ainda possa rever sua ação. Como foi abordado anteriormente, a capacidade de se (re)avaliar é uma importante ferramenta para a atuação do bom professor.

Ainda se tratando da função da escola para além da transmissão dos conhecimentos, os alunos e as professoras citaram o “novo” papel da escola. Os alunos abordaram o fato com uma perspectiva positiva, dizendo que aprendem valores em sala de aula. No entanto, as professoras, que têm preocupação com o conteúdo e o tempo, acentuaram outra nuance deste papel da escola:

“A função da escola está meio distorcida. Porque hoje existem muitas responsabilidades que são dadas apenas a escola e a escola tem o seu papel, claro, em vários sentidos, mas ela acaba indo para outro campo que não é aquele de transmitir o conhecimento. Muitas coisas vão além do espaço escolar, até as famílias mesmo delegam funções para a escola que não é da escola. Eu acho que esta função da escola está um pouco trocada. Eles atribuem muita responsabilidade para o professor, pela questão da escola que eu falei e que fogem das nossas mãos. Você mediar, estas coisas, até aí tudo bem, mas às vezes foge desta questão, a gente como professor ainda tem que atuar dentro disso também. São ‘n’ fatores que vem para dentro da escola e a gente tem que lidar com isso.” Professora Sofia, 34 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

Nesta passagem, a professora Sofia aborda a multiplicidade de papéis da escola. Este tema foi tratado por Libâneo, que afirma que a escola recebeu uma sobrecarga de responsabilidades, entre as quais: “incluir, preocupar-se com a formação de maneira interdisciplinar, atender às demandas do mundo tecnológico e formar pessoas dotadas de ética”. (LAGAR et al. *apud* Libâneo, 2013, p.43). De acordo com Libâneo (2011), a escola possui três objetivos: (1) “*a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional*; (2) *formação para a cidadania crítica e participativa*; (3) *formação ética*”. Em relação ao primeiro objetivo, a escola deveria preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico. O segundo objetivo visa à formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado. Sobre a função da escola visando à preparação para o mercado de trabalho, uma das professoras relatou:

“Eu acho que ela tem falhado em vários aspectos. Eu acho que falha em formar um cidadão, ela (a escola) não consegue formar um cidadão consciente, responsável, de se pôr na sociedade ativamente. Eu acho que a escola deixa a desejar quando é pensada para um vestibular, ou para um curso técnico, se comparada a outras escolas particulares. O aluno daqui não sai pronto para se disputar uma vaga. E até mesmo se eu pensar em um emprego, que também é uma função, acho que também deixa a desejar. Tanto como do cognitivo para um trabalho, por exemplo, de desenvolver uma redação – se bem que aqui eu estou achando que a turma está bem, porque da vivência que eu tenho da outra escola, as crianças não sabem o mínimo necessário nem para passar talvez em uma vaga de emprego, a não ser que for trabalhar por conta, tipo camelô. Quando eu penso: ‘Nossa, como seria essa criança daqui a uns anos procurando emprego?’ Seria complicado. Eu acho que essas três áreas, a escola deixa a desejar.” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

A preocupação com o domínio do conteúdo, visando ao mercado de trabalho, encontra um entrave: a questão do tempo. De acordo com uma das professoras entrevistadas, seria necessária uma adequação das aulas, e, conseqüentemente, do tempo disponível para que os alunos se sentissem mais estimulados a aprender:

“Eu, sinceramente hoje, estando desse lado, eu acho que, às vezes, a gente limita o conhecimento. Apesar de ser muito conteúdo, a gente limita. Então, você poderia explorar um assunto de uma forma muito mais prazerosa, muito mais significativa para o aluno, mas você não pode, porque tem que dar aquele conteúdo todo naquele ano. Tudo bem que eu entendo de uma certa forma, em vestibular, essas coisas, mas talvez isso daria mais interesse deles fazerem mais coisas.”
Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

Sem dúvida, muitas professoras entrevistadas abordaram a multiplicidade de papéis atribuídos à escola e suas possíveis falhas. Franchi (1995) tratou não só da insuficiência do papel da escola em relação aos alunos, mas também da perspectiva de formar professores:

É necessário enxergar a realidade e chegar ao bom senso que nos revela as falhas que a escola tem de fato no tipo de atividade que se propõe às crianças e na precariedade das condições em que o professor se forma, trabalha cotidianamente e qualifica-se nesse trabalho. (FRANCHI, 1995, p. 37)

Quando foram questionadas sobre formação, as opiniões se dividiram: algumas valorizaram o ensino superior e outras, a prática em sala de aula:

“Eu acho também que a bagagem de ter um pouco mais de anos lecionando te dá um pouquinho mais de tranquilidade neste sentido (em relação à indisciplina).” Professora Manuela, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

“A prática, sem dúvida. Muitas vezes, nós precisamos da teoria, mas eu acredito que a nossa prática no dia a dia é o que marca.” Professora Sofia, 34 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

“A minha formação foi excelente, eu não posso desmerecer de forma alguma porque foi uma formação muito humana. Porém a gente tem que dizer, a teoria dá um suporte, só que a teoria não é a prática. Então, temos que repensar a todo momento. Por isso que eu falo: ‘o ideal seria ter um tempo para refletir sobre tudo o que acontece’. Porque ninguém te ensina como lidar com as coisas, só na hora da prática que você descobre. Então, você julga com a psicologia do desenvolvimento e entende que a criança está naquele estágio do desenvolvimento, ele está com tais características, ok, mas na prática é outra coisa, mesmo porque tem outras coisas que interferem no desenvolvimento dele. Não temos que desmerecer o suporte, mas como diria Paulo Freire é uma práxis, uma reflexão constante entre prática e teoria. Não podemos desmerecer nenhum dos dois. Eles se

complementam.” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

“Eu vou falar uma coisa para você: o curso de Psicologia me ajudou e me ajuda demais. Me ajuda em que sentido: a bater o olho em um aluno e ver que alguma coisa não está legal, a ter um olhar que vá um pouquinho mais além do que aquele contexto que ele me traz e tentar analisar um pouco, a fala das mães, a fala dos pais, a fala dele, a fazer uma dinâmica de fortalecimento. (...) Pedagogia, eu vou ser muito honesta: foi um curso que eu detestei. Eu fiz depois do curso de Psicologia e quando eu cheguei lá, eu já tinha eliminado um ano. Eu vi muita teoria, muito teórico falando besteira a nosso respeito, isso me estressou profundamente, eu brigava lá dentro, falava que eu não concordava, que eu sentia raiva deles. (...) Penso que a faculdade de Pedagogia precisa associar essas teorias à prática, precisa ter uma matéria de prática mesmo, assim como nós tínhamos no magistério. Eu não consigo entender o porquê de terem eliminado o magistério. O magistério era maravilhoso. O curso de magistério nos habilitou na prática, no dia a dia. Então, a teoria de Pedagogia não me ajudou em nada! Sendo muito honesta! Você estuda, estuda, construtivismo, etc, mas quando você olha para sua sala, cheia de inclusões, cheia de alunos com problemas de alfabetização e você sozinha para dar conta e para dar satisfação em um dia de conselho, você fica pensando: ‘Uê, no que Fulano está me ajudando?’ porque a pesquisa de campo, na maioria deles, são em escolas modelo, com um grupo de quinze alunos. Quando você vai achar um grupo de quinze alunos na prática de uma escola pública? Nunca, minha filha. O dia que vem quinze alunos é porque aconteceu uma ‘ekatombe’, metade do mundo precisa estar arrasado para vir quinze alunos. Para mim, não estou sendo soberba, o de Psicologia me ajudou demais e me ajuda até hoje. O Magistério me ajudou e me ajuda até hoje, mas de Pedagogia, eu nem lembro do que eu tive lá, porque entrou e saiu, não tinha nada a ver com a minha realidade. Não teve significado para mim.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

De acordo com os relatos, existe um abismo entre teoria e prática. Se a distância entre ambos fosse minimizada, talvez os professores não terminassem a graduação com a sensação de que os “teóricos” em educação não auxiliam na prática. A prática apresenta um papel fundamental no exercício da docência, como foi afirmado por Souza (1993, p.138):

Ao discutirem o processo de qualificação na função docente, os professores são unânimes em dizer que foi através de um longo processo de revisões críticas a respeito do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, que forma aprendendo a ser professor. Experimentaram caminhos e os alunos responderam a essas iniciativas de forma positiva ou não. Foi nessa procura do “acerto” que foram encontrando a segurança na docência.

Com base no capítulo 3.1. “Formação de professores: um campo em conflito”, ainda são necessárias muitas mudanças para que a formação docente cumpra

o papel a que se propõe. A distância entre teoria e prática só corrobora o que os professores relatam: eles saem dos centros de formação sem saber como atuar em sala de aula. Kramer alertou sobre este cenário: “Há que, urgentemente, romper essa defasagem entre o que se sabe sobre a escola e o que é nela feito.” (2010, p. 58).

No momento em que as professoras falavam sobre as condições atuais de trabalho, muitas citaram a crescente desvalorização do magistério:

“Mas o que ainda é ruim é no sentido de desvalorização. O professor hoje em dia é desvalorizado. Em todos os sentidos. Quando te perguntam ‘qual é a sua profissão?’ e você responde que é professora, aí falam ‘ai, nossa... professora, não tinha outra coisa para você fazer?’. Poxa vida, uma profissão tão bonita, que em outros países é tão valorizada. Em outros países, eles ganham *super* bem, o aluno não pode desrespeitar. E aqui pode tudo, pode até bater em professor.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há cinco anos.

“Eu acho que o nosso país infelizmente é um país que não valoriza o professor, a educação... então a gente realmente tem que gostar. Eu costumo brincar que agora é um amor maduro. Quando eu comecei era uma paixão, tudo era lindo. Hoje eu enxergo as dificuldades, sei que não é fácil, não é aquele conto de fadas que eu pensei que era quando eu comecei, mas eu continuo gostando. É por isso que eu brinco que é um amor maduro, porque é quando você conhece a pessoa, sabe de todos os defeitos, mas mesmo assim gosta.” Professora Mariana, 35 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

“O que me desestimula continuar nessa área é uma desvalorização social muito grande. As pessoas te olham com um olhar: ‘Nossa, mas você é professora, coitada’. Por exemplo, minha irmã fez odontologia, então é nítida a comparação. É muito chocante isso: a desvalorização, a remuneração... essas coisas, de fato, vão desestimulando a nossa prática. Quando olhamos o nosso papel social é fantástico! Mas quando temos o olhar mais crítico, para o outro lado... você tem uma luta constante. O tempo todo você tem que estar se reafirmando, ‘eu gosto’, ‘estou lidando com pessoas’... Você tem que revigorar isso todos os dias, senão... vai dando desânimo.” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

“É uma ambiguidade de sentimentos: paixão e desgosto. Penso que isso também não é a justificativa para não fazer o nosso melhor em sala de aula. Nós escolhemos nossa carreira e temos que fazer o melhor. Ou faz o melhor, ou pula fora. Mas, a questão de achar que o magistério é um sacerdócio e por ser sacerdócio nós temos que ganhar mal, isso aí é uma lenda muito sem vergonha, porque nós temos família, filhos para criar e temos conta para pagar.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

É válido notar que todas as professoras que abordaram a questão da desvalorização atuam na Escola 2. Essa desvalorização faz com que os docentes encontrem motivos em sala para continuarem na profissão. A professora Luana, que também trabalha na Escola 2, tratou da desvalorização do magistério sob a ótica da ambiguidade de sentimentos e complementou:

“Olha, como professora, no âmbito geral, existe uma dualidade: amo minha profissão, gosto, mas gosto, meu olho brilha quando vejo que os alunos estão aprendendo, quando eles estão se capacitando, não só dentro do contexto do conteúdo, eu procuro levar a mais, entendeu? (...) por outro, eu tenho um profundo desgosto! E qual é esse desgosto? É a nossa desvalorização... o professor hoje está extremamente desvalorizado. Mas é uma desvalorização que chega a depreciação do profissional mesmo e tudo começa aqui: não tem profissional que não tenha passado pelas mãos do professor.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

Ou seja, a “dualidade” figura na fala das outras professoras da mesma escola: elas gostam de dar aulas, mas, muitas vezes, o contexto em que a atuação ocorre é permeado por situações desfavoráveis, não só atreladas à crescente desvalorização do professor, mas também às complexas relações estabelecidas com os alunos. Além disso, é possível observar o uso recorrente da palavra “desafio” para expressar as tensões vividas em sala de aula, entre elas o perfil do aluno que frequenta a escola.

O perfil do aluno entra em um jogo de expectativas que foi abordado por Cunha (1988), já que existe certo consenso sobre os comportamentos e desempenhos esperados dos alunos e também dos professores. Ou seja, tanto alunos como professores conhecem o conjunto de expectativas que a sociedade tem sobre eles. Porém, o estabelecimento de um “aluno ideal” pode gerar inúmeras dificuldades. Uma delas é lidar com as altas expectativas e ser capaz de se ajustar à realidade encontrada em sala de aula. De acordo com a fala da professora Isadora, “é a gente que tem que se adaptar ao aluno e não ao contrário.” A lucidez de sua afirmação não pode ser verificada nas opiniões de outras professoras entrevistadas.

Mesmo diante deste cenário, quando foram questionados se voltariam a ser professores, todos disseram que sim, com exceção de uma professora que revelou gostar da área de educação, mas ter a preferência de trabalhar fora da sala de aula:

“Acho que por ideologia sim. Mas por salário não. Porque eu ‘migrei’, né? Eu fiz magistério, depois eu fiz Comunicação Social. Aí eu já tinha um tempo de carreira e voltei a dar aula. Eu voltei porque eu quis. Envolveu coisas pessoais, como família. Meu pai morreu, minha

mãe morreu. Então, eu meio que fui empurrada. Mas eu não achei ruim não. Acho que eu me encontrei. Profissionalmente, eu acho que eu seria uma publicitária medíocre. Não é para mim.” Professora Manuela, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

“Escolheria essa profissão mesmo. Escolheria o magistério mesmo porque eu não tenho vergonha na cara. Mas escolheria já ciente de que eu ia ter as privações que eu tenho hoje. Porque na época, eu fiz o magistério nova e eu sabia que professor ganhava pouco, mas eu não tinha ciência de que nós iríamos passar por essa crise, mas eu escolheria o magistério de novo porque eu gosto do magistério.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

A fala da professora Manuela carrega consigo uma contradição: primeiro ela diz “Eu voltei porque eu quis”, depois ela complementa: “Envolveu coisas pessoais, como família. Meu pai morreu, minha mãe morreu. Então, eu meio que fui empurrada”. A situação familiar fez com que ela permanecesse no magistério, já que sentiu-se “empurrada” a continuar nesta carreira. A professora Luana também abordou o assunto de forma dúbia: “Escolheria essa profissão mesmo. Escolheria o magistério mesmo porque eu não tenho vergonha na cara”. Nesta passagem, ela destaca que escolheria novamente a carreira docente por “não ter vergonha na cara”. Sua afirmação é justificada pela passagem: “Mas escolheria já ciente de que eu ia ter as privações que eu tenho hoje”. A impressão que dá é que ela “não tem vergonha na cara” por escolher uma profissão com tantas “privações”. O que ocorre aqui é a desvalorização do magistério não só por parte da sociedade, mas pelos próprios professores. Lapo e Bueno (2002) discutiram este fenômeno ao pesquisarem o abandono do trabalho docente por professores da rede estadual de São Paulo. De acordo com as autoras, existe uma espécie de abandono que implica um distanciamento por meio da indiferença e da inércia, sem envolver-se com o trabalho. Tal fenômeno foi denominado de *acomodação*²⁵. Ou seja, a *acomodação* não acarreta a saída do docente da escola. Ele continua atuando, mas apenas para cumprir obrigações burocráticas. Ainda tratando deste fenômeno, as autoras acrescentam:

Os professores que se utilizam desse mecanismo (acomodação) acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos, e deixam, com suas atitudes de acomodação, os outros infelizes e desmotivados e auxiliam na desvalorização da profissão. (LAPO e BUENO, 2002, p. 245)

²⁵ O termo “acomodação” foi utilizado pelos docentes entrevistados na pesquisa de LAPO e BUENO (2002).

Isto significa que os professores que se acomodam na profissão, a partir de suas atitudes, acabam por deixar os colegas também desmotivados. Nesta perspectiva, a desvalorização não está em um contexto exterior à escola, mas na própria escola e pior: entre aqueles que deveriam valorizá-la. Um professor que faz o mínimo necessário, somente para manter-se no emprego, provavelmente não está preocupado com a qualidade de suas aulas. As professoras, ao se utilizarem de argumentos tão fortes quando trataram da questão da desvalorização, apenas enfatizaram que este sentimento também parte de uma opinião pessoal delas.

Ainda no tocante às condições de trabalho, as professoras também mencionaram o desrespeito não só por parte dos alunos, mas dos pais. Nas entrevistas, elas pontuaram que alguns pais não visualizam as potencialidades de um trabalho em parceria com a escola e acabam visitando a instituição apenas nas ocasiões em que pretendem criticar a escola e os professores:

“Para mim, são vários fatores. Inclusive, tem lugares que a família não é presente e isto dificulta muito, eles deveriam dar significado para o conhecimento também. Isso não existe algumas vezes!” Professora Luisa, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há três dias.

“Eu fico triste. Enquanto professora eu fico triste, muito triste com a educação. Eu gosto muito de ser professora, não me arrependo, mas se você for parar para pensar e analisar a atual conjuntura da situação da educação, de aluno, de professor, de salário, de falta de respeito... Hoje em dia, os pais vêm até a escola, falam ‘um monte’ do professor, reclamam do professor. E o professor está muito desvalorizado hoje. Todo mundo quer dar palpite, todo mundo quer saber mais que o professor. Os pais reclamam se eu tomar alguma atitude em sala de aula, eles vêm até a escola e falam que não gostaram, que não é assim. Então é muito difícil, todo mundo quer ensinar o professor como fazer, ‘não, mas é assim que faz’. Aí você fica triste, desanimada. Desanimada também com alguns alunos que têm falta de respeito na sala. Existe sim falta de respeito. Eu trabalho com 5º ano, 10 e 11 anos. Eu tenho colegas que trabalham no Estado, com alunos adolescentes, que falam que sofrem muito desrespeito em sala de aula.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há cinco anos.

“A função da escola deveria ser de passar informações, no básico. Mas a escola faz muito mais: ela ‘abraçou’ coisas que não deveria. A gente só está faltando pôr para dormir, até preocupação com comida a gente precisa ter. Uma das dificuldades é a família, que não é presente na escola e não trabalha em parceria. Fora a indisciplina, que tem a ver também com família, já que a educação vem de casa. A gente ‘esbarra’ na família que não ajuda, tudo é o professor que está fazendo errado. Eles só criticam ao invés de falar: ‘Vamos ver o que está acontecendo e resolver todo mundo junto?’. Eu acho que se inverteram alguns papéis: a escola tem que fazer algumas coisas que não é obrigação dela e nem do professor. No final, a escola ‘abraça’

para tentar minimizar o problema e conseguir ir para frente, senão ficamos só ‘batendo na mesma tecla’: é minha responsabilidade, não é sua... e não vai para lugar nenhum. E o aluno vai sendo prejudicado.” Professora Manuela, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos.

Novamente, todas as opiniões sobre o desrespeito por parte dos pais partem de docentes da Escola 2. O posicionamento dos pais pode ter relação com o ingresso de seus filhos na instituição escolar. Na Escola 1, o ingresso acontece mediante um concorrido sorteio somente para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.²⁶ Já na Escola 2, os alunos ingressam pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica²⁷: a escola aceita as matrículas dos interessados. Tal fato pode configurar uma nova perspectiva em relação à função da escola perante os pais: enquanto os pais da Escola 1 podem ver a vaga na instituição como algo a ser zelado, na Escola 2 eles podem associá-la ao caráter obrigatório. Além da questão da família na esfera educativa, uma das professoras citou as condições de trabalho, que, de acordo com ela, são fruto da desvalorização da criança na sociedade:

“Eu acho que são as condições de trabalho que decorrem de uma desvalorização da questão, que não é nem do magistério, é uma desvalorização que atinge a criança na sociedade e aí por consequência a desvalorização de quem trabalha com a criança, que é a professora e a desvalorização da instituição que está com a criança que é a escola. Então, tudo é desvalorizado. As condições de trabalho são precárias, por exemplo: para fazer uma experiência bacana, se você não vai lá, despende seu tempo, imprime o material na sua casa, consulta a internet... então, o apoio não existe. Ainda que eu repito: aqui nós estamos em uma condição privilegiada. Então, eu acho que as condições de trabalho são as grandes inimigas da docência. E aí é em todos os sentidos: 30 crianças é pouco comparado com a rede pública, é pouco, mas ao mesmo tempo 30 crianças é muito. Então, são condições muito adversas, eu acho que esta é a grande dificuldade.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

Aqui, a professora Isadora ressalta não só o desamparo em relação a possíveis ações em sala de aula, mas também reitera o quanto o número elevado de crianças compromete a qualidade de atuação. O estudo intitulado “Professor: intensificação do trabalho e o uso da sua voz”, de Karmann e Lancman (2013), abordou inclusive as

²⁶ Nos anos seguintes, sorteiam-se apenas vagas remanescentes.

²⁷ No tocante à Educação Básica, é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica

consequências do número elevado de alunos em sala de aula para a saúde dos professores:

Na presente pesquisa, o "falar alto", "o gritar" e "o berrar" foram associados ao número de alunos em sala de aula, pois 35 a 40 alunos elevam significativamente o ruído e a indisciplina. Podemos observar que, por essas e por outras ocorrências, o tempo de aula fica reduzido. Porém, o conteúdo precisa ser garantido, expressando, por consequência, a intensificação do trabalho do professor e do uso de sua voz. Para as participantes deste estudo, há necessidade de falar excessivamente para alcançarem sua função como educadoras. Muitas vezes, pelas situações de trabalho, sobrepõem tarefas enquanto dão a aula, controlam a disciplina, atendem algum aluno individualmente e se preocupam com as crianças do programa de inclusão escolar, indicando a intensificação do trabalho, o que pode explicar o cansaço físico, vocal e mental dos professores. Praticamente, não há repouso vocal entre as atividades. (KARMANNE LANCMAN, 2013, p.166)

A saúde dos professores tem sido alvo de diversas investigações²⁸, pois na atividade profissional encontram-se presentes “diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas” (CARLOTTO, 2002, p. 21). Sem a pretensão de adentrar neste tema, é importante frisar que os professores atuam, muitas vezes, em condições estressantes e que estas podem ter impacto sobre a sua saúde. A quantidade de alunos em sala de aula pode ser um fator importante para a dificuldade de atuação em sala de aula.

Outro aspecto importante de ser notado sobre a desvalorização do magistério é como o posicionamento de uma professora da Escola 1 difere do posicionamento das entrevistadas da Escola 2: enquanto a professora da Escola 1 justifica a desvalorização do magistério utilizando-se do argumento da desvalorização da criança na sociedade, as professoras da Escola 2 discutem a desvalorização com argumentos que apresentam impressões pessoais sobre a docência.

Um tema abordado em uma das entrevistas foi a questão da imagem docente. Assim como foi abordado no capítulo 3.3. “Imagem docente: multiplicidade em foco”, a figura do professor é permeada por traços históricos; algo que deve repensado, ao se analisar um papel que sofreu muitas alterações nos últimos anos:

²⁸Beck & Gargiulo, 1983; Byrne, 1991, 1993; Friensen & Sarros, 1989; Iwanicki & Schwab, 1981, Russel, Altmaier & Van Velzen, 1987, Schwab & Iwanicki, 1986, Carvalho, 1995; Moura, 1997.

“Antes a gente tinha aquela imagem da professora que andava com uma gola até aqui (apontando para o pescoço)... era a imagem da professora assexuada. Andava com uma saia até a canela, de qualquer jeito e é uma imagem que a gente tem que derrubar também. Nós somos mulheres. Nós temos que quebrar isso, nós temos que usar Natura também, nós temos esse direito. Tem que ter o dinheiro para comprar o livro e comprar a Natura também.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos..

O que a professora deixa explícito aqui não é só a questão da imagem docente, mas da desvalorização da remuneração. Estes são fatores associados e, como ela mesma afirmou durante a entrevista, magistério não é sacerdócio, não é por isso que “temos que ganhar mal”. A baixa remuneração dos professores foi observada por Barbosa (2014):

É possível afirmar que os salários dos professores no Brasil podem ser considerados baixos, sobretudo se os comparamos com a remuneração de outros profissionais dos quais também se exige formação em nível superior. (BARBOSA, 2014, p. 528)²⁹

Conforme já tratado anteriormente, a desvalorização docente ocorre nas mais diversas esferas: na sociedade, na remuneração e entre os próprios professores. Fica claro que, para a devida valorização da carreira do magistério, é preciso que todos os envolvidos (professores, alunos, pais, gestores e membros da sociedade) passem a olhar a docência sob uma nova perspectiva; o que se configura um grande desafio.

Uma das questões a ser respondida durante a entrevista era se os professores se consideravam bons. Alguns restringiram-se a respostas bem objetivas, enquanto outros fizeram questão de justificar seu posicionamento:

“Eu me considero uma boa professora... a gente vai aprendendo com o tempo, né? Você vê que no passado você faria coisas de forma diferente, você vai aprendendo com o tempo... a vida vai ensinando. A gente aprende com os erros, pensando ‘nossa, acho que não passei isso da forma correta, preciso melhorar’, ou ‘preciso passar isso de novo’. Aí então a gente vai melhorando.” Professora Julieta, 29 anos, trabalha na Escola 2, leciona há cinco anos.

“Eu me considero. Sou comprometida. E eu não tenho medo de errar e admitir que errei. Vou refazer, vou melhorar, se não deu certo deste jeito, vamos tentar de outro e sou aberta assim com eles também.”

²⁹ Para efeitos de comparação a autora recorre a um exemplo de Sampaio (2002):

No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo (Sampaio et al., 2002, p. 108).

Professora Manuela, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há catorze anos..

“Olha, eu faço o meu melhor. Vou fazer o *mea-culpa* olhando para você nos seus olhos: falha eu tenho de monte. Nessa da gente querer aceitar, a gente acaba errando, mas eu tenho um desejo imenso de acertar. Às vezes, eu me culpo porque não consigo passar todo o conteúdo para eles, porque o tempo não ajuda e eu volto para casa chateada, pensando que poderia ter otimizado o tempo, que poderia ter feito de uma outra maneira. Às vezes, eu pego firme no ‘pé’ do aluno e penso: ‘Nossa, dessa vez eu exagerei’. Existe uma boa intenção, mas dentro dessa boa intenção existem muitas falhas. Ainda dentro disso, eu me considero uma boa professora.” Professora Luana, 48 anos, trabalha na Escola 2, leciona há vinte e dois anos.

“Olha, eu me considero uma boa professora. Eu acho que só o fato da gente olhar uma ação nossa e dizer: ‘Não acredito que eu fiz isso’, essa capacidade de reflexão já faz da gente um bom professor. Poder rever e pensar no que você fez, ‘não posso agir desta maneira, tenho que agir de outro jeito’, acho que isso é ser um bom professor. A pessoa ter a capacidade de se distanciar, se autoavaliar e ver onde acertou e errou.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

“Eu costumo a fazer isso (autoavaliar) direto também, então eu acho que eu posso me considerar uma boa professora. E sempre com aquela coisa de encontrar a melhor maneira de buscar recursos para que os alunos aprendam.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há sete anos.

Um fato interessante de ser observado é que o “bom professor” admite que falha, se arrepende de vez em quando e possui a capacidade de refletir sobre ação. É curioso observar como todas as professoras, tanto da Escola 1 quanto da Escola 2, justificam sua boa atuação associada à auto-avaliação. O movimento de refletir sobre a sua prática para um aprimoramento constante mostra-se como algo com um grande potencial de formação. Esta ação foi comentada por Franchi:

O professor precisa valorizar adequadamente a própria confusão, pois, se conviver exclusivamente com “suas certezas”, jamais poderá reconhecer os problemas que necessitam de melhor equação nem as questões que esperam por melhor resposta. A certeza absoluta na prática é de uma forma sutil e *perniciosa* de inconsciência ou inocência. (FRANCHI, 1995,p. 64)

Ou seja, o professor deve aceitar as dúvidas acerca de sua prática e buscar caminhos para que se aprimore constantemente. É notável observar que Luana, uma professora com 22 anos de experiência, ainda se questione sobre sua prática e procure atuar cada vez melhor. Tal momento de reflexão também foi abordado por Day:

O aparecimento de dúvidas é apenas o primeiro de uma série de passos potencialmente dolorosos no caminho para a mudança – um caminho que pode estar cheio de dificuldades relacionadas com o tempo, a energia, os recursos e, sobretudo, com importantes questionamentos pessoais (DAY, 1993, p. 101)

Abaixo, no relato das duas professoras, é possível perceber que a busca por se aprimorar na atuação em sala de aula partiu delas: elas identificaram pontos nevrálgicos da prática e procuraram outros caminhos para aprimorar suas ações em sala de aula:

“No meu caso, eu tenho um marco bem específico da minha trajetória, que eu enxergo onde ela mudou, que tem muito a ver com a universidade, no sentido de que ela tenha provocado em mim um olhar diferente para a prática. De repente, eu me dei conta de algumas coisas que eu estudava, que eu via e que eu lia, que não era exatamente aquilo que eu via em sala de aula. E aí, por conta desta divergência, aí a minha trajetória foi se imbicando muito mais para uma questão de pesquisa (aí eu acho que tem a ver com a minha entrada no mestrado), mas não numa pesquisa no sentido de levar coisas da universidade para a escola, mas uma pesquisa no sentido de tentar entender os dois mundos, porque eles não falavam a mesma língua. Na minha trajetória, isto é muito claro num determinado momento: de parar e tentar entender porque a universidade e a escola não conseguem conversar. A minha prática teve muitas mudanças, muitas alterações em razão disso, mas é de uma busca pessoal minha, de tentar entender onde estavam os pontos de convergência de uma coisa com a outra. Então, eu acho que a universidade tem uma contribuição muito grande, mas essa contribuição está condicionada a um olhar que eu estabeleci para o meu dia a dia em sala de aula.” Professora Isadora, 41 anos, trabalha na Escola 1, leciona há vinte e três anos.

“Para mim, a formação foi um ‘basicão’, do tipo, existe isso, isso e isso... a hora que eu entrei na prática, foi meio parcial, porque na minha formação, eu trabalhava não especificamente com ensino fundamental igual eu trabalho hoje em dia, eu trabalhava na área educacional, mas com educação especial. Então, para mim, quando eu peguei sala de aula, eu comecei a sentir as lacunas da minha formação. Foi todo um esforço, durante todo o tempo de prática buscando cobrir essas lacunas, superar isso daí. Então, eu voltei à universidade, mas sempre lendo materiais buscando me aprimorar. Você tem lá sua formação inicial, mas é só na prática que você irá sentir sua real necessidade de dar continuidade a isso.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há sete anos.

Com base nos relatos das professoras e nos trabalhos publicados sobre o tema “bom professor”, é possível afirmar que, numa atuação de qualidade, o movimento de reflexão sobre a prática e o aprimoramento devem ser constantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador em contradição. (...) Como outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter o mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.
Bernard Charlot

O objetivo deste trabalho não foi definir um caminho a ser seguido para que uma atuação em sala seja considerada de qualidade, mas de problematizar, entre alunos e professores, que aspectos permeavam a prática do bom professor.

Cabe enfatizar que as entrevistas dos professores e as respostas dos alunos traduzem um contexto único, social e histórico. Portanto, este é apenas um recorte de um cenário amplo e desafiador, como o da educação brasileira. As ações dos professores não podem ser vistas de apenas uma perspectiva, assim como as opiniões dos alunos.

Os dados apresentados na presente pesquisa confirmam-se nas pesquisas de Cunha (1988), já que os alunos respondentes também escolheram os professores de destaque a fatores associados a vivências, apropriação em sala de aula, metodologia, aspectos afetivos, assim como na pesquisa realizada há 26 anos. Ainda relacionando este trabalho com o de Cunha, os professores mencionaram a importância de rever sua prática e buscar novos caminhos para o aprendizado dos alunos.

Outro trabalho que revelou características semelhantes a este foi o de Kollas (2013), com alunos do Ensino Fundamental II e dos Cursos de Licenciatura (Química, Física e Biologia) do Rio Grande do Sul. Na opinião dos entrevistados, o professor criativo consegue tornar as aulas mais dinâmicas e ministra aulas diferentes, em que os alunos vivenciam situações práticas, o que auxiliaria no aprendizado. Apesar de os alunos desta pesquisa serem mais novos do que os alunos do curso de Licenciatura, ambos apontaram aulas inovadoras como argumentos para justificar uma atuação de destaque.

Percebi, em minha investigação, que alunos e professores possuem, em alguns pontos, visões distintas sobre as características do “bom professor”: enquanto os alunos enfatizaram o atributo relacionado à dimensão comportamental “divertido” (com 38%

do total),³⁰ nenhum professor mencionou que o bom professor deveria ter senso de humor. Os alunos também citaram “atencioso” (26%)³¹, mas com visões distintas da única professora que tratou sobre o tema. Enquanto os alunos remetiam à atenção com respostas repletas de aspectos afetivos, a professora Luisa citou a atenção em um contexto em que conversou com seu aluno de uma maneira que parecia ser um pouco insensível.

Outro aspecto abordado pelos alunos com riqueza de detalhes referia-se às aulas interessantes, enquanto os professores não mencionaram essas situações. É curioso observar como, mesmo sendo pertencentes do mesmo processo, alunos e professores adotam visões tão diferentes acerca do papel docente.

Durante a pesquisa, foi possível verificar também que existem pontos em que os professores e alunos adotam a mesma visão sobre as características do bom professor: para ambos, o professor deve abrir espaço para o diálogo em sala e ensinar valores (algo que vai além do conteúdo).

Ao se pensar nos dados obtidos com este trabalho, fica claro que o professor trabalha em um contexto permeado por desafios e que o tempo todo é desafiado a pensar no que é **possível** de ser realizado para que atue de forma eficaz. Em contrapartida, existem elementos que são **necessários** para um exercício docente de excelência.

Ao se pensar nas possibilidades e necessidades dos professores no contexto educacional brasileiro, é inevitável tratar da multiplicidade de papéis com que os docentes têm de lidar:

O professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (MERAZZI apud CARLOTTO, 2002, p. 23)

³⁰ De 157 apontamentos relacionados aos atributos relacionados à dimensão comportamental, 60 trataram do aspecto “divertido”.

³¹ De 157 apontamentos relacionados aos atributos relacionados à dimensão comportamental, 41 trataram do aspecto “atencioso”.

Ainda no que diz respeito às funções docentes, como foi apontado por Franchi (1995, p.56), existe uma responsabilidade docente quanto a sua atuação social e mais:

O sucesso da relação ensino-aprendizagem depende, crucialmente, de uma série de processos encadeados e cuidadosamente estruturados, que vale rever. A eficácia do trabalho do professor depende, previamente, de um conjunto combinado e estruturado de atitudes, princípios e pressupostos educacionais que norteiem a prática educativa. Isso é que deveríamos chamar de método, em contraposição a técnicas e estratégias circunstanciais.

O conjunto de atitudes, princípios e pressupostos educacionais deve ser desenvolvido não só na prática, mas em centros de formação de professores. Portanto, é necessário que a experiência acadêmica se associe à prática em sala de aula para que os professores consigam lidar com os contextos plurais que se apresentam na escola.

A busca constante por aprimoramento e a reflexão sobre a prática mostraram-se ferramentas fundamentais para a melhoria do ensino, já que todas as professoras entrevistadas que justificaram sua “boa atuação” o fizeram por meio de relatos que expressavam a reflexão e a auto-avaliação. Kramer (2010) tratou do tema sob a seguinte perspectiva: “(re)comprometer ou (re)definir o pedagógico: é preciso (re)descobrir ‘em que pontos eu pego que eles aprendem’ (p. 58), no intuito de buscar um constante aprimoramento no aprendizado. Além disso, Kramer percebeu que fatores variados se combinam nos determinantes para uma atuação bem sucedida: “formas de ensinar adotadas, articulação do saber escolar com o conhecimento e a vivência infantis, disciplina, afetividade, papel assumido pelo professor, projeto e funcionamento da escola.” (p. 58). Ao se ponderar tais fatores, aspectos da afetividade foram mais abordados por alunos do que por professores. Nas entrevistas, as professoras falam sobre a receptividade e carinho dos alunos, mas de um modo mais tímido do que os educandos. Vale lembrar que a relação professor-aluno é essencialmente humano, por este motivo, os alunos trouxeram tantos aspectos relacionado a vivências, afetos, experiências pessoais e da permissão da expressividade.

Os professores falaram sobre a necessidade de mais autonomia nas entrevistas. Eles fazem parte do processo educativo e querem se sentir responsáveis pela parcela que lhes cabe, não apenas como alguém que está em sala para cumprir aulas ou remanejar os conteúdos para que consiga “dar conta” de tudo que tem que ser apresentado aos alunos. Isto vale para o processo avaliativo deles: não adianta impor uma forma de avaliação da

qual ele não faça parte e se sinta julgado por alguém que desconhece as nuances de sua atuação. Além disso, os professores sentem necessidade de buscar a autonomia no seu aprimoramento profissional: “Os professores procurarão melhorar a sua prática, se considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta” (MACCORMICK E JAMES, 1983). A ideia é que a supervisão não tenha um caráter de imposição, mas que atue para favorecer a reflexão sobre a prática. Conforme mencionado neste trabalho, avaliar professores é uma tarefa complexa, mas necessária.

A reflexão sobre a prática mostrou-se uma importante ferramenta para o exercício docente. Algumas professoras entrevistadas fizeram relatos saudosistas e adotaram uma visão do aluno com certa passividade. Os alunos, por sua vez, demonstraram, em suas respostas, gostar de aulas em que se sentiam “ouvidos”. Ou seja, existe um descompasso entre a visão que alguns professores têm dos alunos e que os alunos têm deles mesmos. Por isso, devemos repensar a escola. Cabe retomar a fala da professora Ana:

“Se a escola não for um lugar muito bacana, muito interessante, que seja algo propositivo, desafiador, bom e prazeroso, eu acho difícil competir com tudo isso que está aí. É uma realidade que vivemos hoje e precisamos estar atentos a isso. E todo o pacote que vem com isso: maneiras de ser, valores... e como é que a escola está? O que ela está oferecendo? Temos que estar sempre revendo a escola.” Professora Ana, 48 anos, trabalha na Escola 1, leciona há 7 anos.

Os professores precisam aceitar que a escola não mais é detentora exclusiva do saber e que é preciso que nos reinventemos nestes novos tempos. Devemos parar de olhar para o passado como algo glorioso e focar no que precisa ser feito. Para que tais mudanças na escola ocorram de fato, deve-se começar por um dos atores envolvidos no processo: o professor. Ao me deparar com alguns relatos em que os professores se desvalorizam tanto, penso que eles podem não acreditar mais na sua capacidade de se reinventar. É preciso resgatar esta autoimagem urgentemente!

Como foi dito, não se trata de propor um novo caminho e inutilizar experiências anteriores bem sucedidas, mas de:

Levar a uma reinterpretação desses dados e mesmo explicar, sob nova luz, as razões ocultas de uma prática eficaz que antes se justificava sob intuições vagas e eventualmente até por racionalizações inconvenientes e não-pertinentes. (FRANCHI, 1995, p.47).

A partir da opinião das professoras entrevistadas e da pesquisa teórica, ficou

evidente que educar é algo que exige intensa reflexão em vários aspectos: sobre as atitudes em sala de aula; sobre a verificação da aprendizagem dos alunos; sobre a necessidade de mudança de estratégia e sobre a reprodução de comportamentos de professores na época em que ocupávamos os bancos escolares.

Remetendo-se à epígrafe desta dissertação, Dubet já afirmava que os alunos diziam que a aprendizagem “dependia do professor” e ampliava esta problematização trazendo o efeito “pigmaleão”, ou seja, que os professores mais eficientes são, na maioria das vezes, aqueles que acreditam no progresso dos alunos e que veem os alunos como eles realmente são e não como eles deveriam ser. A fala do autor corrobora a opinião de uma das professoras entrevistadas que afirmou que devemos partir do nível real dos alunos e não imaginar um contexto em que atuemos com alunos idealizados. Foi possível notar que muitas professoras estão tão ligadas à um passado glorioso, da época em que ocupavam os bancos escolares, que não estão conseguindo lidar com os alunos que frequentam as salas de aula. Para que elas acreditem nos alunos e busquem seu aprendizado, é preciso que elas resgatem a importância de seu papel e acreditem no poder transformador da educação.

O bom professor é bom porque reconhece que não sabe. Sabe que não é possível sempre saber e estar certo, seguro. Apresenta uma forma de se relacionar com o não saber, sabe lidar mais com a incerteza do que com a certeza e identificam em si, um potencial de formação.

7. BIBLIOGRAFIA

ALAIN.E. C. *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF, 1969.

ALBUQUERQUE, C., *Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. Millenium, 39: 55-71, 2010.

ALMEIDA, M. I. *O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo: FEUSP, 1999. (Tese de Doutorado)

_____, M. I. *Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 165-176, Editora UFPR, 2004.

ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa. Julho 2011, n. 113, p. 51-64.

APPLE, M. W. *Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta?* In *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Editora Papirus, 1996.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v.24, n.2, p.181-204, July 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 21 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>.

ASSAÉL, J.; PAVEZ, J. *La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: principales tensiones y desafíos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2008.

AZANHA, J. M. P. *Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

BARBOSA, Andreza. *Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil*. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 2, p. 511-532, June 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 21 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200009>.

BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006. 168p.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 1994. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil. V. I - século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, June 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=en&nrm=iso>.access on 21 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>.

CARNOY, M. A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Tradução Lia Zatz. 2. Ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007a. 204 p.

_____. Evaluación evaluativa, segmentación social y perdida de calidad. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007b, Porto Alegre. Trabalho Apresentados... Porto Alegre: Anpae, 2007b. 8 p.

CATANI, D. B. Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). 1989. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo (mimeo).

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. In: Ser professor na contemporaneidade: Desafios, ludicidade e protagonismo. D'ÁVILA, Cristina (org.). Curitiba, CRV, 2009.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

CUNHA, M. I. A prática pedagógica do “bom professor” e suas influências na educação. Universidade Estadual de Campinas: 1988.

DANIELSON, C. Novas tendências na avaliação do professor. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma agenda em discussão, 2010, Rio de Janeiro. Anais RiodeJaneiro:[s.n.],2010.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (orgs). Porto Editora, 1993.

DUBET, F. A sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERNANDES, D. Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, p.41-60, 1991.

FRANCHI, E. P. A causa dos professores. Editora Papirus, 1995.

GALLEGO, R. C. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890). 2008. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (mimeo).

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A.. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio-ago./1993.

GATTI, B. Formação de professores e carreira. Campinas: Autores Associados, 1997

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.

GHANEM, E. Educação escolar e democracia no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004. 232 p.

GIOVANNI, L. M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, T. C. (Org.) Educação, Escola e Desigualdade: Bernard Charlot; Bernard Lahire; François Dubet; Zygmunt Bauman e Raewyn Connell. Coleção Pedagogia Contemporânea, volume 1. Petrópolis/São Paulo: Vozes e Segmento, 2011, p. 27-52.

GOE, L. The link between teacher quality and students outcomes: a research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. In: Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: EDUSP, 1972.

HUNT, B. Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevância para mejorar la educación em America Latina. Santiago: PREAL, 2009. (PREAL documentos, n. 43).

INEP. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>.

ISORÉ, M. Evaluación docente: prácticas vigentes em los países de La OCDE y una revisión de la literatura. Santiago: PREAL, 2010. (PREAL documentos, n. 46).

KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma. Professor - intensificação do trabalho e o uso da voz. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo , v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312013000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 21 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312013000300005>.

KLEIN, R. Testes de rendimento escolar. In: SOUZA, A. M. (Org). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso. Editora Ática, São Paulo, 2010.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B. de; DUTRA, R. Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002 .

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. -10.ed.- São Paulo: Cortez, 2011

MACCORMICK, R. E JAMES, M. Curriculum Evaluation in School. London: Croom Helm, 1983.

MARTÍNEZ, M. Profissão docente: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2009.

MORAN, J. M. Novos desafios para o educador. In: A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007

MORSE, J. M. et al. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, v. 1, n. 2, p. 13-22, 2008.

NADAI, E. A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo, 1930-1970). 1991. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação - USP, São Paulo (mimeo).

NASCIMENTO, L. C. de. Sindicalismo e Educação: um estudo do debate educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994). 1996. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Recife.

NEVES, M. F. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro. Comunicação apresentada à 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 07-10\10\2007

OLIVEIRA, C. A. V. O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?: um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 17, p. 119-138, 2006

OLIVEIRA, R. P. Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI. 2006. 161 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA,_____. Da universalização do ensino fundamental o desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. Cad. Pesquisa, São Paulo , v. 36, n. 129, Dec. 2006.

PACÍFICO, J. M. “A queixa docente” in Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade, PROENÇA, M. E NEVENÉ, M. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da Pesquisa. Abordagem Teórico Prática. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V. A. Profissão docente: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2009.

PEREIRA, L. O magistério primário numa sociedade de classe. São Paulo: Pioneira, 1969.

PERRENOUD, P. Avaliação entre duas lógicas: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINHEIRO, A. C. F. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas: Autores Associados\ Universidade São Francisco, 2002.

REGO, T. C. *Memórias de escola: a cultura escolar e a constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, _____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996

RICKERT, H. *Science and history: a critique of positivist epistemology*. New York: D. Van Nostrand, 1962

ROBERT, A.; TYSENS, J. Cartigraphier la grève enseignante: pour une grille d'analyse du phénomène gré au prisme du "projet professionnel". Trabalho apresentado no XXVI I ISHE. Suíça: Universidade de Genebra, 2004. (mimeo)

ROCHA, A. A. Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal. São Paulo, 2007.

RODRIGUES, S. S. Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias. In: Ensaio aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v.20, n.77, p.794 – 168, 2012.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos Professores no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./ dez. 2002.

SCHNEIDER, O. A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império. 2007. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, A. P. S. (Des) Continuidade no envolvimento com o crime: Construção de Identidades narrativas e ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2013, 198p.

SILVA, V. G. Por um sentido público da qualidade da educação. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, A. N. Sou professor sim senhor!. Tese de doutorado. Campinas, FE. Unicamp, 1993.

SOUZA, D. T. R. de; ZIBETTI, M. L. T. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado. Educ. Pesquisa., São Paulo , v. 40, n. 1, Mar. 2014 .

_____, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educ. Pesquisa., São Paulo , v. 32, n. 3, Dec. 2006 .

TANURI, L. N. História da formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 19-34, maio\jun.\jul.\ago. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WEBER, M. Metodologia das ciências sociais. São Paulo-Campinas: Cortez. Ed. Unicamp, 1992-93. 2 v.

WOODS, Peter. Teacher skills and strategies. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS

O melhor professor que eu tive até agora foi um professor que

APÊNDICE B - FICHA COM DADOS DOS PROFESSORES

Nome: _____ Idade: _____

Formação

Ensino Fundamental e Médio:

() Escola Pública

() Escola Privada

Ensino Superior: _____

Há quanto tempo leciona? _____

Há quanto tempo leciona nesta escola ? _____

Em quais anos atuou? _____

Já lecionou em escola particular ? Por quanto tempo? _____

Trabalha exclusivamente nesta escola ? _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Como você se sente sendo professor hoje? Me conte um pouco da sua relação com os alunos, com a matéria de ensino, com o ambiente escolar...
2. Conte um pouco da sua prática pedagógica:
 - a. Como é o seu cotidiano em sala de aula: como se organiza, como desenvolve e acompanha suas ações?
 - b. Que critérios utiliza para escolher os conteúdos de ensino?
 - c. Que métodos você acredita que são os mais eficientes na aprendizagem de seus alunos? Como você chegou a esta conclusão?
3. Você se considera um bom professor? Por quê?
4. Você já teve um bom professor? O que ele fazia para ser considerado uma referência positiva para você? Existe alguma ação dele que você reproduza em sala de aula?
5. Se tivesse que recomeçar sua vida profissional, voltaria a ser professor?
6. Quais as principais dificuldades que você encontra em ser professor?
7. Fale sobre o que você pensa da situação educacional brasileira e a função da escola em nossa sociedade.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TÍTULO DA PESQUISA: <i>O “BOM PROFESSOR”: ENTRE O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO.</i>

Eu, _____

abaixo assinado por meu Responsável Legal, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Bernardes Makishi (Nº USP 5891095) e da Orientadora Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, membros do Curso de Pós-Graduação (Mestrado). Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1) O objetivo da pesquisa é estudar as características positivas de professores de acordo com a visão de alunos e professores. Nesta perspectiva, visa a identificar os atributos profissionais levantados como benéficos entre ambos os segmentos envolvidos com o ensino escolar. Como instrumento de coleta de dados, será aplicada uma pergunta aberta com uma lacuna, respondido por alunos do 5o ano do Ensino Fundamental. Após a análise de dados, ocorrerá a observação em sala de aula.
- 2) Durante o estudo será realizada a coleta de questionário realizado pelos alunos e observação de aulas;
- 3) Minha participação neste estudo não acarretará riscos;
- 4) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5) Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa;
- 6) Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais, obtidos por meio da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

- 7) Caso surja alguma dúvida ou incômodo pela participação na pesquisa, favor contatar a Escola 1;
- 8) Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Profa. Dra. Teresa Cristina Rego, sempre que julgar necessário pelo telefone: (11) 3091- 3195;
- 9) Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Nome completo do Responsável Legal: _____

Assinatura do Responsável Legal

Gabriela Bernardes Makishi (Nº USP 5891095)

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

Pesquisadora: Eu queria que você contasse um pouco como você se sente sendo professora hoje: sobre sua relação com os alunos, com a matéria que você ensina. É novidade para você porque é o seu primeiro ano nesta escola, não é?

Professora Julieta: É, nesta escola é o primeiro ano. Eu gosto muito de dar aulas, apesar que hoje em dia está bem difícil você ser professora, né? Tem dias que eles (alunos) estão muito agitados, tem dias que estão muito dispersos. Mas assim, eu gosto muito de dar aulas, gosto muito do 5º ano. Acho que eles já são maiores e têm uma maturidade diferente. Eu estou gostando muito daqui, apesar de ser uma escola grande. Muitas salas, muitos professores...

Pesquisadora: É, eu vi, tem 1.300 alunos.

Professora Julieta: Eu nunca trabalhei em uma escola deste tamanho, mas estou gostando.

Pesquisadora: Que bom. Eu queria que você falasse sobre sua prática pedagógica, como se organiza, como você desenvolve e acompanha suas ações...

Professora Julieta: Então, a gente tem o HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), que começou ano passado com a entrada dos professores de artes e educação física. No momento em que os alunos estão na aula de artes ou de educação física, a gente está preparando as aulas, planejando, vendo o que você vai dar no decorrer da semana e geralmente preparamos o nosso plano de ação para o mês inteiro. Eu deixo o mês inteiro pronto.

Pesquisadora: E como acontece esta seleção de conteúdos?

Professora Julieta: A gente tem um plano anual que todas têm que seguir este plano. Tem lá todos os conteúdos de todas as disciplinas. Aí a gente troca muita atividade, a gente trabalha em conjunto. A gente procura dar sempre os mesmos textos... a gente sempre procura, por exemplo, por textos do livro de Geografia e procura fazer isso nas salas, sempre dando o mesmo texto. Só que a gente tem os livros didáticos também das disciplinas.

Pesquisadora: E este recurso ajuda?

Professora Julieta: Ajuda sim, dá uma norteadada.

Pesquisadora: Que método você acredita ser mais eficiente em sala de aula, em termos de aprendizagem dos seus alunos? Você já percebeu algumas práticas suas que fazem a diferença?

Professora Julieta: O que eu vejo que eles gostam e aprendem com mais facilidade é com uma roda de conversa, em que você vai debater algum assunto, que você abre espaço para eles falarem. Às vezes o que eles falam é coerente, às vezes não. Aí quando não é, a gente interfere, sempre explicando... eles gostam, é sempre uma maneira gostosa de se trabalhar.

Pesquisadora: Como você chegou à conclusão que rodas de conversa são eficientes? Você percebeu que a aula fica mais leve? Como foi?

Professora Julieta: Sim, acho que para eles é mais gostoso porque eles não têm que ficar escrevendo. Eles gostam de não escrever, eles gostam de falar. Então tem que organizar porque todo mundo quer falar. Eles aprendem mesmo assim. Eles gostam mais de falar do que de escrever. Eles gostam de fazer rodas de conversa para debater algum assunto.

Pesquisadora: Ah, isso é ótimo... você se considera uma boa professora?

Professora Julieta: Eu me considero uma boa professora... a gente vai aprendendo com o tempo, né? Você vê que no passado você faria coisas de forma diferente, você vai aprendendo com o tempo... a vida vai ensinando. A gente aprende com os erros, pensando “nossa, acho que não passei isso da forma correta, preciso melhorar”, ou “preciso passar isso de novo”. Aí então a gente vai melhorando.

Pesquisadora: Você já teve algum bom professor?

Professora Julieta: Vários que eu me recordo.

Pesquisadora: O que eles faziam que te lembre como uma referência positiva?

Professora Julieta: Rodas de conversa. Ele falava muito, não só sobre as disciplinas, Geografia, História, Ciências... ele falava muito sobre assuntos do dia a dia,

relacionado às nossas práticas, relacionados à você respeitar o próximo, à você ter educação... e eu faço muito isso com os meus alunos, converso muito sobre respeito, sobre educação, sobre amor. Eu trago muito este assunto para dentro da sala sempre que eu posso. Eu dou uma fugidinha do conteúdo, principalmente quando tem algum tipo de conflito, a gente para a aula e eu digo “vamos conversar”. É para eles refletirem e verem que não é porque um colega bateu em mim que eu vou devolver com um tapa também. Eu converso muito que não é assim, eu não posso bater nele porque ele me bateu, se eu bato, eu perco a razão. Então os dois passam a ser errados. Eu faço muito isso.

Pesquisadora: Então é uma referência sua que continuou...

Professora Julieta: Eu lembro que me marcou muito e por isso eu faço muito isso (rodas de conversa).

Pesquisadora: Se você tivesse que recomeçar sua vida profissional, você voltaria a ser professora?

Professora Julieta: Eu voltaria a ser professora, só que eu mudaria um pouco. Eu iria focar, eu iria focar... acho que hoje eu parei um pouco de estudar. Eu passei no concurso e parei. E eu acho que não é bom você parar. Aí eu casei e aconteceu um monte de coisas na minha vida. Aí você pára. Mas hoje eu penso que eu teria entrado na faculdade mais cedo. Eu me formei com 23 anos.

Pesquisadora: Mas é nova ainda!

Professora Julieta: É sim, mas Pedagogia na época era três anos. Agora que está quatro anos. Então, eu demorei, fiquei dois anos parada... aí eu fiz Pedagogia, agora estou fazendo uma pós, então eu demorei muito. Eu poderia estar diferente hoje.

Pesquisadora: Você faz pós em que?

Professora Julieta: Em Psicopedagogia. Eu gostaria de ser professora de faculdade, eu gostaria de fazer, por exemplo, um mestrado na área de educação. Mas eu acho que ainda tenho tempo.

Pesquisadora: O que você acha da situação educacional brasileira?

Professora Julieta: Eu fico triste. Enquanto professora eu fico triste, muito triste com a educação. Eu gosto muito de ser professora, não me arrependo, mas se você for parar para pensar e analisar a atual conjuntura da situação da educação, de aluno, de professor, de salário, de falta de respeito... Hoje em dia, os pais vêm até a escola, falam “um monte” do professor, reclamam do professor. E o professor está muito desvalorizado hoje. Todo mundo quer dar palpite, todo mundo quer saber mais que o professor. Os pais reclamam se eu tomar alguma atitude em sala de aula, eles vêm até a escola e falam que não gostaram, que não é assim. Então é muito difícil, todo mundo quer ensinar o professor como fazer, “não, mas é assim que faz”. Aí você fica triste, desanimada. Desanimada também com alguns alunos que têm falta de respeito na sala. Existe sim falta de respeito. Eu trabalho com 5º ano, 10 e 11 anos. Eu tenho colegas que trabalham no Estado, com alunos adolescentes, que falam que sofrem muito desrespeito em sala de aula.

Pesquisadora: Mas como é essa escola, como é trabalhar aqui?

Professora Julieta: No geral a escola é boa. A escola tem recurso, não falta material, o que a gente precisa tem. Neste sentido, não tem o que falar. O que a gente precisa, a gente fala com a inspetora e ela manda para nós. O que ajuda muito no trabalho e isso é bom. Mas o que ainda é ruim é no sentido de desvalorização. O professor hoje em dia é desvalorizado. Em todos os sentidos. Quando te perguntam “qual é a sua profissão?” e você responde que é professora, aí falam “ai, nossa... professora, não tinha outra coisa para você fazer?”. Poxa vida, uma profissão tão bonita, que em outros países é tão valorizada. Em outros países, eles ganham super bem, o aluno não pode desrespeitar. E aqui pode tudo, pode até bater em professor.

Entrevista 2

Pesquisadora: Eu queria que você contasse como você se sente sendo professora. Como é sua relação com os alunos? Com as matérias que você ensina? O ambiente escolar?

Professora Mariana: Então, eu gosto muito de dar aula. É uma profissão assim, que eu escolhi, é por opção. Eu entrei esse ano aqui nesta escola, mas eu entrei na Prefeitura em 2012. O ambiente da escola é ótimo. Os colegas que aqui já estavam foram super acolhedores, fui super bem tratada. Eu acho que as maiores dificuldades da minha

profissão são aquelas que a gente já sabe: a falta de condições favoráveis, a indisciplina, a falta de limites que as crianças têm, algumas né? Também não são todas...mas é isso.

Pesquisadora: Você pode falar do seu cotidiano em sala de aula? Como você se organiza? Como você acompanha suas ações?

Professora Mariana: Eu tenho os horários de planejamento e é aí que eu organizo, faço pesquisa, que eu olho os conteúdos, que eu preparo as atividades, que eu avalio as atividades das crianças, vejo as dificuldades e as atividades para sanar essas dificuldades.

Pesquisadora: Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos?

Professora Mariana: Primeiro, a gente tem aí um currículo do ano ciclo que a gente está trabalhando. E aí quando a gente conhece a sala, a gente vai vendo as dificuldades de cada um, a gente conhece as crianças, vai conhecendo a dificuldade de cada um e ainda temos que suprir as necessidades anteriores dos alunos.

Pesquisadora: Que métodos que você utiliza na sua sala que funcionam?

Professora Mariana: Cada sala e cada um é de um jeito e é um público novo a todo ano, mas em geral o que eu acho que funciona essa abertura de diálogo e abrir para dúvidas das crianças.

Pesquisadora: Como você chegou a essa conclusão? Foram muitos anos de prática para descobrir que o diálogo favorece o aprendizado? Ou você teve uma sala difícil alguma vez em que você percebeu que este seria um bom caminho?

Professora Mariana: Foi na prática mesmo. A gente vai vendo que, às vezes, a gente chega na sala e dá o conteúdo, mas se a gente não tiver aquela abertura para saber o que eles estão sentindo também e quais são as dificuldades, fica difícil. Para gente, essa atitude funciona também como orientador das nossas ações em sala.

Pesquisadora: Teve algum professor na sua vida que te marcou por ser uma referência positiva?

Professora Mariana: Assim, eu tive uma professora que me marcou muito na época do antigo magistério. Era uma professora que sempre falava sobre os métodos educacionais e ela sempre falava que não existe um método 100%, que o professor é que vai

buscando suas informações e ali ele vai se formando, descobrindo o seu método. Você precisa aprender sobre o seu método, então não existe receita. Ela dizia que “se você está estudando, eu não vou te dar uma receita, você vai continuar procurando seu método”. Então, a gente tinha que estudar. Os professores transmitem aquele conhecimento construindo os nossos saberes junto com a prática, junto com isso tudo. É uma construção.

Pesquisadora: Você se considera uma boa professora?

Professora Mariana: Ah, eu me considero sim.

Pesquisadora: O que você faz que te leva a acreditar nisso?

Professora Mariana: Porque eu sempre estou buscando coisas novas. Eu nunca me conformo. Eu acho que eu sou uma boa professora justamente porque eu não sei tudo. Quando a gente admite isso (que não sabe tudo), a gente busca mais formação e nunca pára de estudar, consequentemente, a gente vai melhorando.

Pesquisadora: Se você tivesse que recomeçar sua vida profissional, você seria professora novamente?

Professora Mariana: Com certeza.

Pesquisadora: Você já me falou um pouco das principais dificuldades de ser professora: a indisciplina, da falta de recursos... você listaria mais algum aspecto?

Professora Mariana: Então, eu acho que estas são as principais e eu acho que o nosso país infelizmente é um país que não valoriza o professor, a educação... então a gente realmente tem que gostar. Eu costumo brincar que agora é um amor maduro. Quando eu comecei era uma paixão, tudo era lindo. Hoje eu enxergo as dificuldades, sei que não é fácil, não é aquele conto de fadas que eu pensei que era quando eu comecei, mas eu continuo gostando. É por isso que eu brinco que é um amor maduro, porque é quando você conhece a pessoa, sabe de todos os defeitos, mas mesmo assim gosta.

Pesquisadora: O que você acha da função da escola hoje em dia?

Professora Mariana: Eu acho que a função da escola hoje é despertar nessas crianças o espírito crítico, um prazer pelo estudo, que tem se perdido. A mídia tem tomado o lugar e dado outros valores. Não é que a gente quer retroceder, mas tem outros fatores

importantes na vida de uma criança. Toda criança tem uma base e eu acho que o papel da escola é esse.

Entrevista 3

Pesquisadora: Queria que você me contasse como você se sente sendo professora hoje em dia...

Professora Manuela: Acredito que, a cada ano, fica um pouquinho mais difícil em relação a comportamento. Como eu sou mais “durona” em sala, eu não tenho tido mais tanto problema com comportamento. Acho que está mais difícil em relação à família. Mas eu não me sinto mal não, eu me sinto bem, porque os desafios estão aí e a gente tem que a cada dia ir superando. Eu acho também que a bagagem de ter um pouco mais de anos lecionando te dá um pouquinho mais de tranquilidade neste sentido.

Pesquisadora: Como é seu cotidiano em sala de aula... como você se organiza?

Professora Manuela: O horário de HTP ajuda bastante porque é nele que eu consigo me organizar, mas sempre sobra alguma coisa para fazer em casa. Não adianta porque sobra mesmo. E como eu me organizo: a gente tem o planejamento semanal, que fazemos em casa também. Eu faço digitado, que é mais fácil para mim, para poder ver o que dei na semana anterior e o que darei na próxima, mas também faço o caderno igual aos deles, das crianças. Fica um pouquinho mais fácil porque aí eu já sei o que eu dei conta durante a semana no plano, aí eu replanejo para a semana seguinte.

Pesquisadora: Que métodos você acredita que são eficientes na sua sala?

Professora Manuela: Eu acho que a organização é importante, dar a grade, para eles se organizarem e se sentirem seguros. Colocar uma rotina na lousa, dá segurança também. E assim, o diálogo. Conversar sempre, dar abertura, é bem bacana até para eles se avaliarem. Porque eles olham (a rotina) e falam: “Olha, o que vai ter hoje. Você falou que ia dar tal conteúdo e não deu. Por que não deu?”, eles mesmo questionam e repensam o que devem melhorar.

Pesquisadora: Teve algum professor na sua vida que você acha que te marcou positivamente?

Professora Manuela: Ai, eu iria falar negativamente. Positivamente tem vários. Eu lembro de alguns do ensino médio, quando eu estava fazendo magistério. Nossa, tinha uma senhorinha chamada Neide, Neidinha a gente chama. Perfeita. De português. Ela falava baixinho, quando ela entrava na sala, não tinha um “piu”. Ela não gritava... ai, queria tanto ser que nem ela. Mas hoje em dia, não tem condição.

Pesquisadora: Era um tipo de respeito totalmente diferente?

Professora Manuela: Completamente. Ela era uma mestra sabe? Quando ela chegava, todo mundo respeitava, ela “manjava” de tudo e ela não tinha nem um fio de cabelo fora do lugar. Igual a gente hoje, né? Estamos todas descabeladas.

Pesquisadora: E negativamente?

Professora Manuela: Eu lembro de uma professora que gritava, do começo da aula até o final. Eu tinha pavor dela, ela tinha os olhos esbugalhados. Ela era exatamente o oposto da Neidinha. Ela era do primário, antigo primário. Eu nem queria ir para a escola, eu tinha dor de barriga todos os dias e olha que eu era uma aluna boa. Não era malcriada, nem nada. Mas eu ficava apavorada. Eu pensava: “Meu Deus do céu, eu jamais quero ser como esta mulher na vida.”

Pesquisadora: Você se considera uma boa professora?

Professora Manuela: Eu me considero. Sou comprometida. E eu não tenho medo de errar e admitir que errei. Vou refazer, vou melhorar, se não deu certo deste jeito, vamos tentar de outro e sou aberta assim com eles também.

Pesquisadora: Se você tivesse que recomeçar sua vida profissional, você voltaria a ser professora?

Professora Manuela: Acho que por ideologia sim. Mas por salário não. Porque eu “migrei” né? Eu fiz magistério, depois eu fiz Comunicação Social. Aí eu já tinha um tempo de carreira e voltei a dar aula. Eu voltei porque eu quis.

Pesquisadora: E como foi essa volta? Porque são duas realidades muito diferentes.

Professora Manuela: Envolveu coisas pessoais, como família. Meu pai morreu, minha mãe morreu. Então, eu meio que fui empurrada. Mas eu não achei ruim não. Acho que

eu me encontrei. Profissionalmente, eu acho que eu seria uma publicitária medíocre. Não é para mim.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades em atuar na escola hoje? Como está a função da escola?

Professora Manuela: A função da escola deveria ser de passar informações, no básico. Mas a escola faz muito mais: ela “abraçou” coisas que não deveria. A gente só está faltando pôr para dormir, até preocupação com comida a gente precisa ter. Uma das dificuldades é a família, que não é presente na escola e não trabalha em parceria. Fora a indisciplina, que tem a ver também com família, já que a educação vem de casa. A gente “esbarra” na família que não ajuda, tudo é o professor que está fazendo errado. Eles só criticam ao invés de falar: “Vamos ver o que está acontecendo e resolver todo mundo junto?”. Eu acho que se inverteram alguns papéis: a escola tem que fazer algumas coisas que não é obrigação dela e nem do professor. No final, a escola “abraça” para tentar minimizar o problema e conseguir ir para frente, senão ficamos só “batendo na mesma tecla”: é minha responsabilidade, não é sua... e não vai para lugar nenhum. E o aluno vai sendo prejudicado.

Entrevista 4

Pesquisadora: Eu queria que você me contasse um pouco como você se sente sendo professora hoje.

Professora Sofia: Bom, a relação entre professor e aluno é uma relação tranquila, bem tranquila. Não tenho nenhum problema com essa relação.

Pesquisadora: Como é sua prática pedagógica? Como é seu cotidiano em sala de aula?

Professora Sofia: Eu sigo um planejamento, que acontece nas horas de HTP, ou no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) mesmo, que é onde nós trocamos várias atividades e ideias com outras professoras do mesmo grupo. O trabalho é feito em cima de um cronograma, com os conteúdos que são propostos para a série e eu faço essa organização no dia a dia mesmo, durante este tempo que eu tenho disponível dentro da escola e com aquilo que os alunos vão me respondendo em sala de aula.

Pesquisadora: Tem alguma prática em sala de aula que você acredita que auxilie os alunos na aprendizagem?

Professora Sofia: Eu trabalho muito com a participação deles dentro da elaboração daquilo que a gente está trabalhando, o que eles trazem de conhecimento. Eu levo uma prática de conversa, de diálogo nas explicações daquilo que a gente está trabalhando, aprendendo e vivenciando no dia a dia. É uma prática que eu vejo que dá certo e que contribui muito para que eles cresçam e aprendam, porque a gente está sempre discutindo, se alguém tem uma dúvida, todo mundo reflete sobre aquela dúvida, então eu trago bastante esta prática.

Pesquisadora: Você já teve algum professor na sua trajetória que você considerou um bom professor?

Professora Sofia: Sim. Eu me lembro da relação de proximidade que tinham com os alunos e da exploração dos conteúdos. Eu tive alguns professores do fundamental que sempre levaram a gente a conversar, dialogar, foi por isso mesmo que eu segui este caminho, até por esta influência dos professores do fundamental I.

Pesquisadora: Você se considera uma boa professora?

Professora Sofia: Eu me considero sim.

Pesquisadora: Quais são suas ações que confirmam isto?

Professora Sofia: A proximidade dos alunos, o retorno deles. Eles se abrem, conversam comigo. Eles recorrem a mim quando precisam. Até mesmo o carinho que demonstram, eu acredito que isto já seja um bom começo. Eles retornam o meu trabalho de uma forma positiva.

Pesquisadora: Se você tivesse que recomeçar sua trajetória profissional, você voltaria a ser professora?

Professora Sofia: Sim, voltaria.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades que você encontra em ser professora?

Professora Sofia: Eu acho que é a inclusão de algum aluno, que tenha algum problema e que a gente não tenha o diagnóstico fechado, então é muito complicado você saber

como trabalhar. E também a participação da família, eu acho muito complicado quando a família não participa da vida escolar.

Pesquisadora: Você tem alguma inclusão este ano?

Professora Sofia: Este ano não. Muda toda a dinâmica da sala porque você tem que ter outro olhar. Se a criança traz um diagnóstico, se a criança tem um acompanhamento familiar, colabora com o professor. Mas se, de repente, você tem um aluno que vem para a sala de aula e você sabe que ele tem muita dificuldade, que você suspeita que ele tenha alguma deficiência, mas isso não é comprovado, então isso prejudica, porque você precisa saber como trabalhar com esse aluno. E se você não sabe o que é porque não é o diagnóstico de um especialista, aí nós ficamos perdidos. Até achar um meio, um caminho e neste processo a criança sofre, porque até você encontrar um caminho e esse caminho dar certo, você vai buscando e leva um tempo. Então é complicado, isso é um problema.

Pesquisadora: Como você acha que está a função da escola hoje em dia?

Professora Sofia: A função da escola está meio distorcida. Porque hoje existem muitas responsabilidades que são dadas apenas a escola e a escola tem o seu papel, claro, em vários sentidos, mas ela acaba indo para outro campo que não é aquele de transmitir o conhecimento. Muitas coisas vão além do espaço escolar, até as famílias mesmo delegam funções para a escola que não é da escola. Eu acho que esta função da escola está um pouco trocada. Eles atribuem muita responsabilidade para o professor, pela questão da escola que eu falei e que fogem das nossas mãos. Você mediar, estas coisas, até aí tudo bem, mas às vezes foge desta questão, a gente como professor ainda tem que atuar dentro disso também. São “n” fatores que vem para dentro da escola e a gente tem que lidar com isso.

Pesquisadora: O que influenciou mais na sua formação? O curso de Pedagogia ou a prática em sala de aula?

Professora Sofia: A prática, sem dúvida. Muitas vezes, nós precisamos da teoria, mas eu acredito que a nossa prática no dia a dia é o que marca.

Entrevista 5

Pesquisadora: Queria que você contasse, apesar da sua breve experiência em sala de aula, como você tem se sentido sendo professora, como tem sido esses três dias para você ?

Professora Luisa: Para mim, em termos das crianças, eles conversam, mas é meio que natural da idade. Nesses três dias o que tem mais me preocupado é a questão de conteúdo, o que eu estou vendo de conteúdo para trabalhar com eles. Porque você tem que dar conta de um conteúdo do ano letivo e eu estou percebendo que vai ter que ser acelerado o processo.

Pesquisadora: Como você tem sentido a sua relação com os alunos? É um pouco difícil entrar quando as aulas já começaram...

Professora Luisa: Era uma excelente professora, eles tinham uma relação ótima com ela, no dia que ela ia sair, os alunos choraram e tudo mais. É uma pessoa que já tem muito mais anos no magistério, parece que ela está para se aposentar. Mas a aceitação deles foi tranquila. Eu dialogo muito, então eu já fiz alguns combinados. Quando eles começam a se exceder na conversa, eu levanto a mão e aí quem vê levanta a mão e vai ficando quieto. Por enquanto, tem sido uma relação bacana.

Pesquisadora: Como tem sido seu cotidiano em sala de aula? Como você tem se organizado?

Professora Luisa: É bem assustador. Porque como eu comecei no meio, já existia um plano, a professora já me passou os conteúdos que já estão programados para o primeiro trimestre, algumas atividades que já estavam em andamento e alguns conteúdos que eu preciso dar e explicar para eles. Eu tenho usado um horário fora de sala de aula para me organizar. Ontem, no domingo, eu estava trabalhando em casa. E eu acredito que se quiserem ter uma aula de qualidade, a gente sabe que o professor tem que trabalhar antes, durante e depois da aula. O ideal seria: se for 30 horas em sala, o restante do turno deveria ser para planejar.

Pesquisadora: Que prática sua que você percebeu que funciona?

Professora Luisa: A questão do conversar com eles funcionou. Principalmente, quando dois alunos se excederam, foram ofensivos com o colega, aí eu chamei “de lado”, não

na frente da turma e falei: “Olha isso não é legal”, mostrei alguns pontos que eles têm de positivo e o que precisa ser aprimorado. Eu vejo que o diálogo é sempre um bom caminho.

Pesquisadora: Você já teve algum bom professor na sua trajetória? O que você lembra da atuação dele?

Professora Luisa: O que ficou muito gravado para mim foi a atenção. Também era um professor que despertava a curiosidade, mas também estava valorizando aquilo que você faz, o que você já sabe. Aquele professor que dá atenção, que te escuta, que entende a sua dificuldade.

Pesquisadora: Estes aspectos que você via no seu professor, você tenta trazer para sala de aula?

Professora Luisa: Tento. Enquanto eu estou corrigindo, eu já chamo e já faço a intervenção individual, “olha o que aconteceu”, eles percebem que eu estou dando atenção. Por exemplo, tem um aluno aqui que é o terceiro ano que ele é repetente, aí eu peguei o caderno dele e disse: “a partir de hoje, vamos fazer as coisas? Você acha legal estar aqui ainda? Eu também não acho. Vamos trabalhar e fazer as coisas para que dê certo?” e hoje eu já vejo que faz todas as atividades, eu ditei a rotina e ele já fez o que tinha que ser feito. Ele já começou a mudar. “Você lembra que hoje tem esta tarefa de casa, não esquece, é nesta página”. No fundo você vê que os que tem mais dificuldade são os que você tem que dar mais atenção.

Pesquisadora: Nestes três dias, você já consegue se considerar uma boa professora? Você percebe que tem aspectos que você está no caminho certo?

Professora Luisa: Olha, pelo menos as crianças já tem dado o retorno. Fora as cartinhas de declaração, de boas vindas. Eles têm dado esse retorno.

Pesquisadora: Se você tivesse que recomendar a sua vida profissional, você voltaria a ser professora?

Professora Luisa: Olha, vou ser sincera, porque na verdade eu ainda sou recém formada. Eu me formei em 2013. Eu acredito que o curso já foi uma oportunidade, não foi uma escolha. Eu adorei a área da educação, adorei o curso de Pedagogia. Eu sei que é uma área que precisa ter dedicação, precisa gostar muito, porque têm muitos

percalços. Quem está entrando, tem que ter essa noção da responsabilidade que é. Porque você precisa educar. A pessoa que diz “eu só tenho que ensinar”, não é bem assim. Você tem que ensinar o rapaz a dizer por favor, obrigada, pedir licença... É uma coisa que ainda para mim, não é isso. Não é uma escolha de vida, é por um período. Mas eu gosto de falar de educação. Mas a parte de sala de aula é bem complexa.

Pesquisadora: Então você trabalharia em educação, mas sem ser em sala de aula?

Professora Luisa: Talvez, mas eu acho que não tem como você trabalhar na educação sem passar por isso. Eu acho que essa vivência é fundamental. Porque tem gente que fala de educação, mas parece que nunca esteve numa sala para poder falar disso. Mas de fato, não é algo que eu quero fazer para sempre.

Pesquisadora: O que contribuiu mais para a sua formação: o curso de pedagogia ou sua prática, por mais que tenham sido só três dias?

Professora Luisa: A minha formação foi excelente, eu não posso desmerecer de forma alguma porque foi uma formação muito humana. Porém a gente tem que dizer, a teoria dá um suporte, só que a teoria não é a prática. Então, temos que repensar a todo momento. Por isso que eu falo “o ideal seria ter um tempo para refletir sobre tudo o que acontece”. Porque ninguém te ensina como lidar com as coisas, só na hora da prática que você descobre. Então, você julga com a psicologia do desenvolvimento e entende que a criança está naquele estágio do desenvolvimento, ele está com tais características, ok, mas na prática é outra coisa, mesmo porque tem outras coisas que interferem no desenvolvimento dele. Não temos que desmerecer o suporte, mas como diria Paulo Freire é uma *práxis*, uma reflexão constante entre prática e teoria. Não podemos desmerecer nenhum dos dois. Eles se complementam. Isso que me entusiasmou mais, porque quando eu comecei o curso, de algo que eu não sabia muito bem o que era, vou fazer a faculdade, ganhei uma bolsa de 100%, então vamos ver. Então eu me apaixonei pela educação, mas eu sei que a prática é bem diferente, de fato. Porque para mim é assim: ou você faz bem feito, “abraça” a profissão, tem a noção da responsabilidade, porque são 32 alunos, ou de fato você não faz, não executa.

Pesquisadora: O que você acha da função da escola, hoje em dia?

Professora Luisa: Eu acho que ela tem falhado em vários aspectos. Eu acho que falha em formar um cidadão, ela (a escola) não consegue formar um cidadão consciente,

responsável, de se por na sociedade ativamente. Eu acho que a escola deixa a desejar quando é pensada para um vestibular, ou para um curso técnico, se comparada a outras escolas particulares. O aluno daqui não sai pronto para se disputar uma vaga. E até mesmo se eu pensar em um emprego, que também é uma função, acho que também deixa a desejar. Tanto como do cognitivo para um trabalho, por exemplo, de desenvolver uma redação – se bem que aqui eu estou achando que a turma está bem, porque da vivência que eu tenho da outra escola, as crianças não sabem o mínimo necessário nem para passar talvez em uma vaga de emprego, a não ser que for trabalhar por conta, tipo camelô. Quando eu penso: “Nossa, como seria essa criança daqui a uns anos procurando emprego?” seria complicado. Eu acho que essas três áreas, a escola deixa a desejar.

Pesquisadora: Se você fosse listar a principal dificuldade em ser professor, o que você falaria?

Professora Luisa: São muitos entraves. Eu, sinceramente hoje, estando desse lado, eu acho que as vezes a gente limita o conhecimento. Apesar de ser muito conteúdo, a gente limita. Então, você poderia explorar um assunto de uma forma muito mais prazerosa, muito mais significativa para o aluno, mas você não pode, porque tem que dar aquele conteúdo todo naquele ano. Tudo bem que eu entendo de uma certa forma, em vestibular, essas coisas, mas talvez isso daria mais interesse deles fazerem mais coisas. Mas para mim, são vários fatores. Inclusive, tem lugares que a família não é presente e isto dificulta muito, eles deveriam dar significado para o conhecimento também. Isso não existe algumas vezes. Ai burocracia é uma coisa terrível! Tem algumas coisas que interferem muito no nosso cotidiano... atrasa tudo!

O que me desestimula continuar nessa área é uma desvalorização social muito grande. As pessoas te olham com um olhar “Nossa, mas você é professora, coitada”. Por exemplo, minha irmã fez odontologia, então é nítida a comparação. É muito chocante isso: a desvalorização, a remuneração... essas coisas, de fato, vão desestimulando a nossa prática. Quando olhamos o nosso papel social é fantástico! Mas quando temos o olhar mais crítico, para o outro lado... você tem uma luta constante. O tempo todo você tem que estar se reafirmando, “eu gosto”, “estou lidando com pessoas”... Você tem que revigorar isso todos os dias, senão... vai dando desânimo.

Entrevista 6

Pesquisadora: Como você se sente sendo professora hoje? Eu vi que você tem 22 anos de experiência...

Professora Luana: Olha, como professora, no âmbito geral, existe uma dualidade: amo minha profissão, gosto, mas gosto, meu olho brilha quando vejo que os alunos estão aprendendo, quando eles estão se capacitando, não só dentro do contexto do conteúdo, eu procuro levar a mais, entendeu? Eu procuro levar o que eu sei da vida, aquela formação que eu dou em casa para os meus filhos, eu também trago para eles. Eu sempre falo para eles que o meu desejo é que eles sejam homens e mulheres de verdade, que eles sejam capazes de se “virar” na vida, com honestidade, de cabeça erguida e sempre digo para eles que é necessário que eles saibam tudo, quanto mais, melhor de tudo que é possível ser ensinado. Porque hoje existe uma lenda, se difunde a ideia de que o principal é Língua Portuguesa e Matemática, eu não penso desta forma. Eu acho que cada disciplina, cada conteúdo tem a mesma importância, o mesmo peso. A criança que tem só o foco em Língua Portuguesa e Matemática, ela deixa de lado o valor que teve o tempo histórico, o respaldo que ela precisa para ela ser uma boa cidadã, para escolher um bom político, para ela se colocar perante a sociedade e compreender o que acontece. Então assim, eu tenho paixão por este lado do magistério. Por outro, eu tenho um profundo desgosto! E qual é esse desgosto? É a nossa desvalorização... o professor hoje está extremamente desvalorizado. Mas é uma desvalorização que chega a depreciação do profissional mesmo e tudo começa aqui: não tem profissional que não tenha passado pelas mãos do professor. O que eu sinto é que existe uma campanha muito forte dos próprios políticos para desvalorizar nossa profissão e a mídia também colabora com isso. Político não gosta mesmo porque as crianças aprendem e vão perceber as falcatruas mais cedo ou mais tarde. Nós temos uma administração desonesta, nós temos uma secretária de educação que é um lixo, com o perdão da palavra. Uma mulher que já teve problemas em Santo André e veio para cá (São Bernardo do Campo). Então, tudo começa por aí: a Secretária de Educação, que deveria ser um exemplo, já tem uma moral que não é muito bem aceita. Nós temos políticos que são péssimos, que não estão nem aí para a educação. Temos um país cheio de escândalos em que o dinheiro vai para o bolso de poucos e esse dinheiro poderia estar sendo empregado na educação.

Ontem, eu estava assistindo a um programa da Record, eu não gosto muito deste programa por conta da Igreja Universal, mas estava lá no “Fala que eu te escuto” um tema que eu acabei deixando lá, porque fazia uma pesquisa se o grande problema dos professores é a violência, se é a desvalorização ou se são os salários. Eu penso que são os três. Eu detesto essa injustiça que acontece: penso que tem bons profissionais e maus profissionais como tem em qualquer carreira. Se você entrar em um curso de direito, você vai ver que vai formar gente boa e gente ruim. Na medicina é a mesma coisa e na nossa também tem. Mas eu sinto que tem uma campanha em mostrar só os maus profissionais da educação. Então, eu quero dizer, se o professor, comete algum erro e que não é só o mau profissional que comete, o bom também comete, já que não existe ser humano perfeito, mas quando a injustiça está voltada para nós, isso não entre em voga. Tem muita injustiça: o nosso salário é baixo, as nossas condições de trabalho são ruins, porque nós trabalhamos demais. Nós estamos nessa prefeitura e para conseguir comer um pãozinho que sobra (do lanche das crianças), nós tivemos que brigar muito. A prefeitura determinou que nós não podemos comer o lanche que as crianças comem. Então, estava sobrando lanche e nós éramos obrigadas a jogar no lixo, porque a prefeitura que determinou. Você está entendendo por que eu estou falando isso? É uma ambiguidade de sentimentos: paixão e desgosto. Penso que isso também não é a justificativa para não fazer o nosso melhor em sala de aula. Nós escolhemos nossa carreira e temos que fazer o melhor. Ou faz o melhor, ou pula fora. Mas, a questão de achar que o magistério é um sacerdócio e por ser sacerdócio nós temos que ganhar mal, isso daí é uma lenda muito sem vergonha, porque nós temos família, filhos para criar e temos conta para pagar. As minhas contas estão atrasadas. Quem é arrimo de família não dá conta de pagar suas obrigações. Você tem que fazer “unidunitê” e escolher qual conta vai pagar no final do mês. Isso também acontece em relação a outras coisas. De vez em quando você escuta o diretor falar: “Ai, o professor prefere comprar o produto da Natura do que comprar um livro”, aí eu pergunto para você: “com o nosso salário, quando dá para a gente pagar todas as contas e para a gente comer, a gente põe o joelho no chão e agradece”. Eu ouço essa fala e fico “entalada”, porque a professora também é mulher. Antes a gente tinha aquela imagem da professora que andava com uma gola até aqui (apontando para o pescoço)... era a imagem da professora assexuada. Andava com uma saia até a canela, de qualquer jeito e é uma imagem que a gente tem que derrubar também. Nós somos mulheres. Nós temos que quebrar isso, nós temos que usar Natura também, nós temos esse direito. Tem que ter o dinheiro para comprar o livro e comprar

a Natura também. Tem muita “coisinha” que a gente ouve e aquilo não desce... não conseguimos processar direito. Mas assim: gosto do que eu faço. Não teve um dia que eu dissesse assim: “Puxa, que droga! Fiz a escolha errada”, me revolto com o salário baixo, mas acho que estou dentro da profissão certa.

Pesquisadora: Então se tivesse que voltar no tempo você escolheria esta profissão?

Professora Luana: Escolheria essa profissão mesmo. Escolheria o magistério mesmo porque eu não tenho vergonha na cara (risos). Mas escolheria já ciente de que eu ia ter as privações que eu tenho hoje. Porque na época, eu fiz o magistério nova e eu sabia que professor ganhava pouco, mas eu não tinha ciência de que nós iríamos passar por essa crise, mas eu escolheria o magistério de novo porque eu gosto do magistério.

Pesquisadora: Me conta um pouco como é seu cotidiano em sala de aula.

Professora Luana: Todo ano a seleção de conteúdos está fechada. São aqueles conteúdos: a Geografia, regiões... O que eu procuro fazer: otimizar o tempo está muito difícil porque um quinto ano tem muitos conteúdos, então, chega no final do trimestre, a gente põe a mão na cabeça e diz “Meu Deus do céu, e agora?”, mas a otimização do tempo, eu procuro fazer dividindo a questão da pesquisa, direcionando, procuro trazer para a realidade deles aquilo que eu vou dar, para não ficar aquele negócio “fechado”, dar uma situação problema que ele não sabe o porquê está fazendo. Eu procuro sempre trazer para a realidade: a situação problema está sendo trazida para vocês para quê? Porque um dia você terá que ir ao mercado, quando você crescer. Você vai ter seu salário, você vai precisar fazer uma prestação, como você vai fazer se você não conseguir dar uma direção para esse salário que você recebe? Você vai ficar na mão. Então, eu procuro puxar isso para realidade. Numa aula de História: “Olha, você é cidadão, você precisa saber quais são os seus direitos para quando tentarem te lograr, você saber o que está acontecendo”, no Brasil as coisas eram assim e ficaram deste jeito... Então eu procuro puxar para a realidade. É difícil, não vou dizer que é uma coisa fácil e tranquila porque as crianças têm um ritmo de vida diferente em casa. Nós, aqui, procuramos fazer com que elas já tenham a questão da responsabilidade, do comprometimento com essa aprendizagem, mas em casa é aquele castelo de areia que todos os dias é destruído. Os pais são muito novos, na sua maioria. Eles não têm interesse pelo estudo e a própria atitude deles desmotiva as crianças que estão aqui. Muitos pais não aparecem em reunião.

Pesquisadora: E as crianças percebem isso?

Professora Luana: Eles sabem. Numa reunião de pais quando você coloca que tem muitas faltas em sala de aula – tem aluno que vem uma ou duas vezes por semana e a mãe já tem tanta ciência do que estava fazendo que já combina com o filho de chamá-lo de longe, para não me dar nem a chance de perguntar: “Mãe, o que está acontecendo? Por que ele está faltando desse jeito?”.

Pesquisadora: Falando um pouco do posicionamento dos pais, que você falou agora, como você acha que está o papel da escola?

Professora Luana: Depende do setor. Porque quando a gente fala do âmbito geral, isso inclui: o grupo de professores, o grupo de gestores... e o que eu posso falar é do grupo de professores. O grupo de professores tem vontade de ter uma autonomia maior, de dar uma educação que seja adequada, de não passar a mão na cabeça dessas crianças, mas fazer com que elas comecem a ter uma atitude reflexiva em cima do que está acontecendo, que é antagônico a você “passar a mão” e aceitar tudo o que a criança faz. Os professores desejam – e eu posso falar isso em nome de todos porque é um desejo de todos – que nós tenhamos uma parceira real com família, que a escola não abra as portas só para o pai vir reclamar do mestre, mas que ele abra a porta para que esse pai e essa mãe perceba o trabalho que está sendo feito aqui, que é suado. Que a equipe gestora não “passe a mão na cabeça” dessas crianças, porque essa infantilização, sabe? O aceitar tudo o que o aluno faz de errado está ampliando a questão da violência dentro das escolas. Eles saem daqui e dão o maior trabalho nas escolas estaduais. Aquele aluno que você cuidou aqui, que você educou, que você passou o seu melhor, que você passou sua formação, chega lá (na escola estadual), ele “arrepia”. Por quê? Porque tem professora que se intimida com essa questão: “Não pode falar isso para esse aluno” ou “Não pode falar assim, não pode falar assado”, “Isso pode traumatizar o aluno”, isso infantiliza e não dá a oportunidade do aluno crescer como ser humano. Porque a vida lá fora é totalmente diferente. Porque aqui você passou muito a mão na cabeça. Então, era necessário dar mais liberdade para o professor, para ele atuar mesmo e confiar nesse professor para educar. Porque a educação não está acontecendo em casa, está acontecendo aqui mesmo.

Pesquisadora: Você se considera uma boa professora?

Professora Luana: Olha, eu faço o meu melhor. Vou fazer o *mea-culpa* olhando para você nos seus olhos: falha eu tenho de monte. Nessa da gente querer aceitar, a gente acaba errando, mas eu tenho um desejo imenso de acertar. Às vezes, eu me culpo porque não consigo passar todo o conteúdo para eles, porque o tempo não ajuda e eu volto para casa chateada, pensando que poderia ter otimizado o tempo, que poderia ter feito de uma outra maneira. Às vezes, eu pego firme no “pé” do aluno e penso: “Nossa, dessa vez eu exagerei”. Existe uma boa intenção, mas dentro dessa boa intenção existem muitas falhas. Ainda dentro disso, eu me considero uma boa professora.

Pesquisadora: Você teve algum professor na sua vida que foi uma referência para você?

Professora Luana: Nossa, tive. Eu tive duas professoras primárias que foram uma excelente referência... Uma professora do segundo ano que eu me encontro até hoje. Há uns dois anos atrás eu encontrei com ela no dia da votação, já que nós votamos na mesma escola. E teve uma também que eu nunca mais a vi, eu a vi naquele ano em que tive aulas com ela e nunca mais a vi, mas ela ficou marcadíssima. São duas pessoas que ficaram muito marcadas. E tive outros mestres também, nos outros anos de Ensino Fundamental, que tiveram também uma boa influência. Uma professora de História maravilhosa, ela falou uma frase em 1982 que eu lembro até hoje: “Que a nossa juventude é podre”. Sabe, aquilo não me ofendeu. Ela falou para a sala, mas aquilo não me causou um efeito aversivo, eu entendi a mensagem que ela quis passar, sabe? A nossa geração era podre porque a geração passada tinha valores mais sólidos, a nossa já estava apodrecendo na raiz. Então, aquilo ficou tão impresso em mim. Mas a aula dela era tão boa que eu peguei um amor imenso pela História por conta dela.

Pesquisadora: E tinha alguma prática desses professores que você ainda reproduz em sala?

Professora Luana: A prática que eles passavam, era aquela prática tradicional. A gente viveu uma escola tradicional. Mas o que ficou marcado desses professores é que mesmo dentro daquela educação tradicional, tudo o que eles passaram para mim, eu guardo até hoje. O ensinamento foi tão rico. Hoje existe aquela questão da escola mais moderna, do construtivismo, da gente não ser *conteudistas*. Mas os meus professores eram *conteudistas* e mesmo sendo *conteudistas* eu devo a eles tudo o que eu sei até hoje. Eu lembro de cada palavra que eles falaram. Eu penso que a minha geração tinha

muito mais gabarito, muito mais respaldo. Hoje em dia, se você pergunta sobre uma data cívica, eles não sabem. Eles saem para o feriado do dia 21 de abril, se você pergunta: “qual é o feriado?”, eles não sabem e eu morro de vergonha. As pessoas não sabem por que isso não fica mais impresso. Existe uma campanha, infelizmente, que é passada de “lá de cima”, que não é mais para a gente estar trabalhando tanto a questão do folclore, não é mais para trabalhar sobre data cívica? Onde já se viu isso? Em qualquer país que você vá, como, por exemplo, os Estados Unidos, o povo sabe cada data cívica, cada comemoração. Eles vão às ruas, no dia 4 de julho. Aqui, ninguém sabe. Só sabe que é feriado e que vão descer para a praia. E de onde vem isso? Vem “lá de cima”. Agora, eu continuo dando. Eu vou ser muito honesta: tem muita coisa da escola tradicional que eu continuo dando. Chega no final do ano, eles vêm chorando, as mães choram e a gente chora também, porque tudo o que precisava ser passado, foi passado, mas não foi passado só “jogando”, abrindo lá e depositando. Não é a depositária, aquilo que Paulo Freire combateu. É uma formação que tem sentido: “Olha, você está aprendendo data cívica, porque é o seu país... porque este homem morreu em prol da independência, ele lutava por isso e por aquilo”. Então, eu acho que a gente não pode se acovardar porque a secretaria nos restringe a fazer determinadas coisas. O professor tem que ter essa autonomia. Quando a gente fecha a porta da sala, ou deixa ela aberta mesmo, aqui dentro quem manda é você. Então, nós temos que saber que nós temos autonomia para educar sim. Eu ouvi de uma diretora, há muito tempo atrás, que não se ensinava mais data cívica, em 2005. Ela me questionava sobre o porquê de ensinar data cívica e eu falei: “Eu estou ensinando data cívica porque seus filhos que estudam na escola particular sabem. Os (alunos) daqui estudam na pública, os seus que estudam na particular tem acesso a uma educação tradicional. Os daqui não. E por que os da escola particular sabem mais que os nossos daqui? Eu passo mesmo. E se demorar para aprender, eu mando decorar”, eu quero que eles saiam daqui sabendo. Eu acho que eu sou boa, não sou ótima, nem excelente, mas porque eu tenho boa intenção. Tenho muitas falhas no meio do percurso, mas sempre tento acertar.

Pesquisadora: Eu vi que você tem duas faculdades: de Pedagogia e Psicologia. O que você acredita que te auxiliou mais na sua formação: as faculdades ou a sua prática em sala de aula?

Professora Luana: Eu vou falar uma coisa para você: o curso de Psicologia me ajudou e me ajuda demais. Me ajuda em que sentido: a bater o olho em um aluno e ver que

alguma coisa não está legal, a ter um olhar que vá um pouquinho mais além do que aquele contexto que ele me traz e tentar analisar um pouco, a fala das mães, a fala dos pais, a fala dele, a fazer uma dinâmica de fortalecimento. Esses meninos são muito inseguros. Tem muitos deles que vêm com a auto-estima baixa, acreditando que são incapazes de fazer alguma coisa que a gente propõe, então nisso eu ajudo muito. Pedagogia, eu vou ser muito honesta: foi um curso que eu detestei. Eu fiz depois do curso de Psicologia e quando eu cheguei lá, eu já tinha eliminado um ano. Eu vi muita teoria, muito teórico falando besteira a nosso respeito, isso me estressou profundamente, eu brigava lá dentro, falava que eu não concordava, que eu sentia raiva deles. Tinha professora que me odiava, que queria “ver o cão”, mas não queria me ver. Penso que a faculdade de Pedagogia precisa associar essas teorias à prática, precisa ter uma matéria de prática mesmo, assim como nós tínhamos no magistério. Eu não consigo entender o porquê de terem eliminado o magistério. O magistério era maravilhoso. O curso de magistério nos habilitou na prática, no dia a dia. Então, a teoria de Pedagogia não me ajudou em nada! Sendo muito honesta! Você estuda, estuda, construtivismo, etc, mas quando você olha para sua sala, cheia de inclusões, cheia de alunos com problemas de alfabetização e você sozinha para dar conta e para dar satisfação em um dia de conselho, você fica pensando: “Ué, no que Fulano está me ajudando?” porque a pesquisa de campo, na maioria deles, são em escolas modelo, com um grupo de 15 alunos. Quando você vai achar um grupo de 15 alunos na prática de uma escola pública? Nunca, minha filha. O dia que vem 15 alunos é porque aconteceu uma “ekatomb”, metade do mundo precisa estar arrasado para vir 15 alunos. Para mim, não estou sendo soberba, o de Psicologia me ajudou demais e me ajuda até hoje. O Magistério me ajudou e me ajuda até hoje, mas de Pedagogia, eu nem lembro do que eu tive lá, porque entrou e saiu, não tinha nada a ver com a minha realidade. Não teve significado para mim.

Entrevista 7

Pesquisadora: Como vocês se sentem sendo professoras hoje?

Professora Ana: Para mim é um desafio a cada ano. É uma constante mudança, já que o mundo está mudando. O perfil dos alunos para quem eu leciono ao longo dos anos também muda e a gente precisa estar em constante formação, estar sempre atenta às mudanças e necessidades. A gente está sempre revendo o currículo escolar.

Professora Isadora: Eu acho que é isso, é um desafio todo dia. É um desafio do ponto de vista intelectual constante, porque as crianças de hoje são crianças que têm muita informação e tem vezes que nós não conseguimos dar conta de tantas informações que eles trazem. E é um desafio do ponto de vista pessoal, porque eu sempre falo que a escola não está preparada para os alunos de verdade, ela se prepara para um aluno ideal que não existe. E do ponto de vista pessoal, isto para nós é cansativo, porque você fica entre um ideal de aluno que não existe e que você queria que existisse e um aluno real que você precisa dar conta. Para mim, esta questão é uma questão que me toma bastante tempo, porque eu sei que na verdade é a gente que tem que se adaptar ao aluno e não ao contrário.

Pesquisadora: Entendi... Como acontece a seleção de conteúdos aqui na escola?

Professora Ana: Existe uma autonomia. Porém esta autonomia está relacionada aos encontros e reuniões que nós fazemos coletivamente. Então, não é assim cada professor faz o que quer. A gente tem uma autonomia enquanto corpo coletivo no Fundamental I, mas a gente sempre está atento ao que existe no currículo. Nós fazemos um trabalho amplo neste sentido, mas nós temos o privilégio de poder discutir esses conteúdos e o currículo coletivamente aqui na escola. Inclusive, nós estamos em pleno debate sobre isso.

Pesquisadora: É ótimo que vocês tenham essa possibilidade... Vocês conseguem preparar as aulas aqui ou é inevitável levar trabalho para casa?

Professora Isadora: Existe um tempo aqui, mas é inevitável levar trabalho para casa. Mas eu acho que o tempo que se tem aqui é privilegiado em relação a outras realidades. Eu trabalhei muito tempo em escola pública e em escola particular e o tempo que eu tenho aqui de trabalho que não é com os alunos, é um tempo privilegiado. Mas mesmo esse tempo não dá conta, porque a demanda é muito grande. A gente também vai aprendendo a dimensionar um pouco a questão do tempo. São quatro horas por semana de trabalho sem alunos aqui na escola.

Pesquisadora: Teve algum método que vocês utilizaram em sala de aula que vocês viram que funciona?

Professora Isadora: O que eu acho que funciona e não só com alunos de quinto ano, é uma coisa que eu discuto comigo mesma, o tempo todo, é que eu acho que sempre que a

gente parte da experiência deles, a gente tem mais sucesso ao trazer os conceitos. Quando chegamos com o conceito e tentamos discutir com eles, sem lidar de alguma maneira com o que eles entendem sobre aquilo antes, a gente tem menos sucesso. Não consigo fazer isso sempre, mas na medida do possível, as tentativas que eu tenho de planejar minhas aulas, eu sempre tento levar em conta esse tempo anterior, para que eles tragam as hipóteses e os pensamentos deles sobre os conhecimentos.

Professora Ana: Eu concordo. Eu acho que isso é fundamental para termos sucesso nas intervenções. Porém é algo que demanda um esforço grande. É um preparo que a gente tem que ter anteriormente. Porque aí, vamos supor: eles irão trazer e a partir daquilo que eles trazem, vamos trabalhar em cima. E assim por diante.

Pesquisadora: Vocês já tiveram, em suas trajetórias, algum bom professor?

Professora Ana: Toda a minha educação, do fundamental ao médio, foi bem *conteudista*. Era uma época que não tinham muitos métodos diferenciados, era tudo bem tradicional, então eu me lembro de alguns professores que marcaram, mas eu acho que o que mais marca é aquele professor que estabelece uma relação com a gente. Muitas vezes não era o conteúdo, ele pode ser até *conteudista*, mas a maneira como ele se relaciona com os alunos. Se você me perguntar de quais professores eu lembro, eu vou lembrar desses que tiveram uma empatia com os alunos, que procuravam nos ouvir.

Professora Isadora: Eu tive vários bons professores. Acho que era isso que ela falou, eram sempre professores que deixavam um tempo para a gente falar, se expor. Ou que de alguma maneira faziam coisas para além da aula.

Pesquisadora: Vocês conseguem perceber alguma prática que existia nesses bons professores que vocês reproduzam em sala?

Professora Isadora: Uma coisa que eu estou pensando aqui que eu tenho na minha lembrança, são essas vivências para além da sala de aula, além do conteúdo, de sair com o professor, fazer experimentos, mas são poucas coisas. Eu estudei em escola pública também numa época em que era engraçado, a gente pegou o limbo da escola pública, nem era aquela escola pública que era maravilhosa, nem a escola pública de hoje em dia que pensa um pouco na criança. Eu me lembro de ter ido no laboratório duas vezes na minha trajetória na educação básica. E esses professores são professores que eu tenho boas lembranças. Por exemplo o que me levou ao laboratório, que me levava na

biblioteca, professores que faziam saídas da escola. Essas questões que eu tenho mais de lembrança.

Professora Ana: Eu acho que a gente tenta tanto ter boas práticas, de relembrar boas experiências que a gente teve no passado, que a gente pensa: “Foi legal, vou fazer”. Mas a gente algumas vezes vem por condicionamento também, com práticas que não são tão legais, aí você se pega pensando: “Puxa, estou fazendo o que meu professor fazia! Por que eu estou fazendo isso?”. Tem algumas coisas que são meio automáticas e que estão impressas na gente. Então, é uma coisa com a qual eu luto, porque eu não quero repetir e ao mesmo tempo, às vezes, tem coisas que quando você viu, já foi.

Pesquisadora: Vocês se consideram boas professoras?

Professora Isadora: Olha, eu me considero uma boa professora. Eu acho que só o fato da gente olhar uma ação nossa e dizer: “Não acredito que eu fiz isso”, essa capacidade de reflexão já faz da gente um bom professor. Poder rever e pensar no que você fez, “não posso agir desta maneira, tenho que agir de outro jeito”, acho que isso é ser um bom professor. A pessoa ter a capacidade de se distanciar, se auto-avaliar e ver onde acertou e errou.

Professora Ana: Eu costumo a fazer isso direto também, então eu acho que eu posso me considerar uma boa professora. E sempre com aquela coisa de encontrar a melhor maneira de buscar recursos para que os alunos aprendam.

Pesquisadora: Se vocês tivessem que recomeçar a vida profissional, vocês voltariam a ser professoras?

Professora Isadora: Eu voltaria a ser professora.

Professora Ana: Eu também.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades que vocês encontram na carreira docente?

Professora Isadora: Eu acho que são as condições de trabalho que decorrem de uma desvalorização da questão, que não é nem do magistério, é uma desvalorização que atinge a criança na sociedade e aí por consequência a desvalorização de quem trabalha com a criança, que é a professora e a desvalorização da instituição que está com a criança que é a escola. Então, tudo é desvalorizado. As condições de trabalho são precárias, por exemplo: para fazer uma experiência bacana, se você não vai lá, despende

seu tempo, imprime o material na sua casa, consulta a internet... então, o apoio não existe. Ainda que eu repito: aqui nós estamos em uma condição privilegiada. Então, eu acho que as condições de trabalho são as grandes inimigas da docência. E aí é em todos os sentidos: 30 crianças é pouco comparado com a rede pública, é pouco, mas ao mesmo tempo 30 crianças é muito. Então, são condições muito adversas, eu acho que esta é a grande dificuldade.

Professora Ana: Eu concordo.

Pesquisadora: Eu queria que vocês comentassem sobre o papel da escola na vida do aluno... como está a função da escola, do professor?

Professora Ana: Eu acho que a gente tem um mundo hoje muito diferente da época em que eu estudei. Tem muitos estímulos, essa parte de informática, de celular, acho que isso interfere. Se a escola não for um lugar muito bacana, muito interessante, que seja algo propositivo, desafiador, bom e prazeroso, eu acho difícil competir com tudo isso que está aí. É uma realidade que vivemos hoje e precisamos estar atentos a isso. E todo o pacote que vem com isso: maneiras de ser, valores... e como que a escola está? O que ela está oferecendo? Temos que estar sempre revendo a escola.

Professora Isadora: Inclusive porque a escola tem que entender o próprio papel dela. A gente tem um papel, que é um papel limitado. E, às vezes, a gente escuta certos discursos que vão dando papeis para a escola, vão dando várias atribuições e quando a gente vê, a gente está fazendo de tudo menos aquilo que a escola se propõe. Eu acho que isto está relacionado a essas questões: sociais, quantidade de informações que as crianças têm que elas não sabem administrar e muita falta de tempo de todo mundo para estar com elas. E aí elas trazem tudo para a escola e geralmente a gente não sabe o que fazer com tudo isso... com tanta coisa que sobra para a escola.

Pesquisadora: Na trajetória de vocês, o que contribuiu mais para sua atuação: os anos de prática ou a formação acadêmica?

Professora Isadora: No meu caso, eu tenho um marco bem específico da minha trajetória, que eu enxergo onde ela mudou, que tem muito a ver com a universidade, no sentido de que ela tenha provocado em mim um olhar diferente para a prática. De repente, eu me dei conta de algumas coisas que eu estudava, que eu via e que eu lia, que não era exatamente aquilo que eu via em sala de aula. E aí, por conta desta divergência, aí a minha trajetória foi se imbuindo muito mais para uma questão de pesquisa (aí eu

acho que tem a ver com a minha entrada no mestrado), mas não numa pesquisa no sentido de levar coisas da universidade para a escola, mas uma pesquisa no sentido de tentar entender os dois mundos, porque eles não falavam a mesma língua. Na minha trajetória, isto é muito claro num determinado momento: de parar e tentar entender porque a universidade e a escola não conseguem conversar. A minha prática teve muitas mudanças, muitas alterações em razão disso, mas é de uma busca pessoal minha, de tentar entender onde estavam os pontos de convergência de uma coisa com a outra. Então, eu acho que a universidade tem uma contribuição muito grande, mas essa contribuição está condicionada a um olhar que eu estabeleci para o meu dia a dia em sala de aula.

Professora Ana: Para mim, a formação foi um “básico”, do tipo, existe isso, isso e isso... a hora que eu entrei na prática, foi meio parcial, porque na minha formação, eu trabalhava não especificamente com ensino fundamental igual eu trabalho hoje em dia, eu trabalhava na área educacional, mas com educação especial. Então, para mim, quando eu peguei sala de aula, eu comecei a sentir as lacunas da minha formação. Foi todo um esforço, durante todo o tempo de prática buscando cobrir essas lacunas, superar isso daí. Então, eu voltei à universidade, mas sempre lendo materiais buscando me aprimorar. Você tem lá sua formação inicial, mas é só na prática que você irá sentir sua real necessidade de dar continuidade a isso.